

Dimka Dimova, Jennifer Müller, Kathrin Siebold,  
Frauke Teepker, Florian Thaller (Hg.)

# DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation

47. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd-  
und Zweitsprache an der Philipps-Universität Marburg 2020



Band 108

Materialien  
Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache



Universitätsdrucke Göttingen





Dimka Dimova, Jennifer Müller, Kathrin Siebold,  
Frauke Teeper, Florian Thaller (Hg.)  
DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation

Dieses Werk ist lizenziert unter einer  
[Creative Commons  
Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen  
4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



erschienen als Band 108 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2022

---

Dimka Dimova, Jennifer Müller,  
Kathrin Siebold, Frauke Teepker,  
Florian Thaller (Hg.)

## DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation

47. Jahrestagung des Fachverbandes  
Deutsch als Fremd- und  
Zweitsprache an der Philipps-  
Universität Marburg 2020

Materialien  
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache  
Band 108



Universitätsverlag Göttingen  
2022

## 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/](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: Dimka Dimova, Jennifer Müller, Kathrin Siebold, Frauke Teepker, Florian Thaller

Titelabbildung: Mattis Weber

Umschlaggestaltung: Hannah Böhlke

© 2022 Universitätsverlag Göttingen

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

ISBN: 978-3-86395-524-3

DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2021-1823>

ISSN: 2566-9230

eISSN: 2566-9281

## Inhalt

### **Annegret Middeke, Annett Eichstaedt**

Geleitwort zum letzten Jahrestagungsband in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“..... V

### **Dimka Dimova, Jennifer Müller, Frauke Teepker, Kathrin Siebold, Florian Thaller**

DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation – Einleitung zum Tagungsband der Marburger FaDaF-Thementage..... 1

### **Themenschwerpunkt 1: Lernaltersanalyse. Von der Beschreibung lernaltersprachlicher Merkmale zur Optimierung gesteuerter Erwerbsprozesse**

### **Diana Beier-Taguchi, Nina Kanematsu**

Entwicklungsverläufe der Schreibkompetenz am Beispiel Lernender mit mehrsprachigem Hintergrund an einer deutschen Auslandsschule in Japan.....9

### **Tanja Fohr**

Mündliches *Beschreiben* von Bildern im Kontext des Kunstunterrichts zwischen schulsprachlichen Erwartungen und fachlichen Anforderungen – Bildbeschreibungen von DaZ-Lernenden in der Sekundarstufe I, Klasse 5.....33

### **Melanie Brinkschulte, Svetlana Meißner**

Reflexionen über die eigene Aussprache – Begleitstudie zur Sprachlernberatung für internationale Studienanwärter\*innen.....65

**Marija Stanojevic Veselinovic**

Lernersprachliche Phänomene mit L1 Serbisch, L2 Englisch und L3 Deutsch.....93

**Themenschwerpunkt 2 und Forum A: Berufs-, Bildungs- und Wissenschaftssprache. Anspruch, Vorgaben und Wirklichkeit****Winfried Thielmann**

Sprachliche Anforderungshorizonte von Wissenschafts-, Berufs- und Bildungssprache – Versuch einer funktionalen Bestimmung und Einordnung.....115

**Ludger Hoffmann**

Fach- und Wissenschaftssprache: funktional.....133

**Caner Kamisli**

Simulationsgespräche und ihre sprachpraktische Wirklichkeit: Das Potenzial von Simulationsgesprächen für Ärzt\*innen mit und ohne Migrationsgeschichte.....153

**Daniel Gallo, Michaela Gindl, Carmen Peresich**

B2 für den Beruf, C1 fürs Studium – reicht das? Oder: Trennt Wunsch und Wirklichkeit eine unüberwindbare Kluft?.....175

**Themenschwerpunkt 3 und Praxisforum: Professionalisierung von Lehrkräften und digitale Kompetenzen****Lesya Skintey**

Entwicklung professioneller Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.....197

**Christine Stahl**

Professionelle Unterrichtswahrnehmung in DaZ: das Erhebungsinstrument „sHiVa“ in Bezug auf sprachlernförderliche Rückmeldungen.....221

**Almut Ketzer-Nöltge**

Lehren lernen im „Virtual Lab“ – Förderung mediendidaktischer Kompetenzen durch die Entwicklung und Erprobung von 360°-Medien für den FSU..... 241



**Sandra Drumm**

Verbesserung der Grammatik-Erklärkompetenz im Lehramt Deutsch durch  
Erstellung von Videos.....259

**Alice Gruber**

Anders lernen! Didaktische Chats im Online- und *Blended-Learning*-Kontext.....273

**Simone Amorocho, Stefanie Dengler, Gabriele Kniffka**

Von der Sprachbedarfsermittlung zum Curriculum zur berufsbezogenen  
Sprachprüfung: der „Goethe-Test PRO Pflege“ .....291

**Chunchun Qian, Jin Zhao, Yu Zheng**

Berufsbezogener DaF-Unterricht: Evaluation eines Dhoch3-Moduls..... 327

**Themenschwerpunkt 4: Kulturelles Lernen im DaF- und DaZ-Unterricht:  
reflexiv oder normativ orientiert?****İnci Dirim, Michael Hofer-Robinson**

Zur Normativität von Reflexion *oder* Welche Normalität wollen wir walten  
lassen?..... 347

**Roger Fornoff**

Wie kann man normatives Lernen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache  
fördern? Vier Schlüsselprinzipien migrationsbezogener Werte- und  
Demokratiepädagogik.....367

**Hannes Schweiger**

Kulturreflexives Lernen kompetent gestalten. Impulse für die Aus- und  
Fortbildung..... 387

Autor\*innen-Verzeichnis.....409



## Geleitwort zum letzten Jahrestagungsband in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“

*Annegret Middeke (Reihenherausgeberin MatDaF), Annett Eichstaedt (Schriftleiterin MatDaF)*

War schon die FaDaF-Jahrestagung an der Universität Marburg in vieler Hinsicht einzigartig, so trifft das aus ganz anderen Gründen auch auf den Marburger Tagungsband zu. Die FaDaF-Jahrestagung 2020 sollte die erste in Hessen werden (vgl. Liste der FaDaF-Jahrestagungen<sup>1</sup>) – und wurde eine der ersten digitalen DaF/DaZ-Großveranstaltungen weltweit. Zu den Verrücktheiten und Paradoxa dieser Tagung, die mit dem Marburger Motto „DaF und DaZ im Zeichen von Innovation und Tradition“ das Zusammenfließen von Vergangenheit und Zukunft hervorheben wollte und sich retrospektiv wie eine Vorankündigung der eruptiven Zeitenwende lesen lässt, die wir pandemiebedingt alle erlebt haben, gehört unter anderem, dass die Vorbereitungen des tüchtigen Marburger Teams nicht nur früh-, sondern sogar vorzeitig abgeschlossen waren. Was in jeder anderen Situation ein höchstwillkommener, seltener Glücksfall wäre, bedeutete hier: *noch mehr, ja alles doppelt machen*. Doppelt, weil wir unmittelbar nach der Annullierung der analogen Jahrestagung mit der Konzeption, Planung und Organisation der digitalen Jahrestagung durchstarteten, was für alle Beteiligten ein couragiertes Experiment war. Das Experiment ging auf und alle Mühen wurden belohnt. Fast schon biblisch mutet es da an, dass die *erste* digitale Jahrestagung im *letzten* MatDaF-Jahrestagungsband dokumentiert wird. Denn seit der (ebenfalls digitalen) Jahrestagung 2021 werden die ausgewählten Beiträge nicht mehr in der Buchreihe „Materialien Deutsch

---

<sup>1</sup> [https://www.fadaf.de/de/liste\\_der\\_jahrestagungen\\_daf\\_daz/](https://www.fadaf.de/de/liste_der_jahrestagungen_daf_daz/) (16.8.2021).

als Fremd- und Zweitsprache“, sondern in der Fachzeitschrift „Info DaF“ veröffentlicht.

*Tradition und Innovation ...* Nach der Gründung des Arbeitskreises DaF (AK-DaF), dem Vorläufer des FaDaF<sup>2</sup>, im Jahr 1972 wurde ein Jahr später an der Universität Erlangen die erste Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache durchgeführt. Aus heutiger Sicht interessant und beeindruckend ist, dass das damals beschlossene Tagungskonzept im Laufe der nunmehr 48 Jahre zwar erweitert, aber grundsätzlich nicht verändert wurde. Invariante Elemente (so viel zur Komponente „Tradition“ im Marburger Motto) sind z.B. die Zusammenarbeit mit einem lokalen Ausrichter, die vier Themenschwerpunkte und die Verzahnung aus Theorie und Praxis. Über die erste Jahrestagung heißt es in einem Rückblick:

[Der AKDaF] bereitet vor, organisiert und veranstaltet – in Zusammenarbeit mit einer jeweils gastgebenden Hochschule – seit 1973 regelmäßig die Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache. Man kann sicher feststellen, daß sich die Jahrestagungen im Laufe der Jahre zu einer zentralen und für die Fachwelt unverzichtbaren Veranstaltung entwickelt haben. Dies ist nicht nur so, weil wir an den Teilnehmerzahlen zu diesen Tagungen ein meist konstantes oder sogar steigendes Interesse feststellen, dies ist vor allem deshalb so, weil der AKDaF sich von Anfang an bemüht hat, mit in der Regel vier Themenbereichen für jede Tagung Diskussionsmöglichkeiten für Grundsatzfragen zu bieten, aktuelle methodische und didaktische Fragen zur Diskussion zu stellen, Theorie und Praxis unseres Faches immer wieder einer kritischen Betrachtung zu unterziehen (Wolff; Eggers; Ehnert; Kirsch 1997: 564).

Die Beiträge der ersten Jahrestagung DaF wurden knapp zwei Jahre später als „Didaktische und methodische Beiträge Deutsch als Fremdsprache“ in den „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ veröffentlicht. 185 Seiten umfasste der erste, von Dietrich Eggers herausgegebene Band der neu gegründeten Reihe, die damals noch im Selbstverlag in Regensburg erschien. 2005 erfolgte der Wechsel zum Göttinger Universitätsverlag, in dem – in ganz neuem Design – neben zahlreichen thematischen Bänden insgesamt 13 Jahrestagungsbande gedruckt wurden. Der erste in Göttingen erschienene Band, der von Agnieszka Hunstiger und Uwe Koreik herausgegebene Sammelband der 34. Jahrestagung an der Universität Hannover, umfasste stattliche 617 Seiten. Das Besondere und zu der Zeit Innovative am Göttinger Universitätsverlag war die konsequente Umsetzung des Open-Access-Prinzips, das es erlaubt, die Bücher nach einer vereinbarten Schutzfrist (von zuerst zwei Jahren, später einem Jahr) online zu veröffentlichen. Aufgrund des freien Zugangs, der erhöhten Sichtbarkeit, der besseren Auffindbarkeit in den Suchmaschinen sowie der Zitierfähigkeit der Online-Ausgaben wird ein weitaus größerer Leser\*innen-Kreis erreicht als bei einem reinen Printerzeugnis, was sowohl für die

<sup>2</sup> Mehr dazu vgl. Vorderwülbecke 2010, Stöver-Blahak 2020.

Leser\*innen als auch für die Autor\*innen von großem Vorteil ist. Der Premierband von Hunstiger und Koreik verzeichnet beispielsweise aktuell 20.529 Downloads (Stand: 16.8.2021).

Ein weiterer Qualitätszuwachs erfolgte durch die Etablierung einer eigenen Schriftleitung, die den jeweiligen Herausgeber\*innen-Teams beratend zur Seite steht, um einen einheitlichen Aufbau und ein einheitliches Layout der Bände zu garantieren. Zudem fungiert die Schriftleitung als (kommunikative) Schnittstelle zwischen den Herausgeber\*innen-Teams, der Reihenherausgeberin und dem Universitätsverlag (vgl. Podcast 2021, Beitrag Eichstaedt: Min. 02:04-05:14). Im Laufe der Jahre gewann die Reihe stetig an Reputation und Popularität, was einen enormen zeitlichen Aufwand für die Reihenherausgeberin und Schriftleiterin zur Folge hatte, da sich die Zahl der jährlich zu betreuenden Bände auf drei bis mitunter sogar vier erhöhte (d.h. ein Jahrestagungsband plus zwei bis drei thematische Bände). 2019 wurde zur Unterstützung und weiteren Professionalisierung ein wissenschaftlicher Beirat berufen. Diesem gehören PD Dr. Roger Fornoff (Universität Köln), Vertr.-Prof. Dr. Michael Dobstadt (Technische Universität Dresden) und Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın (Pädagogische Hochschule Freiburg) an.

Strukturell spannend ist, dass „MatDaF“ ein Solidarprojekt ist, an dem alle Akteur\*innen – die Reihenherausgeberin, die Schriftleiterin, die drei Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats und die Herausgeber\*innen-Teams der einzelnen Bände – komplett ehrenamtlich mitwirken.

Inhaltlich spannend ist, dass die Buchreihe mit ihren vier Themenschwerpunkten u.a. ein „Dokumentationsarchiv“ (vgl. Podcast 2021, Beitrag Fornoff: Min. 18:55-19:22) und ein „Spiegel der Fachgeschichte“ ist, denn sie zeigt nicht nur die thematische Breite des Fachs DaF/DaZ, sondern gibt auch Aufschluss über thematische Konjunkturen (vgl. Middeke 2019: Min. 21:37-21:48). In regelmäßigen Abständen kommen die Kernthemen des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vor: die sog. vier Fertigkeiten – Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben –, auch Wortschatz, Phonetik, Grammatik, außerdem Testen und Prüfen, Lehrerfort- und -weiterbildung, Literatur und Film sowie Landes- und Kulturkunde. Spitzenreiter ist das Thema „Fachsprache Deutsch“, das 22 Mal einen Themenschwerpunkt bildete. Rechnet man acht Mal „Deutsch in den Naturwissenschaften“, fünf Mal „Wirtschaftsdeutsch“, vier Mal „Deutsch als Wissenschaftssprache“ und vier Mal „Deutsch für die berufliche Kommunikation“ hinzu, so ergeben sich 43 Themenschwerpunkte aus dem Bereich „Deutsch als Fach-, Berufs- und Wissenschaftssprache“ in 48 Jahrestagungen (vgl. Middeke 2019: Min. 21:48-24:45). Wie eine Art Quintessenz lesen sich schließlich die Beiträge aus dem TSP2 „Berufs-, Bildungs- und Wissenschaftssprache. Anspruch, Vorgaben und Wirklichkeit“ des vorliegenden Marburger Tagungsbandes.

Die größte inhaltliche Erweiterung liegt sicher in der konsequenten und expliziten Einbeziehung des Deutschen als Zweitsprache in den Fachdiskurs. Die Umbenennung des FaDaF in Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Jahr 2013 war laut FaDaF-Rechenschaftsbericht (2016: 5) das Ergebnis

eine[t] schon länger anhaltende[n] Entwicklung, bei der sich der Fokus [...] von der Perspektive des ‚Deutsch in der Welt‘ zunehmend auf die ‚Welt in Deutschland‘ und die gesellschaftlich-sprachliche Integration bis hin zur heutigen DaF-/DaZ-Dualität verschoben hatte.

Entsprechend wurde auch die Reihe „MatDaF“ – mit dem Erscheinen des Bands „Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen“ (2017) – in „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ umbenannt. Ein Rückblick auf die früheren Jahrestagungsbände zeigt allerdings, dass Beiträge mit DaZ-Themen immer schon vertreten waren, auch wenn die Denomination Deutsch als Zweitsprache in „MatDaF“ erst 2006 explizit auftaucht. Davor sprach man von „Deutsch für Gastarbeiter“, „Deutsch für Ausländer“, „Ausländerpädagogik“ (vgl. Middeke 2019: Min. 24:52-25:26) oder auch „Gastarbeiterlinguistik“ (vgl. Podiumsdiskussion 2016, Beitrag Thielmann: Min 08:17-08:40). In summa ist Deutsch als Zweitsprache mit seinen Aspekten Migration und Integration in den FaDaF-Jahrestagungsbänden mit 25 expliziten Themenschwerpunkten vertreten; in vielen weiteren, ja fast allen anderen – insbesondere auch in unserem Spitzenreiterthema „Fach- und Berufssprache Deutsch“ – ist es zwingend implizit. Das theoretisch wie praktisch komplexe Verhältnis von DaF und DaZ wurde schließlich in der Podiumsdiskussion „40 Jahre Fachgeschichte DaF/DaZ: Alte Fragen und neue Antworten von der Konstitution des Faches bis zur Integration geflüchteter Menschen“ im Rahmen der FaDaF-Jahrestagung 2016 an der Universität Essen diskursiv beleuchtet und ausgelotet (siehe Podiumsdiskussion 2016).

Auch „Info DaF“, die Zeitschrift, in der zukünftig die Jahrestagungsbeiträge (in Auswahl) erscheinen, integriert DaZ-Themen und -Kontexte in ihren an sich DaF-dominierten Fachdiskurs. Sie behandelt laut Website „Themen von zunehmender Relevanz und Bedeutung weltweit in Zeiten von steigender Migration und Globalisierung“<sup>3</sup> und scheint damit ein geeigneter Ort für die Publikation von ausgewählten, qualitativ hochwertigen Jahrestagungsbeiträgen. „Info DaF“ wird seit 1973 vom FaDaF und DAAD herausgegeben, hat also wie „MatDaF“ eine lange Tradition und einen ebenso „langen Atem“ (vgl. Podcast 2021, Beitrag Fornoff: Min. 20:33-20:57) und ist ebenfalls sowohl in Print- als auch in digitaler Version verfügbar.

Wir wissen die kommenden Jahrestagungsbeiträge bei de Gruyter, wo „Info DaF“ seit 2017 erscheint, in guten Händen, auch wenn der Abschied, gerade nach der exzellenten Zusammenarbeit mit dem Marburger Herausgeber\*innen-Team, nicht leichtfällt. Aber Innovation und modernere Formate des Wissenstransfers eröffnen auch neue Möglichkeiten und Wege. So erscheint „Info DaF“ schneller als „MatDaF“ und hat als Zeitschrift einen größeren Rezeptionsradius. Die auf die thematischen Bände reduzierte Reihe „MatDaF“ wiederum steigt beim Göttinger Universitätsverlag in die oberste, qualitätsgeprüfte Sparte<sup>4</sup> auf.

<sup>3</sup> <https://www.degruyter.com/journal/key/infodaf/html> (16.8.2021).

<sup>4</sup> <https://univerlag.uni-goettingen.de/info/divisions> (16.8.2021).

Und schließlich überwiegt die große Freude über einen herausragenden letzten Jahrestagungsband, der in nie dagewesener Schnelligkeit fertiggestellt wurde – und höchst lesenswert ist. Für die gute Zusammenarbeit bedanken wir uns bei den Herausgeber\*innen Dimka Dimova, Jennifer Müller, Kathrin Siebold, Frauke Teepker und Florian Thaller.

Selbstverständlich bleiben auch all die anderen Herausgeber\*innen-Teams unvergessen, mit denen wir seit 2006 zusammengearbeitet haben:

MatDaF (i.Vorb.): Coretta Storz; Friederike Hinzmann; Annette Hülsmann; Ulrike Löbel; Benjamin Dupke (Hrsg.) (geplant 2021): *Vermitteln – Verbinden – Verstehen*. 46. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der TU Chemnitz 2019.

MatDaF 104: Nadja Wulff; Sandra Steinmetz; Dennis Strömsdörfer; Markus Willmann (Hrsg.) (2020): *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung*. 45. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Mannheim 2018. 515 Seiten.

MatDaF 101: Anna Gryzko; Christoph Lammers; Kristina Pelikan; Thorsten Roelcke (Hrsg.) (2020): *DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft*. 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der TU Berlin 2017. 335 Seiten.

MatDaF 98: Laura Di Venanzio; Ina Lammers; Heike Roll (Hrsg.) (2017): *DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf*. 43. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an Universität Duisburg-Essen, Campus Essen 2016. 368 Seiten.

MatDaF 95: Regina Freudenfeld; Ursula Gross-Dinter; Tobias Schickhaus (Hrsg.), Florian Feuser (Bearb.) (2016): *In Sprachwelten über-setzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ*. 42. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache am SDI München 2015. 325 Seiten.

MatDaF 94: Alexis Feldmeier; Annett Eichstaedt (Hrsg.) (2016): *Lernkulturen – Schriftsprache in DaZ – Grammatik – Sprachliche Anforderungen in den Fächern*. 41. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Münster 2014. 281 Seiten.

MatDaF 92: Gisella Ferraresi; Sarah Liebner (Hrsg.) (2014): *SprachBrückenBauen*. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013. 273 Seiten.

- MatDaF 89: Ursula Bredel; Irina Ezhova-Heer; Stephan Schlickau (Hrsg.) (2014): *Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012. 419 Seiten.
- MatDaF 87: Nicole Mackus; Jupp Möhring (Hrsg.) (2014): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. 466 Seiten.
- MatDaF 85: Natalia Hahn; Thorsten Roelcke (Hrsg.) (2011): *Grenzen überwinden mit Deutsch*. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der PH Freiburg/Br. 2010. 378 Seiten.
- MatDaF 81: Christoph Chlosta; Matthias Jung (Hrsg.) (2010): *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung*. 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Düsseldorf 2008. 445 Seiten.
- MatDaF 79: Christoph Chlosta; Gabriela Leder; Barbara Krischer (Hrsg.) (2008): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der FU Berlin 2007. 485 Seiten.
- MatDaF 78: Agnieszka Hunstiger; Uwe Koreik (Hrsg.) (2009): *Chance Deutsch: Schule – Studium – Arbeitswelt*. 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hannover 2006. 617 Seiten.

## Literatur

- FaDaF-Rechenschaftsbericht (2016): Rechenschaftsbericht des FaDaF-Vorstandes für das Geschäftsjahr 2015/2016. In: [https://www.fadaf.de/de/wir\\_\\_ber\\_uns/rechenschaftsbericht\\_2016\\_end.pdf](https://www.fadaf.de/de/wir__ber_uns/rechenschaftsbericht_2016_end.pdf) (12.8.2021).
- Middeke, Annegret (2019): MatDaF: 30 Jahre – 100 Bände. Vortrag im Rahmen des Festkolloquiums „Sprachen, Integration, Werte“ anlässlich des 30. Jubiläums des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF) und des 100. Bandes der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (MatDaF) am 1. Februar 2019 in Göttingen. In: [https://www.youtube.com/watch?v=dQ4JB\\_kZmpM&t=110s](https://www.youtube.com/watch?v=dQ4JB_kZmpM&t=110s) (12.8.2021).
- Podcast (2021): Annett Eichstaedt, Roger Fornoff und Monika Paluszek im Interview über die Reihe MatDaF. Folge 1. In: <https://owncloud.gwdg.de/index.php/s/yXyyq6InTENxD7m> (12.8.2021); der Zugriff auf den Podcast erfordert ein Nutzerkonto.



Podiumsdiskussion (2016): 40 Jahre Fachgeschichte DaF/DaZ: Alte Fragen und neue Antworten von der Konstitution des Faches bis zur Integration geflüchteter Menschen. In: [https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DirectoryServlet/Directory-40982/Podiumsdiskussion\\_40%20Jahre%20Fachgeschichte%20DaF\\_DaZ%20.mp4](https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DirectoryServlet/Directory-40982/Podiumsdiskussion_40%20Jahre%20Fachgeschichte%20DaF_DaZ%20.mp4) (12.8.2021).

Stöver-Blahak, Anke (2020): „Drei“ – aus dem Archiv eines Gründungsmitglieds  
In: *fadaf aktuell* 1, 42-48.

Vorderwülbecke, Klaus (2010): In Bewegung bleiben oder: 20 Jahre FaDaF. In: *Info DaF* 37/5, 441-451.

Wolff, Armin; Eggers, Dietrich; Ehnert, Rolf; Kirsch, Klaus (1997): Deutsch als Fremdsprache und der Studienstandort Deutschland. Entwicklungslinien des Faches aus der Sicht (s)eines Verbandes. In: *Info DaF* 24/5, 559-586.



## DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation – Einleitung zum Tagungsband der Marburger FaDaF-Thementage

*Dimka Dimova, Jennifer Müller, Kathrin Siebold, Frauke Teepker,  
Florian Thaller*

Der Vorstellung einer rauschenden 47. Jahrestagung DaF/DaZ Ende März 2020 im schönen Marburg trauern wir natürlich noch etwas nach, freuen uns aber umso mehr, dass der geplante wissenschaftliche Austausch trotz der pandemiebedingten Annullierung der Veranstaltung kurzfristig in den virtuellen Raum überführt werden und in Form der „Marburger FaDaF-Thementage“ bereits einen Monat später, Ende April 2020, stattfinden konnte. Was mittlerweile – nach mehr als einem Jahr Unterricht im virtuellen Raum, zahlreichen Sitzungen in Videokonferenzen und Online-Tagungen – zur alltäglichen Routine geworden ist, bedeutete zu Beginn der Corona-Pandemie, angesichts der Neuheit, der Eile und der Kongressgröße eine vielseitige technische und organisatorische Herausforderung. Von ganzem Herzen danken möchten wir daher nochmals dem FaDaF für die produktive Zusammenarbeit und die stets tatkräftige Unterstützung; den Koordinator\*innen der Themenschwerpunkte und dem gesamten Tagungsteam für die hoctourige Mitarbeit im Wechsel von analog zu digital; den Vortragenden für die spontane Bereitschaft, ihre Beiträge als *Screencasts* zur Verfügung zu stellen sowie den Tagungsteilnehmenden für ihre zeitliche und konzeptionelle Flexibilität! Alle miteinander haben mit vereinten Kräften zum guten Gelingen dieser ersten digitalen Großveranstaltung unseres Fachs beigetragen.

Das wissenschaftliche Programm der Marburger FaDaF-Thementage fand am 24. und 25. April 2020 statt. In vier Themenschwerpunkten (TSP) und einem Praxisforum tauschten sich über 550 Wissenschaftler\*innen aus dem Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung über aktuelle Forschungsergebnisse aus und diskutierten die gegenwärtigen Herausforderungen des Fachs DaF/DaZ. Im Fokus standen insbesondere die Optimierung des gesteuerten Spracherwerbs durch Lernaltersanalysen, innovative sprach- und fachintegrierte sowie digital gestützte Didaktikkonzepte, ebenso wie die Diskussion darüber, in welchen Formaten Wertevermittlung im kultur- und landeskundlichen DaF/DaZ-Unterricht erfolgen sollte.

Der vorliegende Band umfasst ausgewählte Tagungsbeiträge, über die an dieser Stelle ein einleitender Überblick gegeben wird.

### **TSP 1: Lernaltersanalyse. Von der Beschreibung lernaltersprachlicher Merkmale zur Optimierung gesteuerter Erwerbsprozesse**

*Koordination: Karin Aguado, Olga Czyżak, Jana Hensch, Kathrin Siebold, Coretta Storz*

Gezielte Untersuchungen lernaltersprachlicher Produktionen im Themenschwerpunkt 1 ermöglichen vertiefte Einblicke in gesteuerte und ungesteuerte Spracherwerbsprozesse und die damit zusammenhängende Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenz und Performanz.

Der Beitrag von *Diana Beier-Taguchi* und *Nina Kanematsu* thematisiert „Entwicklungsverläufe der Schreibkompetenz am Beispiel Lernender mit mehrsprachigem Hintergrund an einer deutschen Auslandsschule in Japan“ und zeigt in einer Längsschnittstudie den Kompetenzzuwachs und die Abnahme interlingualer Interferenzen in schriftlichen Schüler\*innen-Arbeiten unter spezieller Berücksichtigung der Ausgangssprache Japanisch auf.

*Tanja Föhr* befasst sich in ihrer Studie „Mündliches Beschreiben von Bildern im Kontext des Kunstunterrichts zwischen schulsprachlichen Erwartungen und fachlichen Anforderungen – Bildbeschreibungen von DaZ-Lernenden in der Sekundarstufe I, Klasse 5“ mit den curricularen Vorgaben zur Bildbeschreibung und stellt diese in einer empirischen Analyse den kommunikativen Kompetenzen zu Beginn der Sekundarstufe I gegenüber.

In ihrer empirischen Untersuchung „Reflexionen über die eigene Aussprache – Begleitstudie zur Sprachlernberatung für internationale Studienanwärter\*innen“ erschließen *Melanie Brinkschulte* und *Svetlana Meißner* die in Beratungsgesprächen angestoßenen Reflexionsprozesse über individuelle Kompetenzerwartungen und Methoden zur Ausspracheoptimierung.

*Marija Stanojević Veselinović* analysiert „Lernaltersprachliche Phänomene mit L1 Serbisch, L2 Englisch und L3 Deutsch“ und zeigt anhand zweier Lernergruppen unterschiedlichen Alters den Einfluss der Muttersprache Serbisch und der zuerst gelernten Fremdsprache Englisch auf den gesteuerten Spracherwerb des Deut-

schen als zweiter Fremdsprache in den sprachstrukturellen Bereichen Orthografie, Lexik und Morphosyntax auf.

## **TSP 2 und Forum A: Berufs-, Bildungs- und Wissenschaftssprache. Anspruch, Vorgaben und Wirklichkeit**

*Koordination TSP 2: Iris Beckmann-Schulz, Martina Franz dos Santos, Melanie Moll, Jennifer Müller, Hang Xu, Jin Zhao*

*Koordination Forum A: Dimka Dimova, Vera Opitz, Nadja Wulff*

Im TSP 2 und Forum A werden Ansprüche, Vorgaben und sprachpraktische Wirklichkeit der Register Berufs-, Bildungs- und Wissenschaftssprache in verschiedenen institutionellen und arbeitsmarktlichen Kontexten thematisiert und einander gegenübergestellt. Im Mittelpunkt stehen dabei vor allem sprachstrukturelle, sprachdidaktische und sprachpolitische Überlegungen.

In seinem Beitrag „Sprachliche Anforderungshorizonte von Wissenschafts-, Berufs- und Bildungssprache – Versuch einer funktionalen Bestimmung und Einordnung“ plädiert *Winfried Thielmann* anhand konkreter Beispiele wie Verweisstrukturen und komplexer Nominalphrasen für eine stärkere Berücksichtigung aktueller Forschungserkenntnisse zu sprachlichen Anforderungen in Wissenschaft, Schule und Beruf.

*Ludger Hoffmann* argumentiert in seinem Artikel „Funktionale Grammatik mit Blick auf Fach- und Wissenschaftssprache“, dass die funktionale Perspektive, fundiert durch die Analyse wissenschaftlicher Praxis, Texte und Diskurse, wichtige Impulse für die Erforschung der Wissenschaftskommunikation liefern kann.

*Caner Kamisli*s empirische Studie befasst sich mit dem „Potenzial von Simulationsgesprächen für Ärzt\*innen mit und ohne Migrationsgeschichte“ und zeigt am Beispiel der Verständnissicherung auf, wie durch angeleitete Simulationsgespräche grundlegende grammatischen Strukturen ermittelt und Sprachreflexionen angeregt werden können.

*Daniel Gallo, Michaela Gindl* und *Carmen Peresich* werfen in ihrem Artikel die Fragen „B2 für den Beruf, C1 für die Uni – reicht das? Oder: Trennt Wunsch und Wirklichkeit eine unüberwindbare Kluft?“ auf. Sie vergleichen unter anderem universitäts- und berufsvorbereitende Sprachkurse und -tests miteinander und schlagen als Denkanstöße zur Minimierung der Lücke zwischen erwarteten und tatsächlichen Fähigkeiten die Entwicklung fachspezifischen Unterrichtsmaterials und eines stärkeren Sprachbewusstseins vor.

### **TSP 3 und Praxisforum: Professionalisierung von Lehrkräften und digitale Kompetenzen**

*Koordination: Simon Falk, Gabriele Kniffka, Kristina Peuschel, Tamara Zeyer*

Der TSP 3 und das Praxisforum widmen sich der Professionalisierung von Lehrkräften und digitalen Kompetenzen, zwei relevante Themen, die durch die massive Verlagerung des Unterrichts in den virtuellen Raum in der Corona-Zeit stärker denn je zusammengerückt sind.

*Leya Skintey* behandelt in ihrem Beitrag die Entwicklung professioneller Kompetenzen von angehenden Lehrkräften. Ausgehend von Praktikumsberichten und Reflexionsgesprächen wird herausgearbeitet, wie Teilnehmende des Zertifikates „Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ Praxiserfahrungen reflektieren. In Ihrem Beitrag stellt die Autorin einen ausgewählten Fall exemplarisch vor und setzt sich zudem mit der Frage auseinander, inwiefern theoretische Wissensbestände in Praxiskontexte übertragbar sind.

*Christine Stahl* thematisiert gleichermaßen die Professionalisierung von Fremdsprachenlehrkräften und zeigt Vorteile der Digitalisierung für die Ausbildung und Forschung auf. Im Mittelpunkt ihres Beitrags „Professionelle Unterrichtswahrnehmung in DaZ: das Erhebungsinstrument „sHiVa“ in Bezug auf sprachlernförderliche Rückmeldungen“ steht das Beobachtungsinstrument „sHiVa – sprachliche Heterogenität in Videos analysieren“, das es angehenden Lehrkräften ermöglicht, ihre Kompetenzen in der professionellen Unterrichtswahrnehmung auf der Grundlage von Unterrichtsaufnahmen weiterzuentwickeln.

*Almut Ketzer-Nöltge* legt in „Lehren lernen im ‚Virtual Lab‘ – Förderung mediendidaktischer Kompetenzen durch die Entwicklung und Erprobung von 360°-Medien für den FSU“ dar, welche vielfältigen Möglichkeiten sich durch den Einsatz von 360°-Bildern und -Videos für den Fremdsprachenunterricht ergeben. Andererseits stellen sich damit jedoch auch Anforderungen an die mediendidaktischen Kompetenzen und die mediendidaktische Ausbildung von Lehrkräften, die im Artikel auch diskutiert werden.

In dem Beitrag von *Sandra Drumm* „Verbesserung der Grammatik-Erklärkompetenz im Lehramt Deutsch durch Erstellung von Videos“ wird ergründet, welche Potenziale der Einsatz von Grammatik-Erklärvideos für das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache bietet. Dabei steht insbesondere der Aufbau von Medienkompetenzen und Grammatik-Erklärkompetenzen bei Lehramtsstudierenden im Fokus. Die Evaluationsergebnisse des zu diesem Zweck durchgeführten Seminars werden ebenso diskutiert wie die Kompetenzzuwächse der Studierenden und Rückschlüsse für zukünftige Lehrveranstaltungen.

*Alice Gruber* beschäftigt sich in „Anders lernen! Didaktische Chats im Online- und *Blended-Learning*-Kontext“ mit dem kollaborativen und kooperativen Lernen am Beispiel von moderierten didaktisch gelenkten Chats in Echtzeit, mit dem Ziel, die Potenziale dieser Chats für die Verbesserung der mündlichen, pragmatischen, multimodalen und digitalen Kompetenzen der Lernenden aufzuzeigen.

*Simone Amorcho, Stefanie Dengler und Gabriele Kniffka* stellen in ihrem Beitrag „Von der Sprachbedarfsermittlung zum Curriculum zur berufsbezogenen Sprachprüfung: der „Goethe-Test PRO Pflege“ den Entwicklungsprozess des „Goethe-Tests PRO Pflege“ dar, der für Pflegekräfte konzipiert ist und sich an den kommunikativen Anforderungen in Pflegeberufen orientiert.

*Chunchun Qian, Jin Zhao und Yu Zheng* präsentieren in ihrem Artikel „Berufsbezogener DaF-Unterricht: Evaluation eines Dhoch3-Moduls“ die Ergebnisse der Erprobung des Moduls 4 „Deutsch für den Beruf“ aus dem DAAD-Projekt Dhoch3 an der Tongji-Universität in Shanghai und unterbreiten neben einer Evaluation Verbesserungsvorschläge für die regionale Adaption des Moduls.

#### **TSP 4: Kulturelles Lernen im DaF- und DaZ-Unterricht: reflexiv oder normativ orientiert?**

*Koordination: Sylvia Adamczak-Krysztofowicz, Sabine Jentges, Annegret Middeke, Franke Teepker, Florian Thaller*

Der Themenschwerpunkt 4 „Kulturelles Lernen im DaF- und DaZ-Unterricht: reflexiv oder normativ orientiert?“ bildet den aktuellen Stand der Diskussion zu Landes- und Kulturkunde-Konzepten im Fremdsprachenunterricht ab. Die Vermittlung der kulturellen Dimension von Sprache ist weder fest noch einheitlich in den Rahmencurricula und Lehrplänen für den DaF-/DaZ-Unterricht verankert. Es koexistieren zahlreiche Kulturbegriffe und Ansichten darüber, ob, in welchen Unterrichtsformaten und auf welche Weise Landes- und Kulturkunde vermittelt werden kann und soll. Dabei reicht das Spektrum von normativer Kultur- und Wertevermittlung bis zu verschiedenen Formen diskursiven, kulturellen Lernens.

In ihrem Beitrag „Zur Normativität von Reflexion oder welche Normativität wollen wir walten lassen?“ diskutieren *İnci Dirim* und *Michael Hofer-Robinson* mögliche Reflexionsperspektiven für eine andere Normativität als diejenige, die derzeit im Rahmen der sogenannten Wertevermittlung (beispielsweise in den Orientierungskursen) vorherrschend ist.

*Roger Fornoff* greift den Aspekt der Wertevermittlung in seinem Artikel „Wie kann man normatives Lernen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache fördern? Vier Schlüsselprinzipien migrationsbezogener Werte- und Demokratiepädagogik“ auf, denn die Debatte über die deutsche Migrationspolitik betont zunehmend die Bedeutung von gemeinsamen Werten für eine gelingende Integration. Entsprechend sind Formen normativer Werte- und Demokratievermittlung in den letzten Jahren zu einem relevanten Aufgabenfeld des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache avanciert.

Die Frage, wie die Ausbildung angehender DaF/DaZ-Lehrkräfte so gestaltet werden kann, dass diese die notwendigen Kompetenzen entwickeln, um kulturelles Lernen in einem kritischen, normreflexiven und dialogischen Sinne gestalten zu können, versucht *Hannes Schweiger* in seinem Beitrag „Kulturelles Lernen“.

nen kompetent gestalten: Impulse für die Aus- und Fortbildung“ zu beantworten. Er skizziert dabei die Anforderungen kulturreflexiven Lehrens und stellt exemplarische Vorschläge für deren Bearbeitung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung vor.

DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation: Wir freuen uns sehr, mit der Ausrichtung der Marburger FaDaF-Thementage im innovativen Online-Format der bewährten Tradition des alljährlichen Fachaustauschs – der Pandemie zum Trotz – nachgekommen zu sein. Ebenso fühlen wir uns geehrt, uns mit der Veröffentlichung der aktuellen Forschungsbefunde als letzter Tagungsband in die namhafte Serie der MatDaF-Tagungsbände einreihen und somit einen bedeutenden Teil der DaF-DaZ-Fachgeschichte mitgestalten zu können.

Ein besonderer Dank für die professionelle Unterstützung bei der Erstellung dieses Tagungsbands und – diese Freiheit nehmen wir uns sicher zu Recht – eine umfassende Würdigung, auch im Namen der internationalen Fach-*Community*, für das konstante und hervorragende Engagement bei der Herausgabe der Tagungsbände, gilt Annegret Middeke, der Herausgeberin der Reihe MatDaF, sowie der FaDaF-Schriftleiterin Annett Eichstaedt.

Für die gute Zusammenarbeit und die interessanten Beiträge danken wir natürlich auch den beteiligten Autor\*innen von Herzen.

Wir wünschen eine spannende Lektüre!

Marburg im Oktober 2021  
Das Herausgeber\*innen-Team



**Themenschwerpunkt 1:  
Lernersprachenanalyse. Von der Beschreibung  
lernersprachlicher Merkmale zur Optimierung  
gesteuerter Erwerbsprozesse**



# Entwicklungsverläufe der Schreibkompetenz am Beispiel Lernender mit mehrsprachigem Hintergrund an einer deutschen Auslandsschule in Japan

*Diana Beier-Taguchi (Tokyo University of the Arts, Japan), Nina Kanematsu (Sophia University, Japan)*

## 1 Einleitung

Die Schreibkompetenz gehört unumstritten zu einer der sprachlichen Kernkompetenzen und wird in zahlreichen gesellschaftlichen Bereichen vorausgesetzt. Daher wird der Vermittlung und Förderung von Schreibfertigkeiten eine hohe Bedeutung beigemessen.

Für Schulen in Deutschland stellt diese Aufgabe, besonders aufgrund der steigenden Zahlen von Schüler\*innen nichtdeutscher Herkunft, eine Herausforderung dar (vgl. Griebhaber 2010: 228). Aber auch an internationalen Auslandsschulen mit überwiegend zwei- und mehrsprachigen Kindern sehen sich die Lehrkräfte vor der schwierigen Aufgabe, auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der in verschiedenen Sprachen sozialisierten Schüler\*innen einzugehen und sie entsprechend zu fördern. Die Förderung schriftlicher Fähigkeiten, insbesondere in Bezug auf bildungssprachliche Schreibnormen und die korrekte Nutzung von Fachsprache, steht dabei im Mittelpunkt.

Der Einfluss der Erstsprache(n) auf die Zielsprache spielt eine bedeutende Rolle und wurde daher aus verschiedenen Perspektiven eingehend untersucht. „Beim Schreiben in einer Fremdsprache neigen Lernende dazu, sich des Wortschatzes und grundlegender Strukturen seiner oder ihrer Muttersprache zu bedienen“ (Stefanov 2019: 36). Man geht davon aus, dass Lernende im Laufe des Lern-

prozesses stärker differenzieren können, ob diese sprachlichen Übernahmen angemessen sind. Das bedeutet aber auch, dass es zu unangemessenen bzw. fehlerhaften Übertragungen aus bisher gelernten Sprachen oder auch der Erstsprache, bekannt als Interferenzen, kommen kann.

In diesem Aufsatz sollen Interferenzen generell nicht negativ bewertet werden. So geht man in der Literatur (vgl. u.a. Dengscherz 2018: 349) davon aus, dass z.B. das „vorübergehende Ausweichen auf eine andere Sprache“ als Kompensationsstrategie betrachtet werden kann. Interferenzen können einen wichtigen Einblick in die Mehrsprachigkeit der Schüler\*innen sowie in ihr Strategieverhalten geben.

Welche „Abweichungen von einem durchschnittlichen muttersprachlichen Verhalten“ (Hochländer 2003: 5) lassen sich in den schriftlichen Produkten mehrsprachiger Schüler\*innen einer deutschen Auslandsschule in Japan finden? In wie weit verändern sich diese Abweichungen qualitativ und quantitativ im Laufe von zwei Jahren und welchen Einfluss haben jeweils die starken Sprachen<sup>1</sup> der Schüler\*innen (v.a. interlinguale Interferenzen) auf deren schriftliche Äußerungen? Dies sind die Leitfragen, die in einer Teilstudie im Rahmen eines größer angelegten Forschungsprojekts gestellt wurden. Die vorläufigen Ergebnisse, aber auch das Forschungsprojekt selbst, sollen in diesem Aufsatz vorgestellt werden.

Das Besondere an dieser Teilstudie sind die Schüler\*innen-Profile im Kontext einer deutschen Auslandsschule. Sie verfügen über einen mehrsprachigen Hintergrund; viele von ihnen sind weder in einem deutschsprachigen Land geboren noch aufgewachsen. Zudem haben sie ihre Deutschkenntnisse in den meisten Fällen nicht in einem deutschsprachigen Land erworben. Doch findet der Unterricht an der Schule in der deutschen Sprache statt und orientiert sich an im Rahmen des deutschen Bildungssystems vorgegebenen Curricula sowie an für Inlandsschulen (für den Bereich der Sekundarstufe, primär Gymnasien) konzipierten Lehrwerken. Auch in Bezug auf die Schreibkompetenz sollen die Schüler\*innen somit den gleichen Anforderungen gerecht werden, die für Schulen in Deutschland gelten. Im Deutsch- und Fachunterricht müssen sie Texte auf Deutsch produzieren. Wir haben in dieser Teilstudie Interferenzen in Texten von Schüler\*innen untersucht, deren starke Sprache Japanisch ist.

Nach einem kurzen Exkurs in den Bereich der Schreibkompetenz, der auf die Entwicklungsverläufe im mehrsprachigen Kontext und Transfererscheinungen im Erwerbsprozess sowie Einflussfaktoren wie die innere Einstellung zur Sprache eingeht, werden das Forschungsprojekt und dessen Hintergrund vorgestellt. Anschließend wird auf die Teilstudie, die untersuchten Klassen und die Untersuchungsmethode eingegangen, bevor die bisherigen Ergebnisse sowie weiterführende Fragen und ein Ausblick auf weitere mögliche Untersuchungsdesigns in diesem Bereich präsentiert werden.

---

<sup>1</sup> „Starke Sprache“ bezeichnet in diesem Aufsatz die Sprache, in der sich die Schüler\*innen am sichersten fühlen und die sie in Alltagssituationen am häufigsten nutzen. Das kann, muss aber nicht, die Erstsprache sein.

## 2 Schreibkompetenz im mehrsprachigen Kontext

### 2.1 Definition Schreibkompetenz

Becker-Mrotzek und Böttcher (2012: 49) verstehen unter Schreibkompetenz „die Fähigkeit zur Produktion von Texten“. Diese sprachliche Fähigkeit besteht aus unterschiedlichen Teilkompetenzen und Kenntnissen. Das Konzipieren von sprachlichen Äußerungen, die „aus sich heraus verständlich“ sind, benötigt den Einsatz spezieller lexikalischer (komplexe Komposita, deiktische Ausdrücke), grammatischer (hypotaktische Satzkonstruktionen) und pragmatischer Mittel (Textarten, Textsorten) sowie das Vorhandensein von Schriftkenntnissen („sprachliche Äußerungen im Medium der Schrift zu rezipieren und zu produzieren“) und einer besonderen sozialen Kognition (Fähigkeit zur Abstraktion, Antizipation und Perspektivübernahme). Baurmann und Pohl (2009: 75) fassen die Schreibkompetenz als „die Fähigkeit, ganze Texte oder Textteile verfassen zu können“ auf und entwickeln ein Kompetenzmodell für den Bereich Schreiben, das die Frage beantwortet, „welche Teilfähigkeiten explizit und besonders spezifisch für das Schreiben von Texten sind“.

Ausgehend von einer Prozessperspektive und einer Produktionsperspektive beinhaltet das Kompetenzmodell von Baurmann und Pohl (2009: 96) folgende Kompetenzen: Planungskompetenz, Formulierungskompetenz, Überarbeitungskompetenz, Ausdruckskompetenz, Kontextualisierungskompetenz, Antizipationskompetenz und Textgestaltungskompetenz. Bezogen auf dieses Modell widmet sich unsere Studie vorwiegend der Formulierungskompetenz, geht aber auch auf die Bereiche der Kontextualisierungskompetenz und Antizipationskompetenz ein. Der Fokus liegt auf der Wort- und Satzebene.

### 2.2 Entwicklungsverläufe der Schreibkompetenz

Die Entwicklung der schriftlichen Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch bezüglich der Syntax vollzieht sich „vom Einfachen zum Komplexen und vom Linearen zum Integrativen“ (Schindler; Siebert-Ott 2014: 203). Besonders zu Beginn der Sekundarstufe verbessern sich die schriftlichen Fähigkeiten deutlich. Schwierigkeiten im morphosyntaktischen Bereich, wie bei Haupt- und Nebensatzunterscheidungen, bei der Verbzweitstellung und Verbklammer oder Unsicherheiten bei der Flexion stellen für Schüler\*innen ab Mitte der Sekundarstufe I nur noch ein geringfügiges Problem dar. Hingegen bereiten die Bildung von komplexen Nebensätzen, Hypotaxen, die Pronominalisierung, das Passiv, die Modalität und die Nutzung kohäsiver Mittel zur Herstellung eines kohärenten Textes bis ins höhere Schulalter Schwierigkeiten (vgl. ebd.). Haberzettl (2009: 81f.) spricht hier von einer fehlenden komplexen Grammatik. Die Folge ist ein Vermeidungsverhalten von komplexen Satzstrukturen und damit zusammenhängend vermehrte SVO-Satzkonstruktionen, was den Schreibstil negativ beeinflusst (vgl. Schindler; Siebert-Ott 2014: 204).

Im lexikalischen Bereich erkennt man besonders in der Bildungs- und Fachsprache Lücken: Die Schüler\*innen versuchen diese häufig mit Ausdrücken aus der Alltagssprache zu kompensieren (vgl. ebd.). Generell lässt sich die Tendenz erkennen, dass jüngere Schüler\*innen besser als ältere erzählen, jedoch Probleme mit beschreibenden, berichtenden und argumentierenden Texten haben. Ebenso haben in unteren Klassenstufen tendenziell erlebnisorientierte, subjektive Textsorten den Vorrang im Curriculum, während in höheren Klassenstufen vorwiegend sachorientierte, objektive Textsorten im Unterricht behandelt werden (vgl. Oehme 2014: 162, 169). Deshalb ist der Erwerb eines darauf ausgerichteten bildungs- und fachsprachlichen Wortschatzinventars für die Schüler\*innen von hoher Bedeutung.

### 2.3 Transfererscheinungen im Erwerbsprozess

Sprachtransfer lässt sich einteilen in intralingualen Transfer, der auf den Einfluss innersprachlicher Strukturen zurückzuführen ist und beispielsweise Übergeneralisierungen und lautähnliche Ausdrücke einschließt, und in interlingualen Transfer, an dem mehrere Sprachen – insbesondere die Erstsprache – beteiligt sind (vgl. Imiger 2010: 49ff.).

Neuner (2003: 23) betont in seinen Ausführungen zur Mehrsprachigkeit, dass die Frequenz von Sprachtransfer davon abhängt, wie nahe sich die Erst- und Zweitsprache sprachtypologisch stehen: Je stärker verwandt beide Sprachen sind, umso mehr Möglichkeiten für Sprachtransfer ergeben sich. Das würde für den Fall von Japanisch als starker Sprache und Deutsch als Schulsprache – zwei sprachtypologisch nicht verwandte Sprachen – bedeuten, dass es wenig Schnittstellen für sowohl positiven als auch negativen Transfer gibt und man von vornherein mit tendenziell wenig Interferenzen rechnen kann.

Weiterhin schreibt Hochländer (2003: 5) in seinem Aufsatz zur Fehlerkunde, dass Interferenzen mit fortschreitender Sprachkenntnis nicht, wie erwartet, in ihrer Anzahl sinken, sondern im Gegenteil ansteigen. Ob sich diese Erkenntnisse auch in den Texten von Schüler\*innen mit Japanisch als starker Sprache in dem speziellen Kontext einer deutschen Auslandsschule in Japan beobachten lassen, darüber soll die Studie unter anderem Aufschluss geben.

### 2.4 Innere Einstellung zur verwendeten Sprache als Einflussfaktor

Die Schreibkompetenz unterliegt, wie auch andere Kompetenzen, einer Reihe von Einflussfaktoren. Wir gehen ebenso wie Hochländer (2003) davon aus, dass neben äußeren Faktoren, wie etwa, ob der Text im Klassenraum oder zu Hause produziert wurde,

die Fehlerursache [...] auch beim Lerner selbst liegen [kann, Anm. d. Verf.] – angefangen bei der Ignoranz, dem Interessenmangel, über momentane Konzentrationsschwächen, Ermüdung, Nervo-

sität, Stress hinaus, zu unbewusster Xenophobie aufgrund innerer Distanz zu fremdsprachlichen Kulturwelt oder auch zum Lehrer, bis hin zu ungeschickten Lernstrategien wie überkorrektes Formulieren, das Bestreben, möglichst keine Fehler zu machen oder bestimmte Ausdrücke oder Formen zu übertönen, etc. (Hochländer 2003: 6).

Unbewusste Xenophobie, Ignoranz und Interessenmangel sind auch in den von uns untersuchten Schüler\*innentexten aufgetreten. So haben Schüler\*innen ihre Abneigung gegen die deutsche Sprache, ein Sprachdesinteresse allgemein oder eine ablehnende Haltung gegenüber der Teilnahme am Projekt und dem damit zusammenhängenden Verfassen von Texten<sup>2</sup> gezeigt. Die Texte dieser Schüler\*innen wiesen häufig mehr sprachliche Defizite auf, was neben verschiedenen Gründen auch an ihrer Einstellung zu der deutschen Sprache liegen könnte. Auch Dengscherz (2018: 350) weist auf den Einflussfaktor der persönlichen Einstellung gegenüber der (eigenen) Mehrsprachigkeit hin.

### 3 Methodisches Vorgehen

#### 3.1 Zielsetzung und Fragestellung

Der Startpunkt für unser Projekt liegt im Jahr 2016, als die Idee einer Zusammenarbeit zwischen Lehrenden der DFU<sup>3</sup>-Arbeitsgruppe der DSTY<sup>4</sup> und DaF-Lehrenden von Universitäten, deren Kinder teilweise die Schule besuchten, entstand. Beiden Seiten sind Defizite der Schüler\*innen im schriftlichen Ausdruck in verschiedenen Fächern aufgefallen. Da diese Defizite teilweise das inhaltliche Verständnis beeinträchtigen, ist eine faire Bewertung der fachlichen Leistung manchmal nicht möglich (vgl. Jessner; Mayr-Keiler 2018: 145).

Daher hat sich unser Projekt zum Ziel gesetzt, in einem ersten Schritt solche sprachlichen Abweichungen zu untersuchen und in einem zweiten Schritt pädagogische Konzepte zu entwickeln, mit denen sich ihnen entgegenwirken lässt. Ein wichtiger Fokus des Forschungsinteresses liegt demnach in der Erfassung des Istzustands: In den Lernendentexten sollen zunächst schriftsprachliche Defizite identifiziert und systematisch beschrieben werden. Dabei soll analysiert werden, inwiefern diese durch Mehrsprachigkeit und Transfererscheinungen bedingt sind. Ein weiteres Forschungsinteresse betrifft Fragen zum Entwicklungsprozess der Schreibkompetenz. Wie verändert sich die schriftsprachliche Ausdrucksfähigkeit im Verlauf des Untersuchungszeitraums?

---

<sup>2</sup> Ein Beispiel hierfür ist der folgende Kommentar in einem der Schüler\*innentexte: „Entschuldigung für meine hässliche Schrift aber ich habe echt keine Lust dafür“ (A1).

<sup>3</sup> DFU: Deutsch im Fachunterricht.

<sup>4</sup> DSTY: Deutsche Schule Tokio Yokohama, vgl. <https://www.dsty.ac.jp/> (20.4.2020).

Die als Longitudinalstudie angelegte Untersuchung verfolgt also die Intention, häufige Fehler und Besonderheiten in den schriftlichen Äußerungen ausgewählter Schüler\*innen zu erfassen und Tendenzen in der Entwicklung der Schreibkompetenz der Lernenden sowie auffällige Veränderungen in der Schreibproduktion festzustellen.

Besonderes Augenmerk gilt dem interlingualen Sprachtransfer<sup>5</sup> und dessen Entwicklung innerhalb von zwei Jahren. Die Beobachtung von Hochländer (2003: 5), dass Interferenzen mit fortschreitender Sprachkenntnis nicht, wie erwartet, in ihrer Anzahl sinken, sondern im Gegenteil ansteigen, soll in der vorliegenden Studie analysiert und überprüft werden.

Von Interesse sind dabei die Fragen, ob Transfer aus der starken Sprache (Japanisch) in den deutschsprachigen Texten der Schüler\*innen mit fortschreitendem Alter und somit zunehmendem Sprachgebrauch und Schreiberfahrung tendenziell ab- oder zunimmt sowie in welchen Teilbereichen – der Syntax, Morphologie, Orthografie oder anderen Kompetenzbereichen der Schreibkompetenz – Sprachtransfer aus der starken Sprache auch noch in höheren Klassenstufen vorzufinden ist. In welchen Bereichen hingegen nehmen Interferenzen mit zunehmender Schreiberfahrung ab? Weiterhin beschäftigt uns die Frage, ob Interferenzen aus der starken Sprache in bestimmten Textsorten und Schreibkontexten möglicherweise gehäuft vorzufinden sind.

Zudem soll der sprachtypologischen Annahme nachgegangen werden, dass bei Japanisch als starker Sprache und Deutsch als Schulsprache nur wenig Schnittstellen für sowohl positiven als auch negativen Transfer zu erwarten sind und dass somit Interferenzen nur in geringem Maße vorkommen.

Weitere Ziele des Projekts sind die Sprachförderung durch konkrete pädagogische Maßnahmen, die die Fachlehrenden anhand der Forschungsergebnisse erarbeiten können, aber auch die Unterstützung der Lehrenden, die in vielen Fällen nur wenig bis kaum Japanisch sprechen und somit bestimmte Schwierigkeiten der Schüler\*innen mit Japanisch als starker Sprache nicht nachvollziehen können. Für sie soll ein Katalog<sup>6</sup> erstellt werden, der über spezifische Fehler und deren Hintergrund informiert. Dieser könnte den Lehrenden helfen, häufig vorkommende Fehler kennenzulernen, zu erwartenden Lernschwierigkeiten durch Vorwissen entgegenzukommen, sich und den Schüler\*innen sprachbedingte oder kulturell bedingte Fehler bewusst zu machen und durch gezieltes Üben diesen Fehlern vorzubeugen (vgl. Hochländer 2003: 8, Chlost; Schäfer; Baur 2017: 277).

---

<sup>5</sup> „Transfer“ bzw. „Sprachtransfer“ bezeichnet in unserem Aufsatz, sofern nicht anders vermerkt, negativen interlingualen Sprachtransfer.

<sup>6</sup> Auch wenn in diesem Aufsatz nicht weiter auf den Fehlerkatalog eingegangen wird, so existiert eine vorläufige Version zur Orientierung für die Lehrenden der DSTY mit Informationen zu den Hintergründen und der Häufigkeit sowie den Tendenzen über eine Zunahme oder Abnahme der Interferenzen aus dem Japanischen.



### 3.2 Pilotstudie

In einem Pilotprojekt wurden 2016 zunächst Schüler\*innentexte der 10. Jahrgangsstufe ein Jahr lang gesammelt und auf Abweichungen hin analysiert. Das Korpus umfasste vier Texte der Schüler\*innen aus verschiedenen Fächern – eine Sprachlernbiografie, die im Unterricht angefertigt worden war, einen Übungstext aus dem Fach Chemie, einen Test aus dem Fach Kunst und eine im Unterricht verfasste Erörterung aus dem Fach Deutsch.

Die Texte der Schüler\*innen wurden durch die Lehrenden der DSTY anonymisiert. Hierfür wurde den Schüler\*innen jeweils eine Nummer zugeteilt und anschließend die den Nummern zugeordneten Texte den Forschenden dieses Projektes weitergereicht. Die handgeschriebenen Texte mussten in einem Textverarbeitungsprogramm transkribiert werden, um sie in das Textanalyseprogramm MAXQDA übertragen zu können. Anschließend wurden sie mit diesem Programm kodiert und kategorisiert.

Diese erste Untersuchung diente dem Erstellen eines Kriterienkatalogs zur Kodierung sprachlicher Abweichungen, mit dem während der Longitudinalstudie gearbeitet wurde.

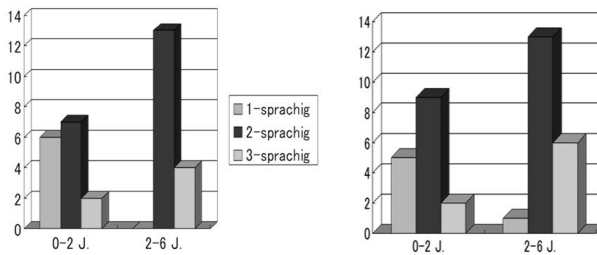
Nach der Pilotstudie und den ersten Erkenntnissen entschieden die Projektmitglieder, eine längerfristige Studie zu starten. In einem Zeitraum von zwei Jahren wurden Schüler\*innentexte aus verschiedenen Fächern und verschiedener Textsorten gesammelt und analysiert. Zu Beginn der Studie im Schuljahr 2016/17 befanden sich die Schüler\*innen in der Klassenstufe 6. Jede Klassenstufe besteht in der Regel aus zwei Klassen, so dass die Texte auch in Abhängigkeit der jeweiligen Klasse untersucht werden konnten. Dies erschien uns wichtig, da die Sprachlernbiografien deutlich machten, dass die Sprachkenntnisse der beiden Klassen Unterschiede aufwiesen und die Schüler\*innen möglicherweise bewusst der jeweiligen Klasse zugewiesen worden waren<sup>7</sup>.

### 3.3 Informationen zu den Schüler\*innen

Die Schüler\*innen wurden gebeten, im Deutschunterricht eine Sprachlernbiografie zu verfassen. Die Aufgabenstellung war folgende: „Verfasst eine individuelle Sprachlernbiografie unter Berücksichtigung der an der Tafel gesammelten Aspekte“. Über folgende Informationen sollte dabei Auskunft gegeben werden: den Geburtsort, den Spracherwerb in der frühen Kindheit, den Sprachgebrauch im Kindergarten und zu Hause, ihre Lieblingssprache, Sprachen, die sie in Träumen häufig benutzen, Probleme, die sie in den jeweiligen Sprachen haben und mit wem sie in welcher Sprache in der Schule, in der Freizeit, in der Familie und im Urlaub sprechen.

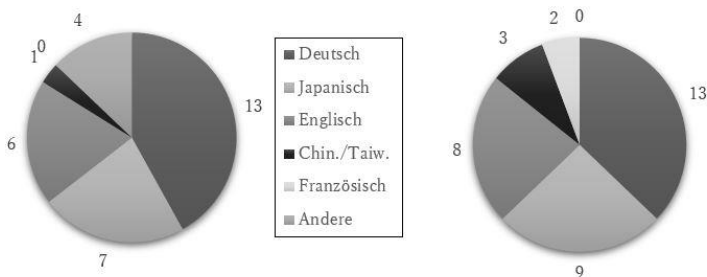
---

<sup>7</sup> So gaben einige Schüler\*innen an, dass sie die Einteilung nicht fair fänden. Hier ein Beispiel aus der Sprachlernbiografie: „Im Gymnasium wurde die Klasse geteilt. Die meisten Deutschen Kinder gingen zur a Klasse. Deswegen achtete ich nicht richtig auf die Deutsche Sprache“ (B13).



**Abbildung 1: Sprachenerwerb im Alter von null bis sechs Jahren (Klasse A und B)**

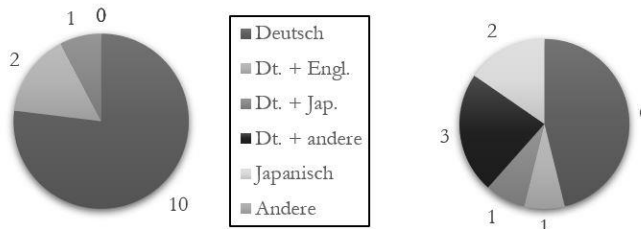
Aus den Antworten der Klasse A (dreizehn Schüler\*innen, s. Abbildung 1) geht hervor, dass sechs Kinder im Alter von null bis zwei Jahren einsprachig, sieben Kinder mindestens zweisprachig und zwei sogar dreisprachig aufwuchsen. In der Klasse B (vierzehn Schüler\*innen) liegt die Verteilung etwas anders. Fünf Schüler\*innen wuchsen demnach einsprachig und neun mindestens zweisprachig, drei davon dreisprachig, auf. Im Alter von zwei bis sechs Jahren erfolgten in beiden Klassen bei den Schüler\*innen große Veränderungen. Alle Schüler\*innen der Klasse A verfügten über Sprachkenntnisse in mindestens zwei Sprachen, vier der Schüler\*innen sogar in drei Sprachen. In der Klasse B blieb ein Kind einsprachig, die weiteren dreizehn Kinder erwarben mindestens zwei Sprachen, sechs davon drei Sprachen.



**Abbildung 2: Anzahl der Gebrauchssprachen (Klasse A und B)**

In einem weiteren Schritt wurde analysiert, welche Sprachen die Schüler\*innen benutzten (s. Abbildung 2). Deutsch wurde von allen Schüler\*innen der Klasse A im Alter von null bis sechs Jahren bereits gesprochen, während in Klasse B ein Kind Deutsch erst im Alter von sieben Jahren lernte.

Sieben Kinder der Klasse A und neun Kinder der Klasse B sprachen im Alter von null bis sechs Jahren Japanisch. Bei Englisch waren es in Klasse A sechs und in Klasse B acht Schüler\*innen. Weitere genannte Sprachen sind Chinesisch bzw. Taiwanesisch (in Klasse A ein\*e Schüler\*in; in Klasse B drei Schüler\*innen), Französisch (Klasse B: zwei Schüler\*innen) und andere Sprachen (Klasse A: vier Schüler\*innen).



**Abbildung 3: Starke Sprachen (Klasse A und B)**

Zudem sollten die Schüler\*innen angeben, welche Sprachen sie in der Familie, in der Freizeit, im Urlaub und in der Schule benutzten (s. Abbildung 3). Zehn Schüler\*innen der Klasse A gaben an, dass dies vornehmlich Deutsch sei, zwei Schüler\*innen führten Deutsch und Englisch an und ein Kind Deutsch und Japanisch. Auch hier zeigt sich ein Unterschied in Klasse B. Nur sechs Schüler\*innen verwendeten nach ihren Angaben ausschließlich Deutsch, jeweils ein Kind Deutsch und Englisch oder Deutsch und Japanisch, drei Kinder gaben Deutsch und eine andere Sprache an, zwei Schüler\*innen verwendeten bevorzugt Japanisch und ein Kind nannte eine andere Sprache.

Die Frage, ob es Probleme mit der deutschen Sprache gebe, bejahten alle vierzehn Schüler\*innen der Klasse B. In der Klasse A waren es dagegen nur fünf Kinder.

Die sprachbiografischen Daten verdeutlichen, dass die untersuchten Klassen eine hohe Mehrsprachigkeit aufwiesen und Deutsch nicht für alle Kinder die starke Sprache darstellte.

### 3.4 Datenerhebung, -aufbereitung und Textkorpus

In Absprache mit den Klassen- und Fachlehrkräften wurden in den Jahren 2016 bis 2019 Schüler\*innentexte der beiden sechsten Klassen gesammelt. Um einen möglichst großen Überblick über die Schreibkompetenz der Schüler\*innen zu erhalten und gleichzeitig dem Wunsch der DSTY entgegenzukommen, einen Schwerpunkt auf die Schreibprodukte im Fachunterricht zu legen, wurden Schüler\*innentexte unterschiedlicher Textsorten aus verschiedenen Fächern gesammelt. Die Fächerwahl ergab sich aus der Kooperationsbereitschaft der jeweiligen Lehrkräfte. Die Auswahl der Aufgaben für die Texte überließen wir, mit Ausnahme der Sprachlernbiografie und des Paralleltextes zur Studie von Ballis (2010)<sup>8</sup>, den Lehrkräften der DSTY, die sich an den curricularen Lernzielen orientierten.

<sup>8</sup> Ballis (2010) untersuchte die Schreibkompetenz von Jugendlichen mit Deutsch als Erstsprache oder Migrationshintergrund unterschiedlicher Jahrgänge und Schultypen, indem sie die Schüler\*innen ihrer Studie einen Text zu Jaques-Laurent Agasses Bild „Nubische Giraffe“ verfassen ließ. Die Schüler\*innen konnten selbstständig wählen, zu welcher Textsorte (Märchen, Erzählung, Beschreibung, Bericht und Sonstiges [Gedicht, Tagebucheintrag u.a.]) ihr Schreibprodukt gehört. Die Analyse erfolgte anschließend sowohl auf der Makroebene (quantitative Analyse der zugeordneten Textsorten sowie jeweils inhaltsbezogene Kodierung zur Frage, ob die Textsorte richtig zugeordnet worden war)

Im Laufe des Beobachtungszeitraums erhielten wir neben der Sprachlernbiografie (vgl. 3.3.) Lernendentexte aus den Fächern Deutsch, Kunst und Geschichte, die die Textsorten Beschreibung, Erzählung und Bericht umfassten. In Kunst verfassten die Schüler\*innen eine abschließende Projektbeschreibung im Unterricht, die in die Note einfluss. Bei dem Text aus dem Deutschunterricht handelte es sich um eine Hausaufgabe, in der die Lernenden über ihre Erlebnisse in den Weihnachtsferien erzählten. Der Text aus dem Fach Geschichte war eine Klassenarbeit, in der die Schüler\*innen die Industrialisierung in Europa beschreiben sollten.

Weiterhin verfassten die Schüler\*innen einen Text, der sich an der Vorlage der bereits erwähnten Studie von Ballis (2010) zur Feststellung der Schreib- und Textsortenkompetenz orientierte. Dabei sollten die Schüler\*innen einen Text zu einem Bild verfassen und diesen später einer Textsorte zuordnen. Insgesamt standen für die Longitudinalstudie fünf Schüler\*innentexte zur Verfügung<sup>9</sup>.

Die Texte wurden von den entsprechenden Lehrkräften eingesammelt, anonymisiert und wie in der Pilotstudie nach einem zuvor vereinbarten System kodiert. Dabei wurden den einzelnen Schüler\*innen die Buchstaben A bzw. B, entsprechend der jeweiligen Klasse A oder B<sup>10</sup>, und eine Zahl zugeteilt. Die Liste mit den Kodierungen der Schüler\*innen wird an der DSTY aufbewahrt und ist nur für die DSTY-Lehrkräfte einsehbar.

Nachdem wir die anonymisierten und kodierten, handgeschriebenen Texte erhielten, mussten diese zunächst digitalisiert werden. Damit möglichst wenig an Datenmaterial verloren ging, wurden Beobachtungen, die man nicht einfach in die digitalisierte Version aufnehmen konnte, z.B. zur Handschrift, in Metakommentaren festgehalten. Ein Problem stellte dabei die Unleserlichkeit der Texte an einigen Stellen dar, so dass Textteile bei der Analyse nicht verwendet werden konnten. Insgesamt ist auf diese Weise ein Korpus von 165 Texten entstanden. Aus diesem Korpus dienen 55 als Grundlage für unsere Untersuchung.

In unserem Beitrag werden für die exemplarische Darstellung der Analyse von Entwicklungsverläufen in der Schreibkompetenz drei Texte unterschiedlicher Textsorten von zwei Schüler\*innen thematisiert. Die Beispiele aus der Untersuchung der Transfererscheinungen sind zwei Texten unterschiedlicher Textsorten von zwei Schüler\*innen entnommen.

### 3.5 Analyseverfahren: Kriterienraster, Kodierung MAXQDA

Für die Untersuchung wurden die digitalisierten Schüler\*innentexte mit der Textanalysesoftware MAXQDA nach dem zuvor deduktiv entwickelten Kriterienkatalog auf Fehler und Eigenarten analysiert. Dieser bestand aus Kategorien, die in

---

als auch auf der Mikroebene (quantitative und qualitative Analyse nach sprachlichen Kriterien). Einen Schwerpunkt bildete dabei das Vorkommen textsortenspezifischer Phraseologismen.

<sup>9</sup> Es wurde noch ein weiterer Text aus dem Fach Geschichte erhoben, der allerdings aufgrund der Kürze und der geringen Anzahl der abgegebenen Texte nicht in die vorliegende Studie einfluss.

<sup>10</sup> Auf die Unterscheidung nach Geschlecht wurde verzichtet.

die Oberkategorien Grammatik (Syntax, Morphologie, Semantik), Orthografie, Lexik, Textkohärenz, Textkohäsion, Verständnisproblem, Transfer, positive Merkmale und Emotionen zusammengefasst wurden, um Entwicklungstendenzen in diesen Teilbereichen beschreiben zu können. Textkohärenz grenzten wir von Textkohäsion insofern ab, als dass Textkohärenz vor allem solche Fehlerkategorien umfasste, die den inhaltlichen Zusammenhang zwischen den Sätzen und auf den gesamten Text bezogen beschrieben, während die Fehlerkategorien innerhalb der Oberkategorie Textkohäsion vielmehr den formalen Zusammenhalt innerhalb eines oder zweier Sätze mithilfe von äußerlichen Markierungen kennzeichneten. Die Oberkategorie Transfer beinhaltete jede Art von positivem und negativem Transfer aus dem Englischen, Japanischen und anderen Sprachen. Zusätzlich wurde eine Oberkategorie für positive Merkmale eingeführt, um ein ganzheitliches Bild über die Schreibkompetenz zu erhalten, das auch positive Aspekte bezüglich der Syntax, Morphologie und Lexik, z.B. komplexe Satzstrukturen oder Fachwortschatz, berücksichtigt. Die Kategorie Emotionen umfasste die Gefühle und Einstellungen, die in den Lernertexten zum Ausdruck kamen beispielsweise zu den Sprachen bzw. zu den gestellten Aufgaben. Die Tabelle im Anhang gibt das Kriterienraster mit den wesentlichen Kategorien wieder (s. Anhang).

#### 4 Empirische Studie der Entwicklungsverläufe beim Erwerb der Schreibkompetenz mit starker Sprache Japanisch

Im Folgenden werden wir Erkenntnisse bezüglich der Entwicklung der Schreibkompetenz anhand von beispielhaften Textausschnitten aus Lernertexten zweier ausgewählter Schüler\*innen vorstellen.

##### 4.1 Beispiele für einen tendenziell steilen Entwicklungsverlauf der Schreibkompetenz

Als erstes Beispiel wird in (1) eine benotete Projektbeschreibung aus dem Kunstunterricht der 6. Klasse angeführt. Die auffälligen Elemente wurden im Textbeispiel kursiviert und anschließend analysiert.

- (1) An den zwei Spitzen oben werden Kneten *drangetan*. *Am Ende* wird auch eine Knete *drangetan*. Anhand diese Kneten werden der Körper und die Ohren gebastelt. *Dann* wird der Kopf des Hasens auf diesem Draht *drangetan*. *Am Ende* werden die Füße und Hände an den Körper *geklebt*. *Dann* werden die Nasen, Zähne, Mund und die Augen *geklebt*.  
(B10)

**Tabelle 1: Text aus dem Kunstunterricht (B10)**

Beispiele aus dem Text	Kategorisierung
drangetan geklebt	Register: wiederholte Nutzung von Alltags-/Umgangssprache
am Ende dann	Textkohäsion identische Satzstruktur, sich wiederholende Satzanfänge

Demgegenüber wird in (2) ein Textauszug des\*der gleichen Lernenden aus der 8. Klasse betrachtet. Es handelt sich um eine Klassenarbeit aus dem Geschichtsunterricht (s. auch Tabelle 2).

- (2) In Japan *graf* der Staat viel stärker in die Wirtschaft *rein*. *Dabei* konnte japan auf *industrielle Vorformen stützen*. In Japan *erfolgte* die *Seidenweberei* schon seit dem 18. Jahrhundert in *Manufakturen*, es wurden auch spezielle Geräte für den *Reisanbau* erfunden. Ab 1868 wollte die Kaiserliche Regierung *Wissen* aus anderen Ländern *erwerben*. Ein Beispiel ist die *Seidenindustrie*. Sie war schon lange eine der wichtigsten *Einnahmequelle* für Japan. (B10)

Im Gegensatz zu dem Kunsttext aus der 6. Klasse sind Bemühungen erkennbar, die zuvor im Geschichtsunterricht erlernten Fachbegriffe sowie komplexeren Verben und Kollokationen anzuwenden. Zwar fallen die fehlerhaften Bildungen bezüglich Tempus und Orthografie auf, jedoch sind die Konstruktionen in dem Kontext richtig verwendet. Ebenso weist die Satzstruktur eine größere Abwechslung auf und es wird sich um die Nutzung kohäsionsstiftender Mittel bemüht.

Selbst unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Fächer und Textsorten wird an diesem Textbeispiel gut ersichtlich, dass sich die Schreibkompetenz dieses\*dieser Lernenden von der 6. bis zur 8. Klasse, insbesondere in dem Bereich der Lexik und Textkohäsion, deutlich gesteigert hat. Allerdings ist zu bedenken, dass sich die Bedingungen bei dem Verfassen der beiden Texte deutlich unterschieden: Zwar wurden beide Texte bewertet, zu dem Text aus dem Geschichtsunterricht lag jedoch eine größere Anzahl an Paralleltexten zur Orientierung vor. Ebenso wurde dieser Text unter Zeitdruck (Klassenarbeit) während des Unterrichts verfasst, der Text aus dem Kunstunterricht aber zu Hause. Diese unterschiedlichen Ausgangsbedingungen könnten auch Auswirkungen auf die Textqualität gehabt haben.

**Tabelle 2: Text aus dem Geschichtsunterricht (B10)**

Beispiele aus dem Text	Kategorisierung
indutrielle Vorformen Seidenmalerei Manufakturen Reisanbau Seidenindustrie Einnahmequelle	Lexik: Fachsprachliche Bezeichnung
graf [...] rein <sup>11</sup> stützen erfolgte Wissen erwerben	Lexik: Komplexere Verben und Kollokationen
indutrielle Vorformen	Orthografie: einmaliger Fehler
graf [...] rein	Morphologie: fehlerhafte Tempusbildung
dabei In Japan erfolgte [...], es wurden auch spezielle Geräte [...] Ein Beispiel ist die Seidenindustrie. Sie war schon lange [...].“	Positive Merkmale: Kohäsion, Satzverknüpfung, Parataxe, Koreferenz ohne Rekurrenz von identischen Ausdrücken

#### 4.2 Beispiele für einen verhältnismäßig flachen Entwicklungsverlauf der Schreibkompetenz

Weniger offensichtlich ist die Entwicklung der schriftlichen Fertigkeit bei einem\*einer anderen Lernenden, was die folgenden beiden Textausschnitte zeigen. Tabelle 3 zeigt Auffälligkeiten eines Berichts über die Winterferien aus dem Deutschunterricht am Anfang der 7. Klasse, den die Schüler\*innen in den Ferien als Hausaufgabe anfertigen sollten.

- (3) Sie *behauptete*, dass ab heute Ski-Urlaub *sei* und kaum hatte ich es gehört waren meine Augen *breit offen*. Ich stand auf Frühstücke, schaute Nachrichten, *putzte Zähne*, schaute auf meinem Handy und packte mir die Sachen. Dann stieg ich in das Auto ein und *pennte*. (B4)

In Tabelle 3 erkennt man einerseits Probleme bei der Wahl des Registers, bei der Bildung von Konstruktionen aus mehreren Satzgliedern und in der Orthografie. Weiterhin hat der\*die Schüler\*in Schwierigkeiten, semantisch das richtige Verb im Kontext auszuwählen: *behaupten* hat die Bedeutung „etwas überzeugt und beharrlich auszusprechen“, was in diesem Zusammenhang nicht erkannt wurde. Andererseits benutzt der\*die Lernende den Konjunktiv I, was darauf hindeutet, dass er\*sie bemüht ist bildungssprachlich adäquat zu schreiben. Ebenso ist die Kollokation

<sup>11</sup> Hier ist *griff*... *ein* gemeint.

*Zähne putzen* richtig. Das könnte daran liegen, dass dem Lernenden diese aus dem Alltag bekannt ist.

**Tabelle 3: Text aus dem Deutschunterricht (B4)**

Beispiele aus dem Text	Kategorisierung
breit offen	Lexik: Unpassende Verbindung von zwei Adjektiven
pennte	Register: Umgangssprache
behauptete	Transfer: Intralingualer Interferenzfehler auf semantischer Ebene
Frühstücke	Orthografie: Groß-/Kleinschreibung
sei	positive Merkmale: Morphologie, korrekte Nutzung Konjunktiv I
putzte Zähne	positive Merkmale: Kollokation

Das zweite Textbeispiel in (4) ist ebenfalls der Bericht aus dem Geschichtsunterricht der 8. Klasse.

- (4) Erst später wurden die staatlichen Fabriken und Industrien an Privatbesitzen *zum verkauf oder vergabe geschenkt* unter anderem auch die Familie ‚Mitsobischi Mitsubishi‘, die es jetzt noch gibt. *Also durch die Industrielle Revolution konnten schneller und billiger die einzelne Produkte hergestellt werden*, als in den bisherigen *Manufakturen* oder Einzelnen Werkstätten. Gleichzeitig entsteht ein *riesen Unterschied* zwischen reich und arm und an die Stadt. (B4)

**Tabelle 4: Text aus dem Geschichtsunterricht (B4)**

Beispiele aus dem Text	Kategorisierung
zum verkauf oder vergabe geschenkt	Lexik: Fehlerhaft gebildete Kollokation
Einzelnen Werkstätten, verkauf, vergabe, riesen Unterschied, Industrielle Revolution	Orthografie: Groß-/Kleinschreibung
riesen Unterschied	Register: Umgangssprache; Orthografie: Zusammen-/Getrenntschreibung
Also durch die Industrielle Revolution konnten schneller und billiger die einzelne Produkte hergestellt werden, [...]	Syntax: Satzstruktur
Manufakturen	Lexik: Fachsprachliche Bezeichnung



Wie in dem Textausschnitt aus der 7. Klasse überwiegen auch hier die Schwierigkeiten bei der Registerwahl sowie der Groß- und Kleinschreibung. Ebenso ist anhand der fehlerhaft gebildeten Kollokation erkennbar, dass es dem\*der Lernenden weiterhin schwerfällt, Konstruktionen aus mehreren Wörtern zu bilden, auch wenn einzelne Begriffe aus dem Fachunterricht durchaus beherrscht werden. Die Syntax weist ebenfalls Fehler auf: Die Verbzweitstellung wird missachtet und im Mittelfeld steht das Subjekt erst nach dem Adverbial. Hier könnte es sich um einen Performanzfehler handeln, denn die richtige Satzwortstellung scheint dem\*der Lernenden, wie in den übrigen Texten zu erkennen ist, bekannt zu sein.

Insgesamt lässt sich keine deutliche Steigerung und somit Entwicklung der Schreibkompetenz erkennen. Sicher könnte das unter anderem an dem eher persönlichen Text im ersten Beispiel und der anspruchsvolleren Textsorte im zweiten Textbeispiel liegen, doch kommen auch andere Faktoren zum Tragen, die den Entwicklungsverlauf tendenziell flach verlaufen lassen<sup>12</sup>.

### 4.3 Entwicklung von Sprachtransfer

Für unseren Beitrag haben wir Texte von zwei Schüler\*innen mit Japanisch als starker Sprache ausgewählt und innerhalb dieser den Sprachtransfer untersucht. Die Ergebnisse der Analyse werden im Folgenden vorgestellt.

#### *Transfer in der Grammatik/Syntax*

In der Literatur wird betont, dass Interferenzen besonders in den Grammatikerscheinungen zu finden sind, die in beiden Sprachen vorhanden sind, sich jedoch in ihrer Verwendung unterscheiden (vgl. Imiger 2010: 50, Stefanov 2019: 40). Dieses Phänomen konnte bei den beobachteten Lernenden in ähnlicher Form festgestellt werden, was in den Beispielen *a.* und *c.* in Tabelle 5 veranschaulicht wird.

**Tabelle 5: Beispiele für Transfer in der Grammatik/Syntax**

Beispiel aus dem Text	Kategorisierung (orientiert an Hochländer 2003: 11f.)
a. wurde ich von meinem Vater gesagt	Überdifferenzierung
b. Bis zu vor habe ich vor anderen Kindern japanisch, aber ab heute musste ich Deutsch sprechen, so dachte ich am ersten Schultag	Kontrast
c. So kam ich in diese DSTY.	Teilidentität (partielle Äquivalenz)

<sup>12</sup> Solche Faktoren sind z.B. das eigene Interesse/die Motivation am Text, die Umstände, unter denen der Text verfasst wurde, der Leistungsdruck usw.

Im (grammatisch-)syntaktischen Bereich erkennt man gehäuft Übernahmen aus der japanischen Satzstruktur, was einerseits als Kompensationsstrategie zu betrachten ist, um fehlendes Wissen auszugleichen. Andererseits sind ebenso Übergeneralisierungen der Sprachformen und Satzstrukturen aus der starken Sprache denkbar.

In der Passivkonstruktion in Beispiel *a.* wird das Personalpronomen *ich* wie in der japanischen Entsprechung<sup>13</sup> nicht dekliniert. Das Deutsche dekliniert die Personalpronomen und ist deshalb in diesem Grammatikbereich differenzierter als das Japanische. Der\*die Schüler\*in nimmt aber anscheinend an, dass die Personalpronomen in beiden Sprachen gleich gebraucht werden.

In Beispiel *b.* scheint die im Deutschen übliche Satzreihenfolge nicht bekannt zu sein, so dass die Satzstruktur aus der Erstsprache Japanisch übernommen wird, bei der der entsprechende Teilsatz im Regelfall an das Satzende angeschlossen wird<sup>14</sup>.

Beispiel *c.* betrifft den Unterschied bei der Verwendung von Demonstrativpronomen in beiden Sprachen. Der\*die Schüler\*in geht davon aus, dass der Gebrauch von Demonstrativpronomen im Deutschen und Japanischen gleich ist: Im Japanischen werden Demonstrativpronomen zusammen mit Eigennamen von Firmen oder Organisationen benutzt<sup>15</sup>, wohingegen das im Deutschen eher unüblich ist.

### *Transfer in der Lexik*

„Semantischer Transfer liegt vor, wenn Wortbedeutungen der Kontaktsprache auf Wörter der Nehmersprache übertragen werden“ (Plamen 2019: 32). Sprachtransfer im Bereich der Lexik ist laut Plamen die häufigste Quelle für Interferenzfehler. In der vorliegenden Analyse liegen hier jedoch im Vergleich zum Bereich der Grammatik und Syntax erheblich seltener Interferenzen vor.

**Tabelle 6: Beispiele für Transfer in der Lexik**

Beispiel aus dem Text	Kategorisierung (orientiert an Hochländer 2003: 11f.)
a. Mir war erst mal das Wort Deutch fremd	Überdifferenzierung
b. bastelten wir eine Bauanteilung	Überdifferenzierung

Bei den Beispielen *a.* und *b.* handelt es sich jeweils um Fehler, die aus der Mehrdeutigkeit des entsprechenden Wortes im Japanischen entstanden sind. In *a.* kann das japanische 言葉 (*kotoba*) sowohl „Wort“ als auch „Sprache“ bedeuten, wäh-

<sup>13</sup> 私はお父さんに言われた。 (*watashi ha otousan ni iwareta*) = ‚Das wurde mir von meinem Vater gesagt‘.

<sup>14</sup> [...] 私はそう思った。 (*watashi ha so omotta*) = ‚[...] so dachte ich‘.

<sup>15</sup> このドイツ学園 (*kono doitsugakuen*) = ‚diese DSTY‘.

rend auf Deutsch zwei unterschiedliche Ausdrücke „Wort“ und „Sprache“ benutzt werden. Das führt in diesem Kontext zur falschen Wortwahl im Deutschen.

Ebenso gibt es in *b.* für das japanische Äquivalent 作る (*tsukuru*), das in diesem Kontext dem Verb „erstellen“ entspricht, im Deutschen mehrere Begriffe, wie z.B. „machen“ oder „basteln“.

Oft beruhen die Interferenzfehler im lexikalischen Bereich auf der Mehrdeutigkeit der entsprechenden Wörter im Japanischen (Überdifferenziertheit), wohingegen lautähnliche Wörter, die bei den sogenannten „falschen Freunden“ die Fehlerquelle sind, beispielsweise nur marginal vorkommen<sup>16</sup>.

Das tendenziell seltene Vorkommen von Interferenzfehlern im lexikalischen Bereich lässt sich möglicherweise durch die sprachliche Entfernung von Deutsch und Japanisch erklären.

## 5 Fazit

Die vorliegende Untersuchung hatte zum Ziel, die schriftlichen Kompetenzen mehrsprachiger Schüler\*innen der Sekundarstufe I an einer deutschen Auslandsschule in Japan anhand einer Fehleranalyse zu untersuchen und mittels einzelner Fallbeispiele erste Einsichten in mögliche Entwicklungsverläufe der Schreibkompetenz zu ermitteln. Dabei lag der Schwerpunkt der Beobachtung auf Grammatik, Syntax, Lexik, Orthografie, Textkohärenz und Kohäsion.

Grießhaber (2010: 228) betont die Heterogenität beim Schreiben in der L2. Auch die Schüler\*innen der beiden untersuchten Klassen lassen sich nur schwer einheitlich zusammenfassen, zumal sie stark variierende sprachliche und soziokulturelle Hintergründe aufweisen und jede\*r Lernende einen ganz individuellen ‚Werdegang‘ in Bezug auf den Spracherwerb und Sprachgebrauch besitzt.

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse zusammengefasst und ein Ausblick auf eine neuangelegte Studie gegeben werden.

### 5.1 Befunde

Auf die eingangs gestellte Frage, welche Abweichungen sich in den schriftlichen Produkten mehrsprachiger Schüler\*innen einer deutschen Auslandsschule in Japan finden lassen, lässt sich festhalten, dass sich besonders die Probleme im morphologischen und orthografischen Bereich durch alle Klassenstufen hindurchziehen. Eine „fehlende komplexe Grammatik“ prägt die Struktur der Texte der Schüler\*innen, wie auch Schindler und Siebert-Ott (2014: 204) in ihrem Aufsatz zum Schreiben in der Zweitsprache Deutsch dargelegt hatten. Zudem fällt die hohe Anzahl an Ausdrucksfehlern auf, insbesondere bei Mehrwortkonstruktionen und im Bereich der Bildungssprache. Registerwahl sowie die Verwendung fachsprachli-

---

<sup>16</sup> Z.B. bei „Arbeit“ und アルバイト (*arubaito* = ‚Nebenjob‘).

cher und idiomatischer Ausdrücke bereiten bis in höhere Klassenstufen Schwierigkeiten.

Transfererscheinungen aus dem Japanischen sind hingegen tendenziell selten. Sie kommen auf der grammatisch-syntaktischen Ebene vor, während Interferenzen in der Lexik meist im Zusammenhang mit der Mehrdeutigkeit der japanischen Entsprechungen stehen und nur vereinzelt vorzufinden sind. „Falsche Freunde“ haben also in den untersuchten mehrsprachigen Gruppen für das Sprachenpaar Japanisch-Deutsch keine nennenswerte Bedeutung.

Unsere Annahme, dass Transfer aus dem Japanischen ins Deutsche vergleichsweise selten vorkommt, wird bestätigt: Transfer spielt bei den Schüler\*innen der DSTY scheinbar nur eine geringe Rolle. Grund dafür könnte sein, dass Deutsch und Japanisch sprachtypologisch nicht verwandt sind und die sprachlichen Schnittstellen, die nach Neuner (2003) das größte Potenzial für Interferenzen bergen, kaum existent sind.

Weiterhin scheinen Interferenzen nur zu Beginn der Entwicklung der schriftlichen Fähigkeiten im Deutschen aufzutreten. Transfererscheinungen konnten vorwiegend in den ersten beiden Lernendertexten der 6. Klasse entdeckt werden (s. Tabellen 1 und 2): in der Sprachlernbiografie und der Beschreibung aus dem Kunstunterricht. In den späteren Texten findet man Transfer vom Japanischen ins Deutsche nicht mehr oder er ist nicht mehr eindeutig zuzuordnen. Die gesteigerte Nutzung der deutschen Sprache zum schriftlichen Verfassen von Texten, die intensive Beschäftigung mit Fachtexten sowie bisher unbekanntem Textsorten, und die damit einhergehende Sicherheit beim Formulieren von komplexeren Satzkonstruktionen und sprachlichen Ausdrücken sind sicherlich Faktoren, die zu dieser Entwicklung führen. Die „Lücke“, die durch das Fehlen von analogen Sprachformen entsteht, auf die Hochländer (2003: 11) in der Übersicht zu sprachlogischen Kategorien verweist, entsteht seltener, so dass auf die starke Sprache Japanisch nur noch in bestimmten Fällen zurückgegriffen werden muss. Mit der Zeit und den voranschreitenden Deutschkenntnissen scheint der Transfer aus dem Japanischen also automatisch abzunehmen. Der Befund aus der Studie von Hochländer (2003), die einen Anstieg von Transfererscheinungen festgestellt hatte, kann für Schüler\*innen mit Japanisch als starker Sprache an der DSTY somit nicht bestätigt werden.

Durch die vergleichende Beobachtung des Transfers aus dem Japanischen ins Deutsche lässt sich noch eine weitere Vermutung anstellen: Transfer kommt tendenziell in persönlichen Texten bzw. Textsorten vor. In den Beispielen stellte die Sprachlernbiografie, die die Hintergründe und Lebensumstände der Schüler\*innen aufgreift, einen sehr persönlichen Text dar. In diesem Text ließen sich auch die meisten Interferenzen finden. Möglicherweise neigen die Schüler\*innen vornehmlich zu Transfer aus der starken Sprache Japanisch, wenn sie eine persönliche Bindung zum Inhalt des Textes hegen. Denkbar wäre auch, dass Schüler\*innen stärker auf die starke Sprache zurückgreifen, wenn keine Paralleltexte zur Orientierung

vorliegen und freier formuliert wird. Dieser Zusammenhang ist jedoch nur als eine Annahme aufzufassen und wäre noch zu überprüfen.

Insgesamt konnte diese Studie exemplarische Entwicklungsverläufe der Schreibkompetenz von mehrsprachigen Kindern an einer deutschen Auslandsschule mit Japanisch als starker Sprache nachzeichnen und damit eine erste Einsicht in die Komplexität der Entwicklung der schriftlichen Kompetenz geben.

## 5.2 Ausblick

Beim Durchführen dieser Teilstudie sind uns verschiedene Punkte aufgefallen, die in einer neuangelegten Studie unbedingt zum Tragen kommen sollen. In diesem letzten Abschnitt wollen wir einen Ausblick auf die geplante Studie geben und Dinge erläutern, auf die wir besonders achten möchten.

Wie bereits erwähnt, sollten die unterschiedlichen Umstände, unter denen die schriftlichen Produkte entstehen, stärker in die Analyse einbezogen werden. Uns ist bewusst, dass es durchaus entscheidend ist, in welchem Umfeld (in der Schule während des Unterrichts oder außerhalb der Schule als Hausaufgabe) und in welcher Situation (z.B. als Test) ein Text verfasst wird. So müssten z.B. sprachliche Abweichungen in Tests anders bewertet werden als solche in Hausaufgaben.

Ein weiterer wichtiger Punkt betrifft die Auswahl der Textsorten. Für weitere Analysen wäre es in Zukunft wichtig, Texte der gleichen Sorte miteinander zu vergleichen. Sicherlich ist es interessant, Texte unterschiedlicher Gattungen zu untersuchen, um zu sehen, in welchem Maße Interferenzen in Abhängigkeit von der Textsorte vorkommen. Doch um genauere Auskünfte über die Ab- und Zunahme von Interferenzen geben zu können, sollten Texte der gleichen Sorte gegenübergestellt werden.

Des Weiteren soll der Kriterienkatalog für die Zuordnung der Abweichungen noch einmal überarbeitet werden. Überlappungen einiger Kategorien machten es mitunter schwer, eine genaue Zuordnung vorzunehmen. Solche Grenzfälle sollen zukünftig im Team stärker zur Sprache kommen und gemeinsam geklärt werden. In einer geplanten Pilotstudie sollen nun Texte analysiert werden, die die Grundlage für einen spezifizierten Kriterienkatalog bilden.

Ebenso soll die Sprachlernbiografie differenziertere Fragen zu den Erstsprachen sowie dem Erwerb bzw. dem Erlernen weiterer Sprachen einschließen. In der jetzigen Teilstudie wurde deutlich, dass Englisch als Transfersprache eine wichtige Rolle spielt. In diesem Beitrag haben wir nur die Transfererscheinungen aus dem Japanischen berücksichtigt. Neben Japanisch soll auch Englisch verstärkt in die Analyse einbezogen werden.

Ein weiteres Problem betrifft die hohe Fluktuation an Schüler\*innen und Lehrenden an der DSTY. Für unsere Longitudinalstudie bedeutet dies, dass wir mit dem Fortschreiten des Projektes eine Abnahme der Schüler\*innen-Anzahl sowie Neuzugänge erwarten müssen. Viele bereits digitalisierte und analysierte Texte können im Laufe der Studie nicht mehr verwendet werden. Zudem besteht die Gefahr, dass nicht alle Fächer über den gleichen Zeitraum betrachtet werden können, zumal wir auf die Kooperation der Lehrenden angewiesen sind. Um dem entgegenzuwirken, möchten wir unser Projekt mit einer Klasse fortführen, deren Schüler\*innen absehbar über einen längeren Zeitraum die Schule besuchen. Zudem versuchen wir, Lehrende für unsere Studie zu gewinnen, die ebenfalls für einen längeren Zeitraum vorhaben, in Japan zu unterrichten.

Für die Durchführung der Longitudinalstudie wird eine Zusammenarbeit mit Studierenden einer deutschen Universität geplant. Neben den schriftlichen Produkten soll nun auch die mündliche Interaktion während des Unterrichts in die Analyse einfließen. Wir erwarten mit diesem neuangelegten und besser an die Bedingungen der Auslandsschule angepassten Setting weitere wichtige Erkenntnisse über Interferenzfehler in Abhängigkeit der Entwicklung der Schreibkompetenz zu erhalten. Die Daten zur Unterrichtsinteraktion und -kommunikation sollen dabei helfen, die schriftlichen Produkte besser zu verstehen und Lehrende sowie Schüler\*innen beraten zu können. Zusätzlich möchten wir auch die Eltern durch Gespräche und das Besprechen der Analyseergebnisse stärker in den Prozess der Schreibkompetenzentwicklung ihrer Kinder einbeziehen.

## Literatur

- Ballis, Anja (2010): *Schriftsprachliche Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Eine Studie über Schüler(innen) der Sekundarstufe I unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgangsstufen 5 bis 7*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baurmann, Jürgen; Pohl, Thorsten (2009): Schreiben. Texte verfassen. In: Bremerich-Vos, Albert; Granzer, Dietlinde; Behrens, Ulrike; Köller, Olaf (Hrsg.): *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 75-103.
- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2012): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Chlosta, Christoph; Schäfer, Andrea; Baur, Rupprecht S. (2017): Fehleranalyse. In: Ahrenholz, Bernt; Oohmen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 265-279.

- Dengscherz, Sabine (2018): Sprachenrepertoire als schreibstrategische Ressource? Zwischenergebnisse aus dem Projekt PROSIMS. In: Dannerer, Monika; Mauser, Peter (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit: Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg, 349-367.
- Grißhaber, Wilhelm (2010): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt; Oohmen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 228-238.
- Haberzettl, Stefanie (2009): Förderziel: Komplexe Grammatik. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 39/153, 80-95.
- Hochländer, Gerd (2003): *Fehlerkunde. Der sprachliche Fehler. Ein Beitrag zur Fehlerdidaktik und zur Interferenz-Fehlerlinguistik*. In: [www.ghochlaender.de/LingDidaktik/Fehlerkunde.doc](http://www.ghochlaender.de/LingDidaktik/Fehlerkunde.doc) (20.9.2020).
- Imiger, Martine (2010): *Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht*. Dissertation, Masaryk-Universität. In: [https://is.muni.cz/th/f844a/disertace-imider\\_bum6e.pdf](https://is.muni.cz/th/f844a/disertace-imider_bum6e.pdf) (21.12.2019).
- Jessner, Ulrike; Mayr-Keiler, Kerstin (2018): Die Rolle des Deutschen in einer Schule für alle. Über den Sprachgebrauch und die Akzeptanz des Deutschen von mono-, bi- und multilingualen Schüler\_innen in Tirol. In: Dannerer, Monika; Mauser, Peter (Hrsg.): *Formen der Mehrsprachigkeit: Sprachen und Varietäten in sekundären und tertiären Bildungskontexten*. Tübingen: Stauffenburg, 143-162.
- Lütke, Beate (2013): Sprachförderung im Deutschunterricht – Fachspezifische und fächerübergreifende Schwerpunkte. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 99-112.
- Neuner, Gerhard (2003): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13-34.
- Oehme, Viola (2014): Schreiben in der Sekundarstufe I. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 159-177.
- Plamen, Tsvetkov (2019): Interferenz oder Transfer(enz)? Den Fehlern auf der Spur. In: *BDV-Magazin: Zeitschrift des bulgarischen Deutschlehrerverbandes*. <http://bdv-bg.eu/wp-content/uploads/2019/04/BDV-Magazin-2019.pdf> (20.9.2020).

- Roininen, Hanna (2012): *Transfer beim Fremdsprachenlernen. Zum positive und negative Lexiktransfer beim DaF-Lernen. Fallstudie Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch*. Tampere-Universität. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/83455/gradu05826.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (10.1.2020).
- Schindler, Kirsten; Siebert-Ott; Gesa (2014): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch – Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider, 195-215.
- Stefanov, Nikolaj (2019): Interferenz bei Deutsch als Fremdsprache nach Englisch. In: *BDV-Magazin: Zeitschrift des bulgarischen Deutschlehrerverbandes*. <http://bdv-bg.eu/wp-content/uploads/2019/04/BDV-Magazin-2019.pdf> (20.9.2020).
- Voller, Helmut J.; Thürmann, Eike (2013): Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelstufe. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 41-57.



## Anhang

**Tabelle 7: Kriterienraster MAXQDA**

Grammatik (Syntax, Grammatik, Semantik)	Orthografie	Lexik	Textkohäsion Textkohärenz	Verständnis- problem	Transfer	positive Merkmale	Emotionen
Subjekt fehlt/falsches Subjekt	systematischer Wiederholungsfehler	Ausdrucksfehler	Pronomina (Verweis auf Bezugselement im Text)	unverständlich	intraglingualer Interferenzfehler	Kohärenz	Desinteresse/ Abneigung
Kasus-/Numerus-/Genusfehler	einmaliger Fehler	unpassender Ausdruck	(in)definite Artikel	Satz nicht zu Ende	Überdifferenzierung	Kohäsion: z.B. Satzverknüpfung, Parataxe, Koreferenz ohne Rekurrenz von identischen Ausdrücken	
falsches Verb	falsche Abkürzungen	Registerfehler	Repetition/Substitution	Wort fehlt	Kontrast	Morphologie	
intransitiv/transitiv falsch	Dehnungs-h falsch	Wortwiederholung	Satzverknüpfung		Teilidentität (partielle Äquivalenz)	Syntax: Komplexität	
Modus falsch	Interpunktionsfehler	Fehler bei der Wortbildung	Textbezug nicht da			Lexik: z.B. fachsprachliche Bezeichnung, komplexere Verben und Kollokationen	
falsche zu-Infinitivergänzung	Fehler bei Getrennt- und Zusammenschreibung	Füllwörter	nicht logische Satzreihenfolge				
Genus verbi falsch	Fehler bei Groß- und Kleinschreibung	fehlerhaft gebildete Kollokation	fehlender Textzusammenhang				
trennbare Verben falsch		idiomatische Ausdrücke	Kontext nicht versprachlicht				
falsches Tempus/fehlerhafte Tempusbildung			Metakommentar				
Verbkongruenz falsch							
fehlende Objekt-ergänzung							
falsches Adverb							
falscher Komparativ/Superlativ							
Wortstellungsfehler							
unangemessene Modalverbkonstruktion							
unangemessene indirekte Fragen							
unangemessene Adverbialsätze							
unangemessene Attribut-/Relativsätze							
unangemessene Subjekt-/Objektsätze							



# **Mündliches *Beschreiben* von Bildern im Kontext des Kunstunterrichts zwischen schulsprachlichen Erwartungen und fachlichen Anforderungen – Bildbeschreibungen von DaZ-Lernenden in der Sekundarstufe I, Klasse 5**

*Tanja Fobr (Universität Kassel, Deutschland)*

## **1 Einleitung**

Leistungserwartung an Lernende und die Beurteilung ihrer sprachlichen sowie damit verbundenen fachlichen Leistungen erfolgen im schulischen Kontext gemessen an den bildungspolitischen Vorgaben wie den Bildungsstandards und je nach Bundesland unterschiedlichen Kerncurricula. Die gesetzten Standards in Form von Kompetenzbeschreibungen mit Operatoren wie dem *Beschreiben* dienen der Orientierung bei der Planung und Umsetzung der Vermittlung und der Überprüfung der Leistungen.

Welche tatsächlichen sprachlichen Fähigkeiten bei Deutsch als Zweitsprache-Schüler\*innen im Alter von 10-12 Jahren diesen bildungspolitisch gesetzten Erwartungen gegenüberstehen und welche Kompetenzen zu Beginn der Sekundarstufe I in Bezug auf den Operator Beschreiben vorliegen, ist bislang insbesondere in Bezug auf die fachlichen Anforderungen, z.B. in den Fächern Kunst und Deutsch, wenig erforscht (s. Abschnitt 2). Ausgehend von den theoretischen Grundlagen zum Beschreiben und den schulsprachlichen Erwartungen sollen elizitierte mündliche Daten zur Bildbeschreibung, erhoben im Rahmen des Kunstunterrichts der Klasse 5, einen Einblick geben, wo DaZ-Lernende im Alter von 10-12 Jahren in Bezug auf die gesetzten Anforderungen stehen (s. Abschnitte 3, 5 und 6). Die Kompetenzen der Lernenden zu Beginn der Sekundarstufe I im Hinblick auf die

Fähigkeit Beschreiben im Kontext der curricularen übergreifenden und insbesondere der fachlichen Anforderungen zur Bildrezeption zu diskutieren, kann dafür sensibilisieren, die Vermittlung den Bedarfen der Lernenden anzupassen.

In dem vorliegenden Beitrag werden ausgehend von der Erörterung der curricularen Vorgaben in Bezug auf das Fach Kunst und von den schulsprachlichen Erwartungen zur Kompetenz Beschreiben (s. Abschnitt 2) die besonderen Merkmale von Kunst in Zusammenhang mit den Erkenntnissen zu Kunstgesprächen aus der Forschung dargelegt. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden in einem Modell zu den Möglichkeiten der Kunstrezeption und der -kommunikation zusammengefasst (s. Abschnitt 3). Sodann werden die Fragestellung und Zielsetzung des Forschungsvorhabens sowie der Untersuchungsaufbau vorgestellt (s. Abschnitt 4). Das in dem theoriebasierten Modell aufgezeigte Spektrum der Bildrezeption und damit verbunden der Beschreibung (s. Abschnitt 3) wird zur Analyse und Diskussion ausgewählter mündlicher Bildbeschreibungen von Fünftklässlern zum Gemälde „Die Bauernhochzeit“ von Bruegel d. Ä. herangezogen (s. Abschnitte 4 und 5).

Abschließend werden die Erkenntnisse aus der Analyse der mündlichen Bildbeschreibungen der Fünftklässler\*innen zusammengefasst und diskutiert. Dabei soll unter anderem den Fragen nachgegangen werden, ob und inwieweit sich die kunstpädagogischen und schulsprachlichen Vorgaben zur Bildbeschreibung dazu eignen, die Kunstrezeption und -kommunikation der Fünftklässler\*innen beurteilen und ebenso Ansatzpunkte für die Vermittlung festlegen zu können (s. Abschnitt 6).

## **2 Die Kompetenz *Beschreiben* im Kontext des Kunstunterrichts: Bisherige Erkenntnisse, schulsprachliche Vermittlungsansprüche und fachliche Ziele**

Mit Bildern<sup>1</sup> im Kontext des Fachunterrichts Kunst kompetent umgehen zu können, bedeutet laut den Vorgaben des Bunds Deutscher Kunstlerzieher (vgl. BDK 2008) u.a., Bilder im Kontext der Kunstrezeption mündlich und schriftlich beschreiben<sup>2</sup> zu können. Die Kompetenz, Bilder, Vorgänge (Ideen), Gegenstände, Situationen und Personen beschreiben zu können, findet sich jedoch nicht nur in den Bildungsstandards des Faches Kunst, sondern auch in denen der meisten Fä-

<sup>1</sup> Das Wort „Bild“ wird in den meisten kunstpädagogischen Ansätzen und im Zusammenhang mit diesen Ausführungen als erweiterter Bildbegriff verwendet und bezeichnet in diesem Sinne alle gestalteten Objekte, Prozesse und Situationen: So sind Bilder aus der Alltagskultur inbegriffen sowie Kunstwerke aus den verschiedensten Bereichen wie Skulptur, Plastik, Malerei, Grafik, Fotografie, Film, Installation, *Performance*, innere Bilder wie sie z.B. durch die Konzept Art hervorgerufen werden und ebenso weitere Gestaltungsformen aus den Bereichen Design, Architektur und Theater.

<sup>2</sup> In der Sekundarstufe I, z.B. in Hessen, spielt die schriftliche Bildbeschreibung im Kunstunterricht der Klassen fünf bis neun eine geringfügige Rolle, da die Grundlage der Leistungsbeurteilung meist die praktischen und mündlichen Leistungen sind.

cher für die Sekundarstufe I und beispielsweise in den Kerncurricula der Bundesländer für die einzelnen Jahrgangsstufen wieder. Die Fähigkeit, nachvollziehbar zu beschreiben, könnte man folglich als Schlüsselkompetenz bezeichnen, denn sie dient insbesondere im Fachunterricht der weiterführenden Schulen dazu, Erkenntnisse auf der Basis sachlicher Darstellung zu erläutern.

Kinder und Jugendliche müssen dazu befähigt werden, Bilder und deren Zusammenhänge in alltäglichen und herausgehobenen kulturellen Zusammenhängen angemessen zu verstehen, so Klinker und Niehoff (2015) in Bezug auf die Kernaufgabe des Kunstunterrichts. Um mit Bildern kompetent umgehen und sie decodieren zu können, sind zahlreiche Fähigkeiten und damit verbunden das *Beschreiben* notwendig.

In den Bildungsstandards für den Kunstunterricht (vgl. BDK 2008: 3f.) werden für drei Bereiche Vermittlungsziele definiert: die Bildproduktion, -rezeption und -reflexion. Das Beschreiben von Bildern wird im Bereich Bildrezeption konkretisiert: Die Schüler\*innen in der Sekundarstufe I sollen bis zu ihrem mittleren Schulabschluss lernen, Bildelemente und Bildgegenstände sowie ihre Beziehungen in angemessener Form sprachlich zu benennen und schriftlich zu beschreiben, für die Wirkung relevante Darstellungsmittel zu beschreiben, Material-Form-Inhalts-Beziehungen zu formulieren, unterschiedliche Bildsorten und Bildmedien zu differenzieren, Bilder ihren Gattungen zuzuordnen und schließlich für mündliche und schriftliche Beschreibungen sinnvolle Gliederungsaspekte zu finden (vgl. ebd.).

Das Sprechen über Bilder im Kunstunterricht zeichnet sich dabei zum einen durch eine eigene fachsprachliche Begrifflichkeit, zum anderen durch fächerübergreifende bildungsrelevante Sprachfunktionen und Formen wie das Benennen und Beschreiben aus. Sofern die in diesem Rahmen gebrauchte Sprache und die erwarteten sprachlichen Äußerungen selbst primär schulisch-didaktischer Art sind, handelt es sich dabei um Schulsprache, einer didaktischen Fiktion, an der sich die Erwartungen an die Leistung der Lernenden orientieren (vgl. Feilke 2013: 113, 117). So sind das Schreiben zu Bildern und Bildergeschichten schulsprachliche Übungsformen, die nicht genuin zum pragmatischen Kontext einer Bildergeschichte passen, die man ebenso ohne viele Worte und Erklärungen versteht. Im schulischen Zusammenhang gehört es jedoch dazu, beim Schreiben einer Bildergeschichte das Erzählen zu üben.

Ähnlich verhält es sich mit der schulsprachlichen Übungsformen der Bildbeschreibung: Die globale Beschreibung von Bildgegenständen eines Kunstwerkes, z.B. im Museum oder im öffentlichen Raum, ist nicht relevant, wenn alle das Bild sehen und die Beschreibung keine eindeutige Funktion hat: „Das Problem ist, dass die implizite schulsprachliche Erwartung didaktisch durchaus rational, kommunikativ aber rundheraus irrational ist – es sei denn, Lehrer und Schüler wissen gleichermaßen um die Regeln des schulischen Sprachspiels“ (Feilke 2013: 117).

Abraham, Beisbart, Koß und Marenbach (2009: 139) erläutern die schulsprachlichen Erwartungen an das Beschreiben, ohne dabei auf die Spezifik der Kunstkommunikation einzugehen, wie folgt: Die Beschreibung sollte dem Kriterium der

Überprüfbarkeit oder auch Glaubwürdigkeit genügen. Ein anderes Kriterium ist die Sachorientiertheit oder die Orientierung am Kontext: „So bedeutet Beschreibungs-kompetenz eben auch, Beschreibungen in ihren Kontexten, den vorgegebenen und den erwarteten, angemessen schreiben und selbstkritisch lesen zu können“ (ebd.).

Je nach Kontext ändern sich folglich die Anforderungen an die Beschreibung. Beschreiben als eine didaktische Aufgabe wird sich deshalb nicht ausschließlich an der Ausbildung des Realitätssinns einer distanzierten Sachlichkeit orientieren können, sondern ist zudem eine Aufgabe von Vorstellungsbildung und damit verbundener Sprachbildung in einem bestimmten Rahmen. Vorstellungsbildung sei verstanden als Kompetenz, sich seiner eigenen Wahrnehmung über die Dinge, deren Funktionen, über Räume, Menschen, deren Bedeutungen und Wirkungen mithilfe eines wachsenden Sprachschatzes bewusst zu werden und anderen vermitteln zu können (vgl. Abraham; Beisbart; Koß; Marenbach 2009: 139).

Beschreibungen dienen demnach sowohl der Sachkenntnis als auch der Selbsterkenntnis und dem Bemühen um angemessene funktionale, zielgerichtete und für den\*die Leser\*in oder den\*die Hörer\*in hilfreiche sprachliche Mittel. Die Tätigkeit *Beschreiben* bedeutet ebenso, nachfolgende Haltungen ausgehend von der Wahrnehmungsoberfläche eines Gegenstandes, Lebewesens, eines äußeren oder inneren Bildes einzunehmen oder zu beachten:

- semantische Strukturierung von Wahrnehmung als eine praktische oder imaginative Nachkonstruktion,
- Verwendung von angemessenen Begriffen,
- Strukturierung der Sprachhandlung im Sinne der Zielsetzung, der Situation und des Adressaten (vgl. Abraham; Beisbart; Koß; Marenbach 2009: 140).

Diese schulsprachlichen Erwartungen sind eng mit der traditionellen Aufsatzdidaktik verbunden: Diese versucht, eine starre Grenze zwischen sachlicher Beschreibung zum einen und emotionaler Schilderung zum anderen zu ziehen<sup>3</sup>. Die Schüler\*innen in der Sekundarstufe sollten lernen, objektive Beschreibungen zu verfassen. So ist die Bildbeschreibung im Kontext des Deutschunterrichts eine „schulische Übungsform der Sachverhaltsdarstellung“, die die Funktion hat, nach der genauen Betrachtung des Bildes das Darstellte genau wiederzugeben (vgl. Fritzsche 1994: 98f.). Joachim Fritzsche (ebd.: 99) merkt dazu jedoch an, dass die Lernenden diese Aufgabe nicht lösen können, ohne zu wissen, wofür und in welchem Zusammenhang sie die Beschreibung anfertigen sollen. Die Forderung nach Sachlichkeit ist daher mit derjenigen nach Zweckmäßigkeit verbunden: Die Schüler\*innen sollten wissen, wozu ihre Beschreibung dient.

Diese Zweckmäßigkeit des Beschreibens ist im Kunstunterricht unter anderem dadurch gegeben, dass die Schüler\*innen insbesondere im Rahmen der Kunstproduktion, also der eigenen Praxis, Beschreibungen zum Umgang mit dem Material,

<sup>3</sup> Zahlreiche Lernvideos zu den schulsprachlichen Erwartungen an eine Bildbeschreibung sind beispielsweise auf Youtube zu finden: <https://www.youtube.com/watch?v=ryQWCTBu8-M> (7.10.2020).

von Gestaltungsoptionen und -vorgängen sowohl verstehend als auch handelnd nachvollziehen sollen. Ideen zur Bildgestaltung, beispielsweise zur Komposition und Farbgebung, werden ebenso beschrieben wie abgeschlossene Bildprodukte. Die Bildbeschreibung mit dem Ziel, sich dem künstlerischen Bild, seinem Aufbau und seinen Gegenständen mit Hilfe der Sprache zu nähern, wahrgenommene Besonderheiten im Bild zu formulieren, anderen mitzuteilen und durch das Nachvollziehen von Bildbeschreibungen die eigene Bildwahrnehmung und den eigenen Bild- und Sprachwortschatz zu erweitern, sind also nur ein Teilbereich im Kunstunterricht.

Die Bildungsstandards sowie die curricularen Vorgaben der Länder zur Kunstrezeption und -produktion lassen allerdings offen, wo genau man bei der Vermittlung in der fünften Klasse ansetzen sollte und was die Lernenden, insbesondere mehrsprachig aufwachsende Schüler\*innen, an Fähigkeiten in Bezug auf die Beschreibung der Bildinhalte und deren Form aus der Grundschule mitbringen und was das Sprechen über Kunstwerke und in diesem Kontext die Bildbeschreibung zur Bildwahrnehmung beitragen können.

Unklar ist zudem, was das Beschreiben von Kunstwerken, die häufig durch Offenheit sowie Unbestimmtheit gekennzeichnet sind und beim Betrachten Irritationen auslösen, auszeichnet. Gerade Kunst lässt sich meist mit dem bestehenden Wissenssystem nur schwer vereinbaren und in dieses einordnen. Sie erfordert daher auch sprachlich eine besondere Art der Annäherung. Daher stellt sich die Frage, inwieweit diese Besonderheit der Kunstkommunikation mit den schulsprachlichen Erwartungen vereinbar ist. Bering, Heimann, Littke, Niehoff und Rooch (2006: 95) verweisen in diesem Zusammenhang auf das Paradox „Kunst-Unterricht“, denn Unterricht ist ein mehr oder weniger planvoller Prozess in Richtung eines Ziels, während Kunst sich durch die Nicht-Passung als Auslöser für Irritation und den Moment der Innovation des Schöpferischen auszeichnet.

Kunstpädagogisch motivierte Untersuchungen zur Kunstrezeption von monolingual aufwachsenden Schüler\*innen an Gymnasien<sup>4</sup> haben ergeben, dass das Sprechen über Bilder in Phasen verläuft: Otto (1983) sowie Otto und Otto (1987: 27) gingen bereits in ihren Publikationen 1983 davon aus, dass das Sprechen über Bilder der Weg ist, „um hinter das Bild und die subjektive Bedingtheit der Rezeption zu kommen“. Dabei gehen die Rezipienten bei ihren Formulierungen von ihrer eigenen Wahrnehmung und einem zunächst rein subjektiven und vagen Erleben aus. Die erste Phase der Auseinandersetzung mit Bildern bezeichnen Otto und Otto (1987: 52) als *Percept*bildung. Diese Phase der Kunstkommunikation kann unter anderem dadurch charakterisiert werden, dass die Rezipienten bei ihrer ersten Annäherung versuchen, sprachlich die Lücke zwischen Bekanntem und Unbekanntem oder einem neuen irritierenden Kontext zu schließen (vgl. Sturm 1996: 64f., 253). Dabei liegt das Potenzial der Sprache für die Bilderschließung gerade im

---

<sup>4</sup> Untersuchungen zur Rezeption von Kunst und der Rolle der Sprache wurden vorrangig mit Schüler\*innen am Gymnasium durchgeführt. Bei diesen Untersuchungen wurde nicht nach L1- und L2-Lerner\*innen differenziert (vgl. Grütjen 2013: 235-238, Schmidt 2016, Glas 2011; 2015).

subjektiven und kontroversen Sprechen über Bilder und nicht bei der begrifflich exakten Festlegung auf eine Deutung (vgl. Otto 1991: 151).

Otto (1983: 12f.) unterscheidet des Weiteren bei der Auseinandersetzung mit Kunstwerken im Kontext des Kunstunterrichts nach der Phase der *Perzeptbildung* die Analyse des Bildes (*Konzeptbildung*) und den Austausch über den gesellschaftlichen und historischen Hintergrund des Bildes (*Allokation*).

Diese Annäherungsphasen bei der Erschließung von Kunst werden unter anderem durch qualitative Untersuchungen aus dem Bereich der Kunstpädagogik bestätigt: Untersuchungen zum Gesprächsverlauf im Rahmen der Kunstrezeption wie die von Grütjen (2013: 11-14)<sup>5</sup> beschäftigen sich mit der Frage, was bei der Kunstbetrachtung in der Schülergruppe passiert, wobei vor allen Dingen der Austausch der Gesprächspartner\*innen zum Kunstwerk betrachtet wird. Seine Ergebnisse fasst Grütjen (ebd.: 186f.) in einem Ablaufmodell zur Kunstrezeption zusammen. Neben einer Beschreibung des Ablaufs in einer Anfangs-, Mittel- und Endphase der Kunstkommunikation werden die sprachlichen Merkmale der beginnenden und fortgeschrittenen Kommunikation erläutert:

Zu Beginn der Rezeption dominieren in den Äußerungen der Schüler Sprechmuster des Zeigens, Wertens und des Gefühlsausdrucks. [...] Die Wortwahl ist geläufig und hat den Charakter von Alltags- und Jugendsprache. Die Sätze sind kurz und können elliptisch verknüpft sein. [...] So sind die Äußerungen sehr eng an die spezifische Betrachtungssituation gebunden; ohne Kontext-Wissen wären die Äußerungen kaum nachvollziehbar. Deiktische Ausdrücke und Demonstrativpronomen dominieren die Äußerungen (Grütjen 2013: 235).

Glas (2011) stellt ebenfalls ausgehend von einer empirischen Untersuchung mit Schüler\*innen in der siebten, achten und neunten Klasse bei der Auseinandersetzung mit dem Bild „Bau der Teufelsbrücke“ von Carl Blechen im Museum zum Rezeptionsverhalten der Lerner\*innen fest, dass die Lerner\*innen zunächst überwiegend Nomen verwenden, um die Bildinhalte und -motive zu benennen. Darüber hinaus werden im weiteren Gesprächsverlauf inhaltliche Zusammenhänge beschrieben und Vermutungen geäußert. Die detaillierte Beschreibung des Bildes durch die Verwendung von treffenden Adjektiven fällt den Schülern und Schülerinnen meist schwer (vgl. ebd.: 214f. sowie Glas 2015: 394f.).

Schmidt (2016), die in ihrer empirischen Untersuchung Kunstgespräche von Fünft- und Sechstklässlern am Gymnasium analysiert hat, hebt darüber hinaus die Wichtigkeit des kommunikativen Miteinanders bei Kunstgesprächen hervor: Gespräche über Kunst sind eine Möglichkeit, Kunst intensiv zu begegnen und ästhe-

---

<sup>5</sup> Grütjen (2013) untersucht den Rezeptionsprozess der Lerner\*innen bei der Betrachtung des Kunstwerks die „Bronzefrau Nr. 6“ von Thomas Schütte. Bei seiner qualitativ angelegten Unterrichtsforschung fokussiert er die Kunstkommunikation in der Gruppe in alltäglichen Rezeptionssituationen im Unterricht, während die Plastik medial vermittelt wird. Die Gespräche zum Kunstwerk fanden in der gymnasialen Oberstufe statt.



tische Erfahrungen zu sammeln, die nicht alleine bei einer subjektiven Vermutung bleiben, sondern durch das kommunikative Miteinander zu Prozessen des Sinnverstehens führen. Sie stellt fest, dass es Zusammenhänge zwischen Sprache und ästhetischer Erfahrung gibt und weist einen annähernden Sprachgebrauch nach, der sich in nicht-festlegendem und suchendem Sprechen konkretisiert. Dieser annähernde Sprachgebrauch der Schüler\*innen ist dem ästhetischen Gegenstand strukturell ähnlich und rückt, so Schmidt (ebd.: 349), die Sprache selbst in die Nähe der ästhetischen Erfahrung.

Die Ergebnisse von Glas (2011; 2015), Grütjen (2013) und Schmidt (2016) können dazu herangezogen werden, um die Annäherungsphasen nach Otto und Otto (1987: 52) in Bezug auf die damit verbundenen Sprachhandlungen bei der Bildrezeption zu erläutern: In der Anfangsphase (*Perceptbildung*) werden die Bildgegenstände benannt, ohne dass die Lernenden einen nachvollziehbaren Bezugsrahmen formulieren. Daher ist oft ein Nachfragen von Seiten der Lehrkraft erforderlich. Der Rezeptionsprozess am Anfang der Betrachtung lässt sich als orientierend beschreiben und wird durch die Äußerung von persönlichen Wertungen und Eindrücken bestimmt. Dieses nicht festgelegte Sprechen wird durch Sprechmuster des Zeigens, Wertens und des Gefühlsausdrucks markiert. Im Verlauf des Rezeptionsprozesses (*Konzeptbildung*) wirken die Äußerungen dagegen strukturierter. Wertungen werden explizit als persönliche Urteile markiert und die Erläuterungen sind ausführlicher. Die Versuche, das Dargestellte zu analysieren, einzuordnen und zu deuten, sind geprägt durch Sprechmuster des Abwägens.

Diese Erkenntnisse aus den zitierten Untersuchungen können dabei helfen, die curricularen Vorgaben und Vermittlungsansprüche zur Bildrezeption im Kunstunterricht und in diesem Zusammenhang zum Beschreiben als schulsprachliche Kompetenz in Relation zur authentischen Kunstkommunikation von Lernenden am Gymnasium zu setzen: Während das Beschreiben als schulsprachliche Kompetenz, insbesondere die Bildbeschreibung, im Kontext der traditionellen Aufsatzdidaktik den Kriterien Wirklichkeitstreue, Genauigkeit und Sachlichkeit genügen sollte, werden diese Kriterien im Kontext der aktuellen Aufsatzdidaktik um die Vorgabe Zweckmäßigkeit, also der Ausrichtung an kommunikativen Notwendigkeiten ergänzt. Je nach fachlichen Anforderungen kann das Beschreiben folglich eine jeweils andere Funktion haben. Aufgrund der Unbestimmtheit, Offenheit und des irritierenden Moments von Kunst sowie der Schwierigkeit einer vom Subjekt losgelösten Deutung ist das Sprechen über Kunst und somit auch die Bildbeschreibung – gerade anders als die schulsprachlichen Erwartungen – nicht gekennzeichnet durch Genauigkeit und Sachlichkeit: Schüler\*innen bringen insbesondere bei ihrer ersten Annäherung an Kunst (*Perceptbildung*) ihre persönliche Sichtweise ein. Der Austausch ist gekennzeichnet durch ein teils elliptisches oder auch suchendes Sprechen.

Ausgehend davon stellen sich die Fragen, wie DaZ-Lerner\*innen im Alter von 10-12 Jahren zu Beginn der Klasse 5 Kunstwerke beschreiben und inwieweit die Vagheit und die Suche nach Formulierungen den Rezeptionsprozess der Zweitsprachenlernenden bestimmen (s. Abschnitte 5 und 6).

### **3 Die Kompetenz *Beschreiben* im Kontext des Kunstunterrichts: Modell, Vermittlungsanspruch und -kriterien**

Im vorausgehenden Abschnitt dieses Beitrages wurden der schulsprachliche Vermittlungsanspruch im Zusammenhang mit der Kompetenz Beschreiben und die Besonderheiten der Bildrezeption ausgehend von den curricularen Vorgaben und empirischen Untersuchungen zur Kunstkommunikation von monolingual aufwachsenden Schüler\*innen dargelegt.

Diese theoretischen Vorüberlegungen bilden die Basis für das nachfolgende Modell zu den Realisierungsmöglichkeiten der Kunstrezeption und -kommunikation und den möglichen, damit verbundenen Merkmalen zur Beschreibung und Analyse sprachlicher und nicht-sprachlicher Rezeptions- und Kommunikationsprozesse ausgehend von den Besonderheiten des Beschreibungsgegenstands. Das Modell zeigt auf, welche Spannbreite die Bildrezeption und die sprachliche Realisierung aufgrund der vielseitigen und besonderen Charakteristika des Betrachtungsgegenstands Kunst haben kann (s. Schaubild 1). Anders als bei Darstellungen und didaktischen Vorgaben zur schulsprachlichen Form des Beschreibens ist in diesem Modell der fachliche Gegenstand Kunst der Ausgangspunkt für das Aufzeigen des Spektrums der sprachlichen Umsetzung der Beschreibung im Rahmen der Kunstrezeption. Durch die konkrete inhaltliche Anbindung an den Beschreibungsgegenstand Kunst ergeben sich über die im Modell enthaltenen schulsprachlichen Kriterien wie denen der Zweckmäßigkeit, Sachlichkeit und Genauigkeit zahlreiche weitere Optionen zur Umsetzung, die sicherlich je nach Situation, Werk und Hintergrund der Rezipienten\*innen genauer differenziert werden müssten (s. Schaubild 1, rechte Spalte).

Das vorliegende Modell zum Spektrum der Kunstrezeption und -kommunikation kann je nach Werk, Situation und Betrachter\*innen nicht nur dazu herangezogen werden, Rezeptionsprozesse und somit Lerner\*innendaten zu beschreiben und zu analysieren, sondern es kann ebenso dazu dienen, fachliche und fachbezogene Vermittlungsprozesse rund um Kunst differenziert zu begreifen und demzufolge je nach Situation auszurichten.

Wie in den theoretischen Überlegungen bereits erörtert (s. Abschnitt 1), ist das Kunstwerk als Gegenstand der Auseinandersetzung im schulischen und außerschulischen Kontext nicht auf ein eindeutiges Ziel festlegbar. Im Gegensatz zu anderen Schulfächern ist damit Kunstunterricht gekennzeichnet durch eine größere Offenheit und Unbestimmtheit in Bezug auf die möglichen Ergebnisse (s. Schaubild 1,

linke Spalte). Dies bedeutet für den Kompetenzbereich der Bildrezeption und damit verbunden dem Kompetenzbereich Beschreiben, dass der Wahrnehmungsprozess eines Bildes je nach Grad der subjektiven Betroffenheit jeweils anders erfolgen kann. Eine besondere Rolle spielt dabei, welche persönlichen Vorlieben die Rezipient\*innen haben, wie sie sozialisiert sind, welches mit der Sozialisation und Ausbildung verbundene Wissen sie bereits erworben haben, wie ihre persönliche Bildkompetenz ausgebaut ist und über welches Ausdruckspektrum sie zur Formulierung des Wahrgenommenen verfügen (s. Schaubild 1, rechte Spalte).

Gerade aufgrund des Zusammenspiels von bekannten Inhalten und Formen in einem neuen oder ungewohnten Zusammenhang kann der Auseinandersetzung mit Kunst ein irritierendes Moment innewohnen, das die Aufmerksamkeit des\*der Betrachtenden weckt und ihn\*sie motiviert, das Werk genauer zu betrachten (s. Schaubild 1, linke Spalte). Das Auslegen des Neuen oder Unbekannten in diesem Zusammenhang ist sprachlich oft mit einer Suche und/oder der Notwendigkeit einer Neuschöpfung verbunden (s. Abschnitt 1). So kann das *Kunstspiel* in der Kunstkommunikation weitergeführt werden und das Unbekannte bietet die Möglichkeit des Aushandelns und der Neuschöpfung von Sprache (vgl. Schaubild 1, linke Spalte). Diese Möglichkeiten variieren je nach Situation, in der sich die Rezipient\*innen befinden, zu welchem Gegenüber sie sprechen und je nachdem, welche Funktion der Austausch, z.B. in einem Museum, haben kann (s. Schaubild 1, rechte Spalte).

Da dieser situative Kontext der Kunstkommunikation aber häufig nicht an einem bestimmten alltags- oder berufsbezogenen Zweck ausgerichtet ist, können Kunstgespräche ein Austausch über individuell Wahrgenommenes, verschiedene Ideen, Wertungen und somit Perspektiven sein.

Im Gegensatz zu den Kriterien, die der schulischen Übungsform des Beschreibens oder dem Beschreiben in fachlichen Kontexten wie dem naturwissenschaftlichen Fachunterricht, z.B. Physik, zugrunde liegen, kann es aufgrund des Bezugspunkts Kunst also nicht vorrangig um Eindeutigkeit, Genauigkeit und Sachlichkeit gehen, wenn es das Ziel ist, Kunst aktiv zu rezipieren und sich dazu auszutauschen. Daher sind die vorliegenden Bereiche der sprachlichen Umsetzung als Möglichkeiten (s. Schaubild 1, rechte Spalte: Merkmale je nach Situation der Kunstkommunikation) gekennzeichnet, die je nach Impuls, Arbeitsauftrag, dem Hintergrundwissen oder der vorliegenden Bildkompetenz eintreten können.

Eine der Möglichkeiten neben dem Benennen von Bildgegenständen, der Beschreibung derselben in Relation zum Bildthema, dem Beschreiben der formellen Besonderheiten und ihrer Wirkung ist in diesem Zusammenhang natürlich ebenso das Üben der sachlichen und detaillierten Bildbeschreibung für schulsprachliche Zwecke.

Diese wichtige Schlüsselkompetenz für das Gesamt der schulischen und beruflichen Laufbahn zu üben, ist allerdings in Bezug auf die übergeordnete Vermittlung von Bildkompetenz kein primäres Ziel der Kunstpädagogik und damit ebenfalls der Kunstbetrachtung in anderen fachlichen Kontexten, in denen es darum geht,

Kunst wahrzunehmen, ihre Besonderheiten und ihre Wirkung zur Sprache zu bringen. Daher werden die schulsprachlichen Erwartungen an eine Bildbeschreibung ebenfalls im Modell als eine, aber nicht vorrangige Umsetzungsoption benannt (s. Schaubild 1, rechte Spalte).

Das wesentliche und übergeordnete Bildungsziel der rezeptiven und produktiven Beschäftigung mit Kunst ist es, Schüler\*innen an *Kulturelle Bildung* und somit gesellschaftliche Teilhabe heranzuführen (vgl. KMK 2013: 2). Folglich gilt es, das Interesse der Kinder und Jugendlichen für Kunst, kulturelle Angebote, z.B. von Museen zu wecken, und ihnen durch die Auseinandersetzung mit Kunst die Chance zu bieten, sich ausgehend von Kunstimpulsen zweckfrei und ungesteuert mit sich und gesellschaftlichen Zusammenhängen zu beschäftigen. Die sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten, die sich aus dieser zweckfreien Auseinandersetzung ergeben können, sind dabei nur schwerlich mit gestuften Kompetenzbeschreibungen<sup>6</sup> vereinbar.

Die OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) hat in ihrer Metaanalyse „Kunst um der Kunst Willen?“ (vgl. Winner; Goldstein; Vincent-Lancrin 2013) die häufig genannten (Dienst-)Leistungsmöglichkeiten von Kultureller Bildung kritisch hinterfragt und dazu die Ergebnisse verschiedenster Studien aus den Bereichen Kunst, Musik und Theater der letzten 30 Jahre herangezogen. Die Ausgangsfrage war, ob die Annahme, dass Kulturelle Bildung Kreativität und möglicherweise andere, Innovation begünstigende Kompetenzen fördere, zu belegen sei. Kulturelle Bildung, damit eingeschlossen ebenso der Bereich der Bildenden Kunst, wird in vielen Zusammenhängen als ein Mittel zur Förderung von nicht-künstlerischen Kompetenzen und Einstellungen, so z.B. der Kompetenz Bilder beschreiben zu können, genannt (vgl. Fohr 2021: 20). Diese verschiedenen Annahmen werden zur kulturpolitischen und -pädagogischen Begründung des Werts der Kulturellen Bildung für die Gesellschaft herangezogen (vgl. ebd.: 20ff.). Die OECD-Metaanalyse (vgl. Winner et al. 2013: 3) kommt in Bezug auf die Transferleistungen der Kulturellen Bildung für Kompetenzen außerhalb der Kunst zu dem Schluss, dass die Auswirkung „auf andere nicht-kulturelle Kompetenzen

---

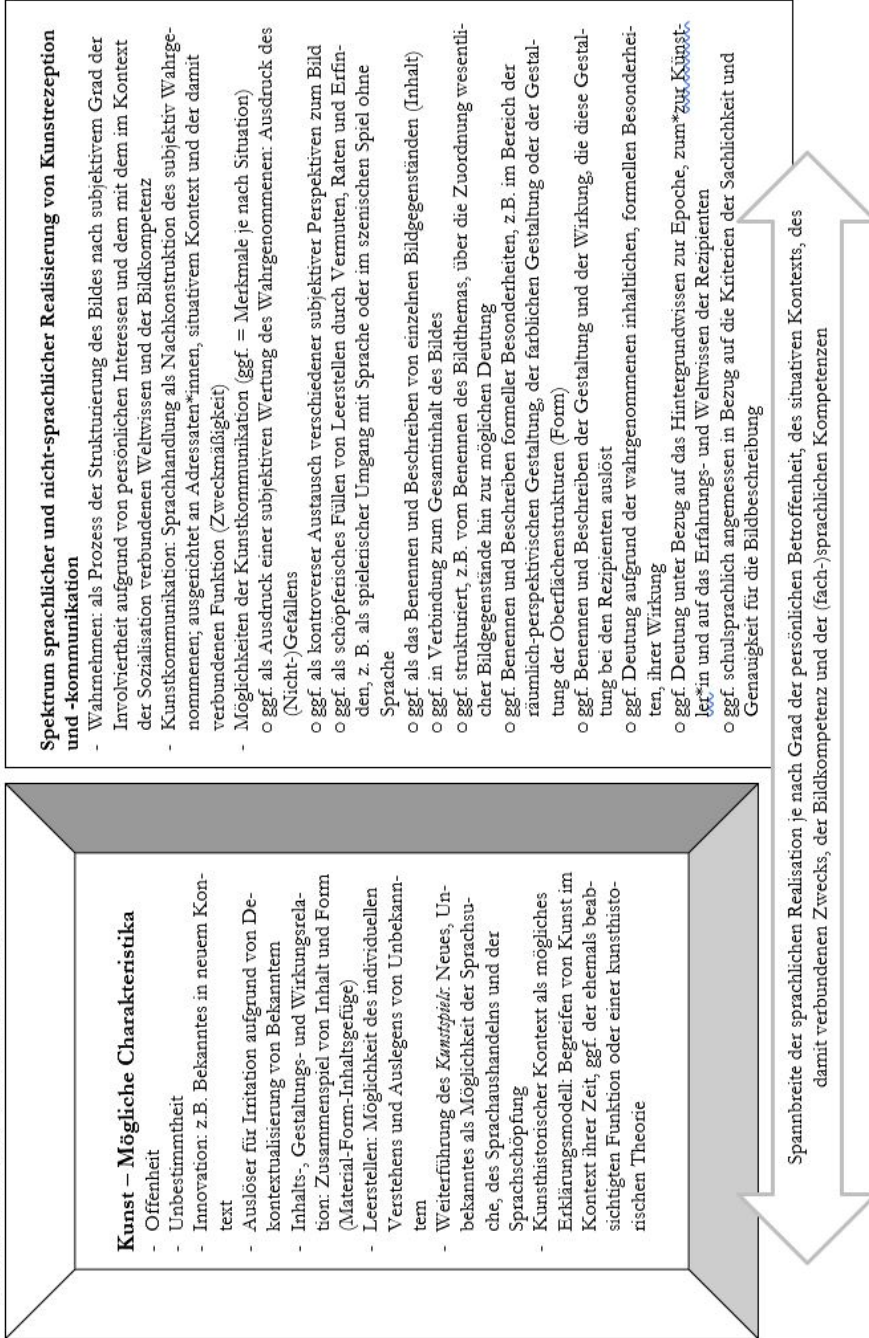
<sup>6</sup> Vor der Entwicklung des vorliegenden Modells wurde zunächst zur Analyse und Beurteilung der Sprachstandsdaten zum Beschreiben erprobt, die allgemeinen schulsprachlichen und schreibdidaktischen Vorgaben zur Kompetenz Beschreiben in ein Kompetenzraster mit Kann-Beschreibungen zu überführen und für die Datenanalyse und -auswertung zu verwenden. Gestuft formulierte Kriterien zur Nachvollziehbarkeit, Logik der Beschreibung, zum Textaufbau sowie zur Beschreibung des Bildinhaltes, der Bildform und ihrer Wirkungsweise sowie zur sprachlichen Umsetzung in Bezug auf das Ausdrucksspektrum und zu möglichen Problemen bei der sprachlichen Umsetzung sollten dazu dienen, die schulsprachlichen Leistungen im Bereich des Beschreibens von Bildern zu beurteilen. Diese Beurteilung der Bildbeschreibungen mit Hilfe von schulsprachlich verorteten und schreibdidaktisch begründeten Kann-Beschreibungen erwies sich jedoch als zu geschlossen, um die Art und Weise der Kunstkommunikation von zweisprachig aufwachsenden Kindern in Kunstgesprächen zu beschreiben. Daher wurde das vorliegende Modell stärker auf den Beschreibungsgegenstand Kunst und seine Besonderheit ausgerichtet und auf gestufte Kompetenzformulierungen wurde bewusst verzichtet, da bislang unklar ist, inwieweit sich das hier aufgezeigte Spektrum der sprachlichen Realisation nicht nur in seiner Bandbreite an Möglichkeiten, sondern auch nach verschiedenen Graden der Differenziertheit in Bezug auf diese Möglichkeiten darstellen lässt.

und auf Innovation am Arbeitsmarkt nicht unbedingt die wichtigste Rechtfertigung für die Kulturelle Bildung in den heutigen Lehrplänen“ sei (ebd.: 23). Ausgehend von den Untersuchungsergebnissen schlussfolgern Winner, Goldstein und Vincent-Lancrin (2013: 23), dass die Künste allen Kindern eine andere Art des Verstehens als die Naturwissenschaften und andere akademische Fächer bieten, da sie ein Umfeld ohne richtige und falsche Antworten darstellen. Sie geben den Schüler\*innen daher die Freiheit zu experimentieren und sich somit auch sprachlich auszuprobieren.

Nicht nur für die Darstellung, und Analyse von Bildbeschreibungen oder Kunstgesprächen von Lerner\*innen kann das Modell mit seinem Spektrum an Realisierungsmöglichkeiten herangezogen werden, sondern es kann ebenso zur Planung von Vermittlungsprozessen in Bezug auf Bilder und Kunst im Besonderen herangezogen werden. Die aufgezeigten Merkmale der Rezeption von und Kommunikation zur Kunst können je nach Voraussetzungen der Sprecher\*innen und der mit der Handlungssituation verbundenen Funktion des Austausches variieren. Damit trägt das Modell zur Kunstkommunikation und -rezeption ebenso dazu bei, einerseits den Bereich der Fachkommunikation Kunst ausgehend von den Besonderheiten des Betrachtungsgegenstands differenziert beschreibbar zu machen, andererseits neue Ansatzpunkte für die Vermittlung von Sprache im Hinblick auf unterschiedliche fachbezogene Handlungssituationen ableiten zu können. Ausgehend von den im Modell aufgezeigten Realisierungsmöglichkeiten lassen sich so ebenfalls für die fachbezogene Vermittlung zur Kunst und zum Bild im Fremd- und Zweitsprachenunterricht neue Wege einschlagen.

Inwieweit sich die möglichen kunstpädagogischen und schulsprachlichen Kategorien zur Beschreibung und Analyse der Kunstkommunikation der Zweitsprachenlernenden eignen und/oder erweitert werden müssen, wird Gegenstand der abschließenden Diskussion sein. Das Forschungsprojekt und das Untersuchungsdesign werden in Abschnitt 4 vorgestellt.

Schaubild 1: Möglichkeiten der Kunstrezeption und -kommunikation: Merkmale und Spektrum der Realisierung



## 4 Das Forschungsprojekt: Fragestellung, Zielsetzung und Untersuchungsaufbau und -umsetzung

Mündliche und schriftliche Sprachdaten zur Kompetenz *Beschreiben* sowie Bildskizzen von DaZ-Lernenden im Alter von 10-12 Jahren wurden im Zusammenhang mit dem Forschungsvorhaben<sup>7</sup> zur integrierten Sprachbildung im Fach Kunst (vgl. Fohr 2021) zu dem Gemälde „Die Bauernhochzeit“ von Pieter Bruegel d. Ä. (1568) erhoben (s. Abbildung 1).

In diesem zwei Schuljahre umfassenden Praxisforschungsprojekt sollten die Sprachstandsdaten zum mündlichen und schriftlichen Beschreiben von 16 DaZ-Lernenden mit nachgewiesenem Förderbedarf<sup>8</sup> dazu dienen, Ansatzpunkte für die sprachensible Vermittlung im Kunstunterricht zu begründen und Aufschluss über die sprachlichen Kompetenzen dieser Zielgruppe im Hinblick auf die Vermittlung von Bildkompetenzen zu erhalten<sup>9</sup>. Die elizitierten Daten zur Bildbeschreibung wurden im Hauptforschungsprojekt zur fachintegrierten Sprachbildung im Kunstunterricht jedoch nur zu einem Teil ausgewertet, da sie bedingt Rückschlüsse in Bezug auf die Frage nach den Ansatzpunkten für das Scaffolding im Fachunterricht Kunst ermöglichten. Die folgende Darstellung soll daher einen Einblick in die auf das Forschungsprojekt aufbauende Studie mit dem Analysefokus Lernaltersprache geben. Dabei geht es u.a. darum, wie Zweitsprachenlernende am Anfang der Klasse 5 Kunstwerke wie das der „Bauernhochzeit“ von Bruegel nach einer Unterrichtssequenz mit Übungen zur Bildrezeption beschreiben.

---

<sup>7</sup> Die Unterrichtsforschung fand im Rahmen eines Promotionsprojektes zur fachintegrierten Sprachbildung im Kunstunterricht der Klasse 5 statt (vgl. Fohr 2021). Bei der longitudinal angelegten Untersuchung, welche zwei Schuljahre (2010-2011) umfasste, handelt es sich um Unterrichtsforschung, bei der der Fokus auf der Frage nach den Umsetzungsmöglichkeiten der Prinzipien des Scaffolding und des sprachsensiblen Unterrichts in Bezug auf die Prinzipien und Ziele des Faches Kunst lag. Die Sprachstandsdaten und praktischen Produkte aus dem Kunstunterricht wurden erhoben, um nicht nur Informationen zum Untersuchungsschwerpunkt Lehren, sondern auch flankierende Informationen zu den Voraussetzungen und Bedarfen der Lernenden zu gewinnen. Die elizitierten Daten zum Beschreiben der Fünftklässler wurden im Hinblick auf die Hauptforschungsfragen zur Vermittlung folglich nur ergänzend herangezogen. Daher werden diese nun im Anschluss an das abgeschlossene Promotionsprojekt mit dem Fokus auf die Qualifikationen der Zweitsprachenlernenden im Beschreiben genauer betrachtet und analysiert.

<sup>8</sup> Der Förderbedarf der 16 Probanden\*innen in der Zielsprache Deutsch wurde nach der Auswertung von C-Test-Ergebnissen von allen 50 Schülern\*innen, von 26 Profilanalysen der Zweitsprachensprecher\*innen und von Unterrichtsbeobachtungen in beiden fünften Klassen festgestellt.

<sup>9</sup> Anm. zur Datenerhebung, -auswertung und -verwendung zum mündlichen und schriftlichen Beschreiben: Die Sprachdaten zum mündlichen Beschreiben des mittelalterlichen Bruegel-Gemäldes wurden von einer externen geschulten Interviewerin von den 13 der 16 Probanden\*innen während der Hauptstudie eliziert. Die schriftlichen Beschreibungen, die bei der vorliegenden Analyse und Auswertung aufgrund des Umfangs nicht herangezogen werden, wurden von allen 16 Probanden\*innen sowie ihren Bezugsgruppen (zwei fünften Klassen mit insgesamt 48 Kindern), von ihren Klassenlehrer\*innen erhoben. Die Rezeption des mittelalterlichen Kunstwerks „Die Bauernhochzeit“ bildete den Ausgangspunkt die spätere eigene praktisch-gestalterische Auseinandersetzung der Fünftklässler mit dem Thema „Der gedeckte Tisch“ (vgl. Fohr 2021).

Für das Elizitieren der Sprachdaten der Fünftklässler zum Beschreiben wurde eine externe und geschulte Interviewerin am 13. Dezember 2010 in beiden Lerngruppen mit jeweils acht Probanden\*innen eingesetzt. Ihre Fragen orientierten sich an einem zuvor erstellten und im Rahmen der Pilotstudie erprobten Leitfaden. Neben dem Beschreiben des Gemäldes „Die Bauernhochzeit“ fokussierten weitere Fragen der Kurzinterviews z.B. auf das Beschreiben von Vorgehensweisen im Kunstunterricht, von eigenen praktischen Arbeiten, geplanten Vorgängen und Bildern (vgl. Fohr 2021: 231-243). Die nachfolgenden Auszüge aus den Kurzinterviews mit einer Gesamtdauer zwischen zwei und fünf Minuten wurden nach Konventionen von Hoffmann-Riem (1980, zit. nach Kuckartz 2005: 47) transkribiert. Erhoben werden konnten insgesamt 13 Datensätze von den insgesamt 16 zweisprachig aufwachsenden und an der Studie teilnehmenden Probanden\*innen. Um für diesen Beitrag einen Einblick in die Teilstudie zu gewähren, werden drei ausgewählte Schüleräußerungen im Umfang von einer bis drei Minuten nach dem folgenden, für alle einheitlichen Frageimpuls der Interviewerin analysiert und ausgewertet: „Ihr habt euch mit dem Bild ‚Die Bauernhochzeit‘ beschäftigt. Kannst du mir bitte das Bild beschreiben?“ Während dieses Frageimpulses wurde den Schüler\*innen von der Interviewerin eine farbige Abbildung des Gemäldes im Format DIN A4 gezeigt. Die Auswahl der drei Schüleräußerungen zur Analyse in Abschnitt 5 erfolgt unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Sprachstandsdiagnosen (s. Anmerkung in Fußnote 8).

Anzumerken ist, dass die Erhebung der mündlichen Daten nach einer Unterrichtssequenz zur Bildrezeption<sup>10</sup> stattfand und die Äußerungen der Lernenden folglich in Bezug zu den vorausgehenden Unterrichtsinhalten und -zielen gesetzt werden müssen: Im Kunstunterricht konnten die Probanden\*innen nach einer ersten gemeinsamen Betrachtung des Gemäldes „Die Bauernhochzeit“ ein Informationsplakates zum Kunstwerk in Partnerarbeit (s. Abschnitt 1; *Perzeptbildung* und *Konzeptbildung*) erstellen. Dazu sollten sich die Schüler\*innen in die Braut, die auf dem Gemälde in der rechten hinteren Ecke der Scheune an der Wand vor einem Tuch (dunkelgrün im Originalbild) mit einer Brautkrone sitzt, hineinversetzen und ihre Gäste genau beobachten (s. Abbildung 1)<sup>11</sup>. Bild- und damit verbundene sprachliche Kompetenzen, die die Fünftklässler im Kunstunterricht im integrierter Sprachbildung aufbauen sollten, waren die Folgenden:

<sup>10</sup> Zu Beginn des Forschungsprojektes zur integrierten Sprachbildung wurde auch eine externe Beobachterin während des Unterrichts eingesetzt, um durch ihre Mitschriften Aufschluss über die sprachlichen Kompetenzen der Probanden\*innen zu gewinnen. Diese Form der Beobachtung wurde allerdings eingestellt, da sie zum einen mit einem hohen Zeit- und Kostenaufwand verbunden war, zum anderen die Mitschriften trotz des zuvor festgelegten Beobachtungsfokus der Äußerungen der Lernenden mehr auf das Sozialverhalten der Lernenden fokussierten. Daher fanden zusätzliche Kurzinterviews zum Elizitieren der Lerndaten zum Beschreiben während der 7. und 8. Unterrichtsstunde der Unterrichtseinheit zum Schwerpunkt Bildrezeption statt.

<sup>11</sup> Anlass dazu bildete insbesondere die Information, dass es während solcher mittelalterlichen Hochzeiten ein Brauch war, dass die Braut während der Feierlichkeit angeblich mit keinem sprechen und nicht an dem Mahl teilnehmen durfte.



Bildkompetenzen sowie damit verbundene Lernziele:

- erste Eindrücke zum Bild formulieren und in Partnerarbeit austauschen
- Bilddetails wahrnehmen
- Bildthema und Darstellung einer mittelalterlichen Hochzeitsfeier mit heutigen Hochzeitsfesten vergleichen
- das Bild aus der Perspektive der Braut wahrnehmen und beschreiben
- Bildanalyse: Bilddetails erfassen und anhand von Skizzen und Notizen in Partnerarbeit sichern
- das Wahrnehmen, konzentrierte Betrachten und Skizzieren von Bildgegenständen mit dem Bleistift üben

Damit verbundene sprachliche Kompetenzen und Lernziele:

- Beschreibung der ersten Eindrücke, Vermutungen zum Bildinhalt und den Hintergründen der Feier äußern
- Bilddetails benennen: Wörter einzelnen Bildelementen zuordnen – Zusammenhänge dadurch verbalisieren und neuen Wortschatz im Kontext verwenden
- Beschreibung des Bildgeschehens aus der Perspektive der Braut
- Ergebnisse der Untersuchungen des Bildes schriftlich und zeichnerisch festhalten



Abbildung 1: „Die Bauernhochzeit“ von Pieter Bruegel d. Ä., um 1568, 114 x 164 cm, Öl auf Eichenholz, Kunsthistorisches Museum Wien<sup>12</sup>

<sup>12</sup> Bildquelle: [http://de.wikipedia.org/wiki/Die\\_Bauernhochzeit](http://de.wikipedia.org/wiki/Die_Bauernhochzeit) (3.11.2018).

Zur Gestaltung eines Informationsplakates zum Gemälde (s. Abbildung 2) konnten die 16 Probanden\*innen zusammen mit ihren Partner\*innen jeweils sechs Bildgegenstände auswählen, diese skizzieren und im Anschluss beschreiben (s. Abschnitt 1; *Konzeptbildung*). Das Gemälde „Die Bauernhochzeit“ lädt aufgrund der über 30 abgebildeten Gäste, der vielfältigen Ereignisse und der Unterschiede zu heutigen Hochzeitsfeiern und der damit verbundenen fremden Festtagsgestaltung zur genaueren Betrachtung ein. Das Material-Form-Inhaltsgefüge eignet sich ebenfalls dazu, die Wahrnehmung der Fünftklässler durch die in den Raum führende Diagonalkomposition und die farblich gedämpfte, aber auch komplementäre Gestaltung in Braun-, Grün- und Rottönen zu stimulieren.

Durch die detaillierte Betrachtung des Bildes und das Anfertigen von Skizzen zu einzelnen Motiven ist es möglich, die Bildgegenstände differenzierter wahrzunehmen und so Besonderheiten wie die folgenden zu entdecken (s. Abschnitt 1; Analyseübung zur *Konzeptbildung*): So trägt das kleine Kind, das am vorderen unteren Bildrand links von der Mitte sitzt und sich gerade die Finger abschleckt, nicht nur eine viel zu große (rote) Kappe mit einer Pfauenfeder auf dem Kopf, sondern an seinem Gürtel ist zudem ein kleines Messer befestigt. Die beiden Knechte, die sich von dem Kind in Richtung des Tisches bewegen und die Speisen tragen, verwenden eine Holztür mit alten Scharnieren als Tablett und transportieren damit die Hochzeitspeise, augenscheinlich einen Brei in flachen Tellern. Einer der Knechte hat einen Löffel an seinem Hut befestigt. Solche Besonderheiten, die sich durch das genaue Wahrnehmen entdecken lassen, bieten die Möglichkeit z.B. darüber zu sprechen, dass die Menschen im Mittelalter ihr Besteck mit sich geführt haben, auch wenn sie auf einer Hochzeit eingeladen wurden. Kindern war es anders als heute erlaubt, ein Messer mit sich zu führen.

Diese kurze inhaltliche Analyse zu drei Bilddetails zeigt auf, worin die sprachlichen Herausforderungen im Bereich der detaillierten Bildbeschreibung als schulsprachliche Übungsform liegen, wenn die Schüler\*innen verschiedene Besonderheiten wahrgenommen und skizziert haben: Die semantische Strukturierung der Wahrnehmung und die praktische Nachkonstruktion derselben erfordert auf der sprachlichen Ebene zunächst die Benennung und Verortung des Bildgegenstandes, häufig unter Verwendung von Lokaladverbien, zudem eine Beschreibung dessen, was die Personen gerade machen und welche Gegenstände oder andere Personen dabei involviert sind. Wie in dem vorliegenden Beispiel zu dem Kind, welches ein Messer mit sich führt, kann der Hinweis auf Besonderes sachlich und neutral wiedergegeben werden oder die Aufmerksamkeit kann z.B. durch einleitende Nebensatzkonstruktionen („Was besonders auffällt, ist ...“) gelenkt werden.

Im Kunstunterricht mit integrierter Sprachbildung benötigten die Probanden\*innen zur Umsetzung des Plakates sowohl fachliche Unterstützung beim Skizzieren, als auch sprachliche Unterstützung zum Beschreiben der Bildgegenstände (vgl. Fohr 2021: 315-329): Um zu üben, die skizzierten Details strukturiert zu beschreiben, erhielten sie daher nach einer Erarbeitungssequenz Notizzettel mit den Fragen nach dem Bildgegenstand („Was?“), dessen Lage („Wo?“), der Tätigkeit

(„Was macht ...?“), der Kleidung, der Körperhaltung und dem Gesichtsausdruck, auf denen sie ihre Beobachtungen eintragen konnten. Die Schüler\*innen konnten so üben, ihre Beobachtungen vorstrukturiert in Stichworten zu formulieren. Eine zusammenhängende und nachvollziehbare Bildbeschreibung wurde in dieser Unterrichtssequenz nicht erwartet.

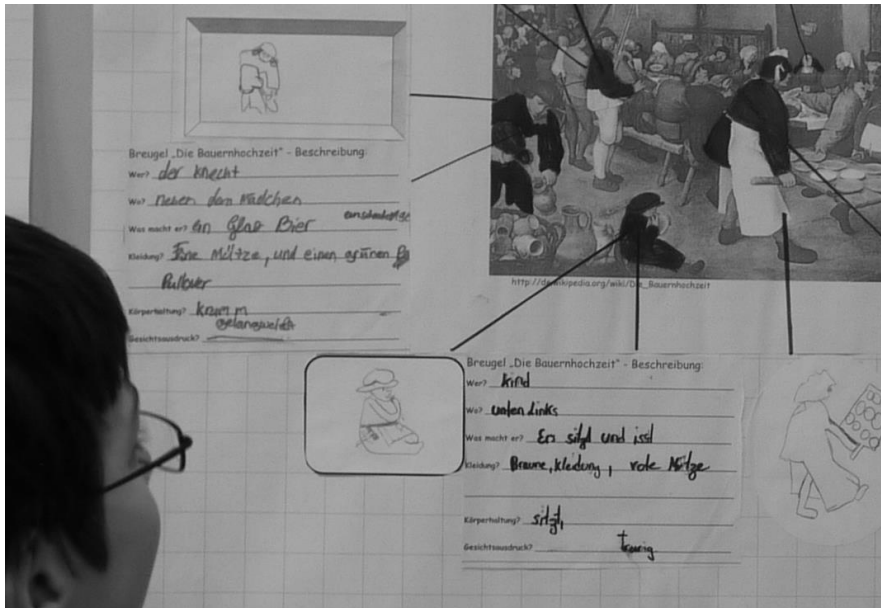


Abbildung 2: Informationsplakat Gruppe 5.1, Format DIN A2, 6.12.2010 (Foto: Tanja Fohr)

Die mündlichen Sprachdaten zur Beschreibung des Gemäldes „Die Bauernhochzeit“ (s. Abbildung 1), die nach der Unterrichtssequenz zum Üben der Bildrezeption mit der Gestaltung eines Informationsplakates erhoben wurden, sollten dazu dienen, Informationen darüber zu erhalten, wie die zweisprachig aufwachsenden Lernenden zu Beginn der Klasse 5 mit der Aufforderung, ein Bild zu beschreiben, umgehen und sich äußern (vgl. Fohr 2021: 209-339). Dabei wurde berücksichtigt, dass sich die Fünftklässler mit dem Gemälde global im Plenum (*Perzeptbildung*) und in einer Partnerarbeit selektiv mit den Details des Gemäldes (*Konzeptbildung*) beschäftigt hatten und durch die integrierte Sprachbildung dabei unterstützt wurden. Bei der Analyse und Deutung der vorliegenden Daten in Bezug auf die theoretischen Ausführungen zum Beschreiben im Kontext des Kunstunterrichts und das Modell zu den Umsetzungsmöglichkeiten der Kunstkommunikation (s. Abschnitte 2 und 3) muss folglich bedacht werden, dass sich die Probanden\*innen im Unterricht schon mit dem Gemälde befasst haben und die Phase *Perzeptbildung* somit ggf. schon abgeschlossen ist. Eine explizite Vorbereitung hinsichtlich den mit dem Operator *Beschreiben* verbundenen schulsprachlichen Erwartungen fand im Kunstunterricht allerdings nicht statt. Daher können die Daten ebenfalls darüber Auf-

schluss geben, wie sich die Probanden\*innen gemessen an den allgemeinen schulsprachlichen Erwartungen nach der Übungsphase mit der fachlichen Schwerpunktsetzung Bildrezeption äußern.

Bei der vorliegenden Analyse und Auswertung der elizitierten Daten soll nun ein Augenmerk auf die Besonderheiten der Kunstkommunikation im Zusammenhang mit den schulsprachlichen Erwartungen an die Kompetenz, etwas beschreiben zu können, gelegt werden. Die Fragen, die die Analyse der Beschreibung der Zweitsprachenlernenden leiten, sind davon ausgehend die Folgenden:

- Wie beschreiben Zweitsprachenlernende am Anfang der Klasse 5 im Kontext des Kunstunterrichts Kunstwerke wie das der „Die Bauernhochzeit“ von Pieter Bruegel d. Ä. nach einer ersten Übungsphase zur Bildrezeption?
- Welche der im Modell dargelegten Möglichkeiten und Merkmale der Kunstrezeption und der damit verbundenen sprachlichen Realisierung der Beschreibungen können zur Analyse und Beschreibung der Daten herangezogen werden? (*Top down*)
- Welche weiteren Möglichkeiten und ggf. Merkmale der Kunstkommunikation, insbesondere zum Beschreiben, lassen sich ggf. aus der Analyse der Daten der Zweitsprachenlernenden ableiten? (*Bottom up*)

In diesem Zusammenhang sind zudem die Fragen von Belang, inwieweit die von Seiten der Kunstpädagogik gesetzten Erwartungen an das Decodieren von Bildern im fachlichen Kontext mit den allgemeinen schulsprachlichen Erwartungen an eine Bildbeschreibung korrelieren und welche Rückschlüsse sich daraus für die Vermittlung ergeben.

## 5 Kunstrezeption von Fünftklässlern: Mündliche Beschreibungen des Gemäldes „Die Bauernhochzeit“

Die aktuellen schulsprachlichen und kunstpädagogischen Richtlinien geben global vor, dass Schüler\*innen in der Sekundarstufe I das *Beschreiben*, u.a. von Bildern, erlernen sollen. Was dies aber für bestimmte Jahrgangstufen, insbesondere fachliche Unterrichtskontexte wie dem Kunstunterricht bedeuten kann, ist bislang nur durch vereinzelte qualitative Untersuchungen zu Kunstgesprächen von monolingual aufwachsenden Schülern\*innen belegt worden, wie in Abschnitt 2 bereits erwähnt.

Die Frage danach, wie Zweitsprachenlernende am Anfang der Klasse 5 Kunstwerke im Unterrichtskontext beschreiben, soll durch die exemplarische Analyse von drei mündlichen Bildbeschreibungen zum Gemälde „Die Bauernhochzeit“ von Pieter Bruegel d. Ä. beantwortet werden. Ausgehend von den Daten wird darüber hinaus diskutiert, inwieweit die in dem Modell zur Kunstrezeption dargelegten Möglichkeiten der sprachlichen Umsetzung um weitere Punkte ergänzt werden sollten (*Bottom up*).

Für die exemplarische Analyse und Auswertung in Bezug auf die am Ende des Abschnitts 4 gestellten Fragen werden drei Äußerungen herangezogen, die das erste Kriterium, nämlich die Spannweite der Kunstrezeption und -kommunikation in Bezug auf die im Modell dargelegten Möglichkeiten und die damit verbundene sprachliche Umsetzung, deutlich machen. Ein weiteres Kriterium für die vorliegende Auswahl der Daten ist, dass die Probanden\*innen entsprechend den Profilanalyse- (vgl. Griebhaber 2007) und den C-Test-Ergebnissen nach Baur und Spettmann (2007) einen hohen bis erhöhten Förderbedarf in der Zielsprache Deutsch nachwiesen<sup>13</sup> (vgl. Fohr 2021: 197-211).

Bei den drei Probanden\*innen handelt es sich um TN Onue<sup>14</sup>, der zum Zeitpunkt der Erhebung 12 Jahre alt ist und zu Hause mit seinen Eltern und Geschwistern Türkisch spricht; um TN Che, die zum Zeitpunkt der Erhebung 10 Jahre alt ist und mit ihren Eltern zu Hause Tagalog, die am weitesten verbreitete Sprache auf den Philippinen, spricht, und TN Öm, der zum Erhebungszeitpunkt 11 Jahre alt ist und mit seinen Eltern zu Hause Türkisch, aber mit seinen Geschwistern Deutsch spricht (vgl. ebd.).

Alle drei Probanden\*innen haben gemeinsam mit ihren Partner\*innen ein Präsentationsplakat zu dem Gemälde „Die Bauernhochzeit“ erstellt und sich mit einzelnen Bilddetails befasst (vgl. ebd.: 309-339).

(1) *Auszug aus dem Interview mit 5.1 TN Onue vom 13.12.2010*<sup>15</sup>

I: Interviewerin, B: TN Onue

- 00:03:15-0 I: A h j a .. interessant. /Mhm/ Kommen wir zur nächsten Frage. Ihr habt euch mit dem Bild: Die Bauernhochzeit beschäftigt.
- 00:03:15-0 B: Ja.
- 00:03:20-1 I: Und kannst du mir vielleicht jetzt das Bild beschreiben?
- 00:03:44-7 B: Also, das hier ist eine Hochzeit und der Mann ist nicht dabei, das dürfen die da nicht, haben wir /eh/ von unserer Kunstlehrerin gehört. Ja und /eh/ hier sind jetzt welche Musiker und so, hier sind jetzt manche Knechte, die bringen das Essen und so, und /ehm/ manche gießen das Bier und.
- 00:03:49-9 I: Und kannst du das am Bild festmachen? Also wer wo was macht, also so von

<sup>13</sup> S. Anm. in Fußnote 8. Die detaillierten Ergebnisse der Sprachstandsdiagnosen sowie die C-Tests und die Profilanalysen der Probanden\*innen können im digitalen Anhang zum Promotionsvorhaben eingesehen werden (vgl. Fohr 2021: 3-17; <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110687026/html> [1.6.2021]).

<sup>14</sup> Bei den hier aufgeführten Namen der Probanden\*innen handelt es sich um Pseudonyme. TN bedeutet „Teilnehmer\*in“.

<sup>15</sup> Dauer der Aufnahme insgesamt: 00:08:19, Ort der Aufnahme: Eichendorff-Schule/Kassel Bettenhausen; Datum der Transkription: 31.1.2011; Überarbeitung: 7.8.2011; 22.8.2018.

- 00:03:48-8 B: Das ist die Königin,
- 00:03:48-8 I: Kannst du, kannst du vielleicht
- 00:03:51-7 B: Ach so, (Entschuldigung?)
- 00:03:56-9 I: /eh/ erklären, also weißt du, so, nicht zeigen sondern also sagen, also, wo was ist?
- 00:04:44-0 B: Auf dem Boden sitzt jetzt so ein kleines Mädchen und sie macht jetzt irgendetwas, das weiß ich jetzt nicht. Und manche, /ehm/ da ist ein Holztür und die tragen da draus Suppe und .. und unten rechts, da ist ein Hund, neben dem Mann da, das /ehm/ das sind die Gäste und bei /eh/ und die Frau sitzt da mit der Krone da. Hier ... Und da sind die Musiker, der hat einen weißen Rock an, weiß Pullover, braune Schuhe.
- 00:04:44-0 I: /Mhm/
- 00:05:02-8 B: Ja. Und so. Die kommen /ehm/ der Mann, der darf, keine Ahnung, nicht bei der Hochzeit dabei sein, der ist jetzt zu Hause oder so und der, die machen das jetzt so.

Bei dem zirka zwei Minuten langen Gesprächsausschnitt fällt auf, dass TN Onue nach der Nennung des Bildthemas zunächst nicht das beschreibt, was er sieht, sondern damit einsteigt, sein Hintergrundwissen über das Gemälde wiederzugeben: „Also, das hier ist eine Hochzeit und der Mann ist nicht dabei, das dürfen die da nicht, haben wir /eh/ von unserer Kunstlehrerin gehört“. Am Ende dieser Gesprächssequenz geht er ebenfalls nochmals auf diese Besonderheit ein. Nicht nur der Proband Onue, sondern auch die Schülerin Che und der Proband Öm sowie weitere Schüler\*innen geben zuerst ihr Hintergrundwissen zur dargestellten Situation und der Zeit wieder. Im Anschluss verweist und benennt TN Onue zahlreiche Bildgegenstände: „Ja und /eh/ hier sind jetzt welche Musiker und so, hier sind jetzt manche Knechte, die bringen das Essen und so, und /ehm/ manche gießen das Bier und“.

Die Interviewerin hat in ihren begleitenden Anmerkungen notiert, dass alle Probanden\*innen nicht nur sprachlich mit Deiktika wie „hier“, „da“ usw. auf einzelne Bildgegenstände verwiesen haben, sondern die Reproduktion des Bildes an sich heranzogen, um nicht nur sprachlich, sondern auch mit den Fingern auf die Besonderheiten zu verweisen und so die Wahrnehmung ihres Gegenübers zu lenken. TN Onue beschreibt ebenfalls die Tätigkeit der Knechte, was ggf. darauf zurückgeführt werden könnte, dass er sich mit diesen Bildgegenständen bei der Übung zur detaillierten Bildrezeption und Plakaterstellung schon befasst hat. In Verbindung zum eingangs benannten Bildthema der Hochzeit beschreibt er einzelne Bildgegenstände, allerdings ohne sprachlich deren Bezug zum Ganzen und deren Lage im Bild deutlich zu machen (s. Schaubild 1, rechte Spalte). Auf die

Aufforderung der Interviewerin, die Lage der Bildgegenstände zu beschreiben, reagiert er zunächst nicht. Stattdessen nennt er einen weiteren Bildgegenstand, indem er auf die Braut deutet und sie wie folgt bezeichnet: „Das ist die Königin“<sup>4</sup>. Dadurch, dass er im weiteren Verlauf auf dieselbe Bildfigur erneut eingeht („die Frau sitzt da mit der Krone da“<sup>5</sup>), wird deutlich, dass er aufgrund der Brautkrone, die über dem Kopf der Braut im Hintergrund an einem grünen Vorhang angebracht ist, diese Person als „Königin“ bezeichnet. TN Onue nimmt durch die Zuschreibung des Titels „Königin“ eine Deutung vor und weist somit indirekt seine Zuhörerinnen darauf hin, dass es bei der dargestellten Person um die Hauptfigur auf dem Bild handelt (s. Schaubild 1, rechte Spalte).

Nach einer erneuten Aufforderung, genauer zu beschreiben, wo etwas ist, verweist TN Onue nicht nur auf die Bildgegenstände, sondern verortet diese teilweise im Bild:

Auf dem Boden sitzt jetzt so ein kleines Mädchen und sie macht jetzt irgendetwas, das weiß ich jetzt nicht. Und manche, /ehm/ da ist ein Holztür und die tragen da draus Suppe und .. und unten rechts, da ist ein Hund, neben dem Mann da, das /ehm/ das sind die Gäste und bei /eh/ und die Frau sitzt da mit der Krone da. Hier ... Und da sind die Musiker, der hat einen weißen Rock an, weiß Pullover, braune Schuhe.

Durch die drei Verweise („auf dem Boden“, „unten rechts“, „neben“) auf die Lage der Bildgegenstände erfolgt allerdings noch keine Zuordnung derselben zum Bildganzen und Bildraum (s. Schaubild 1, rechte Spalte). Wieder sind es vielmehr sprachliche Zeigewörter, die in Verbindung mit Gesten als Hinweise auf die Lage dienen. Da der Proband TN Onue jedoch so belegt, dass er die Lage von Bildgegenständen mit Hilfe von lokalen adverbialen Bestimmungen grundsätzlich beschreiben kann, liegt es vermutlich an der Situation, in der die Zuhörerinnen und er das Bild beide gleichzeitig vor Augen haben, dass er die Bildgegenstände nicht konkreter verortet.

Die mündliche Beschreibung des Probanden Onue ist insgesamt eher unzusammenhängend und gekennzeichnet durch Verweise auf die Besonderheiten („Königin“, „Krone“, „Holztür“) im Bild, die seine Zuhörerinnen vermutlich nicht wahrgenommen hat und die sich nicht über die Bildbetrachtung erschließen („Ja. Und so. Die kommen /ehm/ der Mann, der darf, keine Ahnung, nicht bei der Hochzeit dabei sein, der ist jetzt zu Hause oder so und der, die machen das jetzt so“). TN Onue beschreibt also im Gespräch primär aufzählungsartig die Bildgegenstände, die sich erst bei einer detaillierten Beschäftigung mit dem Bild entdecken lassen. Um seine Aufzählung zu strukturieren verwendet er 16 Mal die Konjunktion „und“, manchmal als Hinweis auf weitere Bildgegenstände in Verbindung mit dem Adverb „so“.

Anders als bei der Erstbegegnung mit dem Bild, die zur Vorbereitung der Partnerarbeit zur Plakaterstellung im Plenum stattfand, formuliert TN Onue im Gespräch keinen ersten Eindruck mehr. Da er sich schon mit dem Gemälde im Unterricht befasst hat und die *Perzeptbildung* somit abgeschlossen ist, lassen sich TN Onues Beschreibungen in der Phase der *Konzeptbildung* verorten (s. Abschnitt 2).

Vergleichbar mit den Ergebnissen der Untersuchungen zu Kunstgesprächen von monolingual aufwachsenden Kindern und Jugendlichen (s. Abschnitt 2, Schmidt 2016, Grütjen 2013, Glas 2011; 2015) lassen sich ebenfalls bei dem Zweitsprachensprecher Sprechmuster des Zeigens feststellen und die Beschreibung wirkt unstrukturiert und suchend. Auf formelle Besonderheiten wie die farbliche Gestaltung geht er nur kurz am Ende ein, indem er die Kleidung der Musiker beschreibt: „Und da sind die Musiker, der hat einen weißen Rock an, weiß Pullover, braune Schuhe“. Insgesamt verbleibt er bei seiner Beschreibung auf der inhaltlichen Bildebene und geht nicht auf die Gestaltung, die Material-Form-Inhaltsbeziehungen und ihre Wirkung<sup>16</sup>, z.B. die Wirkung der gedämpften Farben ein (s. Schaubild 1, rechte Spalte). Eine Bilddeutung erfolgt nur insofern, als dass TN Onue das Hintergrundwissen, über das er verfügt, nochmals zum Ende hin hervorhebt und so deutlich macht, dass der Ehemann nicht auf seiner Hochzeit sein durfte und dazu vermutet „der ist jetzt zu Hause oder so und der, die machen das jetzt so“.

Die Beschreibung wäre für die Zuhörer\*in ohne die Reproduktion des Werkes kaum nachvollziehbar, da es TN Onue nach der Nennung des Bildthemas nicht gelingt, die einzelnen Bildgegenstände im Zusammenhang zu beschreiben. Grund dafür könnte sein, dass die Bildbeschreibung für den Probanden\*innen grundsätzlich keine Funktion hat, da er und die Interviewerin das Bild beide gleichzeitig anschauen können. Umso wichtiger ist es, TN Onue daher auf das zu verweisen, was man nicht im Bild sieht. Mit Bezug auf die Abbildung des Kunstwerkes sind die Äußerungen von TN Onue nachvollziehbar, aber nicht durchgängig logisch („Königin“ als Bezeichnung für die Braut). Er gerät beim Sprechen hin und wieder ins Stocken, hat insgesamt jedoch geringe Probleme bei der sprachlichen Realisation.

Anders verhält es sich in Bezug auf die sprachliche Umsetzung und Verständlichkeit bei der Probandin Che, die große Schwierigkeiten damit hat, die einzelnen Bildgegenstände zu benennen.

---

<sup>16</sup> Die Beschreibung der Material-Form-Inhaltsbeziehungen, insbesondere z.B. der farblichen oder perspektivischen Gestaltung und ihrer Wirkung, ist Vermittlungsziel im Kompetenzbereich der Bildrezeption (s. Abschnitte 2; 3). Ausgehend von den vorliegenden Daten müssen die damit verbundenen fachlichen und sprachlichen Grundlagen in der Klasse 5 noch erarbeitet und geübt werden.



(2) *Auszug aus dem Interview mit 5.1 TN Che vom 13.12.2010*<sup>17</sup>

I: Interviewerin, B: TN Che

- 00:02:10-9 I: /Mhm/ Okay. Und ihr habt euch mit dem Bild die Bauernhochzeit beschäftigt. (B: /Mhm/) Kannst du mir das Bild beschreiben?
- 00:02:38-1 B: Also. /ehm/ Die Braut da /ehm/ da oben ist ein Krone. Und /ehm/ die Frau darf nix essen und so, nix reden und darf nicht neben ihrem, ja. Mann ( ) also mit ihrem .. ja, Mann.
- 00:02:42-8 I: /Mhm/
- 00:02:51-8 B: Und die dürfen überhaupt nicht reden und die Braut muss ganze Zeit nur sitzen bleiben. Und ist traurig.
- 00:02:58-5 I: Und kannst du mir das Bild genauer beschreiben?
- 00:03:36-5 B: /ehm/ Nicht so ganz. .. Da vorne, die beiden, das sind Musikalische und die spielen Dudelsack und da ist ein Mönch, die immer so ein Kleid, also ein Mantel hat oder Umhang hat und ja. .. Und da warte mal, da ist die Kelch. Oder?

TN Che verweist mit dem lokaldeiktischen Adverb „da“ auf besondere Motive wie die Braut, die Krone oder den Mönch: „Also. /ehm/ Die Braut da /ehm/ da oben ist ein Krone. Und /ehm/ die Frau darf nix essen und so, nix reden und darf nicht neben ihrem, ja. Mann ( ) also mit ihrem .. ja, Mann“. Anders als TN Onue benennt sie eingangs nicht das Bildthema der Bauernhochzeit, was die Zuordnung der benannten Bildgegenstände für die ZuhörerIn erschwert. Aber auch TN Che gibt wie TN Onue schon im Einstieg Informationen zum Bild und den Bräuchen einer mittelalterlichen Hochzeit wieder, die sich durch die Betrachtung des Bildes nicht erschließen. Diese Informationen sind allerdings nicht alle nachvollziehbar, da sie bruchstückhaft und unzusammenhängend berichtet werden („die Frau darf nix essen und so, nix reden und darf nicht neben ihrem, ja. Mann ( ) also mit ihrem .. ja, Mann“). TN Che gibt diese Hintergrundinformationen zudem nicht sachlich wieder, sondern sie baut diese aus, nimmt sie als Anlass, eine Bilderzählung zu beginnen, und verbindet den Sachverhalt mit der Deutung, dass die Braut „traurig“ ist: „Und die dürfen überhaupt nicht reden und die Braut muss ganze Zeit nur sitzen bleiben. Und ist traurig“. Nicht nur TN Che, sondern auch andere Probanden\*innen haben bei der mündlichen wie bei der schriftlichen Aufforderung, das Bild zu beschreiben, häufig mit den Hintergrundinformationen begonnen, die sie zu einer freien und neuen Bilderzählung zur Braut und deren Ehemann, die teils losgelöst von den Abgebildeten war, ausgebaut haben. Hintergrundinformationen zu mittelalterlichen Hochzeitsbräuchen wurden den Probanden\*innen in der ersten

<sup>17</sup> Dauer der Aufnahme insgesamt: 00:05:25; Ort der Aufnahme: Eichendorff-Schule/Kassel Bettenhausen; Datum der Transkription: 4.2.2011; Überarbeitungen: 7.8.2011; 20.8.2017.

Unterrichtssequenz zum Bild auf Nachfragen erläutert. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, dass das nicht im Bild Wahrnehmbare und damit das, was nicht offensichtlich ist, für die Schüler\*innen mitteilenswert ist.

Auf die Aufforderung der Interviewerin, das Bild genauer zu beschreiben, macht TN Che durch ihre Äußerung „Nicht so ganz“ und durch die Nachfrage mit „Oder?“ deutlich, dass sie dazu nicht in der Lage ist. Sie zeigt und benennt daraufhin weitere Bildmotive: „Da vorne, die beiden, das sind Musikalische und die spielen Dudelsack und da ist ein Mönch, die immer so ein Kleid, also ein Mantel hat oder Umhang hat und ja. .. Und da warte mal, da ist die Kelch. Oder?“. TN Ches Aufzählung und ihr Nachfragen wirken so, als ob sie versucht, sich daran zu erinnern, was sie bei der Übung zur detaillierten Bildrezeption und Beschreibung zu den Bildmotiven herausgefunden hat und sie nun einiges davon reproduziert, was ihr zu einem Teil gelingt („Dudelsack“, „Kelch“). Mit Blick auf die vorgeschaltete Unterrichtssequenz mit integrierter Sprachbildung ist hervorzuheben, dass TN Che die Nomen „Dudelsack“ und „Kelch“ verwendet, während sie aber nicht beschreiben kann, dass die Braut nicht neben ihrem Mann sitzt, bzw. nach TN Ches Verständnis nicht sitzen darf („... nix reden und darf nicht neben ihrem, ja. Mann“). TN Che hat sich zur Gestaltung ihres Präsentationsplakates mit ihrer Partnerin mit den Musikern befasst, diese skizziert und sie in Stichpunkten beschrieben und dabei die für sie neue Bezeichnung „Dudelsack“ gelernt (vgl. Fohr 2021: 354). Durch die Beschäftigung mit diesem Bilddetail hat sie sich vermutlich das Wort gemerkt.

TN Ches Schwierigkeiten, das Bild zu beschreiben und sich dabei vom Benennen des Bildthemas über die Zuordnung wesentlicher Bildgegenstände zum Bildganzen zu bewegen und ihr Hintergrundwissen zum Bild (s. Schaubild 1, rechte Spalte) wiederzugeben, können zum einen damit zusammenhängen, dass sie mit der Aufforderung, ein Bild zu beschreiben, nicht vertraut ist. Jedoch lässt die wenig nachvollziehbare Form der sprachlichen Umsetzung und die Gleichförmigkeit des Satzbaus bei TN Ches Äußerung vermuten, dass es ihre Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch noch nicht dazu ausreichen, ein Bild zusammenhängend und ohne Unterstützung zu beschreiben.

Im Vergleich dazu hat der Proband Öm im nachfolgenden Analysebeispiel nicht so sehr mit der sprachlichen Umsetzung Schwierigkeiten, sondern vielmehr mit dem Arbeitsauftrag, genauer mit dem Verständnis des Operators *Beschreiben*: „Wie beschreiben? Sagen was das ist?“.

(3) *Auszug aus dem Interview mit 5.2 TN Öm vom 13. 12. 2010*<sup>18</sup>

I: Interviewerin, B: TN Öm

- 00:02:28-0 I Okay. Und dann habt ihr euch mit diesem Bild beschäftigt (B: Ja.) Die Bauernhochzeit. Ja? Kannst du mir vielleicht das Bild beschreiben? Ich halte es für dich so hin und du be-
- 00:02:29-5 B Wie beschreiben? Sagen was das ist?
- 00:02:36-3 I Also das Bild beschreiben.
- 00:03:28-9 B Also, das ist die Hochzeit. Die, also, die Braut darf nicht mit anderen reden, muss auf die anderen achten, darf nicht aufstehen, darf nichts essen. Da sind die Musikanten, die mit dem Dings spielen und das sind die Knechte, da gibt es keine Holztür, weil die Holztür ist, also, wo die Knechte das halten, also wo die Teller drauf sind, da ist die Holztür. Dass, dann. Da ist das Hochzeitsbier. (I: /mhm/) Da ist ein Knecht da unten, der hat auch ein Messer, das kleine Baby. Das wars.

Nach einer erneuten Wiederholung des Arbeitsauftrages antwortet er flüssig und ohne Stocken und beginnt damit, das Bildthema „Hochzeit“ zu benennen und der Beschreibung somit einen thematischen Rahmen zu geben. Wie die anderen Probanden\*innen auch, erläutert er zunächst den mittelalterlichen Brauch („die Braut darf nicht mit anderen reden“), ergänzt diesen Brauch aber wie TN Che, indem er frei erzählt, dass die Braut auf die anderen achten muss und nicht aufstehen darf. Auch hier sind es gerade wieder die Informationen zum Bild, die für die Zuhörer\*in nicht aus der Betrachtung hervorgehen, und die die Probanden\*innen dadurch betonen, dass sie sie voranstellen und/oder weiter zu einer Bilderzählung ausschmücken. Es wirkt so, als ob die Schüler\*innen vorrangig das wiedergeben, was ihres Erachtens das Kunstwerk spannend oder Besonders macht. Ebenso wie TN Che verwendet TN Öm das lokaldeiktische Adverb „da“ in seiner kurzen Äußerung fünf Mal. So verweist er auf die Musikanten, das „Dings“, womit er vermutlich den Dudelsack meint, die Knechte, die Holztür mit den Tellern darauf, das Hochzeitsbier, den Knecht und das „Baby“ mit dem Messer. TN Öm zählt folglich alle Bildgegenstände auf, die sich für die Zuhörer\*in nur durch eine detaillierte Betrachtung erschließen würden und die nicht auf den ersten Blick zu erkennen sind. Wiederum wären ohne die Reproduktion des Gemäldes „Die Bauernhochzeit“ der Aufbau des Bildes und die Lage der Bildgegenstände nicht nachvollziehbar. TN Öm beschreibt nicht, wie das Kunstwerk auf ihn wirkt und wertet es somit auch nicht (s. Schaubild 1, rechte Spalte).

<sup>18</sup> Dauer der Aufnahme insgesamt: 00:05:14; Ort der Aufnahme: Eichendorff-Schule/Kassel Bettenhausen; Datum der Transkription: 21.2.2011; Überarbeitungen: 10.8.2011; 21.8.2018.

Dass TN Öm ebenfalls Schwierigkeiten bei der sprachlichen Umsetzung hat, deutet sich dadurch an, dass es ihm nicht gelingt, nachvollziehbar zu beschreiben, dass die Holztür als Trage für die Teller verwendet wird: „das sind die Knechte, da gibt es keine Holztür, weil die Holztür ist, also, wo die Knechte das halten, also wo die Teller drauf sind, da ist die Holztür“. TN Öm leitet seine kurze Beschreibung mit „Also“ ein und schließt mit „Das wars“ ab. Diese Rahmung seiner Äußerung gibt seiner Beschreibung den Charakter einer schulischen Aufgabe, die er erledigt. Da die Probanden\*innen nicht wissen, warum sie das Bild, welches sie und die Zuhörer\*innen sehen, beschreiben, verbleibt die Aufforderung ohne einen für die Probanden\*innen ersichtlichen Zweck.

Insgesamt wird durch die exemplarische Analyse deutlich, dass die Zweitsprachenlernenden ähnlich wie die monolingual aufwachsenden Schüler\*innen gehäuft Nomen verwenden, auf die sie mit deiktischen Ausdrücken wie „da“ hinweisen. Häufig wurden die verwendeten Bezeichnungen wie „Hochzeitsbier“ oder „Kelch“ schon bei der Beschreibung der Bilddetails eingeführt und geübt, sodass die Probanden\*innen sich diese wahrscheinlich gemerkt haben. Im Folgenden werden die Analyseergebnisse nun im Hinblick auf die Ausgangsfragen und die theoretischen Vorüberlegungen diskutiert.

## 6 Ergebnisdiskussion und Fazit

Das *Beschreiben*, insbesondere das Beschreiben von Bildern, kann je nach fachlichem Kontext, dem Beschreibungsgegenstand, der Situation, in der sich die Sprecher\*innen und ihre Zuhörer\*innen befinden, und dem Zweck der Beschreibung jeweils anders realisiert werden. Schulsprachliche Erwartungen an das und Erläuterungen zum Beschreiben definieren in diesem Zusammenhang mögliche übergreifende Kriterien wie Sachlichkeit, Genauigkeit und Strukturiertheit, deren Gültigkeit für die verschiedensten Gegenstandsbereiche, Situationen im Fachunterricht und spätere berufliche Anforderungen angenommen wird.

Wenn der Bezugspunkt der Beschreibung jedoch die Kunst und das übergreifende Ziel die kulturelle Bildung ist, genauer der Ausbau von Bildkompetenzen zur Rezeption von Kunst, kann die Bildbeschreibung aufgrund des offenen und häufig unbestimmten Charakters von Kunst nur bedingt den schulsprachlichen Erwartungen genügen. Die schulsprachlich angemessene Kunstkommunikation ist daher nur eine von zahlreichen Möglichkeiten, wie Schüler\*innen und somit auch Zweitsprachenlernende ihre Bildwahrnehmung zum Ausdruck bringen können.

Wie Studien zu Kunstgesprächen von monolingual aufwachsenden Kindern und Jugendlichen ergeben haben, sind ihre Kunstgespräche in der Anfangsphase eher suchend, aufzählungsartig und gekennzeichnet durch die gehäufte Verwendung von Nomen zur Bezeichnung von Bildgegenständen und lokalen Adverbialen und Deiktika. Der Prozess der Strukturierung des Bildes erfolgt gemeinsam im Gespräch und wird geleitet von dem jeweiligen subjektiven Wahrnehmungspro-

zess. Durch die exemplarische Analyse der Bildbeschreibungen der Zweitsprachenlernenden im Alter von 10-12 Jahren, eingangs der Klasse 5, wird deutlich, dass sie ebenfalls gehäuft Bildgegenstände aufzählen und ihre gestischen Hinweise auf die genannten Bildmotive auf der sprachlichen Ebene mit Hilfe von Lokaladverbien unterstützen.

Anders als bei den Untersuchungen zur Kunstkommunikation von monolingual aufwachsenden Schülern\*innen haben sich die Zweitsprachenlernenden vor der Datenhebung zum mündlichen Beschreiben im Vorfeld mit Details des Gemäldes „Die Bauernhochzeit“ auseinandergesetzt. Dies führt dazu, dass die mündlichen Beschreibungen der Zweitsprachenlernenden in einer Anfangsphase nicht durch die Formulierung eines ersten Eindrucks oder wertende Äußerungen gekennzeichnet sind (s. Abschnitt 2; *Perzept/bildung*). Stattdessen weisen die Probanden\*innen auf das Besondere im Bild hin und erläutern der ZuhörerIn ihr Hintergrundwissen zum Bild, welches sich nicht durch die Betrachtung erschließt (s. Abschnitt 2; *Allokation*). Einige Zweitsprachenlernende nutzen zudem ihr Wissen um mittelalterliche Hochzeitsbräuche und bauen es zu einer Bilderzählung aus, die von dem Betrachtungsgegenstand wegführt. Wertende Äußerungen und Deutungen beziehen sich auf Mutmaßungen zu den möglichen Gefühlen der dargestellten Personen, wie die der Braut (vgl. TN Che: „und die Braut muss ganze Zeit nur sitzen bleiben. Und ist traurig“). Die Zweitsprachenlernenden zu Beginn der Sekundarstufe I können folglich über die in dem Modell genannten Möglichkeiten der Kunstrezeption und -kommunikation hinaus eigene Ideen und fiktive Erzählungen zu den Bildgegenständen entwickeln. Grund dafür könnte im Zusammenhang mit dieser Studie sein, dass die Probanden\*innen zuvor im Unterricht thematisierte Hintergrundinformationen zum Bild für ihre Bilderzählungen zum Anlass genommen haben. Nach der Analyse der schriftlichen Beschreibungen von den 16 Probanden und ihren 31 Mitschüler\*innen aus den Bezugsgruppen, die in diesem Beitrag aus Platzgründen nicht hinzugezogen werden können, kann aber vermutet werden, dass ebenso Fünftklässler, die sich noch nicht mit dem Kunstwerk befasst haben, dazu neigen, Bilderzählungen zu verfassen und ausgehend von dem Bildimpulsen frei zu erzählen.

Die Auswertung der mündlichen Gesprächsdaten hat zudem ergeben, dass Zweitsprachler\*innen zu Beginn der Sekundarstufe I in Bezug auf die Spannweite der sprachlichen Umsetzungsmöglichkeiten von Kunstkommunikation (s. Schaubild 1, rechte Spalte: Material-Form-Inhaltsbeziehungen beschreiben) ohne vorige Erarbeitung und Übung noch nicht auf die Bildform, z.B. den Aufbau des Bildes, die Lage der Bildgegenstände oder die farbliche Gestaltung und ihre Wirkung eingehen können. Für das Beschreiben von Kunstwerken, also die Kompetenz Bilder zu rezipieren, ist es wichtig, die formellen Besonderheiten in dem Bildaufbau, der farblichen Gestaltung und in anderen Bereichen wie der Oberflächengestaltung nicht nur benennen zu können, sondern auch zu erfassen und zu formulieren, wie diese Material-Form-Beziehungen mit dem Inhalt zusammenspielen und welche Wirkung sich daraus für den Betrachtenden oder die Betrachtende

ergeben (vgl. BDK 2008). Da 12 von 13 Probanden\*innen und insbesondere die drei in diesem Beitrag Vorgestellten sich nicht explizit zur Gestaltung des Kunstwerkes geäußert haben, muss die Vermittlung in diesem Bereich bei den Grundlagen des Wahrnehmens, Erkundens und Begreifens ansetzen. Dies könnte über den Weg der ästhetisch-praktischen und damit verbundenen sprachlichen Erarbeitung der Zusammenhänge von Gestaltung, z.B. bei der Verwendung von verschiedenen Materialien, von Werkzeugen, Formen und deren Kompositionsmöglichkeiten geschehen (vgl. Fohr 2017). Relevante Darstellungsmittel selbst im praktischen Arbeiten zu erproben, deren Gestaltungsspektrum experimentell zu erkunden und ihre Erkenntnisse zu den Gestaltungs- und Wirkungszusammenhängen mit Unterstützung der Lehrkraft, z.B. durch Scaffolding (vgl. Gibbons 2002), zum Ausdruck zu bringen, kann dazu führen, dass die Lernenden die formellen Besonderheiten von Bildern wahrnehmen und die Zusammenhänge von Gestaltung, Wirkung und Deutung begreifen und formulieren lernen.

Ebenso kann ausgehend von der Auswertung der Daten zur Kunstkommunikation der zweisprachig aufwachsenden Probanden\*innen vermutet werden, dass sie Probleme mit dem nachvollziehbaren und logischen Beschreiben von Kunstwerken haben (s. Abschnitte 3 und 5). Nur wenigen Probanden\*innen ist es gelungen, ausgehend von dem Nennen des Bildthemas die weiteren Bildgegenstände in Relation zum Ganzen strukturiert zu beschreiben. Diese Fähigkeit sollte in Bezug auf den Kompetenzbereich der Bildrezeption grundständig erarbeitet werden und die Lernenden sollten zahlreiche Möglichkeiten erhalten, ihre sprachlichen und nichtsprachlichen Rezeptionskompetenz in Bezug auf die verschiedensten Genres und Werke unterschiedlichster Epochen zu üben. Bei der Vermittlung und der Planung von Übungssequenzen zum strukturierten Beschreiben ist jedoch zu beachten, dass der Betrachtungsgegenstand Kunst offen, manchmal irritierend ist und bei jedem Betrachtenden eine jeweils neue Rezeptionsperspektive auslösen kann. Wenn die Sprachhandlung also die Nachkonstruktion des subjektiv Wahrgenommenen ist und damit verbunden in den verschiedensten Situationen stattfinden kann, dann können nicht nur schulsprachliche Kriterien wie Nachvollziehbarkeit, Genauigkeit und Sachlichkeit herangezogen werden, sondern Kunstkommunikation kann ebenfalls ein Ausdruck einer persönlichen Wertung oder ein Austausch verschiedenster Perspektiven sein (s. Schaubild 1, rechte Spalte: Möglichkeiten der Kunstrezeption). Die hier vorgestellten Daten lassen diesbezüglich zwar keine direkten Rückschlüsse auf die verschiedenen Perspektiven der Probanden\*innen auf das Bild zu, aber durch das Hervorheben von ausgewählten Bildgegenständen durch die Schüler\*innen wird deutlich, dass das Wahrnehmen, Erfassen von Bildern wie das der „Bauernhochzeit“ nicht einheitlich verläuft. Die Gleichzeitigkeit im Bild in das Lineare der Sprache zu überführen, stellt unabhängig vom Irritationsmoment, der Kunst oft innewohnt, eine Herausforderung dar.

Eingangs der Sekundarstufe I sollte der Kunstunterrichts mit fachintegrierter Sprachbildung im Bereich der Bildrezeption, der Förderung der Kunstkommunikation und in diesem Zusammenhang des Beschreibens nicht primär bei den schul-

sprachlichen Erwartungen an eine Beschreibung ansetzen. Vielmehr sollten Lehrkräfte versuchen, das Moment der Spannung und Irritation, welches Kunst häufig innewohnt, zu nutzen, um Lerner\*innen zu motivieren, ihren persönlichen Blickwinkel auf das Dargestellte zu suchen, zu finden und zu äußern (s. Schaubild 1, rechte Spalte). Gerade eingangs der Sekundarstufe I könnte das Erfinden, Fantasieren und Erzählen zu Bildern dabei eine große Rolle spielen.

Zudem hat sich gezeigt, dass die Aufforderung, ein Bild zu beschreiben, das auch das Gegenüber sieht, bei den Zweitsprachenlernenden zu Irritationen geführt hat. Daher wäre es für das Üben rund um das Decodieren von Kunstwerken sinnvoll, einen Austausch zu organisieren, bei dem es notwendig ist, ein Bild zu beschreiben, welches der\*die Gesprächspartner\*in nicht vor Augen hat (vgl. Fohr 2021: 314). Diese Situationen könnten inszeniert werden und durch Rollenspiele geübt werden. Um die Zweitsprachenlernenden so sukzessiv an verschiedene Formen des Austauschs zur Kunst heranzuführen, bedarf es einer planvollen Unterstützung durch eine begründete fachintegrierte Sprachbildung von Seiten der Lehrkraft.

Die vorliegenden Ausführungen und die Analyse konnten nur einen kleinen Einblick auf die Bildrezeption und das Beschreiben von Zweitsprachensprecher\*innen gewähren. Wünschenswert und geplant sind weitere Untersuchungen zur Kunstkommunikation von Zweitsprachenlernenden im Museum, um ausgehend von ihrer Wahrnehmung und ihren Äußerungen Hypothesen zu ihren Interessen, ihrer Perspektive auf das Dargestellte, ihren sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten sowie Bedarfen im Bereich der Bildrezeption zu gewinnen. Obgleich es zahlreiche didaktisch-methodische Vorschläge zur Sprachförderung rund um Kunst und im Museum gibt (vgl. Baur; Roll 2015), ist bislang unklar, über welche sprachlichen und nicht-sprachlichen Kompetenzen zur Annäherung an Kunst Zweitsprachenlernende in der Sekundarstufe I verfügen. Gleichfalls offen sind die Fragen, wie viel die Erst- und/oder Zweitsprache betreffende und ebenso nicht-sprachliche Unterstützung es braucht sowie welche Methoden sich für einen Austausch in Bezug auf die unterschiedlichen Facetten der Kunstkommunikation eignen.

Wenn das Ziel darin besteht, das Spiel rund um die Kunst mit seiner Offenheit und Unbestimmtheit in der Sprache fortzuführen, dann kann dies zudem bedeuten, die Schüler\*innen dabei zu unterstützen, sich ein Ausdrucksspektrum, welches jenseits der gebräuchlichen schulsprachlichen Normen und Formen liegt, anzueignen und auszuprobieren.

## Literatur

Abraham, Ulf; Beisbart, Ortwin; Koß, Gerhard; Marenbach, Dieter (2009): *Praxis des Deutschunterrichts. Arbeitsfelder, Tätigkeiten, Methoden*. 6., überarbeitete u. erweiterte Auflage. Donauwörth: Auer Verlag.

- Baur, Rupprecht S.; Spettmann, Melanie (2007): Screening – Diagnose – Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 95-111.
- Baur, Rupprecht S.; Roll, Heike (2015): *Sprache durch Kunst*. Essen: Universität Duisburg-Essen.
- Bering, Kunibert; Heimann, Ulrich; Littke, Joachim; Niehoff, Rolf; Rooch, Alarich (2006): *Kunstdidaktik*. 2., überarbeitete u. erweiterte Auflage. Oberhausen: Athena.
- BDK (Bund Deutscher Kunsterzieher) (2008): Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss verabschiedet von der Hauptversammlung des BDK Fachverband für Kunstpädagogik im April 2008 in Erfurt. In: *BDK Mitteilungen* 3, 1-4. <http://www.bdk-online.info/blog/data/2008/11/BildungsstandardsBDK.pdf> (1.6.2021).
- Feilke, Helmuth (2013): Bildungssprache und Schulsprache am Beispiel literal-argumentativer Kompetenzen. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster: Waxmann, 113-131.
- Fritzsche, Joachim (1994): *Zur Didaktik und Methodik des Deutschunterrichts. Band 2: Schriftliches Arbeiten*. Stuttgart: Klett.
- Fohr, Tanja (2017): Sprache im Kunstunterricht – Lernmedium oder -ziel? In: Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja (Hrsg.): *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Berlin, Boston: de Gruyter, 209-229.
- Fohr, Tanja (2021): *Integrierte Sprachbildung im Fach Kunst. Eine Studie zur Sekundarstufe I, Klasse 5*. Berlin: de Gruyter Mouton.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.
- Glas, Alexander (2011): Wie reden über Kunst im Unterricht? – Einblick in die einschlägige fachdidaktische Diskussion. In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Reden über Kunst, Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed, 205-223.
- Glas, Alexander (2015): Lernen mit Bildern. Eine empirische Studie zum Verhältnis von Blickbildung, Imagination und Sprachbildung. In: Glas, Alexander; Heinen, Ulrich; Krautz, Jochen; Miller, Monika; Sowa, Hubert; Uhlig, Bettina (Hrsg.): *Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik*. München: kopaed, 403-413.



- Grießhaber, Wilhelm (2007): Grammatik und Sprachstandsermittlung im Zweitspracherwerb. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.): *Grammatik in der Universität und Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, 185-198.
- Grütjen, Jörg (2013): *Kunstkommunikation mit der „Bronzefrau Nr. 6“: Qualitativ empirische Unterrichtsforschung zum Sprechen über zeitgenössische Kunst am Beispiel einer Plastik von Thomas Schütte*. München: kopaed.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 32, 339-372.
- Klinker, Martin; Niehoff, Rolf (2015): *Deshalb Kunstunterricht!* In: [http://www.bdk-online.info/blog/data/2015/08/Deshalb-Kunstunterricht\\_Endfassung.pdf](http://www.bdk-online.info/blog/data/2015/08/Deshalb-Kunstunterricht_Endfassung.pdf) (5.10.2020).
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013): *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung. Beschluss der KMK vom 01.02.2007 i.d.F. vom 10.10.2013*. In: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_02\\_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf) (6.6.2021).
- Kuckartz, Udo (2005): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Otto, Gunter (1983): Bildanalyse. Über Bilder sprechen lernen. In: *Kunst + Unterricht* 77, 10-19.
- Otto, Gunter; Otto, Maria (1987): *Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern*. Band 1. Seelze: Friedrich.
- Otto, Gunter (1991): Ästhetische Rationalität. In: Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*. Essen: Klartext, 145-161.
- Schmidt, Annika (2016): *Ästhetische Erfahrung in Gesprächen über Kunst. Eine empirische Studie mit Fünft- und Sechstklässlern*. München: kopaed.
- Sturm, Eva (1996): *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*. Berlin: Reimer.
- Winner, Ellen; Goldstein, Thalia R.; Vincent-Lancrin, Stéphan (2013): *Kunst um der Kunst Willen? Ein Überblick*. OECD Publishing. [http://www.oecd.org/edu/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW\\_DE\\_R4.pdf](http://www.oecd.org/edu/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf) (1.6.2021).



# **Reflexionen über die eigene Aussprache – Begleitstudie zur Sprachlernberatung für internationale Studienanwärter\*innen**

*Melanie Brinkschulte (Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland),  
Svetlana Meißner (Georg-August-Universität Göttingen, Deutschland)*

## **1 Einleitung**

Sprachlernberatungen als fakultative Ergänzung zum Fremdsprachenunterricht sind ein weit verbreiteter Ansatz für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens. Eingesetzt werden sie vor allem an Hochschulen, zum Teil auch an Schulen. Um zu erreichen, dass Lernende ihre Autonomie im Fremdsprachenlernen stärken, bedarf es zum einen der bewussten Wahrnehmung und des Reflektierens vorhandener Ressourcen für das Fremdsprachenlernen. Hierzu zählen beispielsweise Erkenntnisse über Lernstrategien und aktuelle, individuelle Lernprozesse, die durch Lernkontexte (z.B. das Ziel, eine sprachliche Hochschulzugangsberechtigung zu erhalten) und die konkrete Lernsituation (z.B. Online-Lernen) beeinflusst werden. Zum anderen gilt es, mithilfe einer Sprachbewusstheit bewusst(er) über Sprachsysteme nachzudenken und sich sowohl sprachübergreifend neue Systeme zu erschließen (z.B. Ausspracheregeln, die einander ähneln oder gerade unterschiedlich sind) als auch eine literale Bewusstheit zu entwickeln (vgl. Gombert 1993).

Obwohl Sprachlernberatungen mit ihrem Ansatz der Stärkung der Lernautonomie seit den 2000er-Jahren an Hochschulen bekannt sind, existieren bisher kaum Forschungen, wie Lernende zum Reflektieren über ihre Sprachbewusstheit und ihre Lernprozesse angeregt werden und welche Ressourcen sie auf welche Art

und Weise aktivieren. Diesem komplexen Zusammenhang, der sowohl die individuelle Bewusstmachung als auch den Beratungsdiskurs umfasst, widmet sich diese Begleitstudie zur Sprachlernberatung für Studienanwärter\*innen, die eine Hochschulzugangsprüfung für Deutsch als Fremdsprache (DaF) anstreben. Sie lernen in Intensivsprachkursen am Institut für Interkulturelle Kommunikation Göttingen e.V. (IIK Göttingen) Deutsch bis zu dem Niveau C1 (GeR). Die Sprachlernberatungen mit den Schwerpunkten Aussprache, allgemeine Lernstrategien, Hör-Seh-Verstehen und Schreiben (inklusive Lesen) finden als fakultatives Angebot begleitend zum Sprachunterricht statt.

Dieser Beitrag konzentriert sich auf die Sprachlernberatung mit dem Schwerpunkt Aussprache. Der Anlass liegt zum einen darin, dass dieser Beratungsschwerpunkt von den Ratsuchenden am meisten in Anspruch genommen wird. Zum anderen birgt das Reflektieren der eigenen Aussprache sowie der Lernprozesse zur Optimierung der Aussprache vielfältige Ansätze zum Erschließen von Reflexionsprozessen, denn Bedeutungszuschreibungen für die Optimierung der Aussprache können vielfältig bei Ratsuchenden ausfallen: So reicht das Lernfeld von der Annäherung an zielsprachliche Konventionen bis hin zur Bewusstmachung, dass mit der Aussprache auch die individuelle Identität hörbar wird und an welchen Charakteristika der Aussprache diese identitätsstiftenden Merkmale identifiziert werden. Anhand von zwei transkribierten Ausschnitten aus Sprachlernberatungen werden Reflexionsprozesse und individuelle Entscheidungen verdeutlicht. Es wird aufgezeigt, wie Ratsuchende in der ersten Beratungssitzung ihre Reflexionsfähigkeit anbahnen sowie auf welche Art von Ressourcen im Bereich der Aussprache sie zurückgreifen und wie sie diese aktivieren.

Um das Konzept und die Umsetzung der Sprachlernberatung nachvollziehen zu können, werden zunächst die theoretischen Grundlagen von Sprachlernberatung sowie die Implementierung am IIK Göttingen vorgestellt. Die Aussprache im Deutschen sowie deren Bearbeitung in Sprachlernberatungen ist das Thema des dritten Abschnittes, der die Grundlagen für die in Abschnitt 5 analysierten Transkriptauszüge von zwei Sprachlernberatungen darstellt. Abschnitt 4 gibt einen Einblick in die Datengrundlage und die Forschungsmethoden der gesamten Begleitstudie. Der Beitrag schließt mit einem Fazit zur Anregung von Reflexionsprozessen in Sprachlernberatungen sowie einem Ausblick zur weiteren Fortsetzung der Begleitforschung.

## 2 Sprachlernberatung als Angebot zur Förderung der Lernautonomie

### 2.1 Sprachlernberatung – Grundsätze, Prinzipien und Ziele

Die Sprachlernberatung oder das Sprachcoaching<sup>1</sup> wird seit den 2000er-Jahren an bundesdeutschen Hochschulen als Ergänzung zum Fremdsprachenunterricht praktiziert, um Lernenden zu mehr Autonomie in ihren Fremdsprachenlernprozessen zu verhelfen. Hierzu gehören die Förderung von Wahrnehmung, um eigene Lernprozesse spiegeln zu können, Entscheidungsprozesse über zukünftige Lernprozesse reflektiert zu steuern sowie Handlungsmöglichkeiten und -alternativen zu kennen, um eine „nachhaltige Selbstlernkonzeption“ (Kleppin; Spänkuch 2014a: 98) zu erreichen. Zentral ist die Förderung der Sprach(lern)bewusstheit (vgl. Bialystock 1991, Halliday 1975, Jessner 2008, Knapp-Potthoff 1997), sodass Lernende sowohl die eigenen „Sprache~n“<sup>2</sup> bewusster nutzen als auch ihre Sprachlernprozesse reflektieren lernen. Mit steigendem Grad des Bewusstseins können sie z.B. in Aussprachelehrberatungen, die bisher wenig im Forschungsinteresse lagen, selbst die eigenen Lernfortschritte erkennen, werden in ihrem Handeln autonomer und gewinnen mehr Selbstsicherheit (vgl. Mehlhorn 2007, Sedlaczek 2008). Wie Studienanwärter\*innen unterschiedlicher Herkunftssprachen ihre Reflexionsfähigkeit in Aussprachelehrberatungen entwickeln und an ihrer deutschen Aussprache ‚arbeiten‘ bzw. ihre Aussprachelehrprozesse autonom gestalten, gehört zu einem Forschungsdesideratum.

Reflexion (lat. *re-flectere* = ‚zurückbeugen‘) verstehen wir als Schlüsselement für kompetenzbasiertes Lernen (vgl. Reinmann 2005, Wyss 2013). Von Aufschneider, Fraij und Kost (2019: 148) definieren Reflexion als einen

Prozess des strukturierten Analysierens, in dessen Rahmen zwischen den eigenen Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen/Überzeugungen und/oder Bereitschaften und dem eigenen, situationsspezifischen Denken und Verhalten [...] eine Beziehung hergestellt wird, mit dem Ziel, die eigenen Kenntnisse, Einstellungen und/oder das eigene Denken und Verhalten (weiter-)zuentwickeln.

Mit Reflexionsprozessen wird ein Kern der Sprachlernberatung angesprochen, um Ratsuchende zu aktivieren, sich ihrer eigenen Lernprozesse mit ihrem individuellen Denken und Handeln sowie ihrer Einstellungen und Haltungen zum Lernen bewusster zu werden und diese zielorientiert zu steuern. Sprachlernberater\*innen regen bei Lernenden Reflexionsprozesse an, sodass diese sich bewusster über

---

<sup>1</sup> Zur Unterscheidung von „Sprachlernberatung“ und „Sprachcoaching“ vgl. Kleppin; Spänkuch 2014b.

<sup>2</sup> Mit „Sprache~n“ wird auf das Sprachenrepertoire im Sinne einer Heteroglossie verwiesen (Busch 2017). Lernende sind *per se* mehrsprachig, sprachliches Handeln wird als Einheit aufgefasst. Die Lernenden können ihre Mehrsprachigkeit ganzheitlich für das Lernen weiterer Sprachen einsetzen.

Lernprozesse werden, über diese nachdenken, sie einschätzen und weitere Denk-, Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten beim Sprachenlernen entdecken, ausprobieren und für den eigenen Lernprozess bewerten. Das Reflektieren selbst erfolgt, wenn eine Position oder Haltung eingenommen wird, „die es einem ermöglicht, Dinge von einem anderen Standpunkt oder aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten“ (Hilzensauer 2008: 2) oder weitere, bisher nicht beachtete Ressourcen für das Lernen zu nutzen und deren Wert für die eigenen Lernprozesse einzuschätzen (vgl. Brinkschulte 2016).

Durch dieses reflexive Lernen bekommen Ratsuchende einen Zugang, „ihre Lernaktivitäten selbst zu organisieren und ihre Selbstlernkompetenzen auszubauen“ (Jenert 2008: 1). Dabei reflektieren sie und stimmen ihre problemorientierten Lernerfahrungen (problemorientierte Reflexion), Haltungen zum Lernen (lern- und verhaltensbezogene Reflexion), volitionale Einstellungen sowie die Lernziele (ziel- und identitätsbezogene Reflexion) aufeinander ab (vgl. Jenert 2008, Kolb 1984). Dadurch können nachhaltige Effekte auf die Entwicklung von Lernprozessen bei der Aneignung von Sprachen erzielt werden.

Das Konzept der Sprachlernberatung bzw. des Sprachcoachings folgt dem systemischen Ansatz nach Rogers (2010), in dem der ratsuchende Mensch in seiner individuellen und soziokulturellen Verortung im Mittelpunkt steht. Diese personenzentrierte Beratung geht mit einer nicht-direktiven Beratungshaltung einher, die die Ratsuchenden dazu befähigt, eigene Lernwege zu entdecken und umzusetzen.

Je nach Ausrichtung der Sprachlernberatung kann sie – wie im Setting am IIK Göttingen – von fortgeschrittenen, für die Sprachlernberatung ausgebildeten Studierenden für Studienanwärter\*innen angeboten werden. In dieser Konstellation können kollaborative Lernprozesse nach Bruffee (1999) zum Tragen kommen, indem eine gemeinsame Lernatmosphäre sowie ein gemeinsamer Lernhorizont dazu beitragen, dass sich Lernende auf Augenhöhe begegnen. Ein Lernen auf Augenhöhe äußert sich z.B., indem Lernende in einem ähnlichen sprachlichen Register Sachverhalte erklären oder Bezüge aus einer vergleichbaren Lebenssituation herstellen. Zudem wird die Sprachlernberatung, gerade in der Konstellation, dass Studierende beraten, von Ratsuchenden unter Umständen als niedrigschwelliger wahrgenommen, sodass Ratsuchende Erstberatungen ohne Hemmungen in Anspruch nehmen. Sie können sich z.B. zu ihren eigenen Erfahrungen mit dem Umgang mit Ausspracheabweichungen im Sprachunterricht äußern und Situationen beschreiben, in welchen sie für ihre gute Aussprache gelobt wurden oder die eigene Sprechweise der Grund für einen unvorhergesehenen Gesprächsablauf war.

## 2.2 Sprachlernberatung in der Studienvorbereitung an der Universität Göttingen

Das Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. (IIK Göttingen) bietet als Kooperationspartner der Universität Göttingen Sprachkurse für Deutsch als Fremdsprache an, die ab der Niveaustufe A1 kontinuierlich bis zu einem Niveau

C1 führen und zudem ein Prüfungstraining für gängige Sprachprüfungen wie die DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) und TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache) beinhalten. Sprachlernende mit Studienperspektive können entsprechend ihres Sprachniveaus in die Intensiv-Sprachkurse einsteigen und kontinuierlich weiterlernen. Begleitend zum Sprachkurs bieten ausgebildete studentische *Peer-Tutor\*innen* Sprachlernberatungen zu den Schwerpunkten Lernstrategien, Aussprache, Hör-Seh-Verstehen und Schreiben an. Die Teilnahme an diesem Angebot ist für die Lernenden freiwillig; in der Regel finden die Sprachlernberatungen in einem 1:1-Setting statt. Dass dieses begleitende, fakultative Sprachlernberatungsangebot seit April 2017 etabliert werden konnte, ist einer anteiligen Förderung durch den DAAD im Rahmen des Förderrahmens „Welcome“ zu verdanken. Die Programmziele von DAAD-Welcome weisen explizit daraufhin, dass die Maßnahmen von Studierenden für internationale Studienanwärter\*innen oder Studierende mit und ohne Fluchterfahrung angeboten werden sollen, mit dem Ziel, die „Integration von Flüchtlingen in Studium und in die Hochschule“ zu unterstützen (DAAD 2018: o.S.). Seit der zweiten Förderlinie (2018-2021) werden nicht allein Geflüchtete, sondern auch andere ausländische Studienbewerber\*innen und -starter\*innen gefördert.

Das Angebot der Sprachlernberatung mit den verschiedenen Schwerpunkten wird von den Lernenden am IIK Göttingen sehr stark angenommen, sodass die fünf studentischen Sprachlernberater\*innen ihre jeweils 32h/Monat als studentische bzw. wissenschaftliche Hilfskraft gerecht einteilen müssen. Dabei gelten die Regeln, dass die Lernenden mehrmals an einer Sprachlernberatung teilnehmen können und sollten und dass sie selbst entscheiden, wie häufig sie kommen möchten. Jedoch entscheidet der\*die Berater\*in mit, ab wann er\*sie eine\*n Lerner\*in für fähig hält, selbständig weiter zu lernen oder einen anderen Schwerpunkt in der Sprachlernberatung zu wählen. Auch können Ratsuchende nach einer Pause wieder in die Sprachlernberatungen einsteigen. Seit März 2020 werden die Sprachlernberatungen als Online-Beratungen angeboten, um Ansteckungen mit COVID-19 zu vermeiden.

### **3 Aussprachelehrberatung als Ort zur Anbahnung von Reflexionsfähigkeit**

Im Folgenden werden die individuellen Aussprachelehrberatungen am IIK Göttingen e. V. vorgestellt. Wir orientieren uns bei der Anregung von Bewusstseinsprozessen an der in Deutschland gesprochenen Standardaussprache (Krech; Stock; Hirschfeld; Anders 2010), gehen aber davon aus, dass jede\*r Sprecher\*in in seiner\*ihrer Erstsprache seine\*ihre eigene individuelle Aussprache hat (vgl. Hirschfeld 2018: 335, Rakić; Stöbel 2013: 11). Gleichzeitig setzen wir voraus, dass die Lernenden in der heutigen globalisierten Zeit mehrsprachig sind und alle ihre erworbenen und gelernten Sprachen für das Sprachenlernen nutzen (s. 2.1). Deswe-

gen beziehen wir vielfältige Erfahrungen unserer Ratsuchenden mit der Aussprache und deren regional gefärbten, umgangssprachlichen, phonostilistischen, individuellen und emotionalen Ausspracheformen im Deutschen und in verschiedenen Sprachen mit ein.

### 3.1 Aussprache – Grundsätze, Merkmale und Wirkung

Die Aussprache setzen wir nahezu dem Begriff „Phonetik“ gleich. Sie schließt einerseits die segmentale Ebene mit ein, d.h. die Artikulation von Vokalen und Konsonanten sowie von deren lautlichen Verbindungen. Andererseits beinhaltet sie die suprasegmentalen Merkmale und Strukturen, die über den Segmenten liegen. Dazu zählen solche Merkmale wie die Wort-, Wortgruppen- und Satzbetonung, der Tonhöhenverlauf, die Pausensetzung/Gliederung, die Sprechspannung, das Sprechtempo, die Lautheit und die Dauer. Die suprasegmentalen und segmentalen Merkmale und Strukturen beeinflussen sich gegenseitig; deren Zusammenwirken hängt insbesondere von der Situation, der Äußerung und den Rezipienten ab. Damit sind die Suprasegmentalia und die Segmentalia sehr stark miteinander verwoben und vermitteln den Zuhörer\*innen vielfältige Informationen über den\*die Sprecher\*in, seine\*ihre Einstellung zum Gesagten und seine\*ihre emotionale Verfassung. Über die Sprechweise können die Zuhörer\*innen erschließen, ob der\*die Sprecher\*in z.B. aus Deutschland, Österreich, der Schweiz oder aus einem nicht deutschsprachigen Land kommt, ob er\*sie aus einer bestimmten dialektal geprägten Region stammt oder spezifische umgangssprachliche oder individuelle Aussprachebesonderheiten aufweist. Die Sprechweise der L1-Sprecher\*innen, die durch diese verschiedenen Ausspracheformen geprägt ist, ist nichts Ungewöhnliches und gehört zum Sprachalltag; in der Regel wird sie gut verstanden (vgl. Hirschfeld 2018: 332).

Wenn L2-/Lx-Sprecher\*innen suprasegmentale Merkmale (z.B. Wort-/Wortgruppenbetonung, Gliederung, Tonhöhenverlauf) und segmentale Elemente (Vokale und Konsonanten) der deutschen gesprochenen Sprache erkennen und differenzieren sowie entsprechend den Erwartungen von Zuhörer\*innen in bestimmten situativen Kontexten (z.B. höflich, kooperativ und überzeugend) einsetzen können, wirkt sich das positiv auf den Gesprächsverlauf aus. Die intendierten Inhalte werden damit an den Rezipienten\*die Rezipientin vollständig übermittelt; es sind keine Nachfragen notwendig; es kommt zu keinen unerwarteten Reaktionen. Die Sprecher\*innen werden verstanden und können selbst verstehen. Die verständliche Sprechweise ist damit für die positive Bewertung der Sprecher\*innen verantwortlich (vgl. Hirschfeld 2018: 336, Hirschfeld; Reinke 2018: 28). Ihnen werden ein höherer Intelligenzgrad und Sympathiewert sowie größere Sprachkenntnisse zugeschrieben. Damit erhalten sie oft bessere Chancen auf dem Bewerbungs- und Arbeitsmarkt (vgl. Rakić; Stöbel 2013: 13) und erfüllen damit eine wichtige Voraussetzung für die Integration in der Gesellschaft. Dies kann zur positiven Stärkung der eigenen Identität führen (vgl. ebd.: 15).



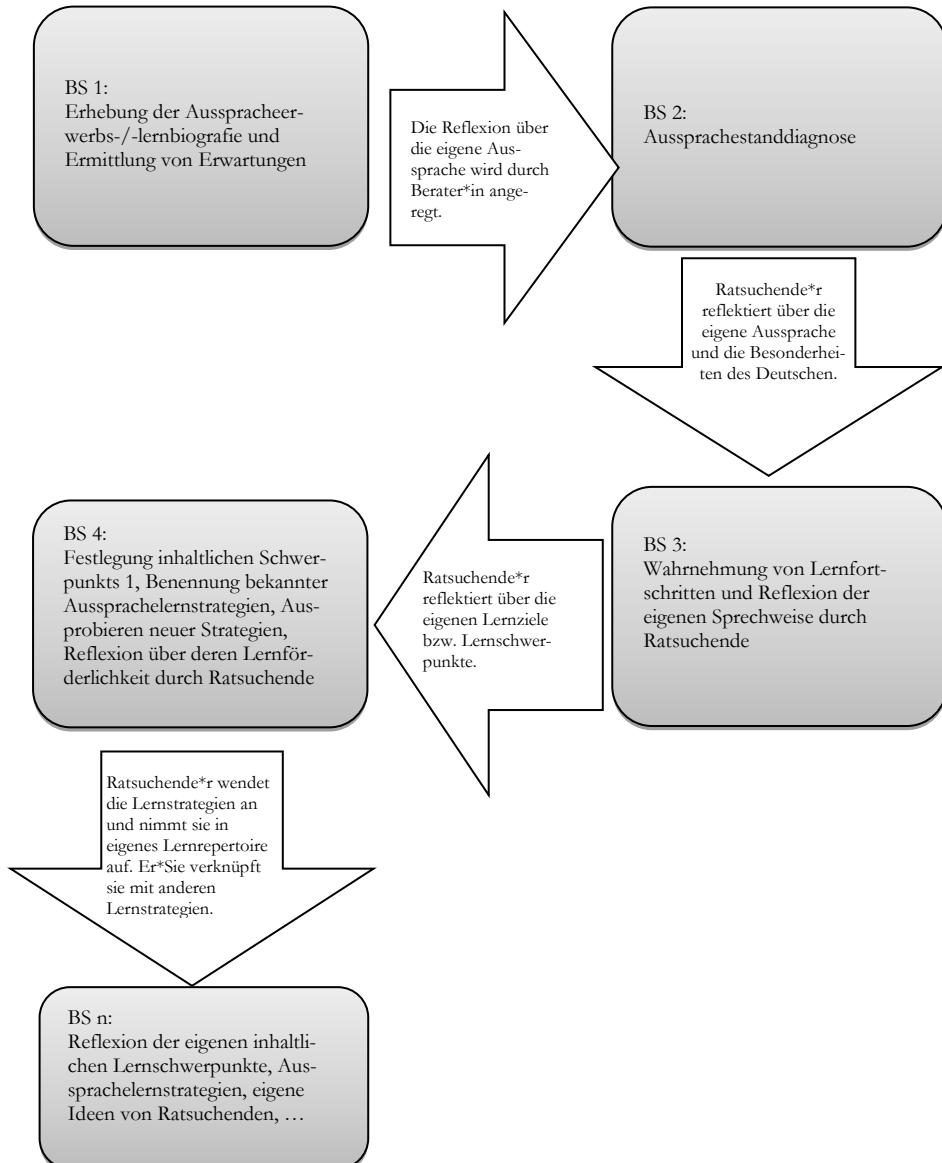
Wenn die erstsprachenbedingte Aussprache in der L2/Lx jedoch stark von den Erwartungen der Zuhörer\*innen abweicht, kommt es zu negativen Auswirkungen der Gesprächsabläufe. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass das Zuhören kognitiv anstrengend, die Verständlichkeit eingeschränkt, das Verhältnis zwischen den Gesprächspartner\*innen gestört, die Sprechbereitschaft der L2/Lx-Lernenden reduziert und sogar der gesamte Sprachlernprozess verzögert wird (vgl. Hirschfeld 2018: 330, Hirschfeld; Reinke 2018: 151, Rakić; Stöbel 2013: 13, Settinieri 2011: 67). Die abweichende Aussprache kann sogar zu mangelnder Beteiligung von Studierenden an universitären Lehrveranstaltungen, mündlichen Referaten und Prüfungen führen (vgl. Mehlhorn 2006: 228). Für negative Auswirkungen sind in großem Maße suprasegmentale Abweichungen in der L2/Lx verantwortlich. Die empirischen Studien (vgl. Derwing; Munro; Wiebe 1997) belegen, dass die L2/Lx-Lernenden dadurch in Bezug auf die Stärke des wahrgenommenen ‚fremden‘ Akzents, die Verständlichkeit, die Sprechflüssigkeit und die wahrgenommene globale Sprachkompetenz deutlich schlechter bewertet werden als durch Abweichungen im Bereich der Vokale und Konsonanten (vgl. Dahmen 2017: 187).

Auch wenn die Aussprachefertigkeiten die Grundvoraussetzung für das Verstehen und Verstandenwerden und für die soziale Akzeptanz darstellen, wird die Aussprache in Sprachkursen doch nach wie vor oft vernachlässigt. Entweder fehlt im Sprachunterricht die Zeit für ein Aussprachetraining oder den Lehrenden mangelt es an phonologischem und phonetischem Wissen sowie didaktischem Können für dessen Vermittlung. Dies führt einerseits zur fehlenden Sensibilisierung bei Lernenden für die eigene Aussprache sowie deren Wirkung und andererseits zu langanhaltenden Fossilierungen von situations- und adressatunangemessenen Hörmustern und Artikulationsbewegungen, die schwer auszumerzen sind. Oft erkennen die Lernenden erst auf höheren Sprachniveaus, dass ihre Aussprache negative Auswirkung auf den Gesprächsablauf hat, dass sie dadurch Sprechhemmungen haben und sich nicht an Gesprächen beteiligen.

### 3.2 Aussprachelernberatungen in der Studienvorbereitung an der Universität Göttingen

In den Aussprachelernberatungen am IIK Göttingen e.V. können sich die Ratsuchenden mit der eigenen Aussprache vertiefend auseinandersetzen und entwickeln damit selbstreflexive Kompetenzen in diesem Bereich. Die Aussprachelernberater\*innen sensibilisieren Ratsuchende in den Aussprachelernberatungen für die Bedeutung der Aussprache in interkulturellen Kommunikationskontexten und die eigenen Ressourcen. Dabei orientieren wir uns am ressourcenorientierten Ansatz von Kleppin; Spänkuch (2012). Unter „Ressource“ fassen wir Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen, die die Ratsuchenden selbst in sich tragen oder von Dritten bereitgestellt werden, und die die Ratsuchenden aktiv einsetzen, um ihre individuellen Lernziele zu verfolgen (vgl. Brinkschulte 2016).

Wie konkret die Reflexionsprozesse bei der Entwicklung eigener Aussprache angeregt und die Beratungssitzungen (BS) gestaltet werden, zeigt die folgende Abbildung 1:



**Abbildung 1: Beratungsablauf zur Anregung von Reflexionsprozessen im Bereich der Aussprache am IIK Göttingen e.V.**

Zu Beginn (BS 1) wird dem Ratsuchenden sein Istzustand im Bereich der Aussprache bewusstgemacht und das übergeordnete Lernziel (Sollzustand) für den Beratungsverlauf festgelegt (vgl. Kleppin; Spänkuch 2014a). Beide Akteure verschaffen sich tiefen Einblick in die Ausspracheerwerbs-/lernbiografie des\*r Ratsuchenden in Bezug auf seine\*ihre Erstsprache und weitere erworbene bzw. gelernte Sprachen, Spracheinstellungen, Sprachlernkontexte, bisherige Aussprachelerfahrungen, Aussprachewissen, Einschätzung der eigenen Aussprache und Aussprachelernaktivitäten (vgl. Mehlhorn 2006). Anschließend bespricht der\*die Berater\*in mit dem\*r Ratsuchenden dessen\*deren Erwartungen, um die Beratungs- und Lernprozesse möglichst gezielt und individuell zu gestalten.

Die zweite und dritte Beratungssitzungen (BS 2 und BS 3) haben neben dem reflexiven zusätzlich einen diagnostischen Charakter (vgl. Mehlhorn 2006). Zuerst lesen die Ratsuchenden einen für ihr Sprachniveau geeigneten Text vor, der verschiedene suprasegmentale Merkmale (z.B. Wortbetonung in *Simplizia* und *Komposita*, Tonhöhenverlauf in Aussagen und Fragen) und segmentale Elemente (z.B. lange vs. gespannte und kurze vs. ungespannte Vokale, frikatives Reibe- und vokalisiertes *r*) enthält (BS 2). Der\*die Berater\*in nimmt diesen Text währenddessen als Audio auf. In der darauffolgenden Sitzung (BS 3) hört sich der\*die Ratsuchende zusammen mit dem Berater\*der Beraterin die Aufnahme komplett und in einzelnen Abschnitten mehrfach an. Zweck dieses Vorgehens besteht darin, dem\*der Ratsuchenden ein zielgerichtetes Feedback hinsichtlich des aktuellen Lernstandes im Bereich der Aussprache zum Zeitpunkt des Beratungsbeginns zu geben und den Reflexionsprozess über die Wahrnehmung der eigenen Sprechweise anzuregen. Zu einem späteren Zeitpunkt kann erneut eine Tonaufnahme angefertigt werden, um die Lernentwicklung bzw. Lernfortschritte zu beiden Zeitpunkten miteinander zu vergleichen. Das Besondere an diesem auditiven Vorgehen ist, dass der\*die Ratsuchende bereits zu Beratungsbeginn selbst Einschätzungen darüber äußern kann, wie er\*sie seine\*ihre eigene Sprechweise wahrnimmt (z.B. höflich, dialoggestaltend, sachlich-neutral), welche deutschen Laute und Lautverbindungen (z.B. gerundete und ungerundete Vokale, Ich- und Ach-Laut) sowie melodisch-rhythmischen Sprechmuster (z.B. Kontrastbetonung, abgeschlossener und gleichbleibender Melodieverlauf) er\*sie bei sich bereits deutlich identifizieren und differenzieren kann. Damit erkennt er\*sie zum Start des Beratungsprozesses eigene Lernfortschritte im Bereich der deutschen Aussprache. Gleichzeitig leitet er\*sie daraus mithilfe des Beraters\*der Beraterin eigene Lernmöglichkeiten ab und kann für sich realistische Lernziele erkennen (vgl. Kleppin; Spänkuch 2012: 42 und 2014a: 100, Mehlhorn 2006: 229). Wenn er\*sie eigene Schwierigkeiten im Bereich der Aussprache erkennt, verbessert er\*sie seine Aufmerksamkeit für bestimmte Aussprachemerkmale der L2/Lx (vgl. Mehlhorn 2007).

Eine Beratungssitzung endet damit, dass die beiden Akteure vereinbaren, welche Lernschwerpunkte der\*die Ratsuchende\*r in der sich anschließenden selbstständigen Lernphase fokussieren und wie er\*sie dabei vorgehen wird. In dem darauffolgenden Beratungstreffen greifen Berater\*in und Ratsuchende\*r die eigen-

ständige Lernphase auf und die\*der Ratsuchende thematisiert ein aktuelles Anliegen.

Wir beobachten, dass unsere Ratsuchenden zu Beginn der Beratungen oft ziemlich verunsichert sind und auf die Anleitung bzw. Unterstützung des Beraters\*der Beraterin stark angewiesen sind. Die Berater\*innen bieten ihnen vorerst Lernangebote sowie Umsetzungsmöglichkeiten an und erläutern Lernpotenziale sowie Anknüpfungsmöglichkeiten an bereits bekannte Aussprachelernstrategien. Die Ratsuchenden wählen daraus und probieren diese aus. Ab der vierten Beratungssitzung (BS 4) gestalten sich die Sitzungen (BS n) zunehmend lernendenzentrierter, die Ratsuchenden werden immer autonomer. Sie schlagen eigene thematischen Schwerpunkte nach individuellen Lernbedürfnissen vor, bringen eigene Ideen ein, suchen eigenständig nach Lösungsmöglichkeiten für ihre Ausspracheabweichungen und finden geeignete Lernmaterialien. Sie entscheiden selbst, was und wie sie nach einer Sitzung weiterlernen (vgl. Kleppin; Spänkuch 2012). Sie denken selbstständig darüber nach, welche Lernstrategien sie bisher beim Erwerb der deutschen Aussprache eingesetzt haben und welche für sie lernförderlich waren. Gemeinsam mit dem Berater\*der Beraterin bauen sie ihr Wissen über weitere für sie persönlich geeigneten Lernwege und Lernstrategien auf, die sie anschließend in selbstständigen Lernphasen ausprobieren, in ihr Lernrepertoire aufnehmen und miteinander verknüpfen.

## 4 Explorative Begleitstudie zu Aussprachlernberatungen

### 4.1 Erkenntnisinteresse

In Sprachlernberatungen unterstützen die Berater\*innen ihre Ratsuchenden in ihrem selbstständigen Lernen. Die Lernenden erweitern ihr Sprachlernrepertoire durch die Unterstützung von Sprachlernberater\*innen, die auf die individuellen Lernbedürfnisse der Ratsuchenden eingehen. Die Ratsuchenden reflektieren über ihre bisherigen Sprachlernerfahrungen und entwickeln Fähigkeiten zur Reflexion des eigenen Handelns in bestimmten Lernsituationen und spiegeln die Lernkontexte, die das Lernen mitbestimmen. Auch hierbei unterstützen die Sprachlernberater\*innen die Reflexionsprozesse der Ratsuchenden, indem sie Anregungen für die Bewusstwerdung und das weitere Lernen anbieten. Ratsuchende lernen durch die Sprachlernberatung Möglichkeiten zur eigenständigen Gestaltung von Lernprozessen und deren Reflexion kennen. In Studien zur Sprachlernberatung wird herausgestellt und teilweise kritisch hinterfragt, ob Sprachlernberatungen dazu beitragen, das autonome Lernen zu fördern (vgl. Kleppin; Spänkuch 2012, Mehlhorn 2007, Schmenk 2014; 2016). Die Ausgestaltung dieser Reflexionsprozesse bei Ratsuchenden wurde bisher noch nicht umfassend empirisch untersucht. Erste empirische Untersuchungen liefert z.B. die Studie von Klempel (2017). Wie Prozesse zum Anregen von Lernautonomie in der Sprachlernberatung aussehen können, wie

die Reflexionsfähigkeit von Lernenden gefördert werden kann und auf welche Ressourcen Lernende zurückgreifen können, ist deshalb Gegenstand dieser explorativen Studie. Das Ziel besteht darin herauszufinden, wie das Reflektieren über Lernprozesse angebahnt werden kann und welche Ressourcen Ratsuchende für sich als hilfreich einschätzen. Die Prozesse der Ratsuchenden, ihre Reflexionsfähigkeiten zu erweitern bzw. zu vertiefen und ihre Lernprozesse zu konstruieren bzw. zu organisieren, werden in Sprachlernberatungen zu den vier Schwerpunkten untersucht (s. Einleitung).

In diesem Beitrag konzentrieren wir uns auf die Analyse von Aussprachelehrberatungen, um aufzudecken, wie Lernende ihre Reflexionsfähigkeiten erweitern, um auf diese Weise ihre individuellen Lernwege zu einer verständlichen Aussprache bewusster zu gestalten. In Aussprachelehrberatungen werden die Lernenden für die eigene Aussprache und deren Bedeutung für das Verstehen und das Verstandenwerden in verschiedenen situativen Kontexten sensibilisiert. Die ausgebildeten Aussprachlernberater\*innen geben ihnen Anlässe, über die eigene Aussprache bewusst nachzudenken und Selbsteinschätzungen in Bezug auf die eigenen Aussprachefähigkeiten und -fertigkeiten vorzunehmen.

## 4.2 Datengrundlage und Datenaufbereitung

Die Sprachlernberatungen werden dokumentiert, indem die Berater\*innen die einzelnen Sitzungen auditiv aufzeichnen, ein Beratungsprotokoll verfassen sowie ggf. Begleitmaterial, wie z.B. Lernmaterialien, archivieren. Mit dem Start der ersten Sprachlernberatung werden die Ratsuchenden über die Begleitforschung sowie die anonymisierte Aufbereitung der Daten aufgeklärt und unterschreiben eine Einverständniserklärung, sofern sie der Teilnahme an der Erhebung zustimmen. Die Datenerhebung wird den Proband\*innen nicht allein schriftlich dargelegt, sondern zusätzlich mündlich vor der ersten Aufnahme erläutert und folgt damit forschungsethischen Prinzipien für eine sensible Datenerhebung, die der guten wissenschaftlichen Praxis entspricht (vgl. Legutke; Schramm 2016, DFG 2019). Zudem sind die Einverständniserklärungen in weit verbreitete Sprachen unter den Proband\*innen übersetzt, und auch das mündliche Erläutern erfolgt in Rückgriff auf gemeinsame verfügbare Sprachen, sodass ein Verständnis möglichst niedrigschwellig erreicht wird (vgl. Kruse; Bethmann; Eckert; Niermann; Schmieder 2012).

Seit dem Beginn der Aufzeichnungen im April 2017 fanden insgesamt 2161 Beratungssitzungen statt, die sich auf die vier verschiedenen Beratungsschwerpunkte verteilen (s. Tabelle 1). Insgesamt nahmen 388 Ratsuchende an Sprachlernberatungen teil, 99 (25%) von ihnen waren als geflüchtet anerkannt. Die Teilnehmenden nahmen mindestens eine bis hin zu 17 Sprachlernberatungen wahr. Die durchschnittliche Anzahl an Beratungen liegt bei 5,6.

**Tabelle 1: Anzahl der Sprachlernberatungen**  
(seit April 2017, Stand 01.10.2020)

Anzahl Ratsuchende	388
Beratungssitzungen	2161
durchschnittliche Teilnahme an Sprachlernberatungen	5,6
Verteilung der 2161 Sprachlernberatungen auf die Schwerpunkte:	
1. Allgemeine Lernberatung	461
2. <i>Aussprache</i>	800
3. Hör-Sehverstehen	191
4. Schreiben	709

Der Beratungsschwerpunkt *Aussprache* wird mit 800 Beratungen am meisten wahrgenommen, gefolgt vom Schwerpunkt *Schreiben* mit 709 Beratungen. Die allgemeine Lernberatung, die Lernstrategien zur Selbstorganisation und zum Lernen Lernen thematisiert, wurde 461 Mal aufgesucht. Dass der Bereich des Hör-Seh-Verstehens mit 191 Sprachlernberatungen am wenigsten in Anspruch genommen wurde, liegt an dem späteren Start dieses Angebots im April 2018. Da in diesem Beitrag die Sprachlernberatungen zur *Aussprache* fokussiert werden, liegt den Analysen ein Datenkorpus zugrunde, das die Dokumentation von 800 Beratungssitzungen umfasst. Tabelle 2 zeigt die Verteilung dieser 800 Sprachlernberatungen zur *Aussprache* auf die Ratsuchenden: Insgesamt nahmen 185 Ratsuchende die Sprachlernberatungen mit dem Schwerpunkt *Aussprache* in Anspruch, durchschnittlich nahmen die Ratsuchenden an 4,3 Beratungen teil.

**Tabelle 2: Verteilung der Sprachlernberatungen mit dem Schwerpunkt *Aussprache* auf die Ratsuchenden**

Sprachlernberatungstermine <i>Aussprache</i>	800
Ratsuchende Sprachlernberatung <i>Aussprache</i>	185
Durchschnittliche Teilnahme an Sprachlernberatungen <i>Aussprache</i>	4,3

Begleitdaten mit biografischen Informationen zu den Ratsuchenden, wie z.B. Anerkennungsstatus, Herkunftsland, verfügbare Sprachen werden mit der Anmeldung erfasst und streng anonymisiert mittels Excel dokumentiert. Die Audiodaten werden für die Analysen transkribiert. Für die qualitative Inhaltsanalyse reicht eine Verschriftlichung der Aussagen nach literarischer Umschrift; für gesprächsanalytische Analysen werden selektiv Basis-Transkripte nach GAT 2 angefertigt (vgl. Selting et al. 2009).

### 4.3 Methoden der Datenanalyse

Die Auswertung der erhobenen Begleitdaten sowie der Beratungserfassung erfolgt durch deskriptive Statistik. Der eigentliche Schwerpunkt der Auswertungen liegt auf der Qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010), um die aufgezeichneten Beratungssitzungen im Hinblick auf die Thematisierung und Umsetzung von Lernstrategien und Lernorganisation zu erfassen und individuelle Einschätzungen der Lernenden zu ihrem Nutzen zu erfahren. Die Protokolle und erhobenen Begleitmaterialien dienen der erweiterten Kontextanalyse, um gesicherte Erkenntnisse aus den Daten abzuleiten. Ausgewählte Passagen der Aufnahmen werden gesprächsanalytisch untersucht, um aus dem Diskursverlauf von Beratungsgesprächen Rückschlüsse auf die Art und Weise zu ziehen, wie eine Bewusstwerdung über Sprach(lern)bewusstheit aktiviert werden kann und in welcher Form Übernahmen von Sprachlernstrategien in das eigene Handlungsrepertoire erfolgen. In diesem Beitrag werden die inhaltlichen Aussagen von Ratsuchenden anhand der Audiodaten rekonstruiert.

## 5 Reflexionen über die Aussprache

Im Folgenden wird anhand von zwei ausgewählten Transkriptionsausschnitten (TRSA) aus Beratungsbeispielen aufgezeigt, wie Ratsuchende (RS) in der Sprachlernberatung über ihre Aussprache konkret reflektieren. Am Beispiel der Reflexionsanstöße von Berater\*innen (BR) aktivieren die Ratsuchenden ihre Ressourcen, die die Aneignung der deutschen Aussprache unterstützen, ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte Aussprachebesonderheiten schärfen und sie zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der eigenen Aussprache motivieren.

### 5.1 Probandin 1

Bei der ersten Probandin handelt es sich um eine Ratsuchende aus Brasilien mit Portugiesisch als Erstsprache. Sie hat Englisch in der Schule gelernt und beherrscht es zum aktuellen Zeitpunkt auf dem Niveau B1 (GeR). Das gleiche Sprachniveau hat sie auch in ihrer zweiten Fremdsprache Spanisch, die sie sich gesteuert in einem Sprachkurs angeeignet hat. Deutsch ist ihre dritte Fremdsprache, die sie am IIK Göttingen e. V. angefangen hat zu lernen. Zum Beratungszeitpunkt besucht sie einen B2-Sprachkurs. Sie hat sich für die Aussprachelernberatung auf Empfehlung ihrer Sprachkurslehrerin angemeldet, die sie auf ihre abweichende Aussprache hingewiesen hat. Ihre ersten Erfahrungen mit Ausspracheschulung hat die Ratsuchende in den Sprachkursen des IIK Göttingen e. V. gesammelt. Sie möchte ihre Aussprachefertigkeiten verbessern, um die Prüfung für den Hochschulzugang in Deutschland erfolgreich bestehen zu können. Insgesamt nahm sie sechs Beratungssitzungen in Anspruch und zeigte sich als eine reflektierte Deutschlernende.

Bereits in der ersten Beratungssitzung ordnet die Ratsuchende die Aussprache dem Kompetenzbereich Sprechen zu und hebt damit deren Bedeutung in der Mündlichkeit hervor (51, TRSA 1, s. Abbildung 2). Es ist ihr außerdem bewusst, dass jeder Mensch seine eigene Aussprache hat (51, TRSA 1) und dass die Aussprache Auskunft über bestimmte individuelle Merkmale gibt, wie z.B. eine regionale Zugehörigkeit (53, 55, TRSA 1). Damit weist die Ratsuchende daraufhin, dass die Aussprache einen identitätsstiftenden Charakter hat. Die Ratsuchende reflektiert, dass die Aussprache sehr entscheidend ist, um verstanden zu werden und zu verstehen (51, 55, TRSA 1). Außerdem geht sie darauf ein, dass Menschen in Brasilien verschiedene Aussprachen haben und sich die Sprechweise in Nordbrasilien von der Sprechweise in Südbrasilien unterscheidet. Sie erkennt damit, dass es innerhalb einer Sprache verschiedene Aussprachevarietäten und -formen gibt (55, TRSA 1) und man sich trotzdem verstehen kann.

50	BR	Was bedeutet Aussprache für dich? Wie würdest du das definieren?
51	RS	Vielleicht eine Art für Sprechen? Jede Leute hat äh eigene Art vom Sprechen und eine eigene Aussprache. Aber vielleicht äh das passt mit anderen Leuten, die können verstehen, aber manchmal das passt nicht. Man kann denken, ah, ich spreche genauso, aber nicht so genau.
52	BR	mhmhm
53	RS	Es gibt verschiedene Orte, zum Beispiel ich bin Brasilianer und in Brasilien hat äh viele verschiedene Aussprachen. Leute aus Nordbrasilien sprechen komplett anders als Südbrasilien.
54	BR	Ja, ja.
55	RS	Aber wir können miteinander, ja wir können uns verstehen, aber wir können sagen, ah, du bist von Südbrasilien oder Norden.
56	BR	mhmhm, ja, das ist interessant, dass jeder eine eigene Aussprache haben kann, aber solange man sich versteht, gibt's kein Problem sozusagen.
57	RS	Ja.

**Abbildung 2: Transkriptausschnitt (TRSA) 1**

Gleichzeitig ist es der Ratsuchenden bewusst, dass die Sprechweise in der Fremdsprache eine Reihe an erstsprachenbedingt spezifischen Ausspracheabweichungen aufweist und dadurch die Rezipient\*innen auf die kulturelle und sprachliche Herkunft von L2-/Lx-Sprecher\*innen schließen können (137, TRSA 2, s. Abbil-



dung 3). Sie betont, dass der sog. ‚fremde‘ – portugiesische – Akzent sowohl im Deutschen als auch im Englischen, Spanischen und anderen Sprachen hörbar wird (137, 139, TRSA 2). Aufgrund vieler ähnlicher Ausspracheabweichungen im Deutschen werden die Sprecher\*innen mit Portugiesisch als Erstsprache als eine eigene Gruppe wahrgenommen (137, TRSA 2). Darauf lässt die Aussage der Sprachkurslehrerin dieser Probandin schließen. Die ‚fremden‘ Akzente findet die Ratsuchende völlig normal und strebt keine originalsprachennahe Aussprache im Deutschen an. Sie möchte ihren eignen individuellen Akzent in der Fremdsprache behalten (141, TRSA 2). Entscheidend ist für sie aber, dass die Verständlichkeit gewährleistet ist (141, TRSA 2).

136	BR:	Du sprichst ja Englisch und Spanisch und Deutsch als Fremdsprachen. Würdest du sagen, dass du da auch nen portugiesischen Akzent hast? Also dass man hören kann, dass du Portugiesisch als Muttersprache hast?
137	RS:	Ja, ja, ah, mit mir genauso passiert das nicht, aber letzte Woche zum Beispiel (lacht), ich und mein Mann waren in einem Pub und er hat etwas gesagt, auf Englisch, an den Kellner und er hat gefragt: „Bist du Brasilianer?“ (lacht) Ja, ich kann merken und ich denke, ich auch. Der Lehrer, der mir gesagt hat, dass ich muss diese Beratung machen, er hat gesagt: „Ich hatte schon einige brasilianische Studenten und sie haben das gleiche Problem. Ich weiß nicht genau, aber sie haben ein Problem.“
138	BR:	mhm, okay, mhm
139	RS:	Aber ich denke, genauso ist in allen Sprachen, beim Englisch und Spanisch.
140	BR:	Ja, okay, und wie findest du das? Was denkst du zu Akzenten?
141	RS:	Ja, für mich äh ist kein Problem, wenn man verstehen kann. Ich muss nicht ein Deutscher sein oder wie ein Muttersprachler sein. Ich will nur, ja, ich will nur, dass die Anderen mich verstehen.

**Abbildung 3: Transkriptausschnitt (TRSA) 2**

Im weiteren Verlauf der Beratungssitzung geht es um phonetische Merkmale und Strukturen, die die Verständlichkeit beeinträchtigen können (s. Abbildung 4). Interessanterweise benennt die Probandin vorerst eine Reihe an segmentalen Phänomenen (57, 60, 62, TRSA 3) und reflektiert über die Unterschiede des Portugiesischen und des Deutschen (57, 60, TRSA 3). Sie vergleicht z.B. die deutsche Aussprache der Konsonantenkombination [sp] mit dem stimmlosen [s] im Wortanlaut im Portugiesischen. Auch der Ich-Laut und die Umlaute werden genannt; in früheren Gesprächsphasen auch der R-Laut.

56	BR:	Es gibt bestimmte Phänomene, die bei der Aussprache ja dazu beitragen können, dass man sich vielleicht nicht versteht, so wie das R im Deutschen, das wir haben. Kennst du noch andere Phänomene, die vielleicht typisch für Deutsch sind oder typisch für Portugiesisch?
57	RS:	Ja, das <sch>, zum Beispiel hier in Deutschland ist [ʃp] [ʃp]ort und in Brasilien sagen wir [s], [sp].
58	BR:	In dieser Verbindung, hmhm
59	RS:	Zum Beispiel.
60	BR:	Vielleicht auch <ch> als [ç], [γ] auch, in Brasilien haben wir [ʒ], aber hier ist [γ].
61	RS:	Ja, das ist ein Unterschied, ja.
62	BR:	Und natürlich Ü, Ä ... (lacht)
63	RS:	Der Freund aller! (lacht) Die Umlaute. Ja, das stimmt. Ü oder Ö auch, Ä.

Abbildung 4: Transkriptausschnitt (TRSA) 3

Je länger die Ratsuchende über die Aussprache reflektiert, desto deutlicher wird es ihr, dass auch suprasegmentale Merkmale einen bedeutenden Einfluss auf den Gesprächsverlauf haben (71, TRSA 4, s. Abbildung 5). Dabei nennt sie die Wortbetonung als entscheidendes Merkmal für das Gewährleisten der Rezeption und Produktion der gesprochenen Sprache. Auch an dieser Stelle zieht sie ihre Erstsprache zum Vergleich heran (71, TRSA 4). Sie führt an, dass die Betonung im Portugiesischen immer in der Mitte liegt und die betonten Vokale durch ein Signal markiert werden. Ihre Aussage stimmt mit den Ergebnissen der kontrastiv angelegten Studie zum Brasilianischen Portugiesisch von Salgo (2021) überein, nach denen die Betonung in portugiesischen Wörtern auf einer der letzten drei Silben liegt und diese Sprache generell die Tendenz zur Hervorhebung der vorletzten Silbe aufweist. Die betonten Vokale werden im Portugiesischen durch die orthografischen Zeichen Akut und Zirkumflex markiert.

71	RS:	Vielleicht auch ein bisschen die Betonung. Im Portugiesisch haben alle Wörter die Betonung immer in der Mitte. Wenn nicht in der Mitte ist, dann haben wir ein Signal.
72	BR:	Da sieht man das auch direkt.
73	RS:	Ja, es gibt Ausnahmen, aber wenig.
74	BR:	hmhm, okay, genau. Dann kann man sich angucken, wie sich die Betonung unterscheidet im Portugiesischen und Deutschen, spannend!

Abbildung 5: Transkriptausschnitt (TRSA) 4

Zu einem späteren Zeitpunkt wird es der Ratsuchenden bewusst, dass neben der Wortbetonung auch die adäquat realisierte Wortgruppen- und Satzbetonung für den Gesprächsverlauf förderlich ist. Damit zeigt sich die Ratsuchende als sehr reflektiert.

## 5.2 Proband 2

Beim zweiten Probanden P2 geht es um einen Lernenden aus Indien mit Hindi als Erstsprache. Darüber hinaus kann er drei weitere in Indien verbreitete Sprachen – Urdu, Panjabi und Bhojpuri. In der Schule hat er mit Englisch als erster Fremdsprache angefangen und beherrscht es inzwischen auf dem Sprachniveau C1 (GeR). Deutsch ist seine zweite Fremdsprache; er lernt sie seit sechs Monaten und ist dem Sprachniveau B1 zugeordnet. Auf Empfehlung seines Vorgesetzten entschied er sich, seine Deutschkenntnisse durch Sprachkurse und individuelle Sprachlernberatungen zu verbessern. Generell verwendet er Deutsch in der Kommunikation mit seinen Kolleg\*innen und seinem Vorgesetzten. Im Alltag spricht er überwiegend Englisch oder in Kontakt mit Menschen aus Indien Hindi. Damit bringt er vielfältige Spracherfahrungen in die Aussprachelerlernberatung mit; Ausspracheschulung kennt er aus den bisherigen Sprachkursen allerdings kaum. Das Angebot der Aussprachelerlernberatung hat er insgesamt viermal wahrgenommen.

Zu Beginn der ersten Beratungssitzung äußert sich der Ratsuchende zu seinem Verständnis von Aussprache (vgl. TRSA 5, s. Abbildung 6). Er ordnet die Aussprache der Mündlichkeit zu und verbindet sie mit dem Sprechausdruck (89, TRSA 5). Dabei hebt er hervor, dass die Sprechweise bzw. der Akzent in der Kommunikation sehr wichtig ist und eine „klare“ Aussprache die Voraussetzung für die Verständlichkeit darstellt (89, 91, TRSA 5). Gleichzeitig verbindet er die Aussprache mit Schwierigkeiten (89, TRSA 5; s. auch 02, TRSA 6 in Abbildung 7), die er möglicherweise schon selbst erlebt hat. Ihm ist bewusst, dass Menschen im Norden und Süden von Deutschland unterschiedliche Sprechweisen haben (89, TRSA 5) und durch dialektal oder regional gefärbte umgangssprachliche Formen entsprechend Auswirkungen auf das Verstehen und Verstandenwerden möglich sind (89, 91, TRSA 5).

86	BR:	Du hast ja eben schon bisschen erzählt, welche Laute so schwierig sind im Deutschen, vielleicht nochmal ein Schritt davor. Was bedeutet Aussprache überhaupt für dich? Wenn wir über Aussprache sprechen, wie ist die Definition für dich?
87	RS:	Für mich, ähm, ich glaube, die Aussprache heißt, was kann, was eine Person spricht, weil wir haben zum Beispiel ja, auf Deutsch das ist ...
88	BR:	Du kannst auch auf Englisch sagen, wenn ein Wort fehlt.
89	RS:	How the person is expressing himself or herself or itself and I think the accent is also important. Aber das ist äh immer problematic, zum Beispiel in Deutschland haben wir auch Leute vom Norden, sie haben einen anderen Akzent, vom south haben einen anderen Akzent. Deshalb ist es sehr wichtig, dass persons sollten einen clear oder klaren Akzent, deshalb die anderen Personen kann verstehen, ja.
90	BR:	mhmhm, okay, das heißt, Akzent ist normal, ne?
91	RS:	Ja, aber man muss es verstehen können, das ist das Wichtige, ja, mhmhm, das stimmt, sonst hat die Kommunikation nichts gebracht.

**Abbildung 6: Transkriptausschnitt (TRSA) 5**

Seine Stolpersteine im Bereich der Aussprache findet er im Bereich der Segmentalia (Vokale und Konsonanten) und nennt dabei den S- sowie den Ich- und den Ach-Laut, aber auch die gerundeten Vokale (02, 04, TRSA 6):

02	RS:	Ich glaube, ich habe viele Probleme mit zum Beispiel <s>, <sch>, ich habe andere Aussprachen mit <s>, manchmal ist es [ç], manchmal ist es [s]. Für mich ist es nicht einfach, so. Das ist ein Problem und auch manchmal mit, zum Beispiel wir haben manchmal <i>Dach</i> und auch manchmal <i>nicht</i> , so, das ist auch nicht so gut, ich glaube ja.
03	BR:	mhmhm, genau, so, ganz bestimmte Laute im Deutschen, die schwierig sind, vor allem.
04	RS:	Und auch mit Umlaut, zum Beispiel [y] oder [u].

**Abbildung 7: Transkriptausschnitt (TRSA) 6**

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in der Aussprachelerlernberatung mit diesem Ratsuchenden thematisiert wird, ist die Wahrnehmung von ‚fremden‘ und eigenen Akzenten in den gesprochenen Sprachen (180, 186, 188, 190, TRSA 7, s. Abbildung 8). Der Ratsuchende macht die ‚fremden‘ Akzente für die Verständlichkeit verantwortlich (178, 182, TRSA 7). Er selbst kann Sprecher\*innen Europa gut verstehen, hat aber Schwierigkeiten mit der Sprechweise von Sprecher\*innen aus China und Südkorea.

177	BR:	Und wie ist es im Kurs? Da seid ihr aus ganz vielen verschiedenen Ländern, ihr alle wollt Deutsch lernen, ähm, gibt es da Akzente, die du verstehst?
178	RS:	Ich kann verstehen die Leute von Europa, aber Leute von China oder Südkorea, ich habe ein bisschen Probleme, ja.
179	BR:	hmhm, da ist der Akzent so, dass man ihn nicht so gut versteht, hmhm, ok. Und wie ist es bei dir selber? Nimmst du da auch einen Akzent wahr?
180	RS:	Ich habe, ich glaube indischen Akzent.
181	BR:	Okay.
182	RS:	Manchmal äh äh äh Deutsche können nicht verstehen mein Englisch auch.
183	BR:	hmhm, also auch in Englisch ist dieser Akzent da?
184	RS:	Ja.
185	BR:	Okay, ja.
186	RS:	Ich habe keinen britischen großbritannischen oder amerikanischen Akzent, aber ich habe indischen Akzent.
187	BR:	mhm
188	RS:	Das ist anderer Akzent als äh in Großbritannien oder Amerika.
189	BR:	hmhm, und wie findest du das? Also magst du deinen Akzent?
190	RS:	Ja, ich mag meinen Akzent (lacht), aber die anderen Leute ich weiß nicht? (lacht)

**Abbildung 8: Transkriptausschnitt (TRSA) 7**

Dem Ratsuchenden ist bewusst, dass seine Erstsprache Hindi Auswirkungen auf seine Sprechweise sowohl im Deutschen als auch im Englischen hat. Er fügt sogar hinzu, dass deutsche Zuhörer\*innen ihn manchmal aufgrund seiner interferenzbedingten Aussprache auch im Englischen nicht verstehen können (182, TRSA 7). An dieser Stelle ergänzt er und meint, dass es sich bei ihm nicht um einen für Herkunftssprecher\*innen aus Großbritannien oder Amerika typischen englischen Akzent handelt, sondern sein Akzent andere phonologische und phonetische Merkmale trägt, nämlich die seiner Erstsprache (186, 188, TRSA 7). Die eigene Sprechweise in den gesprochenen Fremdsprachen findet der Ratsuchende gut (190, TRSA 7), aber äußert sich sehr verunsichert, inwiefern dies auf seine Zuhörer\*innen zutrifft. Damit lässt er vermuten, dass aufgrund interferenzbedingter Ausspracheabweichungen negative Auswirkungen auf die Gesprächsabläufe durchaus wahrscheinlich sind.

Der Proband findet den eigenen Akzent im Deutschen spezifisch und meint damit, dass er seine eigene individuelle Sprechweise hat (identitätsstiftender Charakter) (194, 196, TRSA 8, s. Abbildung 9). Er glaubt, dass über die Sprechweise in der Fremdsprache verschiedene Informationen über die Sprecher\*innen vermittelt werden, z.B. über die Charaktereigenschaften, die Herkunft sowie die Erfahrungen (194, TRSA 8). Es lässt sich damit darauf schließen, dass mit der individuellen

Aussprache den Zuhörer\*innen ein bestimmtes Persönlichkeitsbild übermittelt wird (194, TRSA 8). Wichtig ist für ihn dabei, dass durch die erstsprachenbedingt abweichende Aussprache die Verstehensprozesse nicht gestört werden (198, TRSA 8).

193	BR:	Manche sagen ja, Sie wollen unbedingt perfekt Deutsch sprechen, so ganz ohne Akzent. Wie ist es bei dir? Akzent ist okay, kann da bleiben?
194	RS:	hm, ich glaube, es ist auch sehr wichtiger Punkt for character, for me, und define from where I'm coming and for my history.
195	BR:	Ja, hmhm, Teil der Identität.
196	RS:	Ja, die Identität.
197	BR:	hmhm, okay, hmhm
198	RS:	So, für mich ist es wichtig, dass andere Leute kann mich verstehen.
199	BR:	Ja, Verständnis ist das Wichtigste, okay.

**Abbildung 9: Transkriptausschnitt (TRSA) 8**

Der Ratsuchende betont später erneut, dass die Aussprache für ihn für die Verständlichkeit verantwortlich ist (220, TRSA 9, s. Abbildung 10). Abschließend ergänzt er noch, dass das Verstehen und Verstandenwerden für das eigene Selbstbewusstsein unabdingbar ist (220, 222, 226, TRSA 9). Er nimmt die Aussprachelernberatungen schließlich auch deswegen wahr, da es ihm bewusst ist, dass er über verschiedene Ausspracheabweichungen verfügt und seine Aussprache verbessert werden sollte (210, TRSA 10):

219	BR:	Und meine letzte Frage: Warum möchtest du deine Aussprache verbessern? Was ist das Ziel?
220	RS:	Dass andere Leute können verstehen mich, ja, auch, es ist wichtig for confidence, auf Deutsch auch? Das ist confidence, oder?
221	BR:	Konflikt oder?
222	RS:	Nein, confidence.
223	BR:	Ah, Selbstbewusstsein.
224	RS:	Das ist ein Wort! Ein anderes.
225	BR:	Das stimmt, ja.
226	RS:	Ja, weil äh because you can not understand than es ist nicht so gut für das self-confidence.

**Abbildung 10: Transkriptausschnitt (TRSA) 9**

210	RS:	Ich muss arbeiten an meiner Aussprache. Ich fühle, dass meine Aussprache ist nicht so gut.
-----	-----	--

**Abbildung 11: Transkriptausschnitt (TRSA) 10**

### 5.3 Diskussion

Die beiden analysierten Beispiele zeigen auf, dass Ratsuchende in gezielten Aussprachelernberatungen für Belange ihrer Aussprache sensibilisiert werden. Angeleitet durch Fragen des Beraters\*der Beraterin werden sie dazu angeregt, über ihr Handeln und Verhalten beim Sprachenlernen bzw. über die eigenen Lernerfahrungen mit der Aussprache im Deutschen und in anderen von ihnen gesprochenen Sprachen sowie über ihre Lernziele zu reflektieren. Sie haben die Empfehlungen ihrer Lehrkräfte bzw. Vorgesetzten zum Anlass genommen, sich für die Aussprachelernberatung angemeldet und die Beratungssitzungen konsequent in Anspruch genommen.

Die Ratsuchenden reflektieren über die eigenen sprachlichen Fähigkeiten und ordnen die Aussprache der Mündlichkeit zu. Durch die Beratungsgespräche wird ihnen bewusst, dass über die Sprechweise verschiedene Wirkungen auf die Zuhörer\*innen ausgelöst werden. Dies hängt vor allem mit der Multifunktionalität der suprasegmentalen Merkmale zusammen (vgl. Neuber 2010: 71). Wenn die Aussprache den Erwartungen der Zuhörer\*innen entspricht, wird die Verständlichkeit gewährleistet und die durch Sprecher\*innen intendierten Inhalte werden vollständig übertragen. Außerdem übermitteln sie an ihre Zuhörer\*innen verschiedene persönlichkeitsbezogene Informationen, z.B. aus welchem Land/welcher Region sie kommen, welche Einstellungen sie zum Gesagten haben, über welche Charaktereigenschaften er\*sie verfügen, in welcher emotionalen Verfassung sie sich befinden. Wenn die Aussprache in der L2/Lx interferenzbedingt abweichend („fremder“ Akzent) ist, kann es dazu führen, dass die Sprecher\*innen ein von sich unerwünschtes Persönlichkeitsbild übermitteln.

Beide Proband\*innen werden sich im Gespräch darüber klar, dass ihr eigener Akzent in der Fremdsprache nicht störend ist und möchten ihn nicht ablegen, auch wenn sie die Erfahrung gemacht haben, dass das Vorhandensein des „fremden“ Akzents die Verständlichkeit beeinträchtigen kann. Sie erkennen, dass jede\*r von uns seine\*ihre individuelle Sprechweise hat und somit die Aussprache in der Fremdsprache identitätsstiftend ist. Diese Einstellung lässt sich mit der ethnolinguistischen Identitätstheorie verknüpfen, in der u.a. die Bedeutung von Klang und Aussprache für die Sprecher\*innen in interkulturellen Kontexten im Fokus steht (vgl. Giles; Johnson 1987). Die Theorie geht davon aus, dass jedes Individuum eine positive soziale Identität haben möchte. Wenn es einer (oder mehreren) positiv bewerteten Gruppe – in unseren Fall einer kulturellen Gruppe – angehört, erfährt es ein positives Selbstwertgefühl und fühlt sich in dieser Gruppe wohl. „So kann ein gemeinsamer Akzent positiv auf die Solidarität innerhalb der eigenen Minderheitsgruppe wirken, weil er die Gemeinsamkeiten innerhalb der Gruppe und die

Unterschiede im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft unterstreicht“ (Rakić; Stöbel 2013: 15).

Die Ratsuchenden erkennen, dass für ihren anderen Akzent in der Fremdsprache verschiedene segmentale und suprasegmentale Merkmale und konkret erstsprachenspezifische Abweichungen verantwortlich sind. Damit zeigen sie, dass sie über eine gewisse rezeptive Sensibilität verfügen (vgl. Mehlhorn 2006). Um die Verstehensprozesse nicht zu gefährden, sehen sie die Notwendigkeit, die eigenen Lernprozesse auf dem Weg zur verständlichen Aussprache zu vertiefen und weiterzuentwickeln.

Sie sind in der Lage, in der erfahrungsbasierten problem- und zielorientierten Reflexion segmentale Phänomene des Deutschen zu benennen, denen sie sich beim selbstständigen Sprachenlernen künftig zuwenden wollen. Durch vertiefende Reflexionsgespräche in der Beratung wird ihnen auch bewusster, dass auch suprasegmentale Merkmale die Verständlichkeit beeinflussen können, auch wenn sie vorerst nur die Wortbetonung nennen. Dies lässt sich damit erklären, dass für viele Lernende suprasegmentale Merkmale sehr abstrakt und schwer zu beschreiben sind. Die empirischen Studien belegen dennoch, dass suprasegmentale Abweichungen in der L2/Lx deutlich stärker die Bewertungen durch Muttersprachler\*innen beeinflussen als segmentale Abweichungen (vgl. Dahmen 2017).

Die Reflexionsgespräche zeigen, dass die Ratsuchenden in den Bewusstseinsprozessen das Deutsche mit ihrer Erstsprache und auch mit weiteren gelernten Fremdsprachen in Verbindung bringen, diese miteinander vergleichen und dazu Beispiele anführen. Sie bringen die Aussprachevarietäten und regional sowie dialektal gefärbten Ausspracheformen zur Sprache. Die Ratsuchenden sensibilisieren sich damit für Besonderheiten von Aussprachen in verschiedenen Sprachen und nutzen diese Erkenntnisse für die weitere Entwicklung von eigenen Lernwegen im Bereich der Aussprache. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass diese verschiedenen Ausspracheformen in Fremdsprachen nicht als defizitär, sondern als bereichernd angesehen werden sollten.

## 6 Fazit und Ausblick

Die Ausführungen lassen erkennen, dass durch die reflexiven erfahrungs- und lernzielorientierten Beratungssitzungen Reflexionsprozesse der Ratsuchenden auf dem Weg zur verständlichen Aussprache in der Fremdsprache Deutsch angebahnt werden und auf diese Weise ein Beitrag zu einem bewussteren Lernverhalten geleistet werden kann. In Aussprachelernberatungen denken die Ratsuchenden darüber nach, welche Ressourcen beim Fremdsprachenlernen für die Auseinandersetzung mit der zielsprachlichen Aussprache hilfreich sind und über welche Art von Ressourcen sie hierbei verfügen. In den Gesprächen reflektieren sie ihre Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen und entwickeln ein Bewusstsein, dass die Sprachen verschiedene Standardvarietäten und Aussprachformen haben und sich die



Sprechweisen von Menschen aus unterschiedlichen Regionen durch spezifische phonologische und phonetische Merkmale auszeichnen. Sie sensibilisieren sich dafür, dass die Sprechweise in der Zielsprache Hinweise in Bezug auf eine bestimmte kulturelle Herkunft oder Persönlichkeitseigenschaften der Lernenden liefert. Durch wertschätzende und hierarchiefreie Grundhaltung in der Beratung unterstützen die Berater\*innen die Ratsuchenden, über die Bedeutung der Aussprache für die eigene Identität und den Umgang mit ‚fremden‘ Akzenten in der Zielsprache nachzudenken. Die Ratsuchenden verbinden teilweise eine abweichende Aussprache mit Schwierigkeiten im Lernprozess und sehen als Ursache hierfür sowohl segmentale Elemente als auch suprasegmentale Merkmale. Dabei vergleichen sie deren Ausprägung in verschiedenen Sprachen. Ihnen wird bewusst, dass die Aussprache einen bedeutenden Einfluss auf das Verstehen und Verstandenwerden in der interkulturellen Kommunikation hat sowie auf die Steigerung des eigenen Selbstbewusstseins. Berater\*innen können derlei Reflexionsprozesse der Ratsuchenden durch aktives Zuhören und Fragen anregen, sodass die Ratsuchenden Ressourcen für die eigene Aussprache entdecken und einsetzen können. Hierdurch können sie sich bewusster für individuelle Lernprozesse und -ziele entscheiden.

In unserer aktuellen Begleitstudie stehen Ratsuchende und ihre Bewusstseinsprozesse und individuelle Entscheidungen im Mittelpunkt des Interesses. Am Beispiel von Reflexionsgesprächen in der Aussprachelernberatung am IIK Göttingen e.V. haben wir in diesem Beitrag deutlich gemacht, wie Ratsuchende ihre Vorkenntnisse, Einstellungen und Erfahrungen mit der Aussprache und deren Wahrnehmung in interkulturellen Kontexten aktivieren und welche vorhandenen Ressourcen sie für das eigene Fremdsprachenlernen als fundamental und bedeutsam ansehen.

In ihren Lernprozessen werden die Ratsuchenden von ausgebildeten Aussprachelernberater\*innen begleitet und unterstützt. Dieser Zielgruppe möchten wir uns in unserer weiteren Begleitforschung zuwenden. Dabei interessiert uns, welche Funktionen die Berater\*innen in den Aussprachelernberatungen einnehmen und wie sie die Ratsuchenden auf dem Weg zum eigenständigen Aussprachelernen unterstützen. Relevant ist für uns weiter zu untersuchen, wie die Sprachlernberater\*innen die Bewusstwerdungsprozesse der Ratsuchenden anregen und die Lernautonomie im Einzelnen stärken. Schließlich fragen wir uns, welche Kompetenzen aus der Berater\*innen-Tätigkeit die Berater\*innen erwerben und für die Entwicklung ihrer Persönlichkeit sowie in ihrem Studium und/oder im späteren Beruf (z.B. als Lehrer\*in) nutzen können.

## Literatur

- Aufschnaiter von, Claudia; Fraij, Amina; Kost, Daniel (2019): Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. In: *HLZ* 2, 144-159.
- Bialystock, Ellen (1991): Metalinguistic dimensions in bilingual language proficiency. In: Bialystock, Ellen (Hrsg.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge: University Press, 113-140.
- Brinkschulte, Melanie (2016): Mehrsprachigkeit als Ressource für akademisches Schreiben. In: Ballweg, Sandra (Hrsg.): *Schreibberatung und Schreibförderung: Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*. Frankfurt am Main: Lang 97-114.
- Bruffee, Kenneth A. (1999): *Collaborative Learning, Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*. London: The John Hopkins University Press.
- Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- DAAD (2018): „Welcome“ – Studierende engagieren sich für Flüchtlinge. In: <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/welcome/> (5.3.2021).
- Dahmen, Silvia (2017): Prosodie oder Segmente? Phonetische Untersuchungen zu Trainingseffekten bei italienischen Deutschlernenden. In: Di Venanzio, Laura; Lammers, Ina; Roll, Heike (Hrsg.): *DaZu und DaFür – Neue Perspektiven für das Fach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache zwischen Flüchtlingsintegration und weltweitem Bedarf*. Göttingen: Universitätsverlag, 187-196.
- Derwing, Tracy M.; Munro, Murray J; Wiebe, Grace E. (1997): Pronunciation instruction for fossilized learners: Can it help? In: *Applied Language Learning* 8, 217-235.
- DFG (Hrsg.) (2019): *Guidelines for Safeguarding Good Research Practice. Code of Conduct*. In: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3923602> (5.3.2021).
- Giles, Howard; Johnson, Patricia (1987): Ethnolinguistic identity theory. A social psychological approach to language maintenance. In: *International Journal of the Sociology of Language* 68, 69-99.
- Gombert, Jean Emile (1993): *Metalinguistic Development*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Halliday, Michael A. K. (1975): *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.
- Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: *Bildungsforschung* 5/2. <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/77> (5.3.2021).

- Hirschfeld, Ursula (2018): Aussprachenormen und ihre reflexiven Verortungen in DaF/DaZ. In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF/DaZ*. Opladen u.a.: Budrich, 330-343.
- Hirschfeld, Ursula; Reinke, Kerstin (2018): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Schmidt.
- Jenert, Tobias (2008): Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. In: *Bildungsforschung* 5/2. <https://bildungsforschung.org/ojs/index.php/bildungsforschung/article/view/76> (5.3.2021).
- Jessner, Ulrike (2008): Language Awareness in multilinguals: Theoretical trends. In: Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy H. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 6: Knowledge about Language*. Berlin u.a.: Springer, 357-369.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2012): Sprachlern-Coaching. Reflexionsangebote für das eigene Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 11, 41-49.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2014a): Fremdsprachenlerner beraten/coachen – Was hat das mit Lehren zu tun? Ein Reflexionsangebot. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41/1, 94-108.
- Kleppin, Karin; Spänkuch, Enke (2014b): Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main: Lang, 33-50.
- Klempel, Christina (2017): Möglichkeiten der Entwicklung von Sprachlernkompetenz in der Sprachlernberatung. In: Böcker, Jessica; Saunders, Constanze; Koch, Lennart; Langner, Michael (Hrsg.): *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen*. In: Giessener Fremdsprachendidaktik: online 9, 213-228. <https://core.ac.uk/download/pdf/84117899.pdf#page=220> (5.3.2021).
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 9-24.
- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krech, Eva-Maria; Stock, Eberhard; Hirschfeld, Ursula; Anders, Lutz-Christian (2010): *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Kruse, Jan; Bethmann, Stephanie; Eckert, Judith; Niermann, Debora; Schmieder, Christian (2012): In und mit fremden Sprachen forschen. Eine empirische Bestandsaufnahme zu Erfahrungs- und Handlungswissen von Forschenden. In: Kruse, Jan; Bethmann, Stephanie; Niermann, Debora; Schmieder, Christian (Hrsg.): *Qualitative Interviewforschung in und mit fremden Sprachen*. Weinheim: Beltz/Juventa, 27-68.

- Legutke, Martin; Schramm, Karen (2016): Forschungsethik. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Martin; Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Frankfurt am Main: Lang, 108-117.
- Mayring, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mehlhorn, Grit (2006): Möglichkeiten einer individuellen Aussprachelerberatung. In: *Deutsch als Fremdsprache* 43/4, 228-232.
- Mehlhorn, Grit (2007): Ausspracheerwerb ausländischer Studierender: Vom Nutzen individueller Sprachlernberatung. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb, Formen, Förderung*. Tübingen: Narr, 187-205.
- Neuber, Baldur (2010): Funktionen der Prosodie im Blickwinkel der interkulturellen Kommunikation. In: Hirschfeld, Ursula; Stock, Eberhard (Hrsg.): *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch-Deutsch*. Frankfurt am Main: Lang, 69-80.
- Rakić, Tamara; Stöbel, Katharina (2013): Die Wirkung fremder Akzente. In: *Deutsch als Fremdsprache* 50/1, 11-18.
- Reinmann, Gabi (2005): *Erfahrungswissen erzählbar machen. Narrative Ansätze für Wirtschaft und Schule*. Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Rogers, Carl (2010): *Die nicht-direktive Beratung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Salgo, Anna (2021): Brasilianisches Portugiesisch. In: Dahmen, Silvia; Hirschfeld, Ursula; Meißner, Swetlana; Reinke, Kerstin (Hrsg.): *Kontrastive Phonetik für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Schmidt. <http://kontrastive-phonetik.esv.info/> (5.3.2021).
- Schmenk, Barbara (2014): Autonomie durch Beratung? Überlegungen zu einem reflexiven Autonomiebegriff und seinen Implikationen für die Sprachlernberatung. In: Berndt, Annette; Deutschmann, Ruth-Ulrike (Hrsg.): *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main: Lang, 13-32.
- Schmenk, Barbara (2016): Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 367-372.
- Schön, Donald (1983): *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.

- Sedlaczek, Betina (2008): *Aussprache-Lernberatung – eine empirische Untersuchung*. Magisterarbeit. Universität Leipzig. [http://netzwerk-slb.daf.tu-berlin.de/images/9/9f/Magisterarbeit\\_Betina\\_Sedlaczek.pdf](http://netzwerk-slb.daf.tu-berlin.de/images/9/9f/Magisterarbeit_Betina_Sedlaczek.pdf) (28.4.2021).
- Settinieri, Julia (2011): Soziale Akzeptanz unterschiedlicher Normabweichungen in der L2-Aussprache Deutsch. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 16/2, 66-80.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (5.3.2021).
- Wyss, Corinne (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.



# Lernersprachliche Phänomene mit L1 Serbisch, L2 Englisch und L3 Deutsch

*Marija Stanojevic Veselinovic (Universität Kragujevac, Serbien)*

## 1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag untersucht das Zusammenspiel von verschiedenen Sprachen im fremdsprachlichen Lernprozess, in diesem Fall zwischen dem Serbischen als Muttersprache, dem Englischen als erste Fremdsprache und dem Deutschen als zweite Fremdsprache. Basierend auf unterrichtlichen Beobachtungen und Erfahrungen wird im Sinn der Kontrastivhypothese angenommen, dass viele Lernerfolge bei der Aneignung des Deutschen als Fremdsprache auf strukturelle Gemeinsamkeiten sowohl mit dem Serbischen als auch mit dem Englischen zurückzuführen sind. So können gleiche oder ähnliche Strukturen der L1 und L2 besser in die L3 übertragen werden, während Unterschiede möglicherweise Probleme beim Fremdsprachenerwerb verursachen. Es wird davon ausgegangen, dass vor allem das Englische als zuerst gelernte Fremdsprache in vielen Bereichen systematisch als lernförderliche Ressource und Transferbasis genutzt werden kann. Englisch und Deutsch gehören beide zu den germanischen Sprachen und weisen viele Ähnlichkeiten auf, so dass die Lernenden bei der zweiten Fremdsprache bewusst und ziel führend auf bereits erlerntes Vorwissen zurückgreifen können.

In diesem Zusammenhang verfolgt die vorliegende Studie das Ziel, den Einfluss der Muttersprache Serbisch und des Englischen als erster Fremdsprache auf den gesteuerten Spracherwerb des Deutschen als Fremdsprache näher zu analysieren. Die Arbeit ist insofern von Bedeutung für den DaF-Unterricht in Serbien, als mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im internationalen wissenschaftlichen Dis-

kurs zwar immer häufiger vertreten werden (vgl. Hufeisen 2016, Şenyıldız 2011), bislang aber für die an serbischen Schulen und Universitäten gängige Sprachlernabfolge Serbisch-Englisch-Deutsch keine sprachübergreifenden Untersuchungen zur Grundlage vorliegen.

Zwei Lernergruppen verschiedenen Alters sollen beim Erlernen des Deutschen verglichen werden, wobei lernersprachliche Phänomene in den drei sprachstrukturellen Bereichen Orthografie, Lexik und Morphosyntax untersucht und erläutert werden. Datengrundlage sind verschiedene Lernertexte, die im Rahmen des DaF-Unterrichts produziert wurden.

Nach der Vorstellung des konkreten Forschungsziels und der damit verbundenen Forschungsfragen (Abschnitt 2), einer kurzen Bestandsaufnahme aktueller Forschungsarbeiten zur Mehrsprachigkeitsdidaktik im Kontext der hier analysierten Sprachen (Abschnitt 3) und einer Beschreibung der methodischen Vorgehensweise (Abschnitt 4) werden die wichtigsten lernersprachlichen Interferenzphänomene analysiert (Abschnitt 5) und abschließend pädagogische Implikationen und die Frage diskutiert, wie Produktionsschwierigkeiten der serbischsprachigen DaF-Lernenden durch mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze überwunden und der Erwerb der deutschen Sprache optimiert werden kann.

## 2 Forschungsziel und -fragen

Die Arbeit stellt eine kontrastive Untersuchung vor, mit der versucht wird zu beantworten, auf welche Lernschwierigkeiten die Lernenden beim Deutschlernen im Anfängerunterricht stoßen, deren Muttersprache Serbisch ist und die bereits Englischvorkenntnisse besitzen. Anhand von Analysen lernersprachlicher Texte sollen Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie daraus entstehende Transfererscheinungen zwischen dem Deutschen, dem Englischen und dem Serbischen herausgearbeitet werden. Konkret sollen eine Reihe von typischen lernersprachlichen Phänomenen aus den sprachlichen Bereichen Orthografie, Lexik und Morphosyntax identifiziert und systematisiert sowie, wenn möglich, deren Ursprung durch Sprachvergleiche hergeleitet werden.

Zudem möchte die Studie mit Blick auf eine mehrsprachigkeitsdidaktische Unterrichtsmethodik untersuchen, inwieweit unterschiedliche Grade von Mehrsprachigkeit in Lernergruppen verschiedener Altersstufen durch interlingualen Transfer den Erwerbsprozess beeinflussen. Die Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich zweier Einflussvariablen. Zum einen werden Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren fokussiert, die Deutsch (im extracurricularen Kontext) auf dem Niveau A1 parallel zum Englischen auf dem gleichen Niveau (im schulischen Kontext) lernen; zum anderen junge Erwachsene (Studierende an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät in Jagodina mit DaF als Wahlfach) im Alter von 18 bis 20 Jahren, die Deutsch als zweite Fremdsprache auf dem Niveau A1 nach Englisch lernen, das sie mindestens auf dem Niveau A2 beherrschen, da Englisch ab dem siebten Lebens-



jahr in Serbien obligatorisch gelernt wird. Neben der Hauptfrage nach konkreten morphosyntaktischen, lexikalischen und orthografischen Interferenzerscheinungen aus der L1 Serbisch und der L2 Englisch in der L3 Deutsch sollen demnach zwei weitere spezifische Forschungsfragen bearbeitet werden, nämlich ob sich bei den lernersprachlichen Merkmalen Korrelationen zum englischen Sprachniveau bzw. zum Alter der Lernenden erkennen lassen.

Es wird angenommen, dass sich mehrsprachige Lernende mit einem höheren Kompetenzniveau im Englischen (also die Probandengruppe der Studierenden) Deutsch als dritte Fremdsprache besser und schneller aneignen, da sie sich sicherer und bewusster beim Erlernen fühlen und bereits über ähnliche sprachliche Strukturen aus ihren Englisch- und Serbischkenntnissen verfügen.

Darüber hinaus möchte diese Studie zu neuen mehrsprachigkeitsbasierten Lernstrategien anregen, obwohl nicht zentral zur Zielsetzung gehört, hier schon mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze vorzustellen und zu evaluieren.

### **3 L1, L2, L3 im serbischen Kontext – begriffliche Bestimmung und wissenschaftliche Rahmung**

Die Entschlossenheit, die Muttersprache als L1 zu markieren, impliziert, dass es sich chronologisch gesehen um die vom Kind gelernte Hauptsprache handelt. Die dominierende Sprache muss jedoch sicherlich nicht die erste Sprache sein, sondern die Sprache, die letztendlich vom Einzelnen am weitesten entwickelt wird (vgl. Durbaba 2011: 60-63). Im serbischen Kontext, in dem die Kinder in der Regel monolingual Serbisch aufwachsen, ist das gewöhnlich das Serbische. Insbesondere der Begriff L2 bezieht sich häufig auf eine Zweitsprache, die (z.B. migrationsbedingt) zugleich die (neue) Umgebungssprache ist. Bei den Begriffen L2 (für Englisch) und L3 (für Deutsch) im serbischen Kontext, der in dieser Arbeit untersucht wird, handelt es sich jedoch um Fremdsprachen, die außerhalb des Zielsprachenlandes erlernt werden. Demzufolge werden wir weiter in der Arbeit die Markierung L2 für die erste Fremdsprache und L3 für die zweite Fremdsprache verwenden.

Zahlreiche Forschungsstudien aus den letzten Jahren zeigen, dass zunehmendes wissenschaftliches Interesse an der Beschreibung und Analyse des Erwerbs der zweiten Fremdsprache (L3) besteht. Cenoz und Genesee (1998: 16) erklären diesbezüglich, dass das Erlernen einer L3 aufgrund der größeren Anzahl der beteiligten Sprachen und im Hinblick auf Faktoren und Prozesse, die mit den Interaktionen verbunden sind, die zwischen den verschiedenen Sprachen ablaufen können, komplexer ist als die Prozesse beim Erlernen einer L2. An dieser Stelle möchten wir den Begriff der „Tertiärsprachendidaktik“ erwähnen, die sich mit dem Sprachlern- und -vermittlungsprozess einer Fremdsprache nach dem Erwerb einer oder mehrerer anderer Fremdsprachen befasst und Sprachlernerfahrungen, die sich beim Lernen einer L2 einstellen und entwickeln, beim Lernen einer L3 (oder L4, L5, ...) systematisch berücksichtigt und didaktisch effektiv nutzbar macht (vgl. Hufeisen

2010: 201). Diese Absicht liegt auch der vorliegenden Studie zugrunde, deren Ergebnisse für tertiärsprachendidaktische bzw. mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze nutzbar gemacht werden sollen.

In diesem Kontext weisen viele Autoren (z.B. Cenoz 2001, De Angelis 2007, Hall; Ecke 2003, Hufeisen 2010, Jarvis; Pavlenko 2007, Odlin 1989) darauf hin, dass es mehrere Faktoren gibt, die den Erwerb der zweiten Fremdsprache L3 beeinflussen, in unserem Fall Deutsch. So erklärt Hufeisen (2010: 200-207) in ihrem Faktorenmodell 2.0, dass bestimmte Faktoren die Sprachenlernprozesse einer L1, L2, L3 sowie weiterer Sprachen (Ln) ermöglichen. Zu den neurophysiologischen (generelle Spracherwerbsfähigkeit, Alter usw.) und lernerexternen (Lernumwelt[en], Art und Umfang des Inputs) Faktoren, die beim Erstspracherwerb wirksam sind, fügt Hufeisen beim Lernprozess der ersten Fremdsprache noch drei Arten von Faktoren hinzu: emotionale Faktoren (Motivation, [Lern]Angst, Einschätzung der eigenen Sprachliteralität usw.), kognitive Faktoren (Sprachbewusstsein, metalinguistisches Bewusstsein, Lerntyp usw.) und linguistische Faktoren (L1, L2, Lx ...). Ab dem Zeitpunkt, ab dem sich das Lernen einer anderen Fremdsprache wiederholt, entwickeln sich zusätzlich fremdsprachenspezifische Faktoren, die sich auf individuelle Fremdsprachenlernerfahrungen und Fremdsprachenlernstrategien (wie beispielsweise interlinguale Vergleichs-, Transfer-, und Rückbezugsfähigkeit), die *Interlanguages* der früheren Fremdsprachen sowie die *Interlanguage* der jeweiligen Zielfremdsprache beziehen (vgl. Hufeisen 2010: 204).

Das Vorhandensein von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen zwei Fremdsprachen kann auf mehr als einer sprachlichen Ebene auftreten. Diese können einerseits auf der Ebene der Lexik, Orthografie und Phonologie auftreten – die Bereiche, die nach Balla (2013) in Lernaltersanalysen am häufigsten untersucht wurden, und andererseits auf der Ebene der Syntax, Semantik und Morphologie als die Bereiche, die bislang in geringerem Maße untersucht wurden. In der vorliegenden Arbeit werden die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Englisch als L2 und Deutsch als L3 auf den Ebenen der Orthografie, Lexik und Morphosyntax und sich daraus ergebende sprachliche Interferenzen herausgearbeitet, d.h., dass der sprachübergreifende Einfluss der serbischen Muttersprache sowie der englischen Fremdsprache auf die Zielsprache Deutsch untersucht werden soll.

Auch soziokulturelle Einflussfaktoren sind in mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschungsstudien Untersuchungsgegenstand. So beforcht Şenyıldız (2011) beispielsweise den nachzeitigen Zweitspracherwerb von Kindern (aus Russland und aus der Türkei) mit Migrationshintergrund in Deutschland und kommt zu dem Ergebnis, dass nicht nur verschiedene sprachstrukturelle Aspekte der jeweiligen Muttersprachen den Deutschwerb beeinflussen, sondern auch soziolinguistische Merkmale wie Einstellungen zu den verschiedenen Sprachen. In der vorliegenden Studie werden soziolinguistische Faktoren außer Acht gelassen, und der Analysefokus liegt auf den sprachstrukturellen Einflussfaktoren bei dem gesteuerten Erwerb des Deutschen als Fremdsprache.

## 4 Methodische Vorgehensweise

Wie schon dargelegt wurde, soll in dieser Arbeit der Einfluss des Englischen als L2 und der Muttersprache Serbisch als L1 auf das Erlernen des Deutschen als L3 untersucht werden.

Um Aufschluss über die aus der L1 und L2 resultierenden Transfererscheinungen in den Bereichen Orthografie, Lexik, und Morphosyntax zu erhalten, wurden mehrere Datenerhebungsmethoden trianguliert und in zwei Lernergruppen unterschiedlichen Alters sowie unterschiedlicher Sprachkenntnisse in der L2 Englisch und der L3 Deutsch angewandt. Im Folgenden werden Datenerhebungsmethoden, Probanden und das analysierte Korpus von Lernertexten vorgestellt.

### 4.1 Datenerhebung und -auswertung

Die wichtigste Datengrundlage für die Analyse der lernersprachlichen Phänomene stellen Texte dar, die im DaF-Unterricht in zwei verschiedenen Lernergruppen produziert wurden. Für die Untersuchung wurden drei Aufgabentypen erstellt, die sich auf die orthografische, die lexikalische und die morphosyntaktische Sprachkategorie beziehen.

Der erste Teil bezog sich auf den Bereich der Orthografie. Die erste Aufgabe waren Diktate. Die beiden Altersgruppen sollten verschiedene Texte aufschreiben, die dreimal vorgelesen wurden. Mit allen Texten waren die Lernenden vertraut. Es gab 7 Sätze verschiedener Länge. Den Lernenden wurden die Lösungen gleich nach dem Diktat gegeben, damit sie sich selbst evaluieren konnten. Dabei wurden Fragen zur Erläuterung der Fehler geklärt.

Im zweiten Teil bekamen die Lernenden Übersetzungsaufgaben, bei denen unter anderem auch phonologisch ähnliche Wörter im Englischen und im Deutschen in Beziehung gebracht werden sollten, so dass hier der Untersuchungsbereich Lexik im Mittelpunkt stand. Die Studierenden und die Grundschüler\*innen hatten 11 Wörter und fünf einfache Sätze zum Übersetzen.

Die dritte Aufgabe war auch schriftlich konzipiert und bestand aus je fünf offenen Fragen für beide Gruppen, auf die die Lernenden frei antworten sollten. Die Fragen und Antworten waren kurz (z.B. „Was ist deine Lieblingsfarbe?“) und sollten über den Bereich der Morphosyntax Aufschluss geben.

Im Anschluss an die Bearbeitung der zweiten Aufgabe wurde zudem ein kurzes Gruppeninterview durchgeführt, in dem die Lernenden gebeten wurden zu erklären, welche der grammatischen Regeln der englischen und serbischen Sprache ihnen bei der Lösung der spezifischen Aufgabe behilflich waren. Dadurch sollten die Lernenden ihr Vorwissen aus dem Englischen und Serbischen aufzeigen, z.B. über die adjektivale Komparation, den bestimmten Artikel, die Negationsposition, das Pronomen, und auf diese Weise verdeutlichen, ob und wie sie durch mehrsprachige Kompetenzen und Sprachbewusstheit die Aufgaben effizient lösen konnten. Neben der didaktisch orientierten Bewusstmachung und Offenlegung von sprach-

strukturellen und grammatischen Parallelen der drei Sprachen bestand das Ziel des Interviews auch darin, bestimmte lernersprachliche Phänomene durch Rückfragen an die Lernenden selbst zuordnen und deren Ursprung besser erklären zu können.

Die Erhebung der Lernertexte wurde im September, Oktober und November 2019 durchgeführt.

Für die qualitative Auswertung wurden die Daten – sowohl die identifizierten Transferphänomene in den Lernertexten als auch die Kommentare zur Bearbeitung der Aufgaben in den Gruppeninterviews – für jede spezifische Sprachkategorie gruppiert: Orthografie, Lexik und Morphosyntax.

## 4.2 Probanden

An der Studie nahmen zwei Testgruppen teil. Eine Gruppe bestand aus 14 Grundschüler\*innen zwischen 8 und 11 Jahren, die Deutsch als Fremdsprache in einer privaten Sprachschule lernen. Die Schüler\*innen lernten zum Erhebungszeitpunkt seit mindestens einem Jahr an ihren jeweiligen Grundschulen Englisch als erste Fremdsprache. Dazu sollte erwähnt werden, dass die Klassen in den staatlichen Grundschulen bis zu 30 Schüler\*innen zählen, und obwohl der Einfluss vom Englischen in den Medien sehr groß ist, der Fortschritt ausbleibt, wenn sich die Schüler\*innen nicht selbst, außerhalb des gesteuerten Unterrichts, stark engagieren. Hingegen wird der Deutschunterricht in der privaten Sprachschule so gestaltet, dass die Arbeit zweimal pro Woche in kleineren Gruppen organisiert und ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansatz verfolgt wird, bei dem der Gebrauch des Serbischen auf ein Minimum gesetzt wird, aber sprachstrukturelle Reflexionen, z.B. über grammatische und lexikalische Ähnlichkeiten und Unterschiede, systematisch gefördert werden. Zusätzlich wird anhand der mehrsprachigen Methode auch das Englisch nutzbar gemacht, um es mit dem Deutschen vergleichen und Kollokationen und manche grammatische Besonderheiten erklären zu können. Der Akzent wird auf das Sprechen gelegt, da die serbischen Grundschüler\*innen erst im zweiten Halbjahr der zweiten Klasse die lateinische Schrift erlernen, sodass die meisten noch nicht so gut schreiben können. Das Niveau im Englischen und im Deutschen war daher vergleichbar auf A1.

Die zweite Gruppe bestand aus Studierenden, die Deutsch als zweite Fremdsprache an der Universität lernten. Zudem sollten sie Englisch schon mindestens auf A2 Niveau beherrschen, da sie es seit der ersten Klasse der Grundschule gelernt hatten. In der Studierendengruppe wird Deutsch ebenfalls mit einem mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz unterrichtet. Die Studierenden kommen erst mit 19 Jahren an der Universität mit der deutschen Sprache in Berührung und lernen in großen Gruppen (insgesamt 60 Studierende) drei Stunden pro Woche Deutsch. In Anbetracht der Gruppengröße wurden die Studierenden für die Datenerhebung in zwei Gruppen aufgeteilt.

### 4.3 Korpus

Insgesamt 74 Probanden haben die oben beschriebenen Aufgaben bearbeitet, 60 Studierende im ersten Studienjahr an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät in Jagodina und 14 Lernende an der privaten Sprachschule Pingpong, ebenfalls in Jagodina. Wie beschrieben, haben beide Gruppen Serbisch als Muttersprache, Englisch als L2 und Deutsch als L3.

Das lernersprachliche Korpus, das auf diese Weise erhoben wurde und der vorliegenden Analyse zugrunde liegt, besteht konkret aus folgenden Lernertexten beider Gruppen: 74 Diktate (14 Grundschüler\*innen, 60 Studierende), 370 übersetzte Sätze (je 5 kurze Sätze pro Proband), 814 übersetzte Wörter (je 11 Wörter pro Proband) sowie 370 kurze Antworttexte (je 5 offene Fragen pro Proband).

## 5 Analyse lernersprachlicher Phänomene

Die exzerpierten Daten werden im Folgenden herausgearbeitet und nach den verschiedenen sprachlichen Bereichen geordnet. Der erste Teil bezieht sich auf orthografische Fehler, während der zweite und der dritte Teil Lexik und Morphosyntax fokussieren. Der Hauptbeitrag der Arbeit liegt in der Analyse des Transfers aus L1 und L2.

### 5.1 Lernersprachliche Phänomene auf der orthografischen Ebene

Im Bereich der Rechtschreibung können in beiden Gruppen zahlreiche Transfererscheinungen, sowohl aus der L1 Serbisch als auch aus der L2 Englisch, identifiziert werden.

Bei den Lernenden im Grundschulalter ist ein besonders großer Einfluss aus der L1 Serbisch zu erkennen, indem sie viele deutsche Laute so schreiben, wie sie sie hören und nach serbischer Rechtschreibung buchstabieren würden, wie die folgenden Beispiele zeigen: das Adjektiv *armer* („arma“), das Adverb *sehr* („seahr“), das Nomen *der Bruder* („bruda“), das Nomen *das Bauchweh* („bauhve“), das Verb in der dritten Person Singular *geht* („get“), das Adverb *sehr* („zer“) und das Adverb *viel* („fil“). Zu beobachten ist dabei, dass ein Schreibfehler in einem einzigen Beispiel, nämlich das Adjektiv *krank* („krang“) auf der Ebene der stimmlos-stimmhaften Konsonantenpaare festgestellt wurde. Besondere Schwierigkeiten zeichnen sich also in folgenden Bereichen der Rechtschreibung ab:

- Dehnungs-h (z.B. *geht* – lange Vokale, die im Deutschen häufig, aber nicht immer, mit einem Dehnungs-h geschrieben werden);
- die häufig vorkommende Endung *-er*, die sich wie ein /a/ anhört (z.B. *armer*);
- w-v-f- Verwechslungen im Anlaut (*viel* – „fil“);
- g-k-Verwechslungen im Auslaut (*krank* – „krang“);

- Verwechslungen akustisch ähnlicher Laute mit unterschiedlicher Schreibung (*sehr* – „zer“);
- Verwechslungen akustisch ähnlicher Wörter wie im Englischen (*das Eis* – „ice“);
- Verwechslungen grafisch ähnlicher Wörter wie im Englischen (*nicht* – „night“);
- Großschreibung eines Substantivs (*die Mutter* – „die mutter“).

In vielen Fällen handelt es sich um bekannte Rechtschreibschwierigkeiten der deutschen Sprache, die von den Kindern, wenn sie die Regeln noch nicht kennen, wohl durch die Strategie, auf die muttersprachliche Schreibweise zurückzugreifen, gelöst werden.

Auch ein Einfluss aus dem Englischen als parallel gelernte Fremdsprache in der Grundschule ist erkennbar, allerdings in weniger Fällen. So schreiben drei von vierzehn Lernende einige Laute, die ähnlich wie englische Laute artikuliert werden, nach englischen Rechtschreibregeln, z.B. das Pronomen *nir* („we“), das Nomen *Eis* („ice“), das Nomen *Mutter* („muther), das Nomen *Bruder* („Bruther“). Demzufolge ist der Fehler auf die fast identische Schreibweise zurückzuführen. Bemerkenswert ist auch, dass Lernenden viele Fehler bei der Großschreibung von Nomen wie im Beispiel *Eis* („ice“) unterlaufen. In einem Fall wurde die Partikel *nicht* wie das englische Wort „night“ geschrieben, obwohl die Bedeutung der Wörter im Deutschen und im Englischen eine ganz andere ist. Die letzten zwei Beispiele stellen Transfererscheinungen aus dem Englischen dar, wobei akustisch und grafisch ähnliche Wörter wie im Englischen verwechselt wurden.

Im Gegensatz zu der jüngeren Gruppe werden die Rechtschreibregeln in der Gruppe der Studierenden bereits in den ersten Stunden explizit eingeführt. Trotzdem treten viele Interferenzfehler auf, die auch den klassischen Schwierigkeitsbereichen zugeordnet werden können und mit ähnlichen Strategien wie bei den Grundschüler\*innen gelöst werden, nämlich durch Rückgriff auf die Schreibung in der L1 Serbisch, wie folgende Beispiele zeigen: das Nomen *Vorname* („Forname“), das Nomen *Krankenschwester* („Kranken Schvesta“), das Verb in der dritten Person Singular *wohnt* („wont“) oder *arbeitet* („arbeitet“). Es zeigen sich ähnliche Problembereiche wie unter den Grundschüler\*innen:

- w-v-f- Verwechslungen im Anlaut (*der Vorname* – „der Forname“), hier im Konsonantencluster mit <sch> (*die Krankenschwester* – „die Krankenschvesta“);
- Dehnungs-h bei langem Vokal (*wohnt* – „wont“);
- Rechtschreibung des Diphthongs <ei> (*arbeitet* – „arbeitet“);
- Großschreibung von Substantiven (*die Autos* – „die autos“);
- Verwechslungen grafisch ähnlicher Wörter wie im Englischen (*das Licht* – „das Light“).

Ebenso wie in der Grundschulgruppe zeigen sich auch in der Studierendengruppe viele Rechtschreibfehler in der Großschreibung von Nomen, wie z.B. die Nomen *Beruf* („beruf“), *Autos* („autos“).

Im Gegensatz zu der Grundschulgruppe kommt es bei den Studierenden allerdings nur vereinzelt zu Interferenzen aus dem Englischen, wie bei dem Nomen *Licht* („Light“). Die folgende Tabelle 1 veranschaulicht einige prototypische Beispiele auf einen Blick.

**Tabelle 1: Besonderheiten auf der orthografischen Ebene**

Grundschüler*innen (GS)	Studierende (ST)
GS1: Roco ist krank. GS2: Arma Roko! GS3: We geht es dier? GS44: bruda ... Beta und Tina get es zer gut. GS5: Muther ... Bruther get es night gut. GS6: Roko isst seahr fil ice. <u>Bauhve.</u>	ST1: Sie macht das Light an. ST2: ... ist sein Forname. ST3: Natascha ist Kranken Schvesta von beruf. ST4: Sie wont in Stade ... ST5: Sie liebt autos. ST5: ... und arbeitet in Hamburg ...

## 5.2 Lernersprachliche Phänomene auf der lexikalischen Ebene

Beide Altersgruppen hatten die Aufgaben, 11 Wörter aus dem Deutschen ins Serbische und fünf kurze Sätze aus dem Serbischen ins Deutsche zu übersetzen. In den Antworten werden folgende Beobachtungen gemacht.

Internationalismen erkennen beide Gruppen an gleicher oder ähnlicher Schriftweise in beiden Sprachen, wie in den Beispielen: dt. *die Karte* (serb. *Karta*), dt. *das Auto* (serb. *Auto*), dt. *die Gitarre* (serb. *Gitara*) usw. In einem Fall kommt es sogar vor, dass ein Lernender das Wort verstehen kann, obwohl er es nie früher im Unterricht gelernt hat. Zum Beispiel wird das Nomen *der Schluss* mit dem serbischen Wort *dosta* (= ‚genug sein‘) übersetzt, weil es sich hier um eine lexikalische Entlehnung aus dem Deutschen handelt, die an die serbische Grafie angepasst wird (im Serbischen *šlus*) und im Serbischen meistens umgangssprachlich verwendet wird.

Interessanterweise wird hier auch deutlich, dass die Lernenden mit größerer Englischlernerfahrung (die Studierenden) beim Erwerb des neuen Wortschatzes Schwierigkeiten hatten, was bei den Grundschüler\*innen mit weniger Englischlernerfahrung nicht der Fall war, wie die Beispiele eng. *also* (in der Bedeutung ‚ebenfalls‘), dt. *also* oder eng. *become* (in der Bedeutung ‚werden‘), dt. *bekommen* zeigen.

Bei beiden Gruppen ist auffällig, dass sie gleichermaßen erstsprachliche Verwandtschaftsbezeichnungen in die deutsche Sprache übertragen, wie z.B. *die Cousine* in der Bedeutung ‚Tochter des Bruders oder der Schwester eines Elternteils‘ wird als *sestra* ‚die Schwester‘ übersetzt. Umgekehrt werden auch diese Fehler gemacht: Serb. *ujna* (= ‚Schwägerin der Mutter‘) wird nicht übersetzt, da die Lernenden das

Nomen *die Tante* nur mit der Bedeutung ‚Schwester der Mutter oder des Vaters‘ verbinden, was ein weiterer Beleg einer Übertragung aus der L1 Serbisch ist.

Auch wenn es zu Interferenzen der L2 Englisch mit der L3 Deutsch kommt, ist ebenso hervorzuheben, dass die Lernenden anhand der Ähnlichkeit einzelner deutscher und englischer Wörter mehr Lernerfolge erzielt haben, also auch positiver Transfer stattgefunden hat. Das wird mit den nächsten Beispielen belegt, z.B. bei Adjektiven *gut* („good“), *alt* („old“), *wundervoll* („wonderfull“); bei Verben *singen* („sing“), *trinken* („drink“), *sinken* („sink“); bei Substantiven *das Bett* („the bed“), *das Wetter* („the weather“). Es ist bemerkenswert, dass die sogenannten falschen Freunde vermieden sein können und zur leichteren Memorisierung der Wörter führen können, falls sie den Lernenden im Unterricht schon von Anfang an beigebracht wurden (z.B. bei dem deutschen Adjektiv *bell* war die Übersetzung korrekt, obwohl es phonologisch mit dem Substantiv *the bell* im Englischen identisch ist).

Insgesamt zeigen sich in beiden Gruppen auf der lexikalischen Ebene positive Transfererscheinungen im Bereich der Internationalismen und der serbischen Wörter, die im Deutschen ähnlich klingen. Unterschiede zwischen den Gruppen zeigen sich darin, dass sich die besseren Englischkenntnisse der Studierenden auch negativ auswirken können und häufiger zu Interferenzen führen als bei den Grundschüler\*innen. Ebenso führen die besseren Sprachkenntnisse des Serbischen als Muttersprache bei den Studierenden aber auch dazu, dass sie schneller positive Assoziationen machen können und die Bedeutung von ähnlichen Wörtern, z.B. von Lehnwörtern aus dem Deutschen im Serbischen, schneller begreifen können. Dieser strategische Umgang mit Transfer, der sowohl glücken als auch missglücken kann, könnte, neben dem fortgeschritteneren kognitiven Entwicklungsstand der älteren Gruppe, durch die längere und bewusst genutzte Erfahrung mit Fremdsprachenlernen bedingt sein.

### 5.3 Lernersprachliche Phänomene auf der morphosyntaktischen Ebene

Die Aufgabe lautete, wie oben beschrieben, für beide Gruppen gleich, nämlich frei auf bestimmte Fragen zu antworten. Mehr als die Hälfte der Probanden führte die Aufgaben korrekt durch. Bei den offenen Fragen wurden den Lernenden in der Muttersprache Erklärungen gegeben, um sicherzustellen, dass alle Fragen verstanden wurden. Es wurden morphosyntaktische Fehler gemacht, wie im Folgenden beschrieben.

In einigen Beispielen wird deutlich, dass Adjektive dekliniert sind, die als Prädikative verwendet werden, wie das Beispiel „Rokos Kleider sind rote“ zeigt. Das lässt sich auf die serbische Flexion der Adjektive zurückführen, da ein Adjektiv im Serbischen immer flektiert ist, auch wenn es als Attribut, Adverb oder als Prädikativkomplement fungiert.

In manchen Beispielen bemerkt man, dass das Pronomen in der Funktion des Subjekts im finiten Satz ausgelassen wird, was typisch für das Serbische ist, sodass die Sätze ohne Subjekt auch im Deutschen geschrieben werden, z.B.: serb. (*Ja*) *idem*



*u školu* („Gehe in die Schule“); serb. *radimo domaće* („Machen Hausaufgaben“); serb. *(Ja) Učim nemački* („Lerne Deutsch“).

Das Genus im Serbischen ist größtenteils am biologischen Geschlecht erkennbar und das Serbische verwendet keinen Artikel. Darüber hinaus stimmen Deutsch und Serbisch im Genus von Nomen nicht überein. Deshalb werden im Korpus viele Fehler auf dieser Ebene exzerpiert, wie im Beispiel „eure/unsere Ball“, da *der Ball* im Serbischen Femininum ist.

Den Artikelgebrauch kennt die serbische Sprache nicht, aber ein Substantiv im Deutschen wird in der Regel von einem Artikel begleitet, der das Genus, den Kasus und den Numerus determiniert. Aus diesem Grund machen Deutschlernende mit Serbisch L1 häufig Artikelfehler (z.B. „ich gehe in Schule“, „das ist Rock“ usw.) entweder beim Übersetzen, obwohl man mehr Zeit zum Überlegen hat, oder in einem Dialog bzw. bei einer mündlichen Prüfung. Die Lernenden benutzen also keinen Artikel vor dem Nomen. Allerdings haben die Grundschüler\*innen in diesem Bereich besser abgeschnitten und weniger Artikelfehler begangen als die Studierenden, was jedoch auch auf die kleinere Gruppengröße zurückzuführen sein könnte.

Syntaktisch betrachtet werden zwei Besonderheiten festgestellt. Einerseits wird die Negationspartikel falsch gestellt, wie in Tabelle 2 das Beispiel serb. *Ne idem u školu* („Nein/Nicht gehe in die Schule“) verdeutlicht, in dem das Subjekt auch ausgelassen wird. Andererseits treten häufig Wortstellungsschwierigkeiten auf, sowohl bei der Inversion („In meinem Zimmer es gibt ...“) als auch in der Produktion von Nebensätzen („Ludwig rief nach der Kellnerin, weil er möchte trinken“), wo die korrekte Verbstellung in beiden Gruppen die größten Schwierigkeiten bereitet hat.

Weitere Aufgaben umfassten die adjektivale Komparation, das Possessivpronomen, die Negation sowie bestimmte Satzstrukturen. Besonders hilfreich war das Vorwissen der Studierenden aus der englischen Grammatik über die Bildung des Komparativs. Das erkennt man in den Beispielen, wo das Suffix *-er* zum Positiv eines Adjektivs oder Adverbs hinzugefügt wird: dt. neu + er = *neuer*; eng. new + er = *newer*; dt. alt + er = *älter*; eng. old + er = *older*. Zudem, wenn es sich um Possessivpronomen handelt, wurde auf phonologischer Ebene eine Verbindung zwischen serbischen und deutschen Possessivpronomen in Form eines Suffixes *-e/-a* für das Weibliche hergestellt, zum Beispiel: serb. *moj deda* → dt. *mein Opa*, serb. *moja baba* → dt. *meine Oma*.

Hier wird deutlich, dass man sich die männliche Form der Possessivpronomen in beiden Sprachen einfach merken und ein *-a* im Serbischen beziehungsweise ein *-e* im Deutschen anhängen kann, um die weibliche Form zu bilden. Darüber hinaus zeigen die Daten, dass die Phraseologismen im weiteren Sinne, wie z.B. Kollokationen, klarer sind, wenn ein Zusammenhang mit englischen Kollokationen festgestellt wird, wie z.B.: *I am 20 years old* („Ich bin 20 Jahre alt“); *Then take the first street left* („Dann nehmen Sie die erste Straße links“); *Take the seat please* („Nehmen Sie bitte Platz“).

**Tabelle 2: Besonderheiten auf der morphosyntaktischen Ebene**

Grundschüler*innen (GS)	Studierende (ST)
<p>Aufgabe: Wie sagt man das auf Deutsch? <i>Idem u školu</i> GS1: Gehe in Schule <i>Radimo domaće</i> GS2: machen Hausaufgaben</p>	<p>Aufgabe: Wie sagt man das auf Deutsch? <i>Plaće kad ide u vrtić</i> ST1: Er weint, wenn geht in Kindergarten. <i>Učim nemački</i> ST2: Ich lerne Deutsch, aber auch lerne Deutsch.</p>
<p>Wortstellung: Gehst du in die Schule? GS1: Nein gehe in die Schule GS2: Nicht gehen in die Schule</p>	<p>Wortstellung: Was gibt es in deinem Zimmer? ST1: In meinem Zimmer es gibt ... In welchem Stock wohnst du? ST2: Im ersten Stock ich wohne ... Warum rief er nach der Kellnerin? ST3: Ludwig rief nach der Kellnerin, weil er möchte trinken. ST4: Beethoven suchte die Rechnung, weil er hat die Melodie komponiert und er war so zufrieden.</p>
<p>Artikelgebrauch: Was ist das? GS1: Das ist Jacke. GS2: Das ist Rock.</p>	<p>Possessivartikel Ist das eurer Ball? ST1: Das ist unsere Ball. ST2: serb. moja – dt. meine</p>
<p>Adjektive: Welche Farbe? GS1: Rokos Kleider sind rote.</p>	<p>Komparation der Adjektive S1: engl. newer – dt. neuer S2: engl. older – dt. älter Kollokationen Wie alt bist du? ST1: Ich bin 20 Jahre alt; Wie komme ich zu ...? ST2: Dann nehmen Sie die erste Straße links</p>

Wenn wir vergleichen wollen, in welchen Bereichen in diesem Teil die Fehler in den beiden Gruppen auftauchen und übereinstimmen, können wir feststellen, dass die Fehler sich ähneln, aber dass Studierende weniger Fehler im Bereich der Konjugation begehen und die Bedeutung von manchen Kollokationen besser verstehen, während die andere Gruppe bei der Wortstellung mehr Erfolg zeigte.

## 6 Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass die drei Sprachbereiche Orthografie, Lexik und Morphosyntax für einen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz geeignet sind, da auf allen Ebenen sowohl positive als auch negative Transfererscheinungen auftreten, die sinnvoll für die Optimierung des Erwerbs des Deutschen als Fremdsprache nach Serbisch und Englisch nutzbar gemacht werden könnten.

Einige Fehler, die typisch für Lernende mit Serbisch als Muttersprache sind, konnten im Hinblick auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den sprachlichen Systemen erklärt werden, so zum Beispiel die Tatsache, dass orthografische Fehler wie „krang“ – *krank* vorkommen, obwohl die serbischen Deutschlernenden bereits die Unterscheidung zwischen stimmlosen und stimmhaften Konsonanten kennen. Der deutsche Buchstabe *k* ist das stimmlose Äquivalent zu *g*. Diese Gegenüberstellung von stimmlos und stimmhaft gibt es im Serbischen auch: das Substantiv im Nominativ *poljubac* (= ‚der Kuss‘) – das gleiche Substantiv im Genitiv *poljubca* (= ‚des Kusses‘). Es lässt sich beobachten, dass die Veränderung von Kasus im Serbischen zu der inneren Flexion in einem Wort führt. Diese Erscheinung kennt auch die deutsche Sprache unter dem Begriff Auslautverhärtung.

Die unterschiedlichen Rechtschreibregeln im Serbischen führen zudem häufig zu Fehlern bei der Großschreibung von Substantiven, denn im Serbischen werden nicht alle Substantive großgeschrieben, sondern hauptsächlich die Eigennamen von Menschen, Tieren und geografischen Begriffen.

Fehler wie *armer* („arma“) können ebenso durch Interferenzen mit dem Serbischen erklärt werden, da Unterschiede in der Schreibweise zur Zielsprache vorliegen. Der serbische Sprachwissenschaftler Vuk Stefanovic Karadzic reformierte in der ersten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts die serbische Schriftsprache, in der 30 Buchstaben existieren und jeder Buchstabe einzeln gesprochen wird. Folgende Regel wurde von Vuk eingeführt: „Schreib wie du sprichst und lies, wie geschrieben steht!“ (zit. nach Zivojin Stanojic 1995: 15). Besonders ist die Rechtschreibung von Phänomenen betroffen, die vor allem bei den jüngeren Lernenden im Vergleich zu den Studierenden auffällt: Verwechslungen bei *k-g*, bei den Wörtern, die auf *-er* enden.

Auch Interferenzen aus dem Englischen lassen sich beobachten, besonders bei den Grundschüler\*innen, die insgesamt noch keine Sicherheit in der Rechtschreibung erlangt haben. So werden deutsche Wörter, deren Schreibweise englischen Wörtern ähnelt, häufig falsch geschrieben, auch wenn weder Aussprache noch Bedeutung zusammenhängen (z.B. „night“ statt *nicht*). Auch bei ähnlich lautenden Wörtern kann die englische Grafie übernommen werden (z.B. „ice“ statt *Eis*). Was den lexikalischen Bereich betrifft, kommt es häufig zu Fehlern, die in der Fachliteratur als falsche Freunde bezeichnet werden. Dass interlinguale lexikalische Interferenzen häufig und beharrlich bei ähnlichen Strukturen auftreten, wird auch als Kritik der Kontrastivhypothese angeführt (vgl. Cirko; Rytel-Schwarz 2001: 656).

Auffällig ist es, dass die Studierenden mehr Fehler auf dieser Ebene machen, was durch ihre schon sehr guten Englischkenntnisse erklärt werden könnte, deshalb sind hier die zweitsprachlichen Interferenzen größer als bei der Grundschulgruppe. Diesen offensichtlichen lexikalischen Transfer aus der L2 Englisch in die L3 Deutsch produktiv und systematisch im positiven Bereich nutzbar zu machen, sollte sich daher der DaF-Unterricht in Serbien stärker zur Aufgabe machen.

Anschließend soll zur lexikalischen Ebene noch erwähnt werden, dass der Umfang der Bedeutung in bestimmten lexikalischen Bereichen oder Einheiten im Serbischen und im Deutschen divergiert. Dieses Phänomen wird in der Literatur als „Diversifikation“ bezeichnet (vgl. Petronijevic 2002: 19) und führt, wie es die Beispiele aus dem Bereich der Verwandtschaftsbezeichnungen im Korpus zeigen (wie dt. *die Tante* → serb. *tetka, ujna, strina*) auch zu fehlerhaften Übersetzungen.

Der größte Unterschied zwischen den beiden Gruppen liegt in der Englischlernerfahrung bei den Studierenden, die manchmal, wie es in den Daten sichtbar wird, zu negativem Transfer bei falschen Freunden führen kann.

Der letzte Bereich bezieht sich auf die Morphosyntax. Die erste Beobachtung ist die Auslassung des Subjekts im Serbischen, die zur Auslassung von Subjekten der ins Deutsche übersetzten Sätze führt. Da Serbisch zu den *Pro-Drop*-Sprachen gehört, d.h. dass das Subjekt finiter Sätze systematisch nicht gesetzt werden muss, kann man auch diese Erscheinung durch Interferenzen erklären.

Zur Konjugation lässt sich sagen, dass die Studierenden in diesem morphologischen Bereich die Sätze aus dem Serbischen ins Deutsche korrekter als die Grundschüler\*innen übersetzen konnten, da sie sich von Anfang an systematischer mit dem deutschen Sprachsystem befasst haben und durch ihren kognitiven Entwicklungsstand sowie ihre Sprachlernerfahrung bewusster mit abstrakten Regelsystemen wie Konjugationsreihen umgehen können.

Zudem führen sprachstrukturelle Unterschiede in den Bereichen des Genus von Substantiven, der Flexion der Prädikative sowie des Artikelgebrauchs in beiden Altersgruppen zu Interferenzerscheinungen.

Nicht unerwähnt bleiben darf schließlich, dass bei der Wortstellung die Lernenden im Alter von 8 bis 10 Jahren den Studierenden in Bezug auf die Produktion von Inversion überlegen waren, was auch mit der kleineren Gruppengröße mit mehr Zeit zum Automatisieren für bestimmte Formulierungen zusammenhängen kann. Ebenso könnte es auf das Alter zurückgeführt werden, denn im Grundschulalter ist der Einfluss von anderen Sprachen noch geringer und die neuen Strukturen könnten sich besser einschleifen.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass im Rahmen dieser Studie nicht alle sprachlichen Phänomene der analysierten Kategorien umfassend beschrieben werden konnten, da durch die verschiedenen Datenerhebungsinstrumente (Aufgaben) nur die hier beschriebenen sprachlichen Strukturen elizitiert wurden.

## 7 Didaktische Konsequenzen

Es ist klar, dass die Sprache, die wir unterrichten, von anderen Sprachen beeinflusst wird und auf verschiedene Weise, in verschiedenen Kontexten und Ländern gesprochen wird. Eine Fremdsprachenlehrperson sollte Unterrichtsmaterialien aus einem möglichst breiten Spektrum sprachlicher Kontexte verwenden, die die soziale und sprachliche Vielfalt widerspiegeln (vgl. Kelly; Grenfell; Allan; Kriza; McEvoy 2004: 40).

Der mehrsprachigkeitsdidaktische Ansatz basiert auf einem der Schlüsselkonzepte des Fremdsprachenlernprozesses, nämlich auf dem Begriff des Sprachtransfers und das heißt, dass jede neu erlernte Aktivität erfolgreicher durchgeführt wird, wenn sie in den bereits erlernten Modellen der Muttersprache und der Fremdsprachen Halt findet. Die Übertragung ergibt sich aus Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen der Zielsprache und allen anderen zuvor gelernten Sprachen, wobei der Transfer positiv oder negativ sein kann (vgl. Suvakovic 2017: 21-25).

In einem mehrsprachigkeitsfreundlichen Unterricht wird nicht nur die Muttersprache, sondern auch das Englische als L2 verwendet, um das lexikalische und grammatikalische Verständnis des Deutschen zu erleichtern. So können die Muttersprache und die erste Fremdsprache z.B. strategisch verwendet werden, wenn es sinnlos, zeitaufwändig und kommunikativ künstlich ist, neue Vokabeln kompliziert in der Zielsprache zu erklären, sodass die Unterstützung von L1 und L2 ein fundamentaler Teil der gesamten Sprachentwicklung der Lernenden sein kann.

Dieses Herangehen im Deutschunterricht bietet viele Vorteile, wie zum Beispiel:

1. In der mehrsprachigen Kompetenz und Souveränität der Fremdsprachenlehrenden können Lernende beim Übergang von L1 zu L2 oder zu L3 und wieder zurück modellhaft das Ziel dieses methodischen Ansatzes, mehrsprachig zu werden, verkörpert sehen.
2. Da Englisch und Deutsch zur germanischen Sprachfamilie gehören, können viele grammatische Phänomene, aber auch Redewendungen und Wortbildungen anhand der Ähnlichkeiten erklärt werden, sodass die bereits aus der L2 Englisch bekannten Phänomene schnell in das Deutsche übertragen und für den Lernprozess nutzbar gemacht werden können.
3. Auch die Muttersprache ist im Sinne der Ressourcen im Sprachlernprozess sehr wichtig. Diese Methode ermöglicht das Verstehen schwieriger Wörter und effiziente Erklärungen der Grammatik und führt insgesamt zu einem ausgeprägteren Bewusstsein über sprachliche Strukturen, auch in der Muttersprache und in zuvor gelernten Fremdsprachen.
4. Nutzbar gemacht werden kann neben dem Sprachbewusstsein auch das Sprachlernbewusstsein. Ein reflektierter Umgang und bewusster Einsatz bestimmter strategischer Herangehensweisen (z.B. die produktive Nutzung von sprachstrukturellen Ähnlichkeiten in L1, L2, L3) auf Seiten der Lernenden kann den Sprachlernprozess mehr beschleunigen, als wenn man jede

neue Fremdsprache isoliert betrachtet, sprachlernstrategisch von vorne beginnt und nicht auf bereits vorhandenem Wissen aufbaut.

Ein weiterer wichtiger Grund, warum der mehrsprachigkeitsdidaktische Ansatz implementiert und angewendet werden sollte, ist sicherlich auch der Beitrag, den der Fremdsprachenunterricht zur Vorbereitung auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität leisten kann. Die Globalisierung stellt den Fremdsprachenunterricht vor neue Herausforderungen: Neben sprachlichen Qualifikationen müssen Lehrende auch auf den stetig wachsenden Austausch mit anderen Kulturen vorbereitet sein, d.h. sie sollten über mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen verfügen. Die Sprache ist nicht das Einzige, was Lehrende den Lernenden näherbringen möchten, sondern auch die Kultur der Sprache, die die Sprache zugänglicher und näher macht. Der Kontakt zwischen zwei Sprachen und zwischen den beiden Kulturgemeinschaften trägt zur interkulturellen Bindung und zum besseren Verstehen bei. Lehrende motivieren Lernende auf diese Weise, ihre Persönlichkeit zu bereichern und ihre kognitiven Fähigkeiten zu verbessern (vgl. Kelly et al. 2004: 39).

## 8 Fazit und Ausblick

Die Arbeit stellt eine Bestandsaufnahme bestimmter lernersprachlicher Phänomene serbischsprachiger DaF-Lernender mit englischen Vorkenntnissen dar, die durch verschiedene unterrichtliche Datenerhebungsmethoden elizitiert und anhand kontrastiver Betrachtungen der involvierten Sprachsysteme ausgewertet wurden. Konkret konnten Transfererscheinungen auf der orthografischen, lexikalischen und morphosyntaktischen Sprachebene herausgearbeitet werden, die zudem lernersprachliche Besonderheiten in Korrelation mit dem Alter und der kognitiven Entwicklung der Lernenden sowie mit dem Kompetenzniveau im Englischen aufweisen.

Es zeigt sich, dass beide Lernendengruppen sich bei der Sprachproduktion ihrer L3 Deutsch sowohl auf ihre L1 Serbisch als auch auf ihre L2 Englisch stützen, wobei bei der Grundschulgruppe mit nur basalen Englischkenntnissen der Transfer vor allem aus der Erstsprache Serbisch erfolgt, während die im Englischen fortgeschritteneren und kognitiv weiter entwickelten Studierenden häufiger und strategisch auf Ähnlichkeiten im englischen und deutschen Sprachsystem zurückgreifen – wobei dieser Transfer allerdings auch zu Interferenzfehlern führt. Diesen interlingualen Rückgriff auf zuvor gelernte Sprachen in einem mehrsprachigkeitsdidaktischen Fremdsprachenunterricht bewusst zu thematisieren und systematisch als Ressource zu nutzen, leitet sich als Vorsatz für den serbischen DaF-Unterricht daraus ab.

Sowohl die explizite Bezugnahme auf Serbisch als Muttersprache als auch das Aufzeigen von sprachstrukturellen Ähnlichkeiten und Unterschieden zum Englischen steigern die Sprachbewusstheit im Erwerbsprozess und schulen einen reflektierten Umgang mit sprachlichen Strukturen. Davon können Lernende nicht nur in den hier behandelten Sprachenabfolgen profitieren, sondern für ein effektives Fremdsprachenlernen auch in allen weiteren fremdsprachlichen Lernkontexten und -prozessen qualifiziert werden.

Nicht nur in Bezug auf die Kommunikationsfähigkeit, sondern auch hinsichtlich interkultureller Kompetenzen kann die Berücksichtigung von mehreren Sprachen im Fremdsprachenunterricht dazu beitragen, dass soziale und kulturelle Werte wie Respekt vor Unterschieden, eine bewusste und partizipative Kommunikation und Haltung gegenüber den verschiedenen Sprach- und Kulturräumen gefördert und gepflegt werden. Die Fremdsprachenlehrenden sollten daher ermutigt werden, ihren Lernenden auf die Vielfalt der Sprachen und Kulturen hinzuweisen und zudem soziales und kulturelles Wissen durch Sprachunterricht zu vermitteln (vgl. Kelly et al. 2004: 3ff.).

Bezüglich des DaF-Unterrichts im serbischen Kontext muss angemerkt werden, dass der hier nachgewiesene eingesetzte Transfer, insbesondere aus der L2 Englisch in die L3 Deutsch, im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik momentan (noch) nicht flächendeckend und systematisch als Ressource für das Sprachenlernen nutzbar gemacht wird. Basierend auf größer angelegten linguistischen Studien, die über die hier herausgearbeiteten exemplarischen Beschreibungen bestimmter Transfererscheinungen hinausgehen (aber noch ausstehen), sollten Materialien für mehrsprachigkeitsdidaktische Vorgehensweisen erstellt werden, die dazu beitragen, die Sprach(lern)bewusstheit stärker zu schulen und alle in den Fremdspracherwerb involvierten Sprachen aktiver und produktiver in den Lernprozess mit einzu beziehen. Eine curriculare Verankerung im Sinne eines Gesamtsprachencurriculums (vgl. Hufeisen 2016) wäre eine fundamentale bildungspolitische Stütze für die Konsolidierung von Mehrsprachigkeitsdidaktik an serbischen Schulen.

## Literatur

- Balla, Agnes (2013): The perceived role of L2 English in the process of Learning L3 German. In: *A journal of The Romanian Society of English and American Studies – Romanian journal of English studies* 10/1. <https://doi.org/10.2478/rjes-2013-0005> (20.4.2019).
- Cenoz, Jasone (2001): The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (Hrsg.): *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 8-21. [https://doi.org/10.1016/s0024-3841\(02\)00066-9](https://doi.org/10.1016/s0024-3841(02)00066-9) (20.4.2019).

- Cenoz, Jasone; Genesee, Fred (1998): Psycholinguistic perspectives of multilingualism and multilingual education. In: Cenot, Jasone; Genesee, Fred (Hrsg.): *Beyond multilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon: Multilingual matters, 16-32.
- De Angelis, Gessica (2007): *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.1017/s0272263109990301> (25.4.2019).
- Durbaba, Olivera (2011): *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udzbenike.
- Hall, J. Christopher; Ecke, Peter (2003): Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. In: Cenoz, Jasone; Hufeisen, Britta; Jessner, Ulrike (Hrsg.): *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer, 71-87. <https://doi.org/10.1007/b101932> (22.4.2019).
- Cirko, Leslaw; Rytel-Schwarz, Danuta (2001): Kontrastive Analyse Polnisch. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter, 654-660.
- Hufeisen, Britta (2010): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 36, 200-207.
- Hufeisen, Britta (2016): Gesamtsprachencurriculum. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 167-172.
- Kelly, Michael; Grenfell, Michael; Allan, Rebecca; Kriza, Christine; McEvoy William (2004): *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference. Final Report. A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture*. Southampton: University of Southampton.
- Kdyrsiykova Saparbaevna, Nargiza (2016): *Bilingual methods of Teaching English: Principles and Advantages*. In: [www.rusnauka.com/16\\_PN\\_2016/Pedagogica/5\\_211516.doc.htm](http://www.rusnauka.com/16_PN_2016/Pedagogica/5_211516.doc.htm) (14.4.2019).
- Jarvis, Scott; Pavlenko, Aneta (2007): *Cross-linguistic influence in language and cognition*. Routledge. In: <https://doi.org/10.4324/9780203935927> (14.4.2019).
- Odlin, Terence (1989): *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139524537> (22.4.2019).
- Petronijevic, Bozinka (2002): *Nemacko-srpsko-hrvatska leksikografija prve polovine dvadesetog veka, Kulturno-istorijski transfer*. Beograd: Filoloski fakultet Univerziteta u Beogradu.



Şenyıldız, Anastasia (2011): *Zweitspracherwerb und sprachliche Förderung von russisch- und türkischsprachigen Kindern im Vergleich*. In: <https://core.ac.uk/download/pdf/14522985.pdf>, 600-611 (10.10.2019).

Suvakovic, Aleksandra (2017): *Učenje dva strana jezika u ranom uzrastu*. Kragujevac: Filolosko-umetnički fakultet.

Zivojin Stanojčić, Ljubomir Popović (1995): *Gramatika srpskog jezika za I – IV razred srednje škole*. Belgrad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.



**Themenschwerpunkt 2 und Forum A:  
Berufs-, Bildungs- und Wissenschaftssprache.  
Anspruch, Vorgaben und Wirklichkeit**



# Sprachliche Anforderungshorizonte von Wissenschafts-, Berufs- und Bildungssprache – Versuch einer funktionalen Bestimmung und Einordnung

*Winfried Thielmann (Technische Universität Chemnitz, Deutschland)*

## 1 Vorbemerkungen

Die Wissenschaft hat es schwer: Bestätigt sie das, was jedermann zu wissen glaubt, also das Bauchgefühl, wird sie von denen, die in der wissenschaftlichen Fundierung des Bauchgefühls keinen Nutzen erblicken, leicht für überflüssig gehalten. Findet sie etwas heraus, was im Widerspruch zu demjenigen steht, was jeder zu wissen meint, sind ihre Erkenntnisse also kontraintuitiv, beginnt der mühevollen Kampf um ihre Durchsetzung. Denn solche Erkenntnisse stehen ja nicht nur im Widerspruch zum scheinbar Bewährten, sondern sie treffen auch auf die drei ehernen Grundsätze einer jeden wohletablierten Praxis:

1. Da könnte ja jeder kommen!
2. Wo kämen wir da hin?
3. Das haben wir ja noch nie so gemacht!

So gibt es seit bald vierzig Jahren eine empirische Zweitspracherwerbsforschung, die zu sehr belastbaren Resultaten gelangt ist<sup>1</sup>. Diese Ergebnisse haben zwar z.T. auch ihren Weg in die Praxis gefunden<sup>2</sup>. Aber in der Sprachdidaktik, so wie sie in den Lehrwerken repräsentiert ist, ist von diesen Erkenntnissen noch nichts angekommen (vgl. Thielmann 2018b).

---

<sup>1</sup> Vgl. exempl. Clahsen; Meisel; Pienemann 1983, Pienemann 1981; 1986; 1998, Diehl; Christen; Leuenberger; Pelvat; Studer 2000, Haberzettl 2005, Griefhaber 2006 sowie Jansen 2008.

<sup>2</sup> Vgl. exempl. Griefhaber 2002; 2006, Heilmann 2017, Landesamt für Schule und Bildung Sachsen 2019.

Spätestens seit Diehl et al. (2000) ist es klar, dass man Lernern<sup>3</sup> nur diejenigen Strukturen beibringen kann, für die sie ‚reif‘ sind. Man kann also einem Lerner, der spontansprachlich noch keine zweiteiligen Prädikationen realisieren kann, nicht das Perfekt beibringen – da hilft auch keine Methode. Einem Lerner, der die – frühere – Erwerbsstufe der kanonischen Wortstellung beherrscht (Subjekt – Prädikat – Objekt), kann man hingegen sehr wohl bereits das Präteritum beibringen (vgl. Thielmann 2014). Äußert man dies, so heißt es gerne mit innerer Berufung auf die obigen Grundsätze 1-3, dass die Lerner das Perfekt aber vor dem Präteritum bräuchten. Das entspricht in etwa der kontrafaktischen Logik, mit der jemand, den man daran hindern wollte, einen Phosphorbrand mit Wasser zu löschen, entgegnete, dass man das halt doch irgendwie löschen müsse.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen (GeR), so wie er uns vorliegt, ist eine vom Goethe-Institut zwar herausgegebene, nicht aber verantwortete grotenfalsche Übersetzung des Originaldokuments durch zwei Anglistik-Professoren, die dort unredigiert ihre Interferenzen zur deutschen Sprachnorm erheben konnten („technical discussions“ sind eben nicht „Fachdiskussionen“ und „simple phrases“ keine „ganz einfache Sätze“). Dies hat dazu geführt, dass das deutsche Dokument kein Eingangsniveau A1 im Sinne des Originaldokuments besitzt (vgl. Thielmann 2019a). So kann man unter Berufung auf den GeR auf A1 im dritten Abschnitt nach wie vor mit dem Akkusativ loslegen, mag die Spracherwerbsforschung dazu doch sagen, was sie will. Die Durchfallquoten beim Deutschtest für Zuwanderer sprechen jedenfalls Bände. Genauso die Tatsache, dass etliche Menschen, die im Ausland vor Genehmigung des Ehegattennachzugs die A1-Prüfung bestehen müssen, diese trotz hoher Motivation oft nicht schaffen, wie mir der Deutsche Anwaltsverein mitteilte.

Auch bezüglich der sprachlichen Gegenstände selbst könnte die Sprachdidaktik von der Forschung erheblich profitieren. Das Prädikat *ist gegangen* gilt ihr als leicht und damit als Gegenstand für das A1-Niveau, wo dieser hochkomplexe Prädikationstyp (Zweiteiligkeit [s.o.], aktionsartenbedingte Wahl des Finitums und die aufwendige Partizipialmorphologie) nicht hingehört; *ist gekocht* ist hingegen sehr schwer, da „Zustandspassiv“ – eine nicht sehr zielführende Differenzierung (vgl. Redder 1992; 1995; 1999, Thielmann 2014).

Unter solchen Umständen ist es nicht verwunderlich, dass auch bezüglich der Gegenstände Wissenschaftssprache, Berufssprache und Bildungssprache die Sprachdidaktik gegenwärtig noch von Vorstellungen geprägt ist, in die die Wirklichkeit bisher wenig Eingang hat finden können.

In diesem Beitrag möchte ich anhand authentischer Beispiele zeigen, in welchen Bereichen die tatsächlichen sprachlichen Anforderungen der Varietäten Wissenschaftssprache, Berufssprache und Bildungssprache bestehen könnten.

---

<sup>3</sup> Ich verwende das generische Maskulinum zur abstrahierenden Bezeichnung von institutionellen Rollen, Personengruppen oder Positionen in sprachlichen Handlungsmustern.

## 2 Sprachliche Anforderungen in der wissenschaftlichen Hochschullehre<sup>4</sup>

In der Wissenschaft müssen Informationen exakt und möglichst kompakt vermittelt werden. Aus diesem Grund unterscheidet sich die Wissenschaftssprache von der Alltagssprache. In wissenschaftlichen Texten sind beispielsweise Nomen-Verb-Verbindungen häufiger als Verben und nominale Strukturen häufiger als Nebensätze zu finden. Die Nomen enthalten dann jeweils die Hauptinformation. Typisch sind auch Partizipialkonstruktionen und Nominalisierungen, formelle Verben und natürlich fachsprachliche Ausdrücke (Becky; Bewer; Fernandes; Hensch; Liske; Thommes 2017: 91).

Diese Charakterisierung von Wissenschaftssprache findet sich in dem Lehrwerk „Einfach zum Studium! Deutsch für den Hochschulzugang C1“, das auf die Prüfung telc C1 Hochschule vorbereiten soll. Der Volkshochschulverband hat sich mit dieser Prüfung zum Experten für die sprachlichen Belange von Universitäten erklärt – indem er das Recht auf universitätsseitige Akzeptanz dieses Formats u.a. auch gerichtlich durchzusetzen versuchte. In der obigen Bestimmung schreibt sich ein Konsens hinsichtlich der Charakteristika von Wissenschaftssprache fort, der von der diesbezüglichen Forschung – wie auch von der Wissenschaft und ihrer Sprachlichkeit – völlig unberührt geblieben ist, nach dem Motto: umso schlimmer für die Wirklichkeit!

Wissenschaftssprache ist weder mit Fachsprache gleichzusetzen noch kann man sie dadurch vermitteln, dass man die ‚Grundnahrungsmittel‘ des höheren Grammatiktraktierbereichs bemüht und Aktiv-Passiv-Transformationen durchführen lässt, die vielleicht in der generativen Transformationsgrammatik, nicht aber im Deutschen existieren<sup>5</sup>.

Bei Wissenschaftssprache handelt es sich um eine Varietät, die die Ressourcen vorhält, mit denen genuin wissenschaftliche Zwecke bearbeitet werden. Solche Zwecke sind

- die sprachliche Benennung der Elemente wissenschaftlicher Praxis (alltägliche Wissenschaftssprache, vgl. Ehlich 1995 – etwa: *aus etwas einen Grundsatz ableiten*);
- die sprachliche Bearbeitung der Strittigkeit und Vorläufigkeit wissenschaftlichen Wissens (eristische Strukturen, vgl. Ehlich 1993, Redder; Heller; Thielmann 2014, Thielmann 2015 – etwa: *bezüglich X geben die Meinungen weit auseinander*);

---

<sup>4</sup> Vgl. Thielmann 2019b.

<sup>5</sup> Passiv ist schon in der Antike eine hochproblematische Kategorie, die sich in ihrer über zweitausendjährigen Rezeption nicht gerade profiliert hat. Für das Deutsche gilt: Wo kein Passiv, da auch keine Transformation, vgl. Redder 1999, Thielmann 2019d.

- die Benennung des wissenschaftlichen Erkenntnisgegenstandes (etwa: *Gefüge einer Legierung*) und die sprachliche Fassung des diesem Gegenstand zugeprochenen neuen Wissens (vgl. Thielmann 2009: 237ff.);
- sowie die sprachliche Fassung wissenschaftlicher Erkenntniszusammenhänge und ihrer Institutionalisierung (*Wissenschaft, Disziplin, Fach, Mainstream, randständig*) (vgl. Thielmann 2017).

Funktionsverbgefüge, Partizipialkonstruktionen, Nominalstil und fachsprachliche Ausdrücke kommen in der Wissenschaftssprache – wie auch in nahezu jedem längeren Bericht einer überregionalen Zeitung – selbstverständlich vor, sind aber für Wissenschaftssprache keineswegs konstitutiv<sup>6</sup>.

Was die Vorbereitung ausländischer Studierender auf ein Studium in Deutschland betrifft, so kommt noch etwas Entscheidendes hinzu: Wissenschaftliche Hochschullehre soll Studierende ja an die Wissenschaft heranführen. Und dies geschieht erst einmal nicht durch Texte, sondern durch diskursive Veranstaltungen wie Vorlesungen und Seminare. Die umfangreichen Daten, die im Zusammenhang des „euroWiss“-Projektes erhoben wurden<sup>7</sup>, haben diesbezüglich sehr interessante und durchaus kontraintuitive Befunde erbracht. So ist es doch überraschend, dass eine diskursive Großform wie das Erzählen ausgerechnet im Maschinenbau wichtig wird oder Dozenten dort in hohem Maße gemeinsprachliche Ressourcen nutzen, um fachliche Belange einsichtig zu machen (vgl. Thielmann 2014a; 2014b).

Als ich einmal in die Senatskommission Lehre und Studium der TU Chemnitz gebeten wurde, um zu erklären, warum ausländische Studierende die Physikvorlesungen nicht verstehen, habe ich folgendes Beispiel aus einer Anfängervorlesung zur Elektrodynamik präsentiert (vgl. Thielmann 2019b: 107):

---

<sup>6</sup> Für die Reflektiertheit, mit der der Volkshochschulverband Lehrmaterial zur Wissenschaftssprache letztverantwortet, ist es bezeichnend, dass unter der eingangs angeführten Bestimmung von Wissenschaftssprache (s.o.) zur Illustration mehrere *Abstracts* aufgeführt sind, von denen das erste zwar eindeutig wissenschaftssprachlich ist, allerdings weder Nominalstil noch Funktionsverbgefüge oder Partizipialattribute aufweist.

<sup>7</sup> In dem von der Volkswagenstiftung geförderten „euroWiss“-Projekt wurde unter der Schirmherrschaft von Angelika Redder mit den Partnern Winfried Thielmann (Chemnitz), Dorothee Heller (Bergamo) und Antonie Hornung (Modena) von 2011 bis 2014 Hochschullehre in Deutschland und Italien untersucht mit dem Ziel herauszubekommen, wie die Diversität europäischer Wissens- und Wissenschaftskulturen mit ihren einzelsprachlich ausgebauten wissenschaftlichen Varietäten für die Zwecke einer genuin europäischen Wissenschaftsbildung fruchtbar gemacht werden könnte. Im Rahmen des Projekts konnten erstmals in größerem Umfang vergleichend Daten wissenschaftsvermittelnder Hochschulkommunikation erhoben werden, was eine recht präzise Beschreibung der sprachlichen Voraussetzungen, Anforderungen und Verfahren wissenschaftlicher Lehre ermöglicht (vgl. exempl. Redder; Heller; Thielmann 2014, Hornung; Carobbio; Sorrentino 2014).



D1 [v]	<sup>/70/</sup> weiter. • • Also stellen'S sich vor, wir hatten ((1,2s)) einen Kondensator. <sup>/71/</sup> ((1,3s))
D1 [nv]	<i>schaut auf seine Notizen</i> <i>schreibt 8a) an die Tafel</i>
D1 [v]	<sup>/72/</sup> Kondensator • • aufgeladen ((2,8s)) mit • • Spannung U. ((1,2s)) <b>Daraus</b> folgt wir hatten
D1 [nv]	
D1 [v]	also • • Oberflächenladungen • Q, • • (hatt ich och stehen), • auf den Platten, ((1,4s))
D1 [nv]	<i>zeigt auf die Tafel</i> <i>schaut auf seine</i>
D1 [v]	<sup>/73/</sup> • • also Q. ((2,1s)) ((1s)) ((1,4s)) Und wenn wir <b>den</b> jetzt von der
D1 [nv]	<i>Notizen</i> <i>schreibt 8b) an die Tafel</i>
D1 [v]	Spannungsquelle ab• •klemmen, • • <b>da</b> bleiben die Ladungen <b>drauf</b> . <sup>/74/</sup> <b>Das</b> heißt also, im D-
D1 [v]	<sup>/75/</sup> Feld kann sich nisch ändern. ((1,3s)) <b>Also-Kondensator aufgeladen</b> mit
D1 [nv]	<i>schaut an die Tafel</i> <i>schauf auf seine</i>

**Abbildung 1: Transkriptionsausschnitt Anfängervorlesung zur Elektrodynamik (vgl. Thielmann 2019b: 107)**

Die fettgedruckten Ausdrücke *den*, *da* und *das* sind Ausdrücke des Zeigfeldes, sie sind Deiktika. Bei den Ausdrücken *daraus* und *drauf* handelt es sich um zusammengesetzte Verweiswörter (vgl. Rehbein 1995) mit dem deiktischen Anteil *da*. Der Dozent zeigt hier sprachlich in der Gegend herum, was das Zeug hält. Aber wie und worauf?

Für Deiktika ist es charakteristisch, dass sie dasjenige, auf das sie zeigen, ihr Verweisobjekt, kategorisieren und dass man mit ihnen auch auf Dinge zeigen kann, die sich nicht im Wahrnehmungsraum, sondern in anderen Verweisräumen befinden (vgl. Ehlich 1979; 1982). Zeigwörter sind für das Deutsche und seine Strukturen eine sehr bedeutsame Wortklasse (vgl. Redder 2009; 2010a; 2010b).

Abbildung 2 ist ein Versuch, die komplexen hier vorliegenden Verweisstrukturen einsichtig zu machen. Mit *also stellen'S sich vor* werden die Hörer aufgefordert, einen Vorstellungsraum aufzubauen, in dem sich ein geladener Kondensator befindet. In *daraus folgt wir hatten also Oberflächenladungen Q* wird aber zunächst nicht auf den geladenen Kondensator im Vorstellungsraum, sondern auf den in der Nominalphrase *Kondensator aufgeladen mit Spannung U* ausgedrückten Sachverhalt im Wissensraum (vgl. Redder 2016) verwiesen. Das *daraus* ist als Präpositionalobjekt in die Formulierung *A folgt aus B* der alltäglichen Wissenschaftssprache eingebunden. In *wenn wir den jetzt von der Spannungsquelle abklemmen* wird anadeiktisch (= ‚zurückzeigend‘) auf den geladenen Kondensator als physisches Objekt im Vorstellungsraum verwiesen. Auch die anadeiktischen Verweisungen in *da bleiben die Ladungen drauf* ereignen sich im Vorstellungsraum, wobei der geladene Kondensator durch *da* zunächst als Ort und anschließend durch *drauf* als Oberfläche kategorisiert wird. In *das heißt also, im D-Feld kann sich nicht ändern* erfolgt mit *das* ein Verweis im Wissensraum, indem auf den Sachverhalt *und wenn wir den jetzt von der Spannungsquelle abklemmen, da bleiben die Ladungen drauf* im Hinblick auf seine Konsequenzen für die elektrische Flussdichte *D* verwiesen wird.

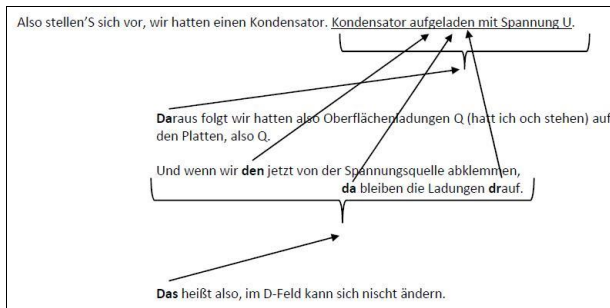


Abbildung 2: Verweisstrukturen in einer Physikvorlesung

Der „aufgeladene Kondensator“ wird in den Vorstellungsraum hineingestellt und unter verschiedenen Aspekten – als propositionaler Sachverhalt, als physisches Objekt im Vorstellungsraum, als Oberfläche – refokussierend umkategorisiert. Durch dieses hochökonomische sprachliche Verfahren kann ein physikalischer Gegenstand, ein System, sprachlich präsent gehalten und unter verschiedenen Aspekten beleuchtet werden. Das Beispiel ist beileibe kein Einzelfall: In einer Vorlesung im Fach Maschinenbau, ebenfalls im „euroWiss“-Korpus, wird – von einem anderen Dozenten – ein mechanisches System in einem sprachlich praktisch strukturgleichen Verfahren entwickelt (*also wenn Sie sich ne Federwaage vorstellen, einfachsten Fall, mit nem bestimmten Gewicht dran*).

An der TU Chemnitz war damals die sprachliche Anforderung für Studierende in der Physik das Niveau B2 (was dann auf C1 angehoben wurde). Betrachtet man unseren Diskursausschnitt, so ist klar, dass dieses Sprachniveau für die Erfassung solch komplexer Verweisstrukturen völlig unzureichend ist. Die sprachlichen Anforderungen für die Rezeption dieses Diskursausschnittes liegen aber keineswegs im fachlichen Bereich – wer an dieser Stelle der Vorlesung nicht weiß, was ein Kondensator, eine Spannungsquelle, Oberflächenladungen oder die elektrische Flussdichte  $D$  ist, sollte, egal ob seine Erstsprache Deutsch ist oder nicht, schleunigst das Studienfach wechseln. Die sprachlichen Anforderungen dieses Diskursausschnittes sind darin zu sehen, dass gemeinsprachliche Mittel wie Deiktika und zusammengesetzte Verweiswörter hier eine hochkomplexe Nutzung erfahren<sup>8</sup>.

Was hat die Sprachdidaktik, wie sie in den entsprechenden Lehrwerken repräsentiert ist, zu den Deiktika, insbesondere zu ihren komplexen Verwendungen, zu sagen? Nichts – wo kämen wir da hin? Es ist beunruhigend, dass diese so wichtige Ausdrucksklasse dort noch nicht einmal entdeckt ist (vgl. Thielmann 2019c).

Wenn wir uns nun berufssprachlichen Anforderungen zuwenden, tun wir das mit der Vermutung, dass es auch hier gemeinsprachliche Mittel sein könnten, die einen erheblichen Teil der sprachlichen Anforderungen ausmachen.

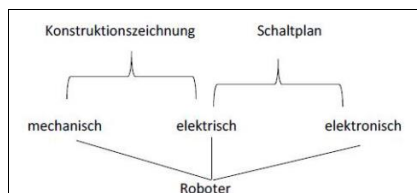
<sup>8</sup> Es würde hier zu weit führen zu zeigen, dass die Funktionalität dieser Verweisungen darin besteht, propositionale Gehalte ineinander einzubetten, vgl. hierzu Thielmann 2019b.

### 3 Sprachliche Anforderungen einer einfachen Berufsbildbeschreibung<sup>9</sup>

Eine Textart, die bei der beruflichen Vororientierung eine wichtige Rolle spielt, ist die Berufsbildbeschreibung. Es ist davon auszugehen, dass jemand, der eine einfache Berufsbildbeschreibung nicht versteht, auch anderen berufssprachlichen Anforderungen nicht gewachsen ist. Das folgende Beispiel ist der Online-Ressource BERUFENET der Bundesagentur für Arbeit entnommen; die Fachausdrücke habe ich kursiviert:

- (1) Mechatroniker/innen bauen aus *mechanischen, elektrischen* und *elektronischen* Bestandteilen komplexe *mechatronische* Systeme, z.B. *Roboter* für die industrielle Produktion. Sie stellen die einzelnen Komponenten her und montieren sie zu Systemen und Anlagen. Die fertigen Anlagen nehmen sie in Betrieb, programmieren sie oder installieren zugehörige Software. Dabei richten sie sich nach *Schaltplänen und Konstruktionszeichnungen* und prüfen die Anlagen sorgfältig, bevor sie diese an ihre Kunden übergeben. Außerdem halten sie mechatronische Systeme instand und reparieren sie (BERUFENET).

Wie sich in Abbildung 3 leicht zeigen lässt, stehen die – wenigen – Fachausdrücke in einer einfachen sachlogischen Systematik:



**Abbildung 3: Fachliche Systematik der Termini in einer Berufsbildbeschreibung (vgl. Thielmann 2018a: 498)**

Ein Roboter besteht aus mechanischen (z.B. Greifarm), elektrischen (z.B. Elektromotoren) und elektronischen (z.B. Schaltkreisen) Elementen. Insofern elektrische Elemente mit den mechanischen interagieren, sind sie in der Konstruktionszeichnung berücksichtigt; ihre Interaktion mit elektronischen Elementen ist im Schaltplan festgehalten.

Für das Verstehen des Textes unabdingbar sind die im Bsp. 1<sup>4</sup> kursivierten Ausdrücke, über die man zunächst nur eines sagen kann: Fachlich sind sie nicht.

- (1<sup>5</sup>) Mechatroniker/innen bauen aus mechanischen, elektrischen und elektronischen *Bestandteilen* komplexe mechatronische *Systeme*, z.B. *Roboter* für die industrielle Produktion. Sie *stellen* die einzelnen *Komponenten her* und montieren sie zu *Systemen* und *Anlagen*. Die fertigen

<sup>9</sup> Vgl. Thielmann 2018a.

*Anlagen* nehmen sie in Betrieb, programmieren sie oder installieren zugehörige Software. Dabei richten sie sich nach Schaltplänen und Konstruktionszeichnungen und prüfen die *Anlagen* sorgfältig, bevor sie diese an ihre Kunden übergeben. Außerdem halten sie mechatronische Systeme instand und reparieren sie.

Bei diesen Ausdrücken handelt es sich um solche mit z.T. sehr langen Konzeptkarrieren: *System* ist ein seit dem 18. Jahrhundert auch im Deutschen gebräuchlicher, aus dem Altgriechischen entlehnter *wissenschaftssprachlicher Ausdruck*, der in die Gemeinsprache eingegangen ist. Im Text wird er dafür in Anspruch genommen, eine Einheit aus interdependenten *Bestandteilen* oder *Komponenten* zu benennen. Anders steht es mit dem Ausdruck *Anlage*, der, ursprünglich eine Steuer bezeichnend (Grimm), alltäglich wissenschaftssprachlich im Sinne von Ehlich (1995) z.B. zur allgemeinen Benennung der Organisation von Texten (z.B. *die Anlage von Platons Dialog*) funktionalisiert wurde und im Maschinenbau als *nomen acti* sich etablierte. Die Ausdrucksgeschichte verläuft hier also so, dass ein gemeinsprachlicher Ausdruck wissenschaftssprachlich genutzt wird und in dieser abstrakten Bedeutung wieder in die Gemeinsprache eingeht – wie dies auch solchen Ausdrücken wie *Aufgabe*, *Anmerkung* oder *Grundsatz* im Rahmen der Schaffung einer deutschen wissenschaftlichen Terminologie durch Christian Wolff widerfahren ist (vgl. Ricken 1995).

Es sind solche Ausdrücke, die einen erheblichen Teil der Lexik der Bildungssprache ausmachen (vgl. exempl. Redder 2012). Sie sind wissenschaftssprachliche Sedimentierungen.

Das Problem bei der Sprachvermittlung ist offensichtlich: Diese Ausdrücke sind so unauffällig, dass sie nicht als eigenständiges Problem erkannt werden. Aber: In diesen Ausdrücken sind genau diejenigen Abstraktionen enthalten, die eine fachliche Restriktion erst möglich machen, wie man sieht, wenn man die Phrasenbildung mit einbezieht:

(2) *mechanische, elektrische und elektronische* Bestandteile

(3) *komplexe mechatronische* Systeme und Anlagen

Es gibt noch eine weitere Gruppe unauffälliger Ausdrücke, die in diesem Text eine große Rolle spielt. Es sind diejenigen Ausdrücke, die eine Textualität (Ehlich 1983a) überhaupt erst ermöglichen, in dem sie es erlauben, Redegegenstände fortzuführen. Im Gegensatz zu einer Deixis, mit der der Sprecher den Hörer dazu bringt, seine Aufmerksamkeit zu refokussieren, liegt die Leistung der Anapher darin, dass der Sprecher dem Hörer kommuniziert, dass er einen bereits etablierten Fokus aufrechterhalten kann (vgl. Ehlich 1982). Anaphern spielen also eine zentrale Rolle bei der thematischen Strukturierung von Texten. Ich verwende zur Veranschaulichung dieser Bezüge in unserem Beispiel die Darstellungsweise von Hoffmann (1992).

- (1<sup>6</sup>) [*Mechatroniker/innen*]<sub>Th1</sub> bauen aus mechanischen, elektrischen und elektronischen Bestandteilen komplexe mechatronische Systeme, z.B. Roboter für die industrielle Produktion. (2) *Sie*<sub>Th1</sub> stellen [*die einzelnen Komponenten*]<sub>Th2</sub> her und montieren *sie*<sub>Th2</sub> zu Systemen und Anlagen. (3) [*Die fertigen Anlagen*]<sub>Th3</sub> nehmen *sie*<sub>Th1</sub> in Betrieb, programmieren *sie*<sub>Th3</sub> oder installieren zugehörige Software. (4) Dabei richten *sie*<sub>Th1</sub> *sich*<sub>Th1</sub> nach Schaltplänen und Konstruktionszeichnungen und prüfen [*die Anlagen*]<sub>Th3</sub> sorgfältig, bevor *sie*<sub>Th1</sub> *diese*<sub>Th3</sub> an *ihre*<sub>Th1</sub> Kunden übergeben. (5) Außerdem halten *sie*<sub>Th1</sub> [*mechatronische Systeme*]<sub>Th4</sub> instand und reparieren *sie*<sub>Th4</sub>.

Ohne hier in eine detaillierte Analyse einzusteigen (vgl. hierzu Thielmann 2018a), kann man doch sagen, dass den Anaphern hier nicht nur eine hohe Bedeutung zukommt, sondern dass der Text für jemanden, der diese Ausdrücke nicht auf die thematischen Nominalphrasen beziehen kann, im Prinzip unverständlich ist.

Bedenkt man, dass die größte Binnenfremdsprache in Deutschland das Türkische ist, das weder über Genus noch über eigene anaphorische Ausdrücke verfügt, stellt sich die Frage, was die Sprachdidaktik, wie sie in den einschlägigen Lehrwerken repräsentiert ist, hierzu vorhält. Die Antwort: nichts (vgl. Thielmann 2019c) – das haben wir ja noch nie so gemacht! Die Anaphern firmieren da unter der Bezeichnung „Personalpronomen“, was sie nicht sind: Wie man am Text sieht, sind die Anaphern auch auf Nicht-Personen sowie in der Regel nicht auf Nomen, sondern Nominalphrasen bezogen (*die fertigen Anlagen – sie*). In den Lehrwerken wird hingegen die Kategorie Personalpronomen in einer Weise didaktisch leitend, dass z.B. in „Schritt für Schritt“, einem Lehrwerk für Deutsch als Zweitsprache in der Schule, noch in Band 3 „Personalpronomen“ anhand eines Gedichts geübt werden, das Redewendungen zum Thema „Sehen“ à la *Sie siebt den Himmel voller Geigen* ohne jegliche innertextuelle Bezüge versammelt (vgl. Hesse-Kauter; Hölscher; Schier; Schulze; Utz; Vogl 2016: 85)<sup>10</sup>.

Wie wir gesehen haben, sind die sprachlichen Anforderungen dieser einfachen Berufsbildbeschreibung darin zu sehen, dass – eigentlich basalen – Ausdrücken wie den Anaphern eine zentrale, und eben nicht triviale, Funktion bei der Organisation von Textualität zukommt und dass – völlig unauffällige – Ausdrücke wie *Anlage* oder *Bestandteil* eigentlich wissenschaftssprachliche Sedimentierungen sind, an denen die fachlichen Restriktionen des Textes andocken und so, über genau dieses Repertoire, Verständlichkeit herstellen: Wenn ich den Ausdruck *elektronisch* in *elektronische Bestandteile* nicht verstehe, weiß ich immerhin, dass es um *Bestandteile* geht. Wenn ich aber *Bestandteile* nicht verstehe, weiß ich nichts, auch wenn ich *elektronisch* verstehe.

<sup>10</sup> Es ist seit vielen Jahren wohlbekannt, dass die Pronominalkategorie für das Deutsche nicht nur nicht zielführend, sondern nachgerade irreführend ist (vgl. exempl. Ehlich 1979; 1982; 1983b, Redder 2009; 2010a; 2010b; 2016, Graefen 2007, Kameyama 2007), aber: Da könnte ja schließlich jeder kommen!

Es verdichtet sich mithin der Eindruck, dass auch für berufliche Sprachlichkeit ‚unscheinbare‘ sprachliche Ressourcen den zentralen Anforderungshorizont darstellen.

Ich betrachte abschließend einen Sachtext für die vierte Klasse Primarstufe unter der Fragestellung, ob es sich dort auch so verhält.

#### 4 Sprachliche Anforderungen eines Sachtextes für die vierte Klasse Primarstufe<sup>11</sup>

Das folgende Beispiel erhält seine institutionelle Relevanz dadurch, dass es den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Beschlüsse der KMK 2004) als Beispielaufgabe beigegeben ist. Ein Schulkind sollte mithin am Ende der vierten Klasse den sprachlichen Anforderungen dieses Textes gewachsen sein. Wir betrachten zunächst einmal die Lexik.

##### (4) Warum Schlafen wichtig ist

„Blöd, es ist erst sieben Uhr und ich soll schon ins Bett“, meckert Miriam. „Warum früher schlafen?“, mault Lukas. „Jeden Abend das gleiche Theater!“, stöhnt die Mutter. „Die Kids haben eben immer Angst, dass sie etwas verpassen.“ Aber dem ist nicht so. Auch im *Schlaf* sind dein *Körper* und dein *Gehirn* voll in Aktion. Auch wenn du mit geschlossenen Augen ruhig daliegst, geht in dir die Post ab. Nach dem Einschlafen fällst du zuerst in einen fast *Zwei-Stunden-Tiefschlaf*. Dein *Herz* und dein *Puls* arbeiten langsamer. Deine *Muskulatur* entspannt sich. Dann aber beginnst du deine erste *Traumphase*. In jeder Nacht hast du 7 bis 8 *Traumzeiten*. Sie dauern jeweils nur einige Minuten. Aber sie sind lebenswichtig. In den Träumen werden alle *Erlebnisse* des Tages verarbeitet. Sie entstehen im *Gehirn*. Und zwar gerade dann, wenn es sich ausruht. Träume können dir zeigen, was dich im *Inneren* bewegt. Im Traum sammelt unser *Inneres* neue Kräfte. Darum sind alle Träume gut für uns, die schlechten und die schönen. In den *Traumzeiten* laufen viele *Vorgänge* in deinem Körper fast ebenso intensiv ab, als wenn du wach wärst. Damit nicht genug. In dieser Zeit wird zum Beispiel fast die gesamte *Tagesmenge* des *Wachstumshormons* hergestellt. Schlafen ist also bestimmt keine vergeudete Zeit. Im Gegenteil – Schlafen ist lebenswichtig (Beschlüsse der KMK 2004: 18f., Herv. d. Verf.).

Die Ausdrücke *Körper*, *Gehirn*, *Herz* und *Muskulatur* gehören in den Bereich der Anatomie; mit *Schlaf*, *Zwei-Stunden-Tiefschlaf* und *Puls* sowie der Phrase *Tagesmenge des Wachstumshormons hergestellt* sind physiologische Prozesse angesprochen. Mit *Traumphase*, *Traumzeiten* und *Inneres* werden Dimensionen des Psychischen erfasst. Die

<sup>11</sup> Vgl. Thielmann 2019c; 2020b.

sprachlichen Anforderungen des Textes im Nennwortbereich sind, wenn man die hier kommunizierte Systematik mitbedenkt, keineswegs trivial. Darüber hinaus ist der Text reich an Abstrakta und Wortbildungen: Das Abstraktum *Schlaf* ist eine sogenannte deverbale Nullableitung, die, ähnlich wie das deadjektivische Abstraktum *Innere*, ihre substantivische Qualität durch das Genus erhält. Das betonte Kumulativsuffix *-tur* schafft eine Benennung für das Gesamt des Muskelapparats. In dem Nominalkompositum *Traumphase* steckt ein aus dem Griechischen entlehntes Fremdwort.

Die deverbalen Abstrakta *Erlebnis* und *Vorgang* sind Sedimentierungen aus der alltäglichen Wissenschaftssprache (vgl. Ehlich 1995). Betrachtet man sie im Zusammenhang mit den jeweiligen Prädikaten, zeigen sich typisch bildungssprachliche Anforderungen im Sinne von Redder (2012): *Erlebnisse werden verarbeitet*, *Vorgänge laufen ab*. Die Verben, die hier Prädikate bilden, kommen auch in ganz konkreten Verwendungsweisen vor, die aber für diesen Text gerade nicht einschlägig sind: *Eier werden zu einem Omelett verarbeitet*, *Wasser läuft aus der Badewanne ab*. Will man den Schülern dasjenige, was hier im Nennwortbereich passiert, wirklich einsichtig machen – dies auch vor dem Hintergrund, dass ja auch zunehmend Kinder mit anderen Erstsprachen in den Klassen sitzen – hat man einiges zu tun. Dennoch bin ich, wie ich im Folgenden begründen möchte, der Auffassung, dass dieser Text, der deutschlandweit für sprachliche Anforderungen im Sachtextbereich für die vierte Klasse Primarstufe der Maßstab ist, noch sehr viel komplexere Schwierigkeiten birgt, die sich – wieder einmal – in einem auf den ersten Blick völlig unauffälligen Bereich befinden.

(4) Warum Schlafen wichtig ist

„Blöd, es ist erst sieben Uhr und ich soll schon ins Bett“, meckert Miriam. „Warum früher schlafen?“, mault Lukas. „Jeden Abend das gleiche Theater!“, stöhnt die Mutter. „Die Kids haben eben immer Angst, dass sie etwas verpassen.“ Aber dem ist nicht so. Auch im Schlaf sind dein Körper und dein Gehirn voll in Aktion. Auch wenn du mit geschlossenen Augen ruhig daliegst, geht in dir die Post ab. Nach dem Einschlafen fällst du zuerst in einen fast Zwei-Stunden-Tiefschlaf. Dein Herz und dein Puls arbeiten langsamer. Deine Muskulatur entspannt sich. Dann aber beginnst du deine erste Traumphase. In jeder Nacht hast du 7 bis 8 Traumzeiten. Sie dauern jeweils nur einige Minuten. Aber sie sind lebenswichtig. In den Träumen werden alle Erlebnisse des Tages verarbeitet. Sie entstehen im Gehirn. Und zwar gerade dann, wenn es sich ausruht. Träume können dir zeigen, was dich im Inneren bewegt. Im Traum sammelt unser Inneres neue Kräfte. Darum sind alle Träume gut für uns, die schlechten und die schönen. In den Traumzeiten laufen viele Vorgänge in deinem Körper fast ebenso intensiv ab, als wenn du wach wärst. Damit nicht genug. In dieser Zeit wird zum Beispiel fast die

gesamte Tagesmenge des Wachstumshormons hergestellt. Schlafen ist also bestimmt keine vergeudete Zeit. Im Gegenteil – Schlafen ist lebenswichtig (Beschlüsse der KMK 2004: 18f., Hervor. d. Verf.).

Von den 210 Wörtern sind 24 Deiktika (fett und unterstrichen) und 7 Anaphern (kursiv und unterstrichen). Beide Ausdrucksklassen zusammen machen mehr als ein Siebtel der Wörter des Textes aus.

Betrachten wir einmal, was diese Ausdrücke im Text leisten. In dem folgenden Ausschnitt verweist das zusammengesetzte Verweiswort *darum* auf die gesamte Vorgängeräußerung, die wissensmäßig vorgehalten werden muss, um den Zusammenhang zu verstehen. Es handelt sich um eine anadeiktische Verweisung im Wissensraum.

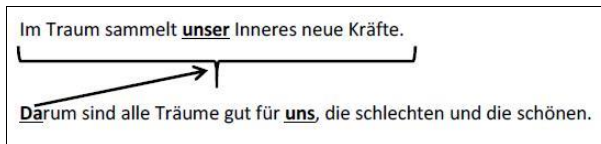


Abbildung 4: Anadeiktische Refokussierung im Wissensraum

Auch in dem folgenden Beispiel werden durch Deixis und Anapher komplexe Bezüge realisiert:

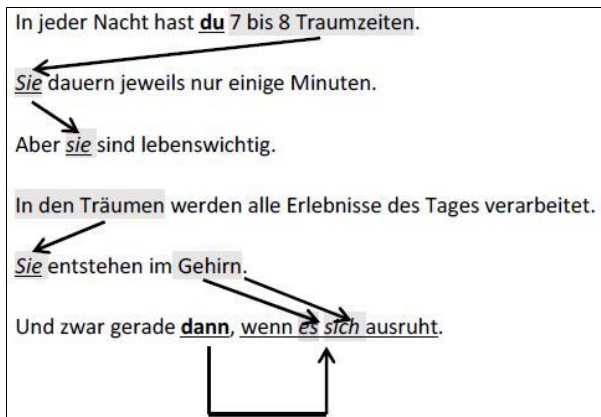


Abbildung 5: Fokuskontinuierung durch Anaphern, katadeiktische Neufokussierung

In *sie dauern jeweils nur einige Minuten* und *aber sie sind lebenswichtig* wird der Fokus auf die Phrase *7 bis 8 Traumzeiten* kontiniert. Die Anapher in *sie entstehen im Gehirn* ist rekonstruktionsbedürftig (vgl. auch Hoffmann 1992: 603): Der Satz *in den Träumen werden alle Erlebnisse des Tages verarbeitet* könnte mit *alle Erlebnisse* durchaus ein neues Thema einführen, das im nächsten Satz mit *sie* fortgeführt wird. Hier ist Weltwissen in dem Sinne zu bemühen, dass – im Gegensatz zu Träumen – nicht alle Erlebnisse im Gehirn entstehen. In *wenn es sich ausruht* wird der Fokus auf die Phrase



mit Nullartikel [ø *Gehirn*] kontinuiert, wobei hier auch das – zu wissende – Genus den Bezug vereindeutigt. Sicher nicht trivial ist die Tatsache, dass für die Verarbeitung des katadeiktischen (= ‚vorauszeigenden‘) Verweises *dann* ein propositionaler Akt neu zu fokussieren und als Phase zu kategorisieren ist, dessen Subjekt durch Fokuskontinuierung realisiert wird.

Dass Deixis und Anapher in den Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für die Schule praktisch nicht vorkommen, habe ich schon ausgeführt. Es ist aber auch in den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich nicht vorgesehen, dass diese Ausdrucksklassen unterrichtet werden. Die Kinder sollen „Pronomina“ erkennen, was ihnen für das Verstehen der komplexen anaphorischen und deiktischen Bezüge im Text nichts bringt, vor allem dann nicht, wenn sie das Deutsche gerade als Zweitsprache erwerben. Auch die erwähnten bildungssprachlichen Strukturen, die Abstraktionen und Wortbildungen wie sie in Formulierungen wie *Vorgänge laufen ab* vorkommen, sollen sich wohl *qua* Osmose mitteilen. Es ist schon erstaunlich: Die Autoren der Bildungsstandards schreiben sprachliche Anforderungen vor, nicht aber die Vermittlung des Rüstzeugs, das nötig wäre, um diese Anforderungen zu bewältigen. Solche Anforderungen sind implizite Anforderungen. Sie machen den Kernbereich der sprachlichen Anforderungen in den Bildungsstandards aus nach dem Motto: Wo kämen wir da hin, wenn wir Kinder und Jugendliche mit anderen Erstsprachen auf diejenigen sprachlichen Anforderungen vorbereiten würde, die tatsächlich bestehen! Das könnte ja zur sprachlichen Integration führen!

Die Haltung, die die Autoren der Standards gegenüber sprachlichen Mitteln und Zwecken einnehmen, zeigt sich auch an dem folgenden Satz aus dem Sachtext:

- (5) In den Traumzeiten laufen viele Vorgänge in deinem Körper fast ebenso intensiv ab, als wenn du wach wärst.

*Ebenso* korreliert aber mit *wie*. Dann lässt sich auch der – ebenfalls nicht zu unterrichtende – Konjunktiv glücklicherweise als dysfunktional erkennen: *In den Traumzeiten laufen viele Vorgänge in deinem Körper fast ebenso intensiv ab, wie sie es tun, wenn du wach bist.*

Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Autoren der – bundesweit verbindlichen – Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, die nicht einmal einen Sachtext für Grundschulkindern fehlerfrei schreiben bzw. redigieren können, bildungssprachlich nicht sozialisiert sind.

## 5 Fazit

Es hat sich herausgestellt, dass sprachliche Anforderungen in Wissenschaft, Beruf und Schule – sicher nicht ausschließlich, aber doch in großem Maße – in ‚unauffälligen‘ Bereichen situiert sind. Denn es treten in den drei Domänen – in Texten wie

Diskursen – komplexe Nutzungen von ‚basalen‘ Ausdrucksgruppen wie Deixis und Anapher auf. Zudem war zu beobachten, dass es sich bei scheinbar gemeinsprachlichen Formulierungen wie *A folgt aus B* oder Ausdrücken wie *Anlage* oder *Bestandteil* in Wirklichkeit um wissenschaftssprachliche Sedimentierungen handelt. Ausdrücke wie *Anlage* oder *Bestandteil* sind Andockstationen für fachliche Restriktionen. Man kann, meine ich, einem Kind in guter Näherung erklären, was ein Wachstumshormon ist (*ein Stoff, der dich groß macht*), während die Formulierung *Vorgänge laufen ab* aufgrund ihres Abstraktionsgrads sicher größere Schwierigkeiten mit sich bringt.

Die sprachlichen Anforderungen liegen in den drei Domänen, so lässt sich resümieren, dort, wo ‚basale‘ Ausdrucksmittel wie Deixis und Anapher eine sach- oder textspezifische Nutzung erfahren. Und sie liegen dort, wo die wissenschaftliche Nutzung gemeinsprachlicher Ausdrücke so sedimentiert ist, dass Abstraktionen möglich sind. Mithin: Die beste Vorbereitung für diese Anforderungshorizonte ist die Vermittlung einer hohen gemeinsprachlichen Kompetenz<sup>12</sup>, die den basalen und, darauf aufbauend, den komplexeren Nutzungen von Deixis und Anapher Aufmerksamkeit schenkt und die Lexik so entwickelt, dass bildungssprachliche wie alltäglich wissenschaftssprachliche Abstraktionen von den Lernern eingesehen werden können. Hierfür müssten diese Bereiche aber erst einmal für die Sprachdidaktik als Gegenstände entdeckt sein.

Es wäre schön, wenn einige der hier referierten und schon lange in der Forschung präsenten Erkenntnisse sowie auch einige der neueren Befunde trotz ihrer Kontraintuitivität Eingang in die Praxis fänden.

## Literatur

Becky, Ursula; Bewer, Franziska; Fernandes, Nicole; Hensch, Jana; Liske, Marika; Thommes, Jacqueline (2017<sup>2</sup>): *Einfach zum Studium! Deutsch für den Hochschulzugang C1*. Frankfurt am Main: telc GmbH.

BERUFENET. Berufsbildbeschreibungen der Agentur für Arbeit. In: <https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null> (15.5.2021).

Beschlüsse der KMK (2004): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004*. In: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_10\\_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf) (9.6.2020).

---

<sup>12</sup> Die Analyse eines Beispiels von englischer *lingua-franca*-Lehre in der Chemie zeigt, dass der Dozent im Englischen vor allem an den gemeinsprachlichen Anforderungen scheitert (vgl. Thielmann 2020b).

- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen M.; Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra; Pelvat, Isabelle; Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht – alles für der Katz?* Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Tübingen: Niemeyer.
- Ehlich, Konrad (1979): *Verwendungen der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philologische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System*. Frankfurt am Main: Lang.
- Ehlich, Konrad (1982): Deiktische und phorische Prozeduren beim literarischen Erzählen. In: Lämmert, Eberhard (Hrsg.): *Erzählforschung. Ein Symposium*. Stuttgart: Metzler, 112-126.
- Ehlich, Konrad (1983a): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assmann, Aleida; Assmann, Jan; Hardmeier, Christof (Hrsg.): *Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink, 24-43.
- Ehlich, Konrad (1983b): Denkweise und Schreibstil. Schwierigkeiten in Hegelschen Texten: Phorik. In: Sandig, Barbara (Hrsg.): *Stilistik, Bd. I. Probleme der Stilistik*. Hildesheim: Olm, 159-178.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42.
- Ehlich, Konrad (1995): Die Lehre der deutschen Wissenschaftssprache: sprachliche Strukturen, didaktische Desiderate. In: Kretzenbacher, Heinz Leo; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, 325-352.
- Graefen, Gabriele (2007): Pronomen. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Handbuch der Deutschen Wortarten*. Berlin, New York: de Gruyter, 657-706.
- Grießhaber, Wilhelm (2002): Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: *Deutsch in Armenien*. Teil 1: 2001/1, 17-24; Teil 2: 2001/2, 5-15. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband. <https://www.uni-muenster.de/Sprachenzentrum/griesha/pub/tdaz-eri.pdf> (9.6.2020).
- Grießhaber, Wilhelm (2006): *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-Pragmatische Fundierung der Profilanalyse*. In: <https://www.uni-muenster.de/Sprachenzentrum/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf> (9.6.2020).
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.

- Heilmann, Beatrix (2017): *Diagnostik & Förderung – leicht gemacht*. Hrsg. von Wilhelm Griebhaber. Stuttgart: Klett.
- Hesse-Kauter, Rosemarie; Hölscher, Petra; Schier, Evelyn; Schulze, Susanne; Utz, Heidemarie; Vogl, Ingrid (2016): *Schritt für Schritt*. Arbeitsheft 1-3. Braunschweig: Schroedel.
- Hoffmann, Ludger (1992): Thema und Thema. In: *Folia Linguistica* XXVI/1-2, 29-46; Wiederabdruck in: Ders. (1996) (Hrsg.): *Sprachwissenschaft. Ein Reader*. Berlin, New York: de Gruyter, 598-612.
- Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.) (2014): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann.
- Kameyama, Shinichi (2007): Persondeixis, Objektdeixis. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin, New York: de Gruyter, 577-600.
- Jansen, Louise (2008): Acquisition of German Word Order in Tutored Learners: A Cross-Sectional Study in a Wider Theoretical Context. In: *Language Learning: a journal of research in language studies* 58/1, 185-231.
- Landesamt für Schule und Bildung Sachsen (2019): *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe 1*. In: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477> (6.9.2020).
- Pienemann, Manfred (1981): *Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder*. Bonn: Bouvier.
- Pienemann, Manfred (1986): Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses. In: *Australian Working Papers in Language Development* 1/3, 52-79.
- Pienemann, Manfred (1998): *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam u.a.: Benjamins.
- Redder, Angelika (1992): Funktional-grammatischer Aufbau des Verb-Systems im Deutschen. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Deutsche Syntax. Ansichten und Ausichten*. Berlin: de Gruyter, 128-154.
- Redder, Angelika (1995): Handlungstheoretische Grammatik für DaF – am Beispiel des sogenannten Zustandspassivs. In: Dittmar, Norbert; Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Lang, 53-74.
- Redder, Angelika (1999): ‚werden‘ – funktional-pragmatische Darstellung. In: Redder, Angelika; Rehbein, Jochen (Hrsg.): *Grammatik und mentale Prozesse*. Tübingen: Stauffenburg, 295-336.

- Redder, Angelika (2009): Deiktisch basierte Konnektivität: Exemplarische Analyse von *dabei* etc. in der Wissenschaftskommunikation. In: Ehrlich, Veronika; Fortman, Christian; Reich, Ingo; Reis, Marga (Hrsg.): *Koordination und Subordination im Deutschen*. Hamburg: Buske, 181-201.
- Redder, Angelika (2010a): Deiktisch basierter Strukturausbau des Deutschen – sprachgeschichtliche Rekonstruktion. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): *Grammatik und sprachliches Handeln. Akten des 36. Linguisten-Seminars, Hayama 2008*. München: Iudicium, 25-44.
- Redder, Angelika (2010b): Prozedurale Mittel der Diskurs- oder Textkonnektivität und des Verständigungshandelns. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): *Grammatik und sprachliches Handeln. Akten des 36. Linguisten-Seminars, Hayama 2008*. München: Iudicium, 45-67.
- Redder, Angelika (2012): Prozedurale Re-Analyse von elementaren Wortarten und Wortbildung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 37, 125-141.
- Redder, Angelika (2016): Das Neutrum und das operative Geschäft der Morphologie. In: Bittner, Andres; Spieß, Constanze (Hrsg.): *Formen und Funktionen. Morphosemantik und grammatische Konstruktion*. Berlin: de Gruyter, 175-192.
- Redder, Angelika; Heller, Dorothee; Thielmann, Winfried (Hrsg.) (2014): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron.
- Rehbein, Jochen (1995): Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede. In: Wohlrapp, Harald (Hrsg.): *Wege der Argumentationsforschung*. Stuttgart: frommann-holzboog, 166-197.
- Ricken, Ulrich (1995): Zum Thema Christian Wolff und die Wissenschaftssprache der deutschen Aufklärung. In: Kretzenbacher, Heinz Leonhard; Weinrich, Harald (Hrsg.): *Linguistik der Wissenschaftssprache*. Berlin: de Gruyter, 41-90.
- Thielmann, Winfried (2009): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Thielmann, Winfried (2014a): „Marie, das wird nichts“ – sprachliche Verfahren der Wissensbearbeitung in einer Vorlesung im Fach Maschinenbau. In: Fandrych, Christian; Meißner, Cordula; Slavcheva, Adriana (Hrsg.): *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*. Heidelberg: Synchron, 193-206.
- Thielmann, Winfried (2014b): „Wenn einmal der Wert eingeführt ist, kriegst du ihn nicht mehr weg“ – Verfahren diskursiver Wissensvermittlung im Fach Maschinenbau. In: Hornung, Antonie; Carobbio, Gabriella; Sorrentino, Daniela (Hrsg.): *Diskursive und textuelle Strukturen in der Hochschuldidaktik. Deutsch und Italienisch im Vergleich*. Münster: Waxmann, 55-68.

- Thielmann, Winfried (2014): Tempus – Spracherwerb – Sprachvermittlung. Zur Didaktik der Tempora. In: *Zielsprache Deutsch* 41/3, 3-22.
- Thielmann, Winfried (2015): Illokutionsstrukturen wissenschaftlicher Texte im Hinblick auf den Umgang mit Wissen. In: *Zielsprache Deutsch* 42/1, 3-20.
- Thielmann, Winfried (2016): Die curriculare Basis sprachlicher Integration – Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich auf dem sprachwissenschaftlichen Prüfstand. In: *Zielsprache Deutsch* 43/3, 3-24.
- Thielmann, Winfried (2017): Genuin wissenschaftssprachliche Strukturen. In: *Info DaF* 44/5, 546-569.
- Thielmann, Winfried (2018a): Anforderungen an die sprachlichen Qualifikationen von Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund. In: *Info DaF* 45/4, 286-506.
- Thielmann, Winfried (2018b): Sprachdidaktik, Spracherwerbsforschung und Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. In: *Zielsprache Deutsch* 45/2, 3-26.
- Thielmann, Winfried (2019a): Zur deutschen Übersetzung der Globalskala des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. In: *Zielsprache Deutsch* 46/1, 3-22.
- Thielmann, Winfried (2019b): Gemeinsprachliche Ressourcen beim Wissens- und Wissenschaftstransfer – die Rolle der Deixis bei der propositionalen Komposition in universitären Vorlesungen in den Fächern Physik und Maschinenbau. In: *Fachsprache* 41/3-4, 104-122.
- Thielmann, Winfried (2019c): Deixis und Anapher in der Sprachdidaktik. In: *Zielsprache Deutsch* 46/3, 7-26.
- Thielmann, Winfried (2019d): Zur Funktionalität sogenannter Passivkonstruktionen in der deutschen und englischen Wissenschaftssprache. In: Huemer, Birgit; Lejot, Eve; Deroey, Katrien L.B. (Hrsg.): *Academic writing across languages: multilingual and contrastive approaches in higher education/L'écriture académique à travers les langues: approches multilingues et contrastives dans l'enseignement supérieur/Wissenschaftliches Schreiben sprachübergreifend: mehrsprachige und kontrastive Ansätze in der Hochschulbildung*. Wien: Böhlau, 127-148.
- Thielmann, Winfried (2020a): Tatsächliche sprachliche Anforderungen eines Sachtextes für die vierte Klasse Primarstufe. In: *Der Deutschunterricht* 1, 77-81.
- Thielmann, Winfried (2020b): Sprachliche Voraussetzungen einer europäischen Wissenschaftsbildung. In: Pelikan, Kristina; Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Information und Wissen – Beiträge zum transdisziplinären Diskurs*. Frankfurt am Main: Lang, 233-258.

# Fach- und Wissenschaftssprache: funktional<sup>1</sup>

*Ludger Hoffmann (Technische Universität Dortmund, Deutschland)*

## 1 Einleitung

Die funktionale Perspektive betrachtet Formen und Funktion immer im Zusammenhang. Die Komplexität der Formseite ist sprachwissenschaftlich selbstverständlich, die Komplexität der Funktionsseite weniger. Grammatik erscheint als Systematik des sprachlichen Handelns.

Bisher erschien Grammatik immer als Reich der Form, Grammatiken waren nach strukturellen Aspekten aufgebaut (Wortstruktur, Satzstruktur). Ein Beispiel für eine formal und funktional zugreifende Grammatik ist Hoffmann (2021) (s. Abbildung 1). Sie zeigt, dass der funktionale Ansatz die Formseite keineswegs ausblendet: Formen sind als Bewegungsmittel für Funktionen ausgebildet, ohne Konstanz der Formen wäre Sprachverstehen nicht möglich.

Forschungen zur Wissenschaftssprache haben sich bislang zu sehr auf eine Analyse von Formen (Terminologie, Phraseologismen und Kollokationen, besondere Verwendungen von Ausdrücken, z.B. das Autoren-*wir*), konzentriert. Eine funktionale Sicht hingegen arbeitet heraus, wie die wissenschaftlichen Zwecke bestimmte grammatische Formen auslösen. Wir beziehen uns hier auf wissenschaftsinterne Kommunikation.

---

<sup>1</sup> Für Anregungen danke ich Annika Frank.

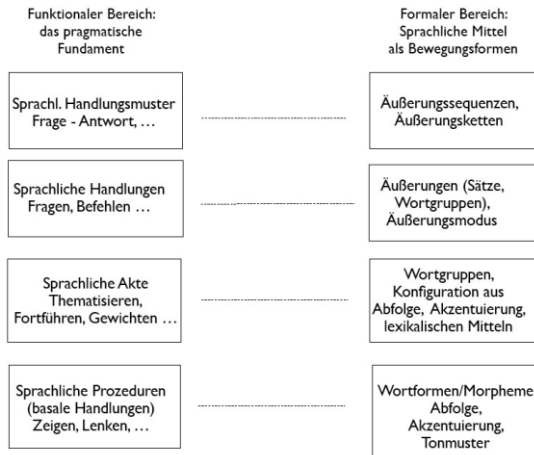


Abbildung 1: Funktionsaufbau und Formaufbau (Hoffmann 2016: 101)

## 2 Das Wissen der Wissenschaft

Gesellschaftlicher Zweck der Wissenschaft ist es, *verlässliches Wissen* („Wahrheit“) über die Welt mit einem strikten Bezug zur Welt (*Korrespondenz*) zu etablieren und den Wissensstand permanent zu erweitern. Dies geschieht, indem die Menge der als wahr oder verlässlich geltenden Aussagen vergrößert, als falsch erkannte Aussagen ausgeschlossen und zweifelhafte Annahmen überprüft werden. Die als wahr geltenden Aussagen bilden einen systematischen Zusammenhang, der zugleich eine Überprüfungsfolie bildet: Was hinzukommt, muss mit dem bestehenden Wissen zugleich wahr sein können (*Kohärenz*). Aussagen werden in ihrer Geltung offengehalten, solange sie nicht entsprechend den Standards der jeweiligen Fachrichtung bestätigt sind bzw. ihr Gegenteil nicht ausgeschlossen werden kann. Dazu gehören Annahmen, die auf Basis des vorhandenen Wissens als möglich und eher wahr als falsch markiert werden, da es Indizien, Nähelegungen oder Plausibilität für sie gibt. Und sehr wichtig ist begriffliche Reflexion: kritische Distanz vor der Verwendung sprachlicher Ausdrücke durch Zugang zur Grundbedeutung und zum angelagerten Bedeutungspotenzial gewinnen. Wissenschaftliches Wissen ist fluide und zielt auf Öffentlichkeit, wobei Publikationsformen und Verträge entgegenstehen können. Es ist in *Wissenssystemen* organisiert, *Systemen verlässlichen Wissens*. Sie sind propositional aufgebaut, nicht ausschließlich empirisch, beanspruchen Kohärenz und partiell zeitübergreifende Geltung, enthalten begriffliche Differenzierungen, setzen Erwartungen und sind durch logisches Schließen im System [Säugetier (x) → hat Zwerchfell (x)] erweiterbar. Ein Beispiel eines Wissenssystems (Ausschnitt), dessen kurze Forschungsgeschichte (seit 12/2019) nicht linear progredient, sondern unter Zeit- und Handlungsdruck erratisch und noch sehr kontrovers verläuft, bietet das Wissen um das Corona Virus CoV-2:



## ----- Kern -----

Fachbezeichnung: ‚*Corona Virus SARS-CoV-2*‘ („Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus“) [Terminus der Wissenschaftssprache]; Teil der Gattung der „Betacoronaviren“ [fachsprachlich], virologisch als einzelsträngiges RNA-Genom (RNA: Ribonukleinsäure) charakterisiert.

Alltagssprachlich abgrenzend: neuartiges Corona-Virus.

## ----- weitere Eigenschaften -----

Entdeckung: 2019 (Wuhan/China).

Krankheit: „COVID-19“ attackiert Landwirbeltiere, Übertragung auf Menschen von Hufeisenfledermäusen (?); eine Pandemie zeigt sich 2020. Es gibt mildere Verläufe neben schweren (Multiorganversagen, Hirnschäden).

Übertragungswege und Schutzmaßnahmen (→ in Klammern):

- a) Schmierinfektion (kontaminierte Oberflächen (→ Händewaschen);
- b) Tröpfchenübertragung (→ Mund-/Nasenschutz [Maske], Abstand);
- c) Aerosol-Übertragung (→ Maske [am besten FFP2], Abstand) und Super-spreading-Ereignisse (20% Infizierte bewirken 80% Neuinfektionen, Kälte; Reichweite bis  $\approx 8\text{m}$ ) (→ Meiden entsprechender Konstellationen, Luftfiltergeräte, regelmäßiges längeres Lüften usw.).

Kernsymptomatik: ab  $\approx 7,5$  Tage nach Ansteckung: Husten, Atembeschwerden, Lungenentzündung, Fieber, Geruchs-/Geschmackseinbußen, Muskelschmerzen, Kopfschmerzen oder relativ asymptomatisch (das sind immerhin  $\approx 40\%$  der Infizierten); es besteht ein Zusammenhang von Dosis der Infektion und Schwere der Symptomatik.

Ansteckung: ab  $\approx 2$  Tage vor,  $\approx 5$  Tage nach Symptombeginn.

Therapie: Wachsendes Erfahrungswissen (Milderung: Einsatz von Blutverdünnern, Remdesivir, Dexamethason (Glucocorticoide; verschobener Beginn künstlicher Beatmung; Dauer der Isolierung und der Quarantäne usw.).

Impfstoffe: 2 sind im Prozess der Zulassung in Deutschland.

[Stand des Ausschnitts: 30.8.2020, vgl. Robert Koch Institut (2020)]

Forschungsprozesse bewegen sich in Rahmen von Relevanzsystemen wissenschaftlicher Gruppen. Sie folgen richtungsbedingten Fokussierungen, die zeitabhängig sind. Beispielsweise kann der Fokus akkumulativ verlaufen oder auf Ähnlichkeiten (Mensch und Schimpanse: genetische Ähnlichkeit 99%) oder Unterschiede (Mensch und Schimpanse: Sprachvermögen, Reden über Absentes, Negation, mu-

sikalischen Takt in Gruppen halten) abzielen oder sogar Annahmen folgen, die sich schließlich als unhaltbar erweisen und nur ideologisch aufrechtzuerhalten sind (etwa zum Rassekonzept oder der Erbllichkeit von Eigenschaften in der Zeit vor der Epigenetik). Zugleich sorgen die Orientierungen für immer neue Leerstellen. Geltende Aussagen können jederzeit widerlegt, Standards der Forschung, Methoden und statistische Verfahren modifiziert werden. Verfahren der Kritik durch in der *Community* Forschende sind für diese wissenschaftlichen Bewegungen essentiell, denn subjektive Positionen und Perspektiven haben Einfluss, auch die Frage, ob ein Phänomen überhaupt beobachtet wird oder nicht.

Propositionale Gehalte von Behauptungen führen neues Wissen ein. Sie müssen im Rahmen von Argumentationen mit spezifischen Diskursregeln, Begründungen und diese fundierenden Stützungen zu verteidigen sein.

Wie kommt man zum Wissen? Jeder Weg setzt an bei beobachtbaren Gegenständen des Wissens. Er stützt sich auf menschliches Wahrnehmen. Eine wichtige Form ist die „Apperzeption“ (Leibniz): etwas außer uns Gegebenes bewusst und kategorial (auf Basis sprachlich gegebener Erkenntniskategorien) wahrnehmen, als wahr nehmen. Wir glauben zu wissen, d.h. eine Überzeugung in einem System des Glaubens zu haben, dass etwas wahr ist, wenn wir etwas fokussiert, aufmerksam, bewusst kategorial apperzipiert haben. Etwas erscheint uns unmittelbar als wahr, wenn wir es selbst wahrgenommen haben. Daher verbinden wir keinen eigenen Wahrheitsanspruch mit Äußerungen wie *ich + seh-e/hör-e/fühl-e*. Mit *ich* zeigt man auf sich als Person, die etwas weiß und sich von anderen unterscheidet. Im Konzept der Evidenz unterscheiden wir:

- a) was in der Anschauung der Sache direkt einleuchtet (objektive Evidenz) und
- b) was auf der Folie intuitiven Wissens und praktischer Erfahrungen dem Subjekt als ‚gewiss‘ gilt (subjektive Evidenz).

Griechisch liegt dem Ausdruck *enárgeia* (*enárgeia*, Epikur) ‚Offenkundigkeit‘ zugrunde, lateinisch *evidentia*. Englisches *evidence* bezieht sich (1) auf Belege/Beweise, etwa eine Zeugenaussage, Daten, Indizien; (2) auf eine Bestätigung durch unabhängige Daten, so grenzt sich die ‚evidenzbasierte Medizin‘ von nicht auf kontrollierten Studien basierenden Richtungen ab.

Wissen kann auch auf eigenen Erfahrungen (Erleben, Ausprobieren) beruhen, die sich lange an der Wirklichkeit bewährt haben, ihr offenbar entsprechen (Korrespondenz): Unter gleichen Bedingungen verhält es sich regelmäßig so.

Wissen kann auf Traditionsketten (weitergegebenes Wissen von Experten bzw. Expertengruppen, Autoritäten, aus Texten in anerkannten Journalen (mit *Peer-Review*) basiert sein.

Wir leiten aus gegebenen wahren Sätzen weitere ab (erschließen sie). Mit der Induktion können wir nur mit grenzwertiger Wahrscheinlichkeit etwas vorhersagen. Der Schluss von allgemeineren auf speziellere Sätze kann sinnlos sein:

- (1) Der Homo Sapiens existiert seit 300.000 Jahren.

Daraus folgt u.a. → Der Homo Sapiens existiert seit 30.000 Jahren [wahr, aber empirisch witzlos].

Es gibt Überzeugungen, an denen wir nicht zweifeln (*Common Sense*), z.B. dass nach dem heutigen Tag ein weiterer folgt.

Wissen muss sich in wiederholten Beobachtungen, Experimenten oder nachvollziehbaren Denkprozessen *auch für andere* bewähren, in das Erfahrungswissen der *Community* eingehen. Es muss zu einem akzeptierten Wissenssystem (*Kohärenz* als Wahrheit in einem System von Überzeugungen) passen. Dann kann in der Wissenschaft ein *Konsens*, ein Einverständnis über ein Wissenssystem erzielt werden, ein *State of the Art* als zu einem Zeitpunkt bestes, verlässliches Wissen. Die Etablierung des Wissens folgt einem Dreischritt, den man mit den bedeutenden Wahrheitstheorien fassen kann:

- Herstellung eines verlässlichen Welt-/Objektbezugs (Korrespondenzmodell);
- (Wiederholtes) Überprüfen der Integration in ein System synchron geltender Sätze verlässlichen Wissens der Wissenschaft (Kohärenzmodell);
- Etablieren eines *Konsenses* über das Wissen in einer Gemeinschaft/kommunikativen Welt von Forschenden als *State of the Art* (Konsensmodell).

### 3 Wissenschaftssprache

*Wissenschaftssprache* ist eine für Zwecke der Kommunikation in den Wissenschaften spezialisierte Varietät der Alltagssprache, in der das Wissen sprachlich formuliert und diskursiv verhandelt wird.

*Alltagssprache* ist die umfassende *Sprache* der alltäglichen Lebenspraxis und in Institutionen. Ihr Zweck ist die unproblematische Verständigung bei geteiltem Hintergrundwissen. Die kommunikativen Welten einer Gesellschaft haben alle Anteil an der Alltagssprache. Nicht zugehörig ist die Sprache der Belletristik, die nicht primär auf Verständigung aller abzielt.

Die *Fachsprachen* sind auf Basis der Alltagssprache spezialisierte *Varietäten* (besonders die Lexik: Fachterminologie, Phraseologismen wie „Treu und Glauben“, Internationalismen und fachübergreifend verwendete Ausdrücke wie „Funktion“, „Struktur“, „Zusammenhang“); daneben können sie Formeln und formale Sprache enthalten (Mathematik, Chemie, Physik etc.). Fachsprachen sind auf den Gebrauch in bestimmten Disziplinen zugeschnitten. Ihr Zweck ist es, fachliche Abgrenzung und fachliche Genauigkeit zu erzielen.

*Wissenschaftssprachen* sind wie die Fachsprachen überdacht von der Alltagssprache, mit starken Überschneidungen (vgl. „alltägliche Wissenschaftssprache“, Ehlich 1999). Sie sind als Fachsprachen der Wissenschaft stärker spezialisierte fachliche Varietäten für den wissenschaftlichen Diskurs (wissenschaftliche Publikationen, Vorträge, Anträge an wissenschaftliche Förderorganisationen, Laborbüchern, Versuchsprotokollen usw.). Basis ist ein Ausdrucksrepertoire aus dem Altgriechi-

schen, Lateinischen, neuerdings auch aus dem Englischen. Es gibt zahlreiche Termini, Definitionen, Festlegungen zur Standardisierung des Sprachgebrauchs. Ausgebildet sind sie für die Verwendung in der Gemeinschaft der Forschenden. Ihr Zweck ist ein möglichst präziser Sprachgebrauch in der wissenschaftlichen Kommunikation. Charakteristisch ist aber auch der produktive Gebrauch, den sie von der jeweiligen Alltagssprache machen; daher wäre etwa eine Festlegung auf Englisch als alleinige Wissenschaftssprache problematisch. Über die Einbettung in die Alltagssprachen ist die Wissenschaft von der jeweiligen Einzelsprache (Deutsch, Englisch, Französisch usw.) und ihren Begriffen sowie ihrer kulturellen Prägung bestimmt. Die wissenschaftssprachlichen Anteile liegen auf einem Spektrum der Textarten: von dem Aufsatz in einem angesehenen Journal über Vortrag, Poster, Protokoll bis hin zu Experimenten und Versuchsprotokollen.

Schließlich führen wir noch die *Transfersprache* ein – eine Varietät der Vermittlung von Wissenschaft, Wissen und Wissenschaftssprache in den Alltag bzw. die Alltagssprache hinein. Wir finden diese Mischvarietät (mit wissenschaftssprachlichen Versatzstücken, aber ohne strenge Präzision, unter Verzicht auf allzu formelhafte oder formale Sprache und auch syntaktisch weniger anspruchsvoll) etwa in Lehrbüchern, in Seminaren, in der Fachdidaktik – kurz in der wissenschaftlichen Sozialisation, ferner in Projektanträgen und extern adressierten Berichten (z.B. an Ministerien, Administrationen); wir lokalisieren sie auch in fachlich weiter reduzierten populärwissenschaftlichen Büchern, TV-Wissenschaftsmagazinen, Podcasts, Ratgebern, extern adressierten Fallberichten und -diagnosen, Wissenschaftlerbiografien. Zweck ist die verständliche Vermittlung im Alltag ohne sprachliche Komplexität und strenge Explizitheit. Die Rezipienten sollen wissenschaftliche Sachverhalte verstehen und einordnen können.

### 3.1 Maximen als handlungsleitende Regeln und sprachliche Praxis

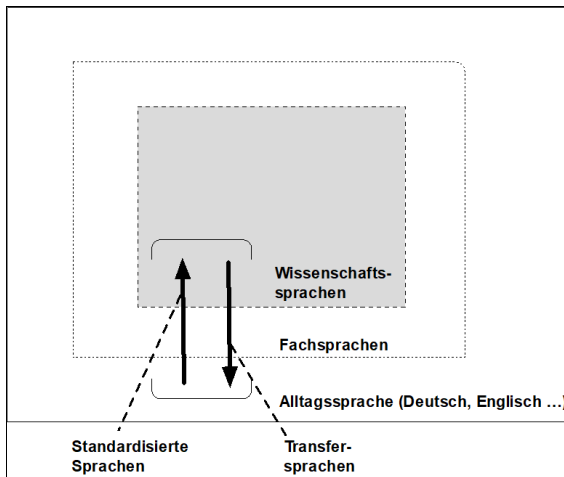
Maximen betrachten wir hier nicht im universellen Sinn (Kant, Grice), sondern als gewusste und faktische Leitlinien wissenschaftssprachlicher Praxis.

#### A Maximen der Kontinuität:

1. Mache den Beitrag anschlussfähig für die aktuelle wissenschaftliche Diskussion!
2. Halte Dich an die akzeptierten Methoden und Standards!

#### B Maximen der Objektivität:

1. Beanspruche Allgemeinheit und Verallgemeinerbarkeit!
2. Halte die Untersuchung unabhängig vom Beobachter!
3. Formuliere Abläufe und Ergebnisse nicht subjektbezogen oder vom Handelnden aus, sondern aus Außensicht in agenslosen Verbszenen!
4. Die Ergebnisse dürfen nicht zeit- und ortsgebunden sein!



**Abbildung. 2: Varietäten der Alltagssprache im Bereich Wissenschaft (eigene Darstellung)**

Was nicht anschlussfähig ist, fügt sich nicht in die Tradition der wissenschaftlichen Gemeinschaft. Das kann auch ein „Paradigma“ im Sinne Kuhns (1967) sein – ein Komplex von Theoriezusammenhängen, Methoden, Standards und hilfsweise Annahmen, über die Konsens besteht; dieses Paradigma kann durch eine Revolution abgelöst werden. Die Objektivität bezeichnet die Unabhängigkeit der Erkenntnisse von einzelnen Wissenschaftler(innen), die auch sprachlich nicht fraglich werden darf. So kann man in der Ersetzung von *ich* durch *wir* Allgemeinheit und Konsens beanspruchen. Für die Handlungsprozesse werden agenslose Konstruktionen genutzt, an denen das Deutsche reich ist (Näheres zu den Formen in Hoffmann 2016):

- Werden-Passiv mit Agensersparung (... *wurde gezeigt* ...),
- Sein-Passiv (... *sind angeordnet*),
- Funktionsverbgefüge (... *kommt zur Anwendung*),
- Modalverben mit Infinitiv Passiv (... *konnten erkannt werden*),
- Modaler Infinitiv (... *ist von X auszugeben*),
- Lassen + Reflexiv + Infinitiv (... *lassen sich angeben*),
- Reflexives Verb (... *lösen sich in Wasser*),
- Sein + Adjektiv auf *-bar, -lich, -fähig* (... *sind im Lichtmikroskop sichtbar*),
- Partizipialattribut (... *bei unbehandeltem Verlauf* ...),
- Subjektschub zum Pseudoagens (... *legen Ergebnisse verschiedene Verarbeitungsorte nahe*),
- Indefinitum *man* (... *diesen Anteil der Materie bezeichnet man* ...).

## C Maximen der Präzision, Explizitheit

1. Sei so präzise wie adressatengerecht möglich! (Nutze sprachliche Mittel, die restriktiv oder spezifisch wirken!) Erläutere, definiere, expliziere den Sprachgebrauch!
2. Vermeide Ambiguität (im Bedeutungspotenzial)!
3. Nutze Termini, die bedeutungsfixiert sind und Erkenntnisresultate einschließen!

## D Maximen der Lakonie und Redundanzvermeidung

1. Sage genau das, was zu sagen ist, und nicht mehr!
2. Beschreibe an der Oberfläche oder beschreibe analytisch! (zum Beschreiben vgl. Hoffmann 2018b)
3. Erzähle nicht! (zum Erzählen vgl. u.a. Hoffmann 2018a)

## E Maxime der Generalisierung:

1. Erhebe für wissenschaftliche Aussagen den Anspruch allgemeiner Geltung!
2. Sage, was für alle  $x$  einer Gattung, Art ausnahmslos und für jede Situation (Zeit, Ort) zutrifft. Nutze generische Äußerungen!
3. Wenn sie nicht universal sind, formuliere die Aussagen bezogen auf spezifische Umstände oder mit Offenheit für Ausnahmen (*im Allgemeinen, in der Regel, normalerweise ...*).

Betrachten wir folgende Beispiele für generische Aussagen<sup>2</sup>:

- (2) In *Stammesgesellschaften* kommen *Körperdekorationen* seit *Jahrhunderten* vor (May 2008: 284).
- (3) Nach dem Ehrenkodex *der Zimmerleute* wurde einem Gesellen bei unzüftigem Verhalten durch z.B. Diebstahl der Ohrring aus dem Ohrläppchen gerissen (May 2008: 284).
- (4) Die Aufklärung *des Patienten* ist bei medizinischen Eingriffen und Untersuchungen obligatorisch vorgeschrieben (May 2008: 291).
- (5) *Ein Virus* selbst ist zu keinen Stoffwechselfvorgängen fähig (Wikipedia 2020).
- (6) *Fisch* zubereiten.

Im Beispiel (2) werden in drei Fällen generische Ausdrücke in der Form des reinen (artikellosen) Plurals gebildet; damit bezieht sich der Autor auf beliebige Exemplare einer Art oder Gattung, z.B. der Stammesgesellschaften. Im Beispiel (3) wird ein definitiver Plural (mit bestimmtem Artikel) gebildet, der alle Mitglieder eines Kollektivs (*Zimmerleute*) erfasst. In (4) hingegen wird das Kollektiv der Patienten mit dem bestimmten Artikel zum singulären Redegegenstand. In der Kombination mit

<sup>2</sup> Die Kursivierungen in den zitierten Beispielen (2) bis (6) sind Hervorhebungen des Verfassers.

einem unbestimmten Artikel (5) wird ein beliebiges Exemplar einer Gattung vorgestellt, so dass über die Gattung etwas ausgesagt wird. Die artikellose Form (6) kann einen Stoff oder eine Substanz (in der Logik auch: ein über die Welt verteiltes Substanzquantum) oder eine begriffliche Einheit aktualisieren, über die eine Aussage gemacht wird.

Bezogen auf die Maxime der Präzision C 1 geht es im wissenschaftlichen Diskurs darum, den eigenen Sprachgebrauch so gut wie möglich zu klären, indem man Sprachregelungen trifft. Man greift zu Definitionen, begrifflichen Explikationen oder komplexen syntaktischen Konstruktionen (mit restriktiv gebrauchten Adjektiven, Relativsätzen oder Präpositionalgruppen oder Spezifikationen, etwa durch Adverbien). Mit einer Ausdrucksverwendung verbindet sich eine Grundbedeutung, die aus der Geschichte des Ausdrucks entstanden ist. Der Gebrauch in verschiedenen Konstellationen, um je aktuellen Bedürfnissen nachzukommen, führt dazu, dass daraus ein Bedeutungspotenzial entsteht, so dass neue Ausdrücke überflüssig werden und kreativer Zugriff möglich wird. Dieses Potenzial ist gut nutzbar z.B. für literarische Texte und neue Metaphern, aber nicht günstig für wissenschaftssprachliche Eindeutigkeit. Also gilt es bei zentralen Ausdrücken das Potenzial durch Sprachregelungen (*wir verstehen hier unter x ...*) so einzuschränken, dass keine Vagheitszone entsteht.

### 3.2 Am Beispiel Krankheit/krank

Nach dem etymologischen Wörterbuch (DWDS) von Pfeifer (2020) ist für *krank* „von einer Bedeutung ‚durch Schwäche krumm, gekrümmt, gebogen‘ auszugehen“. Später wurde das Potenzial ‚nicht gesund, leidend‘ erweitert; wir finden auch *krank* gebunden in Konstruktionen wie *krank feiern, krank vor Angst, das macht krank, das ist krank*. In „Gablers Wirtschaftslexikon“ (2020) ist zu *Krankheit* zu lesen:

- (7) Gesetzlich nicht definierter, von der Rechtsprechung herausgearbeiteter Begriff des Sozialversicherungsrechts. Krankheit in diesem Sinn ist ein regelwidriger Körper- oder Geisteszustand, der ärztliche Behandlung erforderlich macht und/oder Arbeitsunfähigkeit hervorruft.

Die Explikation des Begriffs ist hier am Interesse des Lexikons, das ein wirtschaftliches ist, orientiert; damit müssen wir grundsätzlich bei Sprachregelungen rechnen, sie können je nach Disziplin unterschiedlich ausfallen.

Das medizinische Online-Wörterbuch „Psychyrembel“ (2020a) spricht von einer

- (8) Störung der Lebensvorgänge in Organen oder im gesamten Organismus mit der Folge von subjektiv empfundenen und/oder objektiv feststellbaren körperlichen, geistigen oder seelischen Veränderungen. Krankheit wird von der Befindlichkeitsstörung ohne objektivierbare medizinische Ursache abgegrenzt.

Liest man im Wörterbuch den Artikel zu *Störung*, stellt sich der Verdacht einer Zirkularität ein:

- (9) Komplex von Symptomen und Verhaltensweisen, der meist zu subjektivem Leid und Beeinträchtigung in versch. Funktionsbereichen führt (Pschyrembel 2020b).

Die Medizin ist als Wissenschaft vom Ursprung her an der Bearbeitung von Fällen orientiert, in denen der Leidensdruck nach Behandlung ruft. Das Problem bis heute ist, dass man schlecht festlegen kann, was medizinisch ‚normal‘/‚gesund‘ bedeuten soll. Der Mediziner Peter Hucklenbroich hat ausführliche Vorschläge zum Krankheitsbegriff gemacht:

- (10) (D2) Ein Vorgang (Zustand/Ereignis) ist krankhaft (pathologisch) genau dann,  
 (1) wenn er bei natürlichem, unbehandeltem Verlauf unmittelbar zum vorzeitigen Tod oder zur Verkürzung der natürlichen Lebenserwartung des Betroffenen führt [...]  
 (2) wenn er (unbehandelt) mit Schmerz, Leiden, Missempfindungen oder Beschwerden in körperlicher und/oder seelischer Hinsicht verbunden ist, wobei diese Zustände bestimmte natürlich vorgegebene, kulturell überformbare Normalbereiche oder Schwellenwerte bezüglich Intensität, Dauer und/oder Häufigkeit des Auftretens überschreiten (Hucklenbroich 2008: 9f.)

Das *Explikandum* „krankhaft“ wird durch ein alltagssprachlich fundiertes *Explikat* bestimmt. Bei einer solchen Explikation innerhalb der Alltagssprache muss man voraussetzen, dass Ausdrücke wie „natürlich“ (aber was bedeutet „natürlicher Verlauf“?), „vorzeitig“ (gemessen an der aktuellen Statistik der Lebenserwartung?), „Missempfindung“, „Normalbereich“ (statistisch gefasst? kulturell überformt?), „Schwellenwert“ problemlos von allen Rezipienten in gleicher Weise verstanden werden. Sonst ist der Zweck einer Explikation verfehlt. Ferner spielt hier das Interesse einer *fallzentrierten* Disziplin (dazu die Beiträge in Bergmann; Dausendschön-Gay; Oberzaucher 2014) hinein, alles, was medizinisch zu behandeln ist, einzuschließen. So kommt Hucklenbroich zu Erweiterungen wie diesen:

- (11) (4) wenn er unbehandelt die Unfähigkeit zur biologischen Reproduktion beinhaltet oder zur Folge hat, oder/und  
 (5) wenn (a) ein einzelner davon Betroffener unbehandelt nicht in der Lage ist, mit ‚gesunden‘ menschlichen Lebensgemeinschaften seinem Alter entsprechend in möglichst konfliktfreier und kooperativer Weise und ohne selbst Leid zu verursachen zusammenzuleben, oder (b) umgekehrt eine davon betroffene Lebensgemeinschaft ‚unbehandelt‘ nicht in der Lage ist, ihren einzelnen Mitgliedern ein möglichst leid-



und konfliktfreies, kooperatives Zusammenleben zu gewährleisten (Hucklenbroich 2008: 9f.).

Unfruchtbarkeit erscheint als pathologischer Zustand (4) und bei (5) fragt sich, ob z.B. sehr eifersüchtige Menschen, Verschwörungsgläubige, Geltungssüchtige, Pöbler, Müllsünder einzuschließen und medizinisch zu behandeln sind.

Eine solche *Begriffsexplikation* fasst ein in der Bedeutung partiell vages Prädikat der Alltagssprache für die Verwendung in einer Wissenschaft möglichst präzise. Der bisherige Anwendungsbereich kann erhalten bleiben, erweitert oder beschränkt werden. Das Explikat muss einfacher und exakter sein (weniger Interpretationen zulassen) als das Explikandum und für Generalisierungen geeignet. Die Explikation zieht andere Ausdrücke *derselben Sprachstufe* heran, setzt an bei klaren Fällen. Im Beispiel D2 ist das Explikandum klassifikatorisch (vgl. Carnap; Stegmüller 1959).

Man kann in formalerer Redeweise sagen:

- (12) Für einen Vorgang, Zustand  $x$  gilt: *Krankhaft* ( $x$ ) g.d.w.<sup>3</sup>:  $x$  führt un-  
behandelt zu Tod/Lebenszeitverkürzung/Schmerz/Missemphindungen.

Es handelt sich um die Beschreibung einer Sprachregelung (SR), der zu folgen ist. Die Verknüpfung wird sprachlich typischerweise mit der Konstruktion SR „genau dann, wenn“ der Sachverhalt  $p$  vorliegt realisiert. Die Gradpartikel „genau“ schließt Anderes, das erwartet werden kann oder zur Diskussion steht, aus und fokussiert das Folgende; mündlich wird die progrediente Gewichtung durch einen Gewichtungsakzent auf dem folgenden Ausdruck markiert, der relevant, für die Operation der Partikel und die Geltung maßgeblich ist (Hoffmann 2016).

Alternativen sind damit ausgeschlossen, der Fokus wird allein auf die *Wenn*-Bedingung gelenkt. Eine solche Geltungsaussage kann nicht wahr oder falsch sein, sie soll normativ für einen bestimmten Verwendungsbereich (Medizin) gelten, der dieser Sprachregelung folgen soll. Bestritten werden kann nur, dass sie für diese Praxis gilt oder gelten sollte.

### 3.3 „Leben“: Zwischen alltäglicher und spezieller Wissenschaftssprache

„Leben“ ist ein schwieriger Ausdruck mit großem Bedeutungspotenzial:

- X ist noch nicht tot (Zustand eines Lebewesens);
- physische Existenz;
- die Zeit zwischen Empfängnis/Geburt und Tod;
- Was alle Lebewesen als autonome, autopoietische Systeme teilen;
- subjektiv bedeutsame, sinnvolle Existenz (Sinn des Lebens);
- „kein Abfall in den Gleichgewichtszustand“ (Schrödinger 1944: 127).

<sup>3</sup> *g.d.w.*: Standardabkürzung für „genau dann, wenn“.

Die Beispiele gehören zur Alltagssprache oder zur alltäglichen Wissenschaftssprache verschiedener Disziplinen. Wenn Leben in einem Standardwerk der Biologie vorkommen soll, ist eine Explikation ratsam:

- (13) Leben ist eine organisierte genetische Einheit, die zu Stoffwechsel, Fortpflanzung und Evolution befähigt ist (Purves; Sadava; Orians; Heller 2006: 2).

Was umfasst für Biologen der Begriff „Leben“, als (artikellos formuliertes) Explikandum? Was gehört zur Explikation? Nach Purves et al. (ebd.):

- „Leben“ ist primär (Form: Kopf-Nomen mit unbestimmtem Artikel) eine Einheit (aus Teilen gebildet) mit einem Stoffwechsel (das schließt Viren aus);
- charakteristisch ist Fortpflanzung (das lebende Individuum hat ein Elternpaar, ein biologischer Prozess führt zu stark identischem Genmaterial);
- die Einheit ist Teil der Evolution (schließt die Erschaffung aus dem Nichts aus) und hat sich über Selektionen und schrittweise Mutationen des Erbguts entwickelt;
- es hat die Eigenschaft „genetisch“: Es existieren Verwandtschaft, Vererbung und Erbgut;
- „organisiert“ bedeutet eine „Systemzugehörigkeit im biologischen Sinn“.

Auch ein Prädikatsausdruck lässt sich begrifflich explizieren:

- (14) Ein Mensch *hat Fieber*, wenn er eine Körpertemperatur von 37,9-41,4 hat.

Eine strikte sprachliche Festlegung in der Wissenschaftssprache ist die *Definition*. Ein *Definiendum*, das neu ist (typischerweise eingeführt mit unbestimmtem Artikel), wird durch ein *Definiens* auf der Basis von fachwissenschaftlich hinreichend präzisen Ausdrücken ohne alltagssprachliche Vagheit semantisch festgelegt.

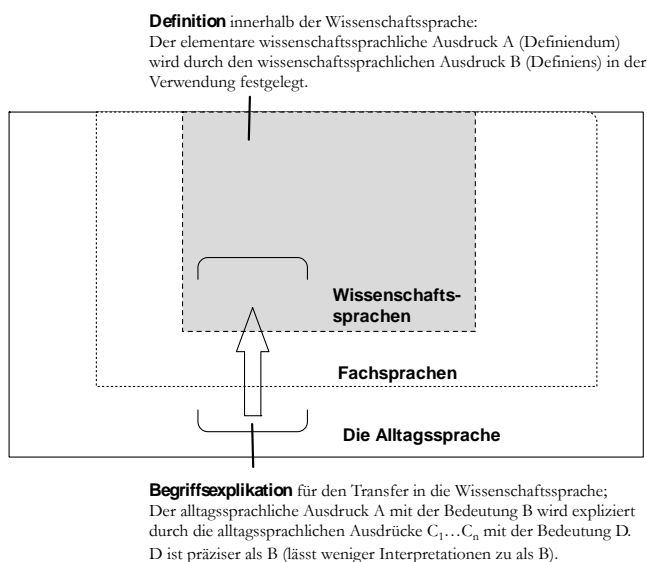
- (15) Ein Graph ist ein Paar  $\langle K, E \rangle$ , bestehend aus einer endlichen Menge  $K$  von Knoten und einer endlichen Menge  $E$  von Knotenpaaren, den Kanten. Ein Beispiel für einen Graphen ist  $GR = \langle \{a, b, c, d\}, \{\{a, b\}, \{b, c\}, \{b, b\}, \{d, c\}\} \rangle$  (Klabunde 1998: 32).

Das Definiendum dieser Nominaldefinition ist mit dem unbestimmten Artikel exemplarisch (für die gesamte Gattung der Graphen: Für jede Entität, die wir „Graph“ nennen, gilt: „ist ein Paar ...“) eingeführt und über eine Äquivalenzbeziehung mit seinem Definiens verbunden. Dieses Definiens enthält mathematisch klar definierte Konzepte wie „Paar“, „endliche Menge“, „Knoten“ und „Kanten“. Festgelegt wird die Bedeutung eines Ausdrucks in der Wissenschaftssprache durch andere Ausdrücke, die schon vorab in ihrer Bedeutung bestimmt sind. Wichtigste Bedingungen:

- Ausdruck A (Definiendum) wird durch die wissenschaftssprachlich festgelegten Ausdrücke  $B_1 \dots B_n$  (Definiens) semantisch festgelegt;

- A darf in B nicht vorkommen (Zirkelverbot);
- B muss bestimmt sein;
- B kann A ersetzen.

Die Definition beschreibt eine Sprachregelung, die deskriptiv als wahr oder falsch zu behaupten ist. Als wahr behauptet wird, dass Definition (15) in der Graphentheorie als Sprachregelung gilt. Hingegen ist die Begriffsexplikation die begriffliche Festlegung eines alltagssprachlichen Ausdrucks A mit der Bedeutung B durch alltagssprachliche Ausdrücke  $C_1 \dots C_n$  mit der Bedeutung D, so dass D präziser ist als B, weniger Interpretationsspielräume als B eröffnet (zu Begriffsexplikation versus Definition, s. Abbildung 3).



**Abbildung 3: Begriffsexplikation versus Definition (eigene Darstellung)**

## 4 Wissenschaftskommunikation

Der Wissenschaftskommunikation liegt ein Paradox zugrunde. Zum einen ist sie basal kooperativ: Die wissenschaftlichen Ziele und Methoden werden im Rahmen einer Gemeinschaft von Forschenden geteilt. Vieles ist nur kooperativ bzw. in Gruppen erreichbar. Alle brauchen den Austausch von Ergebnissen, auch vor der Publikation. Andererseits besteht Konkurrenz der Personen und Gruppen. Wissenschaftliche Fortschritte entstehen durch Kritik und Streit. Ganze Paradigmen können durch einen an Schwachpunkten ansetzenden Hebel zum Zusammenbruch gebracht werden. Gleichwohl halten oft viele noch lange am alten Paradigma fest. Aber auch in der „Normalen Wissenschaft“ (Kuhn 1967: 37ff.) werden kont-

roverse Positionen bezogen, herrschen Konkurrenzbeziehungen und werden Profilierungen versucht. In allen Disziplinen gibt es konkurrierende Ansätze. Die Diskurse können polemisch ausfallen und bewegen sich nicht immer in einer gepflegten Streitkultur. Dogmatiker versuchen, Kernannahmen und Positionen zu immunisieren. Bei den Griechen entstand die antike Eristik, die eine Technik des Streitens vermittelte und Grundlagen formallogisch gestützter Beweisverfahren entwickelte, die *eristiké téchne* (ἐριστική τέχνη).

Im Streit spielt auch das Gewinnen eine Rolle. Umso wichtiger ist es, fair zu argumentieren. Bestimmte Argumentationsformen verbieten sich, etwa:

a) *Argumentum ad ignorantiam*: Der Sachverhalt  $p$  ist nicht allein deshalb falsch, weil  $p$  bislang nicht bewiesen oder begründet werden konnte;  $p$  ist nicht schon wahr, weil es bisher nicht widerlegt wurde.

(16) Niemand hat bewiesen, dass es keine Einhörner gibt ( $q$ ), daher  $\rightarrow$  Es gibt Einhörner ( $p$ ).

b) *Strohmann aufbauen*: 1 Proponent X behauptet  $p$ . 2 Opponent Y: du behauptest  $p'$  und  $p'$  ist erwiesenermaßen falsch. 3 Proponent:  $p'$  ist nicht  $p$ , ist das Gegenteil von  $p$ . Beispiel (17) ist der Zug 3 des Linguisten H.J. Heringer in einem solchen Spiel<sup>4</sup>:

(17) HERINGER: Mir wird immer ein bißchen [sic] schwummerig, wenn mir mein Argumentationspartner Dinge entgegenhält als von mir gegenteilig impliziert oder ich hätte das Gegenteil davon gesagt, die ich auch glaube. ... ich hätte also so eine Erkenntnistheorie vertreten, dass eben diese vorwissenschaftlichen Dinge, die über den Satz gesagt wurden und bekannt sind, natürlich auch in einem gewissen Sinne theoretische Dinge sind, vielleicht nicht so gute, nicht so haltbare ... (Hoffmann 1992: 434).

c) *Argumentum ad hominem*: Wenn eine Person X  $p$  behauptet, ist dies nicht schon aus mit der Person von X verbundenen Gründen falsch: (18) Du behauptest  $p$  über die Viren-RNA, bist aber ein Linguist, kein Virologe. Daher  $\rightarrow p$  ist falsch.

d) *Circulus vitiosus (Zirkelschluss)*:  $p$  wird mit sich selbst begründet: (19) Klopp ist der beste Motivator, weil er am besten motiviert.

e) *Korrelation wird gedeutet als Kausalität*:  $p$  und  $q$  kommen zeitlich gemeinsam vor, also  $q$  wegen  $p$ . (20) Es gibt mehr Störche ( $p$ ) und es gibt auch mehr Kinder ( $q$ ).  $\rightarrow$  (21) Weil es mehr Störche gibt ( $p$ ), gibt es mehr Kinder ( $q$ ).

Argumente dieser Art sind nicht selten. Oft wird auch die Ebene der Begründung gewechselt, eine empirische Begründung gefordert, obwohl das, was nicht empirisch überprüft oder überprüfbar ist, deshalb nicht falsch sein muss.

<sup>4</sup> Die ganze Sequenz innerhalb einer Satzdiskussion ist in Hoffmann (1992: 363ff.) zu finden.

In der wissenschaftlichen Argumentation stützt man sich oft auf Erkenntnisse anderer Wissenschaftler(innen) und ordnet sich in eine Denk- und Forschungstradition ein. Mit Namen kann man sich oder andere positionieren, die aufgerufene These oder Theorie aber auch kritisieren.

- (22) Wie schon Platon fassten dann auch Thomas Hobbes oder Johann Georg Hamann das *Denken* im Wesentlichen und ganz explizit als ein *stilles Sprechen mit sich selbst* auf (Steckeler-Weithofer 2014: 10).

Hier wird ein Anschluss an die Theorien von Platon, Hobbes und Hamann reklamiert, es kann auch eine Gegenposition aufgebaut werden. Personen repräsentieren Theorien oder Theriefamilien.

Zur Transfersprache zwischen Wissenschaftssprache und Alltagssprache gehören Beiträge zur Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf den Alltag, etwa die politische Strategie in der Zeit einer Epidemie. Der Austausch der Bereiche kann durch heftige Diskussion oder Polemik bestimmt sein, die harten Mittel der politischen Diskussion können auch gegen einzelne Wissenschaftler(innen) gerichtet sein, deren Ansicht etwa der Boulevard-Presse nicht gefällt. So geschah mit dem Virologen Christian Drosten (Mitentdecker des SARS-Coronavirus, Entwicklung eines Tests), dessen Ansichten über einen Podcast des NDR allgemein zugänglich waren, als er Bedenken gegen die schnelle Wiedereröffnung von Schulen und Kitas kundtat. In einer kleinen Studie zeigte er mit seinem Team, dass Kinder anders als oft geglaubt möglicherweise stark infektiös wären, nicht unähnlich Erwachsenen. Er fühlte sich verpflichtet, seine Ergebnisse in einer Vor-Studie auf einen *Preprint*-Server zu stellen, vor dem *Review* und noch ehe er mit seinem Team alle statistischen Berechnungen abgeschlossen hatte. Das führte zu kritischen Anmerkungen von Statistikern, ohne allerdings die Studie zu verreißen oder ihre Aussagen zu bestreiten. Hier nun sah BILD eine Chance zu einem Frontalangriff. Sie wählte die Schlagzeile:

- (23) Schulen und Kitas wegen falscher Corona-Studie dicht (BILD vom 26.5.2020).

Damit zielte BILD populistisch auf die Rezipienten, die bedauerten, dass ihre Kinder über Wochen nicht zur Schule und zur Kita durften. Die Schulschließungen im März erfolgten angesichts der ersten großen Infektionswelle und der Erfahrung, dass diese Maßnahme in anderen Ländern schon wirksam war, da brauchte es Drostens Rat nicht. Dessen Studie erschien in der ersten Fassung Ende Mai, als die Wiederöffnung debattiert wurde, und war nicht der Grund für die Schließung im März, wie es (23) formuliert. Zudem hat kein Wissenschaftler gesagt, die Studie sei völlig falsch. BILD zitierte Statistiker, ohne sie zu informieren. Flankierend wurde angebliche Kritik der Kanzlerin („Merkel motzt über Drosten“, BILD vom 30.4.2020) zentral platziert. Es sollte das Bild ewig streitender Wissenschaftler(innen) suggeriert werden, auf die man sich bei politischen Entscheidungen nicht verlassen könne, um so eine politisch von manchen gewollte Lockerung zu

erleichtern. In seinem Podcast brachte Drosten seine Schlussfolgerung der Studie (24) und die korrekte Übersetzung (25):

- (24) Children *may be* as infectious as adults (Jones; Mühlemann; Veith; Zuchowski; Hofmann; Stein; Edelmann; Cormann; Drosten 2020a: o.S.).
- (25) Kinder *könnten* die gleiche Viruskonzentration im Rachen haben wie Erwachsene (Drosten 2020a: o.S.).

Zugleich wies er darauf hin, dass die Boulevardpresse aus „könnten“ „können“ gemacht hat. Wenn der Konjunktiv II zum Indikativ wird, entfällt seine Bedeutung, eine mögliche, gedachte Welt aufzurufen. Die Aussage bezieht sich dann auf die wirkliche Welt. Der Unterschied ist relevant.

Drosten hat, als er am Vortag des Artikels von BILD nach einer Stellungnahme innerhalb einer Stunde gefragt wurde, sich nicht darauf eingelassen und die Anfrage auf Twitter publiziert. Die von BILD angeführten Wissenschaftler(innen) haben sich von dem Artikel distanziert. Kommunikationsverweigerung kann eine Strategie gegenüber der Sensationspresse sein. BILD erhielt am 11.9.20 für den Artikel eine Rüge vom Deutschen Presserat.

Eine weitere Attacke kam von einem Fachkollegen, dem Epidemiologen und Virologen Alexander Kekulé; sie wurde nicht in dessen MDR-Podcast geäußert, sondern im „Tagesspiegel“:

- (26) Die Frage, ob Kinder eine Rolle bei der Übertragung von Covid-19 spielen, ist für Drosten auch persönlich von besonderer Bedeutung. Als Berater der Bundesregierung hatte er sich zunächst gegen eine Schließung von Kitas und Schulen ausgesprochen. Später revidierte er seine Meinung, nachdem er eine ältere Veröffentlichung über die Spanische Grippe von 1918 gelesen hatte. [...] Dieses Umschwenken, das ihm erhebliche Kritik (nicht nur von der „Bild“-Zeitung) einbrachte, konnte die aktuelle Studie scheinbar wissenschaftlich untermauern. In der Zusammenfassung schreiben die Autoren: „Diese Daten belegen, dass sich die Viruslast zwischen sehr jungen Menschen nicht signifikant von Erwachsenen unterscheidet. Aufgrund dieser Ergebnisse müssen wir vor unbegrenzter Wiederöffnung von Schulen und Kindergärten in der gegenwärtigen Situation warnen.“ Doch spätestens eine Woche nach der Veröffentlichung war in der Fachwelt klar, dass Drosten sich geirrt hatte. In einer akribischen Aufarbeitung wies der Züricher Biostatistiker Leonhard Held gleich mehrere methodische Fehler nach, die das proklamierte Ergebnis der Charité-Studie unhaltbar machen. Die Kritik wurde mittlerweile durch mindestens drei weitere Statistiker bestätigt (Kekulé 2020).

Die Auseinandersetzung innerhalb der Wissenschaft geschieht über einschlägige, seriöse Journale, nicht über die Tagespresse. Sachlich kritisiert Kekulé die Abstrich-Methode, die geringe Alterskohorte unter 11 (n= 49) und die Paarbildung für die erste Auswertung. Im Zitat argumentiert er dann aber *ad hominem* („Umschwenken“), suggeriert eine persönliche Motivation. Kekulé wählt für die Wiedergabe ein Resümee im verfälschenden Indikativ in Zitatform („unterscheidet“), der Artikel ist aber Englisch verfasst. Die Kritik der Statistiker ist für ihn Grund, die Studie ganz zurückzuweisen; tatsächlich hatten sie Drostens Statistik für unterkomplex gehalten. Der Artikel in einer Tageszeitung führt in einen Kollegenstreit:

- (27) Kekulé macht Stimmung. Seine Darstellung ist tendenziös. Er kennt unsere Daten nicht und zitiert falsch. Kekulé selbst könnte man nicht kritisieren, dazu müsste er erstmal etwas publizieren. Der von Kekulé bemühte Leonhard Held sagt selbst über seine statistische Nachanalyse unserer Studie, dass diese nicht konklusiv ist. Kekulé ist das egal, er feuert trotzdem. Danke dafür. Wir werden ein Update unserer Daten und Statistik liefern. [...] So sieht es aus. Kekulé ist zum Glück bisher der Einzige, der sich so verhält. In unserer Community spielt er keine Rolle (Drosten 2020b).

Drosten kritisiert Stimmungsmache, Tendenz, mangelnde Datenkenntnis des Kollegen (aber woher sollte der solche Kenntnis haben?) und das falsche Zitat. Dann wird er persönlich (*argumentum ad hominem*): Kekulé publiziere nicht in der Virologie, er sei nicht Teil der einschlägigen Virologen-Community, spiele darin keine Rolle. Aktuell sei er der Einzige, der sich so verhalte und da er nicht veröffentliche, sei er selbst gegen Kritik immun. Im Blick auf die Einwände stellt Drosten ein *Update* mit kompletierter Statistik in Aussicht, das auch erschienen ist; darin heißt es:

- (28) [...] there is little evidence from the present study to support suggestions that children may not be as infectious as adults (Jones; Mühlemann; Veith; Zuchowski; Hofmann; Stein; Edelmann; Cormann; Drosten 2020b: o.S.).

Ein anderes Beispiel liefert der Linguist Manfred Bierwisch, eingeladen zu einer Berliner Ringvorlesung, die dann auch publiziert wurde (2002). Er wendet sich eingangs gegen Leitfrage und Problemstellung der Einladenden:

- (29) 1. Präludium  
*a* Die Leitfrage der Veranstaltung „Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?“ ist ungefähr vergleichbar mit der Frage „Gibt es ein Ton-system hinter Bachs wohltemperiertem Klavier?“ oder, etwas weiter hergeholt, mit einer Frage wie „Steckt hinter der Bahn eines Kometen ein Gravitationsfeld?“ *b* Welchen Sinn soll es also haben, die vielfältig diskutierten Gründe für die Unterscheidung von Sprachkenntnis und Sprachverhalten zu repetieren? *c* Was fängt man an mit der „Idee ei-

ner Sprache, die als universale Tiefenstruktur und rationalisierbares Wissenssystem allem Sprechen zugrunde liegt“ – eine Idee, auf die kein ernsthafter Linguist verfallen würde? *d* Soll man die beinahe peinlichen Missverständnisse kommentieren, die sichtbar werden in Formulierungen wie „Es geht um das Phonem als Emergenzphänomen des Graphems, um den Satz als einen Effekt des Grammatikschreibens [...]“? (Bierwisch 2002: 151; Gliederungsbuchstaben d. Verf.).

Bierwisch ruft mit der Überschrift die Sphäre der Musik auf (a) und wertet dann die Leitfrage der Veranstalter als ebenso tautologisch bzw. trivial wie das fingierte Musikbeispiel oder das fingierte Physikbeispiel. Mit einer rhetorischen Frage (b) erklärt er die eigentliche Frage in der Version der Chomsky-Theorie als lange geklärt und festes Wissen, dogmatisch entzieht er die Sicht der Chomsky-*Community* einer wissenschaftlichen Diskussion und immunisiert die These von der Differenz zwischen (abstrakt gefasster) Sprachkenntnis (als einzig legitimer Gegenstand der Linguistik) und Sprachverhalten (als wissenschaftlich kaum zu fassender Gegenstand). In (c) greift Bierwisch eine Sprachidee der Vorlage auf, um sie ohne ein Gegenargument als wissenschaftlich nicht diskussionswürdig hinzustellen. Und in (d) fügt er eine weitere These der Vorlage an, die offenbar auf Derrida rekurriert und „peinliche Missverständnisse“ offenbare. Das hätte gezeigt und ggf. hätte die für Linguisten schwer akzeptable „Grammatologie“ Derridas (1983) kritisch betrachtet werden können. Die für Bierwisch unangemessenen Vorgaben, die keine Argumentation lohnen, nimmt er dann zum Anlass, ein selbst gesetztes Thema (Erklärung der Sprachfähigkeit) anzugehen. Den ersten Abschnitt des Textes mit rhetorischer Immunisierung und Diskussionsverweigerung mag man nicht als Glanzstück wissenschaftlicher Kommunikation betrachten. Kritik braucht Begründung, Polemik hilft niemandem.

## 5 Fazit

Dieser Beitrag hat versucht, die Fruchtbarkeit der funktionalen Perspektive auf Formen und Funktionen zu demonstrieren, die über die Inspektion formaler Auffälligkeiten der Wissenschaftssprache weit hinausgeht. Sie macht Annahmen über Wissensstrukturen und sucht nach Erklärungen im Bereich der Zwecke institutionellen Handelns. Sie bedarf der Fundierung durch Analysen wissenschaftlicher Praxis, wissenschaftlicher Diskurse und Texte/Medien. Dann kann sie der Differenziertheit wissenschaftlicher Kommunikation (dazu auch das Konzept der *Transfersprache*) gerecht werden. Die Unterschiede zwischen Natur- und Geisteswissenschaften, zwischen den Disziplinen und übergreifenden wie internen Paradigmen, die Prägung durch Kooperation, Kritik und Streit sind als maßgebliche Faktoren systematisch einzubeziehen – ein sehr großes und wichtiges Projekt.



## Literatur

- Bergmann, Jörg R.; Dausendschön-Gay, Ulrich; Oberzaucher, Frank (Hrsg.) (2014): *Der Fall – Studien zur epistemischen Praxis professionellen Handelns*. Bielefeld: transcript.
- Bierwisch, Manfred (2002): Erklären in der Linguistik – Aspekte und Kontroversen. In: Krämer, Sybille; König, Ekkehard (Hrsg.): *Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 151-190.
- Carnap, Rudolf; Stegmüller, Wolfgang (1959): *Induktive Logik und Wahrscheinlichkeit*. Wien: Springer.
- Derrida, Jacques (1983<sup>14</sup>): *Grammatologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Drosten, Christian (2020a): *Coronavirus-Update* 43, NDR, 25.5.2020.
- Drosten, Christian (2020b): *Kurznachricht auf Twitter*, 28.5.2020.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info Daf* 26/1, 3-24.
- Gablers Wirtschaftslexikon (2020): Art. *Krankheit*. In: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/krankheit-39297> (25.2.2020).
- Groß, Dominik; Müller, Sabine; Steinmetzer, Jan (Hrsg.) (2008): *Normal – anders – krank? Akzeptanz, Stigmatisierung und Pathologisierung im Kontext der Medizin*. Berlin: Medizinisch-Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Hoffmann, Ludger (Hrsg.) (1992): *Deutsche Syntax*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Hoffmann, Ludger (2018a): Erzählen aus funktional-pragmatischer Perspektive. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 48/2, 203-224.
- Hoffmann, Ludger (2018b): Schreiben: Beschreiben. Mit Blick auf Peter Weiss, Die Ästhetik des Widerstands. In: Stingelin, Martin; Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Schreiben: Dortmunder Poetikvorlesungen von Felicitas Hoppe; Schreibszenen und Schrift – literatur- und sprachwissenschaftliche Perspektiven*. München: Fink, 219-246.
- Hoffmann, Ludger (2021<sup>4</sup>): *Deutsche Grammatik*. Berlin: Erich Schmidt.
- Hucklenbroich, Peter (2008): Normal – anders – krank: Begriffsklärungen und theoretische Grundlagen zum Krankheitsbegriff. In: Groß; Müller; Steinmetzer (Hrsg.), 3-31.
- Jones, Terry C.; Mühlemann, Barbara; Veith, Talitha; Zuchowski, Marta; Hofmann, Jörg; Stein, Angela; Edelman, Anke; Cormann, Victor Max; Drosten, Christian (2020a): *An analysis of SARS-CoV-2 viral load by patient age*. In: [https://zoonosen.charite.de/fileadmin/user\\_upload/microsites/m\\_cc05/virologie-ccm/dateien\\_upload/Weitere\\_Dateien/analysis-of-SARS-CoV-2-viral-load-by-patient-age.pdf](https://zoonosen.charite.de/fileadmin/user_upload/microsites/m_cc05/virologie-ccm/dateien_upload/Weitere_Dateien/analysis-of-SARS-CoV-2-viral-load-by-patient-age.pdf) (25.5.20).

- Jones, Terry C.; Mühlemann, Barbara; Veith, Talitha; Biele, Guido; Zuchowski, Marta; Hofmann, Jörg; Stein, Angela; Edelmann, Anke; Cormann, Victor Max; Drosten, Christian (2020b): *An analysis of SARS-CoV-2 viral load by patient age*. In: [https://virologie-ccm.charite.de/fileadmin/user\\_upload/microsites/m\\_cc05/virologie-ccm/dateien\\_upload/Weitere\\_Dateien/Charite\\_SARS-CoV-2\\_viral\\_load\\_2020-06-02.pdf](https://virologie-ccm.charite.de/fileadmin/user_upload/microsites/m_cc05/virologie-ccm/dateien_upload/Weitere_Dateien/Charite_SARS-CoV-2_viral_load_2020-06-02.pdf) (30.6.2020).
- Kekulé, Alexander (2020): „*Die Statistik neu zu berechnen, kann die aktuelle Arbeit nicht retten*“. In: Der Tagesspiegel. <https://www.tagesspiegel.de/wissen/drosten-studie-zur-ansteckung-von-kindern-die-statistik-neu-zu-berechnen-kann-die-aktuelle-arbeit-nicht-retten/25866488.html> (29.5.2020).
- Klabunde, Ralf (1998): *Formale Grundlagen der Linguistik*. Tübingen: Narr.
- Kuhn, Thomas S. (1967): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- May Arndt T. (2008): Piercing: Körpermodifikation oder Selbstverstümmelung. In: Groß; Müller; Steinmetzer (Hrsg.), 305-330.
- Pfeifer, Wolfgang (2020): *Etymologisches Wörterbuch*. Digital und aktualisiert im DWDS. In: <https://www.dwds.de/d/wb-etymwb> (30.5.2020).
- Psychembel Online (2020a): Art. *Krankheit*. In: <https://www.psychembel.de/Krankheit/K0C8J> (1.4.2020).
- Psychembel Online (2020b): Art. *Störung*. In: <https://www.psychembel.de/Störung/P034Q> (1.4.2020).
- Purves, William K.; Sadava, David; Orians, Gordon H.; Heller, Craig H. (20067): *Biologie*. Heidelberg: Spektrum.
- Robert Koch Institut (2020): *Startseite*. In: [https://www.rki.de/DE/Home/homepage\\_node.htm](https://www.rki.de/DE/Home/homepage_node.htm) (30.8.2020).
- Schrödinger, Erwin (1944): *What is Life? The Physical Aspect of the Living Cell*. Cambridge: University Press.
- Steckeler-Weithofer, Pirmin (2014): *Sprachphilosophie*. München: Beck.
- Wikipedia (2020): Art. *Virus*. In: <https://de.wikipedia.org/wiki/Viren> (23.6.2020).

# **Simulationsgespräche und ihre sprachpraktische Wirklichkeit: Das Potenzial von Simulationsgesprächen für Ärzt\*innen mit und ohne Migrationsgeschichte**

*Caner Kamisli (Universität Hamburg, Deutschland)*

## **1 Relevanz von Simulationsgesprächen in Zeiten zunehmender Arbeitsmigration in der Medizin**

Im Zeitalter der Globalisierung mit einer zunehmenden Vielfalt an Kulturen und Sprachen im europäischen Raum und in Anbetracht des demographischen Wandels steht Deutschland vor großen Herausforderungen in der ärztlichen Versorgung: Seit längerem sind Schlagzeilen zu lesen, in denen vor einem Fachkräftemangel in den Gesundheitsberufen gewarnt wird. So titelt auch die *Ärztezeitung*, dass der Ärztemangel den „Klinikbetrieb gefährdet“ (*ÄrzteZeitung.de* 2018). Um diesem Fachkräftemangel entgegenzuwirken, wird neben einer Neustrukturierung des Medizinstudiums mit dem „Masterplan Medizinstudium 2020“ (Wissenschaftsrat 2018) und verschiedenen verteilungs- und regulationspolitischen Maßnahmen – so etwa die Einführung einer Landarztquote in vielen Bundesländern – auch auf eine vermehrte Rekrutierung von Fachkräften aus dem Ausland gesetzt. Diese steigende Arbeitsmigration nach Deutschland schlägt sich deutlich in den Zahlen der zugewanderten Ärzt\*innen nieder: In der Ärztestatistik der Bundesärztekammer aus dem Jahr 2018 wurden Ende 2018 insgesamt 48.672 ausländische Ärzt\*innen erfasst. Dabei war der Anstieg der ausländischen Ärzt\*innen im deutschen Gesundheitswesen vor allem in den letzten Jahren besonders stark. Zwi-

schen 2010 und 2018 hat sich die Zahl der in Deutschland tätigen ausländischen Ärzt\*innen mehr als verdoppelt (vgl. Bundesärztekammer 2018).

### 1.1 Herausforderungen der zunehmenden Ärztemigration

Auch wenn die Ärzt\*innen wesentliche (Wissens-)Ressourcen in die Aufnahmegesellschaft mitbringen (vgl. Weiß 2016: 402-405): Dieser rasante Anstieg bringt sowohl für die aufnehmenden Institutionen als auch für die zugewanderten Ärzt\*innen Herausforderungen mit sich. Hier sind unter anderem folgende Aspekte zu berücksichtigen, die für eine gelingende berufliche Integration bewältigt werden müssen:

1. Die Ärzt\*innen mit Migrationsgeschichte treffen in der Regel auf neue sprachliche Anforderungen, da Deutsch als Praxissprache im deutschen Gesundheitswesen etabliert ist.
2. Die Ärzt\*innen sind mit den institutionellen Besonderheiten des deutschen Gesundheitswesens konfrontiert, welche sich vermutlich von denen in ihrem Herkunftsland unterscheiden.
3. Die Migration in ein neues Land bedeutet für die Ärzt\*innen meist auch die Begegnung mit unterschiedlichen Kulturen und damit neuen kulturellen Mustern, die nicht nur im privaten Raum, sondern auch im beruflichen Handeln gegenwärtig sind.

Eine Schulung dieser Aspekte wird zugewanderten Ärzt\*innen bereits ermöglicht, so etwa mit Sprachkursen und Lehrgängen zu Recht oder Kultur. Ein solcher theoretischer Zugang zu diesen Bereichen kann jedoch den Nachteil mit sich bringen, dass das Gelernte isoliert für sich steht und somit ein Transfer in die Praxis erschwert wird. Der ‚Praxischock‘ bei Eintritt in die ärztliche Tätigkeit in Deutschland wird nur begrenzt abgemildert, was bei den betroffenen Ärzt\*innen zu Frust führen kann, so dass diese Fachkräfte infolgedessen dem deutschen Gesundheitssystem, in dem sie dringend gebraucht werden, nicht in vollem Umfang zur Verfügung stehen.

### 1.2 Simulationsgespräche als Untersuchungsgegenstand

Ein besonderes Instrument, in dem alle oben genannten Aspekte Berücksichtigung finden und mit dem gleichzeitig ein gewisser Praxisbezug hergestellt wird, sind *Simulationsgespräche*. Diese sind Bestandteil von Medizinstudiengängen und werden zunehmend zur Schulung der Arzt\*innen-Patient\*innen-Interaktion sowie der interprofessionellen Kommunikation genutzt. Gerade Simulationsgespräche könnten also das Potenzial bergen, 1. sprachliche, 2. institutionelle sowie 3. kulturelle Aspekte gleichzeitig zu trainieren und durch diese umfassende Integration einen Praxistransfer zu erleichtern. Durch den Einbezug dieser drei Aspekte könnten Simulationsgespräche dem authentischen ärztlichen Handeln näher sein als Lehr-Lern-Konzepte, die diese Aspekte isoliert ansprechen.

Sprachliche Aspekte werden dadurch gefördert, dass die Simulationsgespräche meist in ein *Szenario* eingebettet sind, das sich aus typischen Situationen des authentischen Berufsalltags ableitet. Dabei ist durch die Professionalisierung von „Simulationspatienten-Programmen“ (vgl. Universität Duisburg-Essen 2020) das sprachliche Handeln der Patient\*innen stark an der sprachpraktischen Wirklichkeit orientiert. Damit ist zu erwarten, dass die sprachlichen sowie schriftlichen Anforderungen mit denen der beruflichen Praxis vergleichbar sind.

Institutionelle Aspekte werden insbesondere durch die vorgegebenen Szenarien mitberücksichtigt. In den Simulationen erhalten die teilnehmenden Ärzt\*innen und Simulationspatient\*innen stets eine ‚Vorgeschichte‘, die das Gespräch in den institutionellen Handlungsablauf einordnet.

Kulturelle Aspekte können in den Szenarien direkt als Vorgabe für die Simulationspatient\*innen mit eingebracht werden, beispielsweise durch die Vorgabe, in einem bestimmten Dialekt zu reden oder einem bestimmten ‚PatientInnentypus‘ zu entsprechen. Sie sind aber durch die gesellschaftlichen Umgangsformen (wie etwa der Begrüßung) auch ohne explizite Vorgabe Teil jedes simulierten Diskurses.

Da die zugewanderten Ärzt\*innen in der Regel das Medizinstudium jedoch bereits in ihrem Herkunftsland absolviert haben, erhalten diese nicht zwangsläufig Zugang zu solchen Simulationsgesprächen. Dennoch gibt es vereinzelt Projekte, wie etwa das Projekt „Empathische-Interkulturelle-Arzt-Patienten-Kommunikation“ (EI-AP-K) des Universitätsklinikums Essen (vgl. Deutsches Ärzteblatt 2017, Universitätsklinikum Essen 2020) unter der Leitung von Frau Dr. Stefanie Merse, in denen auch Ärzt\*innen mit Migrationsgeschichte die Möglichkeit erhalten, an Simulationsgesprächen mit Schauspieler\*innen teilzunehmen. Die audiovisuellen Daten simulierter Arzt-Patienten-Gespräche<sup>1</sup>, die in diesem Beitrag sowie in einer laufenden Dissertation analysiert werden, stehen dem Autor im Rahmen einer Kooperation mit diesem Projekt zur Verfügung.

## 2 Erkenntnisziel, Datengrundlage und Methodik

Trotz der weiten Verbreitung von Simulationen in der medizinischen Lehre ist bislang nicht erforscht, inwiefern diese den tatsächlichen Anforderungen der klinischen Praxis entsprechen. Es bleibt damit offen, ob die Durchführung von Simulationsgesprächen für eine Wissensvermittlung hinsichtlich der ärztlichen Praxis geeignet ist. Dieser Beitrag setzt an dieser Theorie-Praxis-Lücke an: Es soll anhand einer kontrastiven Analyse eines nicht-simulierten mit einem vergleichbaren simulierten Diskurs herausgearbeitet werden, welche Chancen und Grenzen beim Einsatz von Simulationsgesprächen zur Erprobung authentischen ärztlichen Handelns gegeben sind. Worin bestehen Gemeinsamkeiten und Unterschiede?

---

<sup>1</sup> Im Aufsatz werden die Begriffe „Arzt-Patienten-Gespräch/e“ und „Arzt-Patienten-Kommunikation“ nicht gegendert. Dies erfolgt konform zur Fachliteratur, in der die Begriffe gängig sind.

Welche Lerneffekte sind bedingt durch die simulierten Situationen überhaupt möglich?

## 2.1 Datengrundlage

Um diese Fragen beantworten zu können, bedarf es neben authentischen Daten aus Simulationsgesprächen auch nicht-simulierter Daten aus vergleichbaren Situationen. Für die Analyse steht ein Korpus von insgesamt 91 simulierten Arzt-Patienten-Gesprächen zu verschiedenen Szenarien aus dem Projekt EI-AP-K zur Verfügung, die audiovisuell aufgezeichnet wurden. Dabei umfassen diese Daten 1. Gespräche von nicht-deutschmuttersprachlichen Ärzt\*innen (L2) mit deutschmuttersprachlichen Simulationspatient\*innen (L1), 2. Gespräche von deutschmuttersprachlichen Ärzt\*innen (L1) mit deutschmuttersprachlichen Simulationspatient\*innen (L1) sowie 3. Gespräche von nicht-deutschmuttersprachlichen Ärzt\*innen (L2) mit deutschmuttersprachlichen Simulationspfleger\*innen bzw. Simulations-Ärzt\*innen (L1). Um vergleichbare Situationen aus der authentischen ärztlichen Praxis erhalten zu können, wurden im Rahmen einer Feldstudie in einer Klinik insgesamt 173 Arzt-Patienten-Gespräche, interprofessionelle Gespräche sowie Interviews aufgezeichnet. Auch die soziodemographischen Hintergründe der teilnehmenden Ärzt\*innen aus den Simulationen sowie aus der Feldstudie sind gut erfasst und fließen in die Analyse mit ein.

Zwei ausgewählte Gespräche aus diesem insgesamt 264 Gespräche umfassenden Korpus bilden die Grundlage für die vergleichende Betrachtung in diesem Beitrag. Die Gespräche wurden vollständig nach dem Verfahren der halbinterpretativen Arbeitstranskription (HIAT) transkribiert, die sowohl verbale, nonverbale als auch paraverbale Aspekte berücksichtigt (vgl. Rehbein; Schmidt; Meyer; Watzke; Herkenrath 2004).

Das erste Gespräch ist ein nicht-simuliertes Arzt-Patienten-Gespräch in einem Patientenzimmer auf einer kardiologischen Station. Es handelt sich um ein Aufklärungsgespräch zu einer Herz-Bypass-Operation und der Arzt hat die Aufgabe, den Patienten über den Eingriff aufzuklären und sein Einverständnis für die Operation einzuholen. Das Gespräch dauert insgesamt 23:00 Minuten. Der 35-jährige Arzt ist vor wenigen Jahren aus Syrien nach Deutschland zugewandert und spricht nach eigenen Angaben Deutsch auf dem Niveau B2/C1<sup>2</sup>. Er hat das Medizinstudium im Herkunftsland absolviert und dort bereits mehrere Jahre Erfahrung als Herzchirurg gesammelt. In Deutschland arbeitet er in der Rolle eines Assistenzarztes einer kardiologischen Station und hat somit mit der Migration nach Deutschland einen Karriereverlust erlebt. Der etwa 70-jährige Patient ist deutschmuttersprachlich und bringt kaum medizinische Fachkenntnisse mit.

---

<sup>2</sup> Nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (vgl. Europarat 2001).

Das zweite Gespräch ist ein simuliertes Arzt-Patienten-Gespräch im Rahmen einer Lehreinheit für eine berufsbegleitende Qualifizierung im Bereich der Fach- und Alltagssprache Medizin. Es findet dabei in einem nach dem Vorbild eines Patientenzimmers einer kardiologischen Station eingerichteten und mit Kameras ausgestatteten Raum statt. Die Ärztin hat die Aufgabe, den Patienten hinsichtlich einer sogenannten Wundrevision – einer chirurgischen Nachbehandlung einer entzündeten Operationswunde am Brustbein – aufzuklären und sein Einverständnis für diese einzuholen. Der Ärztin stehen im Vorfeld des Gesprächs die Patientenakte sowie allgemeine Information zum Szenario zur Verfügung, die ihr in Form einer simulierten Übergabe mitgeteilt werden. Der Simulationspatient ist ein Schauspieler, der vorher intensiv zu diesem Szenario geschult wurde und dieses bereits mit weiteren Ärzt\*innen durchlaufen hat. Die ausgewählten Gespräche eignen sich gut zum Vergleich, da die aufklärende Ärztin ebenfalls 35 Jahre alt ist, Deutsch auf dem Niveau B2/C1 spricht und bereits Erfahrung als Ärztin in ihrem arabischsprachigen Herkunftsland sammeln konnte. Der Simulationspatient spricht, wie auch der Patient im nicht-simulierten Gespräch, Deutsch als L1, ist etwa 70 Jahre alt und sitzt zu Beginn der Gesprächssituation auf seinem Patientenbett.

## 2.2 Methodischer Ansatz

Das vorliegende Korpus umfasst eine große Anzahl von unstrukturierten Daten – audiovisuelle Aufnahmen sowie verschiedenste Sekundärdaten (ausgefüllte Aufklärungsbögen, Interviews und Feldnotizen) –, die zur Analyse bereitstehen. Gleichzeitig müssen bei der Analyse kommunikativer Situationen, die in institutionellen Zusammenhängen stattfinden, auch die Institutionen selbst sowie das kommunikative Handeln der Menschen in diesen betrachtet werden. Somit ist für die Analyse der vorliegenden Gespräche ein methodischer Ansatz zu wählen, mit dem sowohl die empirischen Daten als auch der institutionelle Hintergrund berücksichtigt werden können. Ein Ansatz, der die Integration dieser verschiedenen Aspekte ermöglicht und das methodische Grundraster für diese Arbeit darstellt, ist die *funktional-pragmatische Diskursanalyse*.

*Diskurse* werden hier als „sprachliche Tätigkeiten von zwei oder mehr Aktanten bestimmt, die in einer Sprechsituation kopräsent sind“ (Rehbein 2001: 928). Diese Diskurse bestehen „aus einfachen oder komplexen Sprechhandlungsfolgen“ (Ehlich 2007: 4). Dabei ist die Abfolge der *Sprechhandlungen* – oder sprachlichen Handlungen – nicht rein zufällig, sondern erfolgt in Form von etablierten und damit wahrscheinlichen Handlungsabläufen bzw. „Ablaufpotentialen“, die als *Handlungsmuster* bezeichnet werden (vgl. Rehbein; Kameyama 2004: 558). Solche Handlungsmuster etablieren sich, da in Gesellschaften immer wiederkehrende Bedürfnisse und damit Anforderungen bestehen und die Handlungsmuster auf gesellschaftlich etablierte Weise den Zweck erfüllen, diese speziellen Bedürfnisse zu befriedigen. Kurz: Die spezifische Abfolge an sprachlichen Handlungen struk-

turiert sich anhand des Zwecks des Diskurses und dieser ist somit auch das strukturierende Element der Handlungsmuster (vgl. Ehlich; Rehbein 1979: 243-246).

Bei den in diesem Beitrag betrachteten simulierten bzw. nicht-simulierten Aufklärungsgesprächen im Rahmen der Arzt-Patienten-Kommunikation handelt es sich um institutionelle Kommunikation, die also zunächst eine Analyse der institutionellen Zwecke erforderlich macht, um Aussagen über die Handlungen in den konkreten Gesprächen treffen zu können (vgl. Ehlich; Rehbein 1994: 316f.). Diese Handlungen, die funktional auf die Zwecke bezogen sind, werden zum einen sprachlich realisiert, was die Berücksichtigung linguistischer Analysekatogorien zur Analyse erforderlich macht (vgl. Redder 2008: 135-142), und zum anderen von mentalen Prozessen der einzelnen Aktanten begleitet, wodurch die Rekonstruktion mentaler Analysekatogorien wie *Wissen* oder *Wissensstrukturtypen* bedeutend sein kann (vgl. Ehlich; Rehbein 1977). Erst durch diese hier skizzierte Vorgehensweise ist es möglich, aus den einzelnen sprachlichen Äußerungen, die an der sprachlichen Oberfläche vorzufinden sind und die mithilfe audiovisueller Aufnahmen sowie Transkriptionen für die empirische Analyse verfügbar gemacht werden, die dahinterstehenden kommunikativen Tiefenstrukturen zu erschließen (vgl. Rehbein; Kameyama 2004: 561).

Da dieser Beitrag eine erste exemplarische Analyse und Annäherung bieten soll, werden die Diskurse hier nur in ausgewählten Abschnitten vergleichend gegenübergestellt, in denen das *Verstehen* eine besondere Rolle spielt.

### 3 Aufklärungsgespräche im Krankenhaus

Bei beiden Gesprächen handelt es sich um medizinische Aufklärungsgespräche im klinischen Setting. Der Fokus auf Aufklärungsgespräche wurde gelegt, da diese als kommunikative Form sowohl in den erhobenen simulierten als auch nicht-simulierten Daten in ausreichender Anzahl zur Verfügung standen und außerdem ähnlich strukturiert sind.

#### 3.1 Aufklärungsgespräche in ihrer institutionellen Einordnung

Wie in 2 ausgeführt, ist für eine vergleichende Betrachtung zunächst eine Institutionsanalyse zentral, da diese „für eine gewisse Vorausorganisation sprachlichen Handelns verantwortlich“ ist (Bühlig; Durlanik; Meyer 2000: 4).

Eine umfassende Analyse der institutionellen Einbettung von Aufklärungsgesprächen haben Bühlig et al. 2000 sowie Meyer 2000 und Meyer 2004 geleistet, welche die Arzt-Patienten-Interaktionen mit einem zusätzlichen Dolmetscher in den Fokus nehmen. Hier soll, an diese Arbeiten angelehnt, eine kurze Zusammenfassung des Handlungsablaufs in der Institution Krankenhaus sowie der sich daraus ableitenden Charakteristika von Aufklärungsgesprächen erfolgen.



Das Handeln in der Institution Krankenhaus unterliegt einem komplexen Ablauf, der für den Patienten\*die Patientin, der\*die durch einen Krankheitsfall in diesen eintritt, undurchsichtig ist. Das Krankenhaus ist dabei Teil des Gesundheitswesens im Gesamten, weswegen sich die Handlungsstrukturen im Krankenhaus auch nach dem übergeordneten Zweck der „Wiederherstellung des kranken Individuums“ (Ehlich; Rehbein 1980: 340) strukturieren. Dieser Zweck wird jedoch nicht an einem einzigen Ort oder in einem einzigen Diskurs realisiert, sondern vollzieht sich über die gesamte institutionelle Handlungslinie hinweg: So finden etwa ambulant in der Praxis oder ambulant und/oder stationär im Krankenhaus bestimmte Interaktionen verschiedener Aktantengruppen wie Patient\*innen, Ärzt\*innen oder Pfleger\*innen statt, die je nach Rolle unterschiedliches institutionelles und professionelles Wissen mitbringen.

Das Aufklärungsgespräch ist in diesen institutionellen Handlungsablauf mit verschiedensten medizinischen und nichtmedizinischen Stationen und Abteilungen eingebettet. Dabei ist das Aufklärungsgespräch Teil des sogenannten *Hyperpragmeme*<sup>3</sup> „Diagnose/Therapie“ (Meyer 2004: 46-49) und kann je nach seiner Position im Handlungsablauf anders ablaufen. Die Funktion des Aufklärungsgesprächs selbst bestimmt Meyer (2004: 82ff.) einerseits mit dem *juristischen* Zweck des Aufklärungsgesprächs zur rechtlichen Absicherung des Arztes\*der Ärztin bei einer medizinischen Maßnahme, andererseits als Grundlage zur Schaffung einer Kooperation mit dem Patienten\*der Patientin, der\*die auf die geplanten Maßnahmen hin orientiert werden soll, was den *medizinischen* Zweck des Aufklärungsgesprächs darstellt.

Bührig et al. (2000: 17-24) und Meyer (2004: 56ff.) identifizieren in ihrer Analyse folgende funktional bestimmte Schritte des Hyperpragmeme „Diagnose/Therapie“: Nach der Aufnahme des Patienten erfolgt der Eintritt in das Hyperpragmem „Diagnose/Therapie“, das zunächst mit der (1) Anamnese beginnt, aus der sich ein bestimmter (2) Verdacht ergibt. Daraufhin werden (3) Untersuchungen veranlasst, um den Verdacht zu festigen. Anschließend wird arztseitig der (4) Befund erstellt, aus dem sich eine (5) Diagnose ableiten lässt. Aus dieser Diagnose heraus wird ein (6) Therapievorschlag erarbeitet und mit dem Patienten kommuniziert, der schließlich in der (7) Therapie umgesetzt wird. Die Therapie wird durch die (8) Erfolgskontrolle überprüft. Im Falle eines Therapieerfolgs – oder der Aussicht auf Erfolg und einer ambulanten Weiterbehandlung – endet das Hyperpragmem „Diagnose/Therapie“ und es erfolgt die Entlassung des Patienten.

Dabei können Aufklärungsgespräche in diesem institutionellen Handlungsablauf an unterschiedlichen Stellen auftreten: Treten diese im Pragmem (3) „Untersuchung“ auf, handelt es sich um *diagnostische* Aufklärungsgespräche. Bei einer Verortung im Pragmem (6) „Therapie“ handelt es sich um *therapeutische* Aufklärungsgespräche.

---

<sup>3</sup> „Pragmeme“ werden hier „als funktionale Einheiten eines gesamten Handlungsablaufs“ (Bührig; Durlank; Meyer 2000: 13) verstanden, die sich aus sprachlichen und mentalen Aktivitäten der einzelnen Aktanten zusammensetzen. Als „Hyperpragmem“ werden Pragmeme bezeichnet, die in einer obligatorischen Beziehung miteinander stehen (vgl. Ehlich; Rehbein 1972: 227).

sprache. Darüber hinaus besteht die Sonderform von Aufklärungsgesprächen, die von Anästhesisten durchgeführt werden, wie sie bei Borowski (2018) Gegenstand der Analyse sind. Diese stehen stets in Abhängigkeit mit dem behandelnden Arzt\*der behandelnden Ärztin und ermöglichen die Diagnose bzw. Therapie erst (vgl. Meyer 2004: 55f.). Je nachdem, welche Art des Aufklärungsgesprächs vorliegt, gehen also unterschiedliche Erwartungen, Wünsche und Voraussetzungen mit einher, sodass diese Unterscheidung auch relevant für die Analyse an sich ist (vgl. Meyer 2003: 166).

Bei den in diesem Beitrag vorliegenden Daten handelt es sich um Aufklärungsgespräche in der Phase der Therapie, also um therapeutische Aufklärungsgespräche, für die eine stärkere Bewertung hinsichtlich der geplanten Maßnahme durch die Patient\*innen im Vergleich zu diagnostischen Aufklärungsgesprächen charakteristisch ist (vgl. Meyer 2004: 207f.). Damit ist zu erwarten, dass Verstehensprozesse eine besonders starke Rolle für die Handlungen und letztlich für die Entscheidung der Patient\*innen spielen.

### 3.2 Abfolge der Handlungen bei therapeutischen Aufklärungsgesprächen

Im Rahmen erster Analysen von vier nicht-simulierten therapeutischen Aufklärungsgesprächen konnte ein vorläufiges Handlungsmuster herausgearbeitet werden<sup>4</sup>. Zum aktuellen Stand der Analyse lässt sich das Handlungsmuster des therapeutischen Aufklärungsgesprächs folgendermaßen darstellen:

1. Das Muster beginnt – nach der Begrüßung, die nicht Teil des eigentlichen Handlungsmusters ist – mit der *Präphase*, die das folgende Gespräch vorbereitet. Hier werden der Aufklärungsbogen sowie die Patient\*innen-Akte vorgelegt. Der\*die Patient\*in kann den Bogen bereits kennen und gelesen haben oder diesen in dieser Phase zum ersten Mal erhalten.
2. Dann folgt das *Informieren des Patienten\*der Patientin*, bei dem der Arzt\*die Ärztin ankündigt, dass nun ein Aufklärungsgespräch folgen werde. Hierbei kann auch auf die Zwecksetzung des Aufklärungsgesprächs – etwa die juristische Notwendigkeit – hingewiesen werden.
3. In der folgenden Phase des *Begründens versus Erklärens* versucht der Arzt\*die Ärztin mithilfe verschiedener Handlungsmuster und seinem\*ihrem professionellem Wissen zu erreichen, dass der\*die Patient\*in die geplanten Maßnahmen zur Kenntnis nimmt und möglichst versteht. Das *Verstehen* und die *Verständnissicherung* können also als wichtige mentale und interaktionale Handlungen dieser Musterphase betrachtet werden.

---

<sup>4</sup> Die Musteranalyse ist Bestandteil einer laufenden Dissertation, die auf Basis der in 2.1 beschriebenen empirischen Daten erstellt wird. Es muss hervorgehoben werden, dass diese Diskursstruktur mit ihren Phasen zunächst vorläufig auf Basis erster Analysen herausgearbeitet wurde. Erst nach der detaillierten Betrachtung jedes einzelnen Gesprächs und des Abgleichs der einzelnen Handlungsabfolgen miteinander kann die Feinjustierung erfolgen. Wie genau bei der Identifizierung und Entwicklung der einzelnen Phasen vorgegangen wurde, ist Gegenstand der Dissertation und soll hier nicht ausgeführt werden.

4. Anschließend wird über die *Risiken* aufgeklärt. Diese Risikoaufklärung erfolgt nicht immer nur unter professionellen Gesichtspunkten und umfasst in den im Korpus vorhandenen Diskursen selten vollständig alle medizinisch möglichen Risiken, sondern nur eine vom Arzt\* von der Ärztin getroffene Auswahl. Der Arzt\* die Ärztin orientiert sich vielmehr an den Gegebenheiten der spezifischen Situation und dem Vorwissen des Patienten\* der Patientin.
5. Im Anschluss kommt es, wie auch Meyer (2004: 96) in seinen Analysen zu diagnostischen Aufklärungsgesprächen herausstellt, zu einem *Monitoren*, in dem der Arzt\* die Ärztin den Patienten\* die Patientin fragt, ob noch weitere offene Fragen bestehen. Durch die offenen *Monitoring*-Fragen wird dem Patienten\* der Patientin ermöglicht, bestimmte Aspekte, die nicht in den vorherigen Diskursphasen beantwortet oder für ihn\* sie nur unzureichend beantwortet wurden, nochmal aufzugreifen. Es können also gewissermaßen ‚Sprünge‘ innerhalb des Handlungsmusters realisiert werden.
6. In der anschließenden Phase des *Akzeptierens* erfolgt eine mentale Handlung des Patienten\* der Patientin, die darin mündet, dass das Einverständnis für die geplante Maßnahme gegeben wird. Dieses Akzeptieren wird in der Unterschrift juristisch sichergestellt.

Mit der Entgegennahme des unterschriebenen Aufklärungsbogens ist das Handlungsmuster durchlaufen und es folgt eine *Koda*, in der nach dem eigentlichen Aufklärungsgespräch noch die speziellen institutionellen Abläufe geklärt und gegebenenfalls noch offen gebliebene Dinge bearbeitet werden können. Der Diskurs wird, sofern es zu keiner Unterbrechung kommt, mit einer Verabschiedung beendet.

#### 4 Vergleich eines simulierten und eines nicht-simulierten therapeutischen Aufklärungsgesprächs

Das in 3.2 vorgestellte Handlungsmuster eines therapeutischen Aufklärungsgesprächs ist anhand der nicht-simulierten, auf Station erhobenen Daten erarbeitet worden. Die Berücksichtigung der Zwecke und Funktionen der einzelnen Handlungsphasen ist dabei grundlegend, um einen Vergleich der nicht-simulierten Daten mit den simulierten zu ermöglichen.

Hier soll beispielhaft ein simuliertes Gespräch mit einem nicht-simulierten Gespräch verglichen werden. Die „Konstellationen“ (Rehbein 1977: 264) beider Gespräche sind auf den ersten Blick sehr ähnlich: Der Handlungsort beider Gespräche ist das Patientenzimmer auf einer kardiologischen Station bzw. im Falle des simulierten Gesprächs in den speziell angefertigten Simulations-Lehrräumen eines Klinikums, das einen exakten Nachbau eines Stations-Krankenzimmers darstellt. Der Patient ist in beiden Gesprächen ein älterer Mann, der deutschmuttersprachlich ist. Der Arzt und die Ärztin haben beide ihr Medizinstudium im arabischspra-

chigen Raum absolviert und haben Arabisch als Muttersprache. Auch sind beide Gespräche im Rahmen des institutionellen Ablaufs innerhalb des Pragmams der *Therapie* zu verorten; es handelt sich also um therapeutische Aufklärungsgespräche im klinischen Setting. Die Patienten sitzen in beiden Gesprächen bei Ankunft des Arztes und der Ärztin auf dem Patientenbett und es ist die erste Begegnung dieser beiden.

Im Hinblick auf den geplanten medizinischen Eingriff unterscheiden sich diese Gespräche. Im simulierten Gespräch wird für die Durchführung einer sogenannten Wundrevision aufgeklärt. Dabei ist das Szenario, das der handelnden Ärztin vorher auch bekannt ist, folgendermaßen: Nach einer Herz-Operation ist die Operations-Wunde des Patienten nicht richtig abgeheilt. Um dies zu korrigieren, ist ein weiterer operativer Eingriff nötig, in dem die Nahtstelle wieder aufgemacht und die Wunde von innen gereinigt wird. Die Ärztin im simulierten Gespräch hat also die Aufgabe, den Patienten über diese notwendige Operation aufzuklären und sein Einverständnis einzuholen. Das Einverständnis wird mit einer Unterschrift rechtsgültig. Zu beachten ist natürlich, dass der Patient im Falle des simulierten Gesprächs ein geschminkter, professioneller Schauspieler ist und die Beschwerden nicht in Wirklichkeit hat. Der Patient hat auch Kenntnis über seine Rolle im Szenario, hat aber keine Handlungsanweisungen erhalten, wie er im Einzelnen agieren soll.

Die Aufklärung im nicht-simulierten Gespräch erfolgt über eine Herz-Bypass-Operation. Es handelt sich dabei um einen größeren Eingriff, der die Öffnung des Brustkorbs nötig macht. Der Arzt wird in diesem Gespräch von einer Hospitantin begleitet, die vor kurzem das Medizinstudium in Bulgarien absolviert hat und daraufhin nach Deutschland migriert ist, sich in diesem Gespräch jedoch weitgehend zurückhält. Auch für sie ist Deutsch eine Zweitsprache. Der aufklärende Arzt selbst hat bereits mehrjährige ärztliche Erfahrung in leitenden Positionen in seinem Herkunftsland.

In diesem Beitrag soll anhand 1. einer Gegenüberstellung der Handlungsabläufe der einzelnen Gespräche, und 2. einer Analyse eines kurzen Transkriptionsauschnitts<sup>5</sup> das Potenzial von Simulationsgesprächen für Ärzt\*innen aufgezeigt werden.

#### 4.1 Vergleich der Handlungsabläufe

In einem ersten Schritt werden die einzelnen Phasen des Handlungsmusters gegenübergestellt und Abweichungen identifiziert. Tabelle 1 fasst diesen Vergleich zusammen.

---

<sup>5</sup> Die vollständigen Transkriptionen liegen hier aus Platzgründen nicht vor und werden im Rahmen der Dissertation veröffentlicht.

**Tabelle 1: Vergleich eines simulierten mit einem nicht-simulierten Gespräch**

(Muster-)Phase	Simuliertes Gespräch	Nicht-simuliertes Gespräch
Begrüßen	vorhanden	vorhanden
1. Präphase	vorhanden	vorhanden
		eingeschobene Phase: Anamnese
2. Informieren	vorhanden	vorhanden
3. Begründen vs. Erklären	vorhanden (in abweichender Reihenfolge)	vorhanden
		eingeschobene Phase: Monitoren
4. Risiken	vorhanden	vorhanden
5. Monitoren	vorhanden	vorhanden
	eingeschobene Phase: ,Gegen-Monitoren‘	eingeschobene Phase: Anamnese
6. Akzeptieren	vorhanden	vorhanden
Koda	nicht vorhanden	vorhanden
		Erweiterung: ,kondensierte‘ Aufklärungsgespräche

Im simulierten Gespräch sind fast alle Phasen des Handlungsmusters Aufklärungsgespräch wiederzufinden. Folgende Abweichungen sind auszumachen: Die 3. Phase *Begründen vs. Erklären* findet nicht an der erwarteten Stelle statt, sondern wird durch eine *Monitoring-Frage* in der 5. Phase *Monitoren* als Rückgriff nachgeholt. Dies entspricht auch, wie in 3.2 beschrieben, der Funktion der Phase *Monitoren*.

Interessant ist, dass die *Koda*, die dazu dient, weitere institutionelle Schritte zu klären, gar nicht stattfindet und das Gespräch nach dem *Akzeptieren* beendet wird. Dieser Befund deckt sich mit weiteren Simulationsgesprächen im Korpus. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass es in der Simulation keine reale und verbindliche ‚Nachgeschichte‘ gibt, die von den Aktanten berücksichtigt werden kann. Eine mentale Berücksichtigung der Schritte nach dem Gespräch ist somit nicht notwendig und damit ist die Klärung weiterer institutioneller Abläufe, die erst *nach* dem Gespräch relevant sind, folgerichtig kein sich selbstverständlich ergebender Teil des Diskurses.

Eine besondere Beobachtung des simulierten Diskurses ist eine eingeschobene Phase nach dem Monitoren, die im Entwurfsmuster so nicht vorkommt und die hier hilfswise als ‚Gegen-Monitoren‘ bezeichnet wird. Der Simulationspatient liest sich nach den Ausführungen der Ärztin den gesamten Aufklärungsbogen nochmal durch und korrigiert und ergänzt diesen an gewissen Stellen mit Hinweisen und Rückfragen zu den Aufzeichnungen und Notizen der Ärztin. So eine Handlung ist in den nicht-simulierten Gesprächen nicht aufgefallen.

Das nicht-simulierte Gespräch enthält ausnahmslos alle Phasen des identifizierten Handlungsmusters zu therapeutischen Aufklärungsgesprächen, die auch in der in 3.2 dargestellten Reihenfolge durchlaufen werden. Dabei finden jedoch einige Modifikationen und Ergänzungen statt: Nach den Phasen 1. *Präphase* sowie 5. *Monitoren* finden Frage-Antwort-Sequenzen zu bestimmten Aspekten der Krankheitsvorgeschichte statt, die in ihrer Diskursstruktur an die „klinische Anamnese“ (Redder 1994: 174-177) erinnern und hier als eingeschobene Anamnesen bezeichnet werden. Das hier vorliegende Aufklärungsgespräch ist mit 23:00 Minuten besonders lang im Vergleich zu anderen Gesprächen im Korpus, was auch an den eingeschobenen und in ihrer Funktion an dieser Stelle zu diskutierenden Anamnesen liegen kann.

Ein weiterer Einschub in diesem nicht-simulierten Gespräch ist die Hinzufügung einer weiteren Phase des Monitorens, die nach der Phase des 3. Begründens vs. Erklärens stattfindet. Diese lässt sich vermutlich mit der besonderen Länge des Gesprächs und den eingeschobenen und vermutlich dysfunktionalen Anamnesen erklären: Der Arzt bemerkt, dass der Patient mit den vielen Informationen und Eindrücken überfordert ist, und bietet durch *Monitoring*-Fragen die Möglichkeit, den Patienten ‚abzuholen‘.

Besonders interessant im hier vorliegenden nicht-simulierten Gespräch ist eine Erweiterung, die im Anschluss an die Koda stattfindet: Dem Arzt fällt nach dem eigentlichen Aufklärungsgespräch und der erhaltenen Unterschrift zur Herz-Bypass-Operation auf, dass er noch über zwei weitere Themen aufklären und dafür die Einwilligung erhalten muss. Nämlich darüber, dass der Patient eventuell Bluttransfusionen erhalten könnte und darüber, dass vor dem Eingriff eine HIV-Untersuchung durchgeführt werden müsste. Dabei steht der Arzt stark unter institutionellem Druck, da in der konkreten Situation das Gespräch bis zu dieser Stelle bereits länger als erwartet andauerte und noch viele weitere Tätigkeiten an diesem Tag anstehen. Unter diesen Bedingungen muss der Arzt nun also noch zwei weitere Aufklärungsgespräche mit demselben Patienten führen, die er nun jedoch stark ‚kondensiert‘ gestaltet: Er tritt wieder in das Muster ein und durchläuft zwei Mal komplett alle Musterphasen des therapeutischen Aufklärungsgesprächs im Schnellverfahren – mit Ausnahme der 4. Phase: Risiken, die im zweiten Durchlauf ausgelassen wird. Dies könnte auf die Dominanz des juristischen Zwecks unter institutionellem Druck in dieser ‚kondensierten‘ Form hindeuten. Es kann offenbar eher die Darstellung der Risiken ausgelassen werden, die auch im hinterher mitgegebenen Aufklärungsbogen aufgeführt sind, als die Unterschrift in der Phase des Ak-

zeptierens als obligatorische Phase am Ende des Aufklärungsgesprächs: Im Zweifel kann der Arzt auf die Unterschrift mit der Einverständniserklärung verweisen und ist damit juristisch abgesichert.

Bei dieser ersten exemplarischen Gegenüberstellung der Handlungsmuster eines simulierten und eines nicht-simulierten therapeutischen Aufklärungsgesprächs wird deutlich, dass bereits alleine durch die Konstellation, dass es sich um eine Simulation handelt, bestimmte mentale Handlungen nicht stattfinden und somit eine Abweichung des Handelns von der Situation im tatsächlichen klinischen Handlungsfeld erfolgt.

#### 4.2 *Verstehen* und *Verständnissicherung* in simulierten und nicht-simulierten Arzt-Patienten-Gesprächen

Es ist also offensichtlich, dass bei der Simulation von Arzt-Patienten-Gesprächen, die mit professionellen Schauspieler\*innen erfolgen und die auch Teil des Lehr-Lern-Diskurses sind, nicht alle mentalen Handlungen so vollzogen werden können, wie sie in nicht-simulierten Situationen vorzufinden sind. Die Frage, die sich nun dennoch stellt, ist: Welche Aspekte von Simulationsgesprächen können *trotz* Abweichungen zur sprachpraktischen Wirklichkeit helfen, die Arzt-Patienten-Kommunikation zu verbessern?

In den hier analysierten Diskursen konnte innerhalb der 3. Phase *Begründen vs. Erklären* des Aufklärungsgesprächs-Musters eine besondere Relevanz mentaler und interaktionaler Prozesse des *Verstehens* festgestellt werden. Es ist anzunehmen, dass diese im simulierten und nicht-simulierten Gespräch unterschiedlich prozessiert werden. Im Folgenden soll exemplarisch eine kurze Analyse dieser Verstehensprozesse vorgestellt werden, um Charakteristika von Simulationsgesprächen herauszuarbeiten, die potentiell nützlich für einen Transfer in die ärztliche Praxis sein könnten.

Charakteristisch für die Musterphase *Begründen vs. Erklären* ist, dass der Arzt\*die Ärztin mithilfe seines professionellen medizinischen Wissens die entsprechende medizinische Maßnahme erläutert, begründet oder erklärt und währenddessen dem Patienten\*der Patientin, der\*die dieses Wissen nicht hat, die Rolle zukommt, ein *Verstehen* oder *Nicht-Verstehen* mithilfe von Hörersignalen – wie etwa „Hmh“ oder einem fragenden „Wie?“ – anzuzeigen. Der Arzt\*die Ärztin kann dabei antizipierend auf diese hörerseitigen *Exothesen*<sup>6</sup> eingehen, die vielleicht auf ein Nicht-Verstehen hinweisen, oder diese ignorieren und, ohne ein Verstehen des Hörers zu bewirken, weiter fortfahren. Eine Besonderheit bei Diskursen mit nicht-deutschmuttersprachlichen Ärzt\*innen, wie sie hier analysiert werden, ist, dass diese zwar das professionelle medizinische Wissen mitbringen, jedoch ihr sprachli-

<sup>6</sup> Unter „Exothese“ wird hier das verbale oder nonverbale „*unmittelbare, direkte Nach-Außen-Setzen* von Prozessen und/oder Resultaten mentaler Vorgänge“ (Rehbein 1977: 346, Herv. im Original) verstanden.

ches Wissen eingeschränkt sein kann. So wird in diesen Diskursen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern das Verstehen möglicherweise nur unter erschwerten Bedingungen erreicht.

*Verstehen*<sup>7</sup> ist dabei aus handlungstheoretischer Sicht keine einseitige Handlung des Hörers, sondern wird im Laufe des Gesprächs von Hörer und Sprecher gemeinsam hervorgebracht und vollzieht sich in verschiedenen Stadien. Diese Stadien sind jedoch weder zeitlich starr festgelegt noch müssen alle durchlaufen werden, damit ein hörerseitiges Verstehen resultieren kann. So kann es auch zu einem „Missverstehen“ oder einem nur „partiell[en]“ Verstehen kommen (Kameyama 2004: 107-117).

Da das Verstehen gerade im therapeutischen Aufklärungsgespräch im Diskurs eines nicht-deutschmuttersprachlichen Arztes\*einer nicht-deutschmuttersprachlichen Ärztin mit einem deutschmuttersprachlichen Patienten\*einer deutschmuttersprachlichen Patientin durch die sprachlichen Herausforderungen besonders beeinflusst sein könnte, wird im Folgenden exemplarisch jeweils ein kurzer Transkriptionsausschnitt aus dem simulierten und aus dem nicht-simulierten Diskurs vorgestellt. Beide sind innerhalb der Diskursphase 3.: Begründen vs. Erklären zu verorten.

Zunächst folgt der Transkriptionsausschnitt des nicht-simulierten Diskurses (s. Abbildung 1, Kamisli 2019a). In diesem Abschnitt des Gesprächs erklärt oder erläutert der Arzt (A1) gerade anhand einer Abbildung auf dem Aufklärungsbogen, an welcher Stelle die Verstopfungen der Herzkranzgefäße genau liegen und an welcher anatomischen Stelle genau ein Bypass gesetzt werden soll. In (s80)<sup>8</sup> stellt der Patient (P1) die Frage, ob das gerade vom Arzt Beschriebene und in der Abbildung Dargestellte „der Bypass“ sei. Die Frage ist speziell und lokal auf die Abbildung bezogen. Der Arzt antwortet jedoch – noch bevor der Patient die Frage vollständig ausgesprochen hat –, dass es sich um eine „Bypass-OP“ (s81) handle; er antwortet also sehr global und verallgemeinernd und trägt damit das vor, was eigentlich die Überschrift des Aufklärungsbogens ist. Anschließend fährt der Arzt fort, sein professionelles medizinisches Wissen lehrbuchartig vorzutragen, indem er erklärt, wo genau die Verschlussstellen liegen. Es wird kaum auf die Hörersignale des Patienten eingegangen. Der Arzt unterdrückt und verhindert dabei in (s91) und (s95) zwei angefangene Äußerungen des Patienten, in denen dieser vermutlich eine Frage formulieren will. Durch das ansetzende „Warum...“ in (s95) scheint der Arzt jedoch zu antizipieren, dass eine offene Frage des Patienten besteht und beantwortet daraufhin eine aus seiner eigenen (ärztlichen) Perspektive *mögliche* Frage.

<sup>7</sup> An dieser Stelle kann keine ausführliche handlungstheoretische Darstellung von *Verstehen* – insbesondere in ihrer Prozessierung bei Diskursen zwischen Muttersprachler\*innen und Nichtmuttersprachler\*innen – dargeboten werden. Hierzu siehe u.a. Kameyama 2004 und 2006 sowie Rehbein; Romaniuk 2014.

<sup>8</sup> Die Transkriptionen sind vollständig nach Äußerungen segmentiert. Die einzelnen Segmente sind fortlaufend durchnummeriert. Bei einem Verweis auf die Transkriptionen wird auf das konkrete Segment verwiesen, z.B. in der Form: (s81). Für die verwendeten Transkriptionskonventionen vgl. Rehbein; Schmidt; Meyer; Watzke; Herkenrath 2004.



Der Arzt *glaubt* zu verstehen, dass das Wissensbedürfnis des Patienten in diesem Moment die Frage sei, warum kein künstlicher Bypass gesetzt werde. Diese Frage beantwortet er im Folgenden (s96-s98), jedoch ohne sich zu vergewissern, ob dies wirklich das Wissensbedürfnis des Patienten darstellte.

[35]	A1 [V]	/78/ Stenose. Die Blut leucht/ • mit der/ fließt só • • uuñd • só. • Das ist die	/79/
	A1 [nv]	deutet auf den Weg des Blutes auf der Abbildung	
[36]	A1 [V]	Prinzip • von die OP.	/81/ Ja genau, e/
	P1 [V]	/80/ • Das ist eeh quasi der Býpass oder wie?	
[37]	A1 [V]	das ist ein Býpass-OP. Das heißt auch Bypass-OP.	/82/ /84/ /85/ Bypass -OP. Aber
	P1 [V]	/83/ Ahsò, hm`	
[38]	A1 [V]	/86/ die/ • die/ das A/ das Artrie ist bléibt. • Nicht getaüsch. • • Ist immer bléibt.	
[39]	A1 [V]	/88/ /89/ Okáy? Hier auch • noch aüf • einem/ • eine Verstopfung...	
	P1 [V]	/90/ Das ist nicht/ • nicht gúnstig.	
[40]	A1 [V]	/91/ • • • Nich gúnstig, jáa. Das ist von die Beinè. Z/ • Vénèn, • zwei Béinè.	/93/ /94/
	P1 [V]	/92/ • • • Das wird hier her... /95/ • Warum'...	
[41]	A1 [V]	/96/ Das ist bessèr für die künstlich. Künstlich geht nicht. • • Das ist eine	/97/ /98/
	A1 [K]	Falche Präposition; "für" statt "als".	

Abbildung 1: Transkriptionsausschnitt des nicht-simulierten Gesprächs REA-L2-085 (vgl. Kamisli 2019a)

Der Patient hat also insgesamt kaum Möglichkeiten, Rückmeldungen zu geben oder ein Nicht-Verstehen zu signalisieren. Die wenigen Versuche, die er in diesem Gespräch zeigt, werden vom Arzt ignoriert oder durch Weiterreden unterdrückt. Diese im Transkript vorgestellte Stelle ist auch als ein Wendepunkt im gesamten Diskurs zu identifizieren: Der Patient hat im weiteren Gesprächsverlauf immer weniger Redeanteile, bis er im letzten Gesprächsdrittel gar keine Hörsignale mehr von sich gibt. Ein Ausbleiben von Hörsignalen kann dabei als ein vollständiges Erliegen von Verstehensprozessen interpretiert werden.

Das Gespräch ist, wie in 4.1 bereits ausgeführt, durch hohen institutionellen Druck gekennzeichnet, so dass der handelnde Arzt bereits vor Eintritt in das Aufklärungsgespräch ankündigte, dieses möglichst kurz gestalten zu wollen. Diese Voraussetzung trägt maßgeblich dazu bei, wie bestimmte Interaktionen durchgeführt werden und sollte hier bei der Analyse berücksichtigt werden.

Diesem durch institutionellen Druck gekennzeichneten, nicht-simuliertem Gespräch auf der kardiologischen Station steht das simulierte Gespräch gegenüber. Abbildung 2 zeigt einen Transkriptionsausschnitt des simulierten Gesprächs, eben-

falls aus der 3. Phase des Begründens vs. Erklärens. Dieser Ausschnitt setzt ein, kurz nachdem die Ärztin (A1) den Patienten (P1) über die Handlungsschritte nach der Operation aufklärt: Sie informiert ihn darüber, dass nach dem Eingriff eine Antibiotikagabe erfolgen werde, um eine erneute Entzündung der Wunde, die der Grund für die Wundrevision ist, zu verhindern. Der Patient fragt daraufhin nach der Gabe von Antibiotika als Alternative zur Operation, was die Ärztin offenbar nicht ganz versteht: Sie antwortet in (s94-s95), dass die Wunde „nach der Operation“ durchaus mit Antibiotika behandelt werde. Der Patient, der die Frage nach der Antibiotikagabe als Alternative zur Operation vorher nicht explizit formuliert hat, kündigt sodann seine Frage in (s98) an und will wissen, warum man es „nicht schon vor der OP mit Antibiotika“ versuche. Dabei betont er die Präposition „vor“, die hier als temporale Präposition genutzt wird, mit besonderem Nachdruck. Die Ärztin macht nach dieser Frage eine ungewöhnlich lange Pause, in der die Frage offenbar noch verarbeitet wird. Anschließend wird deutlich, dass die Frage nur *partiell* verstanden wurde: Die Ärztin deutet die temporale Präposition vermutlich als örtliche Präposition und glaubt zu verstehen, dass der Patient darüber besorgt sei, dass die Narbe „vor“ der Brust ohne die Gabe von Antibiotika sehr groß werde. Sie versucht ihn sodann damit zu beruhigen, dass es „nur eine kleine Narbe“ (s100) sei und man eigentlich keine Antibiotika zu nehmen brauche.

[49]	A1 [v]	194/	195/	196/	197/	198/	
							gestikuliert mit Stift in der Luft
	P1 [v]						
	P1 [nv]						
[50]	P1 [v]						
	P1 [nv]						
[51]	A1 [v]		199/				
	A1 [nv]						gestikuliert offen mit beide Hände vor Brust
	P1 [v]						
[52]	A1 [v]			100/			
	A1 [nv]						zeichnet Narbe auf eigener
[53]	A1 [v]			100/			
	A1 [nv]						legt beide Arme an Körper und schüttelt Kopf deulst immer wieder auf
	P1 [v]			101/			

Abbildung 2: Transkriptionsausschnitt des simulierten Gesprächs SIM-L2-072 (vgl. Kamisli 2019a)

Interessant ist nun, dass im weiteren Verlauf des Gesprächs (s. Abbildung 3) dieses falsche Verstehen mit einem speziellen Verfahren bearbeitet wird, das Kameyama (2006: 7) als „verständnissicherndes Handeln“ bezeichnet.

Der Patient teilt der Ärztin in (s110) direkt mit, dass diese ihn falsch verstanden habe, und reformuliert seine Frage in (s112). Diesmal betont er das „ohne“ und lässt die missverstandene Präposition „vor“ weg, so dass die Ärztin einen neuen Fokus setzen kann. Der Patient bringt in seiner Äußerung neues Wissen mit

ein und benennt explizit die Motivation und den Zweck seiner Äußerung. Mithilfe dieser durch den Patienten angebotenen Verständnissicherung kann die Ärztin offenbar die Frage verstehen und beantwortet diese – diesmal ohne Verzögerung – in (s115) mit der Begründung, dass die Entzündung für eine konservative Therapie zu ausgeprägt sei.

Es sprechen mehrere Gründe dafür, warum ein solches verständnissicherndes Handeln wahrscheinlicher in dem simulierten Gespräch zur Anwendung kommen könnte als in einem Gespräch aus der klinischen Praxistätigkeit eines Arztes\* einer Ärztin. Zum einen ist das Simulationsgespräch, so realitätsnah es auch gestaltet wird, stets eingebettet in den Lehr-Lern-Diskurs, in dem versucht wird, besonders gelungene Kommunikation zu demonstrieren. Zum anderen nimmt der Simulationpatient, der an dem Tag der Simulation dasselbe Szenario mehrfach durchgespielt hat, eine Rolle ein, die vielleicht nicht typisch für einen Patienten in einer Notlage ist: Der Patient hat einen höheren Redeanteil im Gespräch und schreckt nicht davor zurück, die Ärztin als Agentin der Institution auf ihre Fehler hinzuweisen. Inwiefern ein solches Verhalten auch in nicht-simulierten Gesprächen vorkommt, wird noch durch den Vergleich weiterer Aufklärungsgespräche in ähnlichen Konstellationen untersucht. Ein höherer Redeanteil der Patient\*innen kann aber auch in den ersten Analysen anderer Simulationsgespräche im Vergleich zu den nicht-simulierten Gesprächen festgestellt werden. Nicht zuletzt herrscht in der Simulation kein institutioneller Zeit- und Handlungsdruck, der negative Folgen außerhalb des Diskurses nach sich ziehen könnte, so dass sich die Aktanten – sofern die Simulation nicht von außen abgebrochen wird – sich so viel Zeit für die einzelnen Phasen und Formulierungen nehmen können, wie sie möchten.

[58]	A1 [M]	nách der Ope	ration áuch.
	A1 [nv]	<i>some "nach" mit wippenden Handbewegungen Arme vor Körper verschlinkt</i>	
			<i>silvial</i>
	P1 [M]	/109/	/110/
		Hmhhm	Ja, abér • nêe, Sie haben mich noch nicht
[59]	A1 [M]		/111/
			Já?
	P1 [M]	/112/	
		gáncz verständig.	Eh ich meinté: • Eh, warum man nicht mal versucht
[60]	A1 [M]	/113/	/114/
		Okáy.	Hmhhm
	P1 [M]	óhnê OP • ein paar Tage nur Antibiotiká, • damit man sieht, ob/ vielleicht	
[61]	A1 [M]	/115/	
			• Nê, die Entzündung ist • gáncz gróß, und eh
	A1 [nv]	<i>gestikuliert mit beiden Handflächen zueinander und</i>	
	P1 [M]		/116/
		gehts ja auch óhnê OP wêg.	Já?
[62]	A1 [M]	geht nicht ohne • ohne OP.	
	A1 [nv]	<i>betont "gáncz gróß"</i>	
		<i>silvial</i>	
	P1 [M]	/117/	/118/
		Geht (also) nicht ohne (OP). • Óókáy. ((2,8s)) So von	
	P1 [nv]		<i>Bl zur Akte in Hand</i>

Abbildung 3: Transkriptionsausschnitt des simulierten Gesprächs SIM-L2-072: Fortsetzung (vgl. Kamisli 2019a)

## 5 Fazit und Ausblick

Diese Studie verfolgt das Ziel, anhand einer kontrastiven Analyse eines nicht-simulierten mit einem vergleichbaren simulierten Diskurs zu ermitteln, inwiefern simulierte Arzt-Patienten-Gespräche hinsichtlich des Erlernens authentischen ärztlichen Handelns in der Praxis geeignet sein können. Dabei wird deutlich, dass für eine Antwort zunächst identifiziert werden muss, welche (sprachlichen) Handlungen und Strukturen der sprachpraktischen Wirklichkeit in Simulationsgesprächen überhaupt berücksichtigt werden *können*. Es muss also zunächst ermittelt werden, welche Anforderungen in der ärztlichen Praxis tatsächlich bestehen, um in einem weiteren Schritt die Konstellationen der simulierten Szenarien diesen tatsächlichen praktischen Anforderungen möglichst anzunähern. Dies kann gelingen, indem die (institutionellen) Bedingungen sowie die spezifischen Muster simulierter und nicht-simulierter Diskurse analysiert werden, um die Unterschiede und Gemeinsamkeiten beider Gesprächssituationen herauszustellen. Erst dann können im Lehr-Lern-Diskurs die Phänomene, die sich in der authentischen Kommunikation als besonders relevant erweisen, gezielt berücksichtigt werden.

In den ersten Analysen stellten sich einige Grenzen im Umgang mit Simulationsgesprächen zur Erprobung authentischen ärztlichen Handelns heraus: Simulationsgespräche sind in den Lehr-Lern-Diskurs eingebettet, so dass das Handeln für den Arzt\*die Ärztin ohne Verpflichtung und Folgen über die Zeit des Diskurses hinaus bleibt. In diesem Beitrag konnte herausgearbeitet werden, dass Simulationsgespräche – durch diese Einbettung in den Lehr-Lern-Kontext, durch den verringerten institutionellen Druck sowie durch die Verschiebung der Vor- und Nachgeschichte in den Vorstellungsraum – andere mentale und kommunikative Prozesse der Interaktanten implizieren.

Diese Besonderheiten von Simulationsgesprächen bringen allerdings auch Vorteile mit sich: So kann dieser geschützte Raum, in dem der reale Handlungsdruck der Institution Krankenhaus aufgelöst ist, für Ärzt\*innen die Möglichkeit bieten, spezielle unterstützende sprachliche und nichtsprachliche Handlungen zu erproben, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen; so etwa das „verständnissichernde Handeln“ (Kameyama 2004).

Um Simulationsgespräche jedoch für Lernzwecke des authentischen ärztlichen Handelns nutzen zu können, muss durch die Analyse von nicht-simulierten Gesprächen ermittelt werden, welche sprachlichen und kommunikativen Strukturen für die Praxis besonders relevant sein könnten, um diese gezielt in den Fokus zu nehmen. Nach den hier durchgeführten Analysen haben sich beispielsweise Präpositionen als besonders anfällig für Verständnisprobleme erwiesen. Das ärztliche Zuhören hingegen, das in der Praxis durch den institutionellen Druck erschwert ist, erweist sich als hilfreich für Verstehensprozesse.

Damit wird deutlich: Die in diesem Korpus analysierten Simulationsgespräche scheinen dem Handlungsmuster des therapeutischen Aufklärungsgesprächs nur bei oberflächlicher Betrachtung der einzelnen Phasen zu entsprechen, ohne dass viele

tieferliegende sprachliche und mentale Strukturen der sprachpraktischen Wirklichkeit abgebildet werden. Um weitere belastbare Ergebnisse zu erhalten, ist die ausführliche Analyse und der Vergleich weiterer simulierter und nicht-simulierter Aufklärungsgespräche notwendig.

Doch auch wenn Simulationsgespräche den Handlungsablauf der sprachpraktischen Wirklichkeit nur imitieren sollten: Sie bieten nicht zuletzt durch den oben erwähnten geschützten Rahmen die Möglichkeit der Sprachreflexion durch anschließende Feedback-Gespräche. Sie ermöglichen also einen Rahmen, das sprachliche Handeln, das zentral für den ärztlichen Beruf ist, bewusst ins Zentrum zu rücken und so die Sprachbewusstheit von Ärzt\*innen gezielt zu schulen.

## Literatur

- AerzteZeitung.de (2018): Ärztemangel gefährdet Klinikbetriebe. In: <https://www.aerztezeitung.de/Wirtschaft/Aerztemangel-gefaehrdet-Klinikbetriebe-225577.html> (22.10.20).
- Borowski, Damaris (2018): *Sprachliche Herausforderungen ausländischer Anästhesist(inn)en bei Aufklärungsgesprächen*. Berlin: Frank & Timme.
- Bühlig, Kristin; Durlanik, Latif; Meyer, Bernd (2000): *Arzt-Patienten-Kommunikation im Krankenhaus. Konstitutive Handlungseinheiten, institutionelle Handlungslinien*. Hamburg: Sonderforschungsbereich 538.
- Bundesärztekammer (2018): *Ergebnisse der Ärztestatistik zum 31.12.2018*. In: <https://www.bundesaeztekammer.de/ueber-uns/aerztestatistik/aerztestatistik-2018/> (22.10.20).
- Deutsches Ärzteblatt (2017): *Arzt-Patienten-Kommunikation: Modellprojekt geht in die Praxis*. In: <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/72899/Arzt-Patienten-Kommunikation-Modellprojekt-geht-in-die-Praxis> (1.11.20).
- Ehlich, Konrad (2007): Zu Diskurs, Face-to-face-Kommunikation, Adressat, Diskursanalyse (Einträge aus dem Metzler-Lexikon Sprache). In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln*. Berlin: de Gruyter, 3-9.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1972): Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant. In: Wunderlich, Dieter (Hrsg.): *Linguistische Pragmatik*. Frankfurt am Main: Athenäum, 318-340.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1977): Wissen, kommunikatives Handeln und die Schule. In: Goepfert, Herma C. (Hrsg.): *Sprachverhalten im Unterricht. Zur Kommunikation von Lehrer und Schüler in der Unterrichtssituation*. München: Fink, 36-114.

- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: Metzler, 243-274.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1980): Sprache in Institutionen. In: Althaus, Hans Peter; Henne, Helmut; Wiegand, Herbert Ernst (Hrsg.): *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 338-346.
- Ehlich, Konrad; Rehbein, Jochen (1994): Institutionsanalyse. Prolegomena zur Untersuchung von Kommunikation in Institutionen. In: Brüner, Gisela; Graefen, Gabriele (Hrsg.): *Texte und Diskurse. Methoden und Forschungsergebnisse der funktionalen Pragmatik*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 287-327.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Kameyama, Shinichi (2004): *Verständnissicherndes Handeln. Zur reparativen Bearbeitung von Rezeptionsdefiziten in deutschen und japanischen Diskursen*. Münster: Waxmann.
- Kameyama, Shinichi (2006): Verständnissicherung in Diskursen zwischen Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern. In: Ehlich, Konrad; Hornung, Antonie (Hrsg.): *Praxen der Mehrsprachigkeit*. Münster u.a.: Waxmann.
- Kamisli, Caner (2019a): *Nicht-simuliertes Aufklärungsgespräch (Kardiologie, Arzt mit Migrationsgeschichte, deutscher Patient)*. Transkript REA-L2-085. In: Korpus Kamisli, Arzt-Patienten-Gespräche (Essen/Hamburg) (in Vorb.).
- Kamisli, Caner (2019b): *Simuliertes Aufklärungsgespräch (Kardiologie, Ärztin mit Migrationsgeschichte, deutscher Patient)*. Transkript SIM-L2-072. In: Korpus Kamisli, Arzt-Patienten-Gespräche (Essen/Hamburg) (in Vorb.).
- Meyer, Bernd (2000): *Medizinische Aufklärungsgespräche. Struktur und Zwecksetzung aus diskursanalytischer Sicht*. Hamburg: Sonderforschungsbereich 538.
- Meyer, Bernd (2003): Dolmetschertraining aus diskursanalytischer Sicht. Überlegungen zu einer Fortbildung für zweisprachige Pflegekräfte. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 4, 160-185.
- Meyer, Bernd (2004): *Dolmetschen im medizinischen Aufklärungsgespräch. Eine diskursanalytische Untersuchung zur Wissensvermittlung im mehrsprachigen Krankenhaus*. Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika (1994): Eine alltägliche klinische Anamnese. In: Redder, Angelika; Wiese, Ingrid (Hrsg.): *Medizinische Kommunikation. Diskurspraxis, Diskursethik, Diskursanalyse*. Opladen: Westdt. Verl., 171-198.
- Redder, Angelika (2008): Functional Pragmatics. In: Antos, Gerd; Ventola, Eija; Weber, Tilo; Knapp, Karlfried (Hrsg.): *Handbook of interpersonal communication*. Berlin: de Gruyter Mouton, 133-178.

- Rehbein, Jochen (1977): *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.
- Rehbein, Jochen (2001): Das Konzept der Diskursanalyse. In: Brinker, Klaus (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik/Linguistics of Text and Conversation*. 2. Halbband. Berlin, Boston: de Gruyter Mouton, 927-945.
- Rehbein, Jochen; Kameyama, Shinichi (2004): Pragmatik/Pragmatics. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J.; Trudgill, Peter (Hrsg.): *Socio-linguistics. An international handbook of the science of language and society = Sozio-linguistik: ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlin: de Gruyter, 556-588.
- Rehbein, Jochen; Romaniuk, Olena (2014): How to check understanding across languages. An introduction into the Pragmatic Index of Language Distance (PILaD) usable to measure mutual understanding in receptive multilingualism, illustrated by conversations in Russian, Ukrainian and Polish. In: *Applied Linguistics Review* 5/1, 131-171.
- Rehbein, Jochen; Schmidt, Thomas; Meyer, Bernd; Watzke, Franziska; Herkenrath, Annette (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HLAT*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Universität Duisburg-Essen (2020): *Simulationspatienten-Programm*. In: <https://www.uni-due.de/med/simulationspatienten/> (1.11.20).
- Universitätsklinikum Essen (2020): *Abschlussbericht Modellprojekt EI-AP-K. Empathische-Interkulturelle-Arzt-Patienten-Kommunikation*. Essen.
- Weiß, Anja (2016): Understanding physicians' professional knowledge and practice in research on skilled migration. In: *Ethnicity & Health* 21/4, 397-409.
- Wissenschaftsrat (2018): *Neustrukturierung des Medizinstudiums und Änderung der Approbationsordnung für Ärzte. Empfehlungen der Expertenkommission zum Masterplan Medizinstudium 2020. Empfehlungen der Expertenkommission zum Masterplan Medizinstudium 2020*. In: [https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7271-18.pdf?\\_blob=publicationFile&v=1](https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7271-18.pdf?_blob=publicationFile&v=1) (1.11.2020).





# **B2 für den Beruf, C1 fürs Studium – reicht das? Oder: Trennt Wunsch und Wirklichkeit eine unüberwindbare Kluft?**

*Daniel Gallo (Freie Universität Bozen, Italien), Michaela Gindl (ÖSD Klagenfurt, Österreich), Carmen Peresich (ÖSD Klagenfurt/ Universität Klagenfurt, Österreich)*

## **1 Problemaufriss**

In den deutschsprachigen Ländern sowie in bilingualen Gesellschaften wie etwa in Südtirol werden sowohl an Universitäten als auch in unterschiedlichen beruflichen Kontexten, in welchen Studierende bzw. Personal verstärkt aus dem nicht deutschsprachigen Ausland (bzw. im Falle von Südtirol aus dem italienischsprachigen Inland) kommen bzw. aufgrund von Fachkräftemangel gezielt aus diesem rekrutiert werden (müssen), bestimmte Sprachniveaus laut dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (in der Folge: GeR, vgl. Europarat 2001) in der Zielsprache Deutsch als zwingende Eintrittsvoraussetzung festgesetzt. Mitunter wird die Ausstellung von Arbeitsvisa bzw. Erteilung einer Arbeitserlaubnis an ein in der Regel allgemeinsprachliches Deutschzertifikat geknüpft; potenzielle Arbeitgeber, auch solche, deren Kernkompetenzen in völlig anderem Bereich als jenem der Einschätzung von Sprachniveaus liegen, führen in ihren Stellenanzeigen GeR-Niveaus als *Must-haves* für potenzielle Bewerber/-innen an, die im Idealfall ebenso mittels allgemeinsprachlicher Deutschprüfungen belegt werden sollen. Bezeichnenderweise herrscht häufig nicht einmal innerhalb ein- und derselben Branche bzw. in Bezug auf ein- und denselben Beruf oder Studiengang Einigkeit darüber,

welches Sprachniveau in der Zielsprache Deutsch für ein friktionsfreies Ausüben eines bestimmten Berufs bzw. das Absolvieren eines bestimmten Hochschulstudiums vonnöten sei.

Hat eine Person die entsprechenden Vorgaben erfüllt, indem sie diese mittels eines Sprachdiploms nachgewiesen hat, und tritt den mitunter dringend benötigten Arbeitsplatz an bzw. beginnt das oft lange herbeigesehnte Studium, wird sie mit der realen sprachlichen Situation konfrontiert. Diese weist zum einen in den meisten Fällen nur eine geringe Schnittmenge mit den bereits erwähnten verlangten Sprachkenntnissen auf. Betrachtet man beispielsweise die mündliche Kommunikation im Universitäts- bzw. Berufsalltag, zeigt sich, dass die Anforderungen an diese derart breit gefächert sind, dass sie die zumeist in allgemeinsprachlichen Deutschkursen erworbenen Fähigkeiten relativ rasch übersteigen. Zum anderen erfordert das sprachliche Bestehen im Alltag sowohl in bestimmten Fachgebieten als auch im Rahmen eines Hochschulstudiums zwingend hinreichende Kompetenzen z.B. in Bezug auf – teils sehr spezifische – Textsorten. Auch der täglich benötigte – mitunter zudem noch regionalspezifische – Fachwortschatz fordert die Betroffenen heraus, ist dieser doch keineswegs Teil des B2- bzw. C1-Wortschatzes, der sich in anerkannten Prüfungen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in der Regel an allgemeinsprachlichen Frequenzlisten (z.B. von Tschirner; Möhring 2019) oder an „Profile deutsch“ (Glaboniat; Müller; Rusch; Schmitz; Wertenschlag 2005) orientiert. Kommt es nun infolge der eben beschriebenen Diskrepanzen zu Schwierigkeiten oder gar zu folgenschweren Fehlentscheidungen z.B. im Pflegebereich, wird häufig das sprachliche Niveau der Bewerber/-innen trotz gültigen Sprachkenntnisnachweises als nicht angemessen erachtet bzw. die Aussagekraft von international anerkannten Sprachprüfungen zu Unrecht *per se* in Frage gestellt. Dabei sind die Gründe für das ‚fachsprachliche Versagen‘ zumeist keineswegs in mangelnden allgemeinsprachlichen Fähigkeiten zu suchen; ganz im Gegenteil.

Der vorliegende Artikel spürt im Folgenden der Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit nach. Dafür werden zunächst Allgemeinsprache sowie Fach-, Berufs-, Bildungs- und Wissenschaftssprache voneinander abgegrenzt. Darüber hinaus wird die aktuelle Sprachkurslandschaft in Österreich und Südtirol kurz dargestellt. Selbstverständlich darf an dieser Stelle auch ein schlaglichtartiger Blick in gängige spezifische Lehrwerke nicht fehlen. Anschließend beschäftigt sich Kap. 3 mit den Erwartungen des Arbeitsmarktes an Bewerber/-innen sowie den tatsächlichen Anforderungen im Berufsalltag am konkreten Beispiel der Pflegeberufe. Kap. 4 konzentriert sich auf die Situation an Hochschulen in Österreich und Südtirol mit ihren unterschiedlichen Vorgaben und Vorgehensweisen hinsichtlich der Zulassung von Studierenden. Dabei wird insbesondere auf die Freie Universität Bozen eingegangen. Abschließend wird versucht aufzuzeigen, wie eine Brücke über die Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit geschlagen werden könnte und welche Schwierigkeiten es dabei zu überwinden gilt.

## 2 Allgemeinsprache vs. Fachsprache vs. Berufssprache vs. Bildungssprache vs. Wissenschaftssprache

Obwohl keineswegs Einigkeit darüber herrscht, welches Sprachniveau für das Absolvieren eines bestimmten Hochschulstudiums oder zur Ausübung eines bestimmten Berufs vonnöten ist, weisen die Forderungen von Universitäten und Arbeitgebern doch eine Gemeinsamkeit auf: Verlangt wird jeweils ein allgemeinsprachlicher Nachweis, kein fachsprachlicher; im Alltag wird dann allerdings erwartet, dass Studierende bzw. Mitarbeiter/-innen in allen – inklusive allen spezifischen – Bereichen der Institution einwandfrei ‚funktionieren‘<sup>1</sup>. In anderen Worten: Zwar wird der Nachweis über eine allgemeinsprachliche Kompetenz auf einem bestimmten sprachlichen Niveau nach GeR verlangt bzw. akzeptiert, im Studiums- bzw. Berufskontext werden jedoch Kompetenzen erwartet, die weit über die allgemeinsprachlichen hinausgehen. Demzufolge wird also allgemeinsprachliche Kompetenz landläufig immer wieder mit wissenschafts-, bildungs-, fach- bzw. berufssprachlicher Kompetenz gleichgesetzt, was notgedrungen zu Missverständnissen und Enttäuschungen im Alltag führen muss<sup>2</sup>. Selbst wenn die Bewerber/-innen eine fachliche Ausbildung in ihrer Herkunftssprache sowie Deutschkurse erfolgreich absolviert haben, fehlen ihnen in der Zielsprache zumeist der nötige Wortschatz bzw. die notwendigen sprachlichen Mittel für den fachspezifischen Kontext, da man diese in einem herkömmlichen Kurs kaum erlernt. Nicht selten handelt es sich bei diesen Sprachkursen zudem um ‚Crash-‘ bzw. ‚Schnellkurse‘, deren erklärtes Ziel es ist, innerhalb kürzester Zeit das Zielniveau zu erreichen<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Der Vollständigkeit halber ist hier zu erwähnen, dass unter den für eine Studienzulassung anerkannten Sprachkenntnisnachweisen durchaus auch solche angeführt werden, die sich an zukünftige Studierende richten und explizit Sprachverwendungskompetenz im Hochschulkontext überprüfen (z.B. telc Deutsch „C1 Hochschule“ oder „Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienwerber und -bewerberinnen DSH2“), allgemeinsprachliche Prüfungen (z.B. „Österreichisches Sprachdiplom Deutsch – ÖSD Zertifikat C1“ oder „Goethe Institut – Goethe Zertifikat C1“) aber ebenso akzeptiert werden (vgl. z.B. Universität Wien [o.J.]: Anerkannte Deutschkenntnisnachweise C1). Speziell auf Österreich bezogen ist davon auszugehen, dass hauptsächlich Diplome allgemeinsprachlicher Prüfungen bzw. Kurszeugnisse der sogenannten Vorstudienlehrgänge vorgelegt werden. Grund dafür mag u.a. sein, dass keine der spezifischen Prüfungen (DSH, telc Deutsch C1 Hochschule, TestDaF) zum gegenwärtigen Zeitpunkt innerhalb Österreichs abgelegt werden kann. DSH und telc Deutsch C1 können außerdem nur innerhalb Deutschlands abgelegt werden, während der TestDaF grundsätzlich international angeboten wird.

<sup>2</sup> Neben bereits länger auf dem Markt befindlichen Sprachprüfungen, welche sich explizit mit der Sprachverwendung im universitären Kontext befassen, gibt es erst in letzter Zeit einige wenige berufssprachliche Deutschprüfungen (im Wesentlichen den – relativ jungen – „Goethe-Test Pro“ für den Beruf bzw. für den Pflegeberuf sowie mehrere Prüfungen von telc auf verschiedenen Niveaus: Pflege, Beruf, Medizin Zugangsprüfung, Medizin Fachsprachprüfung).

<sup>3</sup> Eine Umfrage unter Teilnehmenden der Prüfung „ÖSD Zertifikat B2“ zeigte beispielsweise, dass insbesondere Personen, welche im Pflegebereich arbeiten (wollen) und die Prüfung mit dem Ziel ablegen, ihrem Beruf in einem deutschsprachigen Land nachzugehen, häufig lediglich 6 bis 8 Monate lang in Kursen Deutsch gelernt haben, bevor sie zur Prüfung antreten. Wenig erstaunlich ist, dass ihre Erfolgchancen gering sind – weder ein genügend großer aktiver und passiver Wortschatz noch die hinreichende Beherrschung der Grundgrammatik sind nach so kurzer Zeit gegeben.

Hinzu kommt, dass es in den Herkunftsländern mitunter andere sprachliche Routinen und Standards gibt, welche die Lernenden oft nicht klar ausdrücken können.

Damit nicht von falschen Voraussetzungen ausgegangen wird, muss zwischen Allgemeinsprache, Berufssprache, Fachsprache, Bildungssprache und Wissenschaftssprache unterschieden werden.

Christian Efing (2014: 421f.) gelingt eine übersichtliche Darstellung und Abgrenzung der jeweiligen Termini (s. Abbildung 1). Dieser zufolge umfasst *Alltagssprache*<sup>4</sup> all jene sprachlichen Mittel, die zur zwischenmenschlichen Kommunikation in vertrauten Alltagssituationen nötig sind und mit deren Hilfe Erfahrungen ausgetauscht und soziale Kontakte aufrechterhalten werden. Es handelt sich also um konkrete und kontextualisierte Inhalte, die die soziale Ebene betreffen.

*Fachsprachen* hingegen werden in der Kommunikation in Wissenschaft und Technik gebraucht und haben zum Ziel, den Wissensaustausch und den Fachdiskurs zwischen Expert/-innen zu gewährleisten. Die Inhalte bewegen sich auf einer kognitiven Ebene; sie sind abstrakt und dekontextualisiert (vgl. ebd.: 423ff.).

Im Unterschied dazu handelt es sich bei der *Bildungssprache* um jene Sprache, die zur Kommunikation in Bildungskontexten wie etwa Schule oder Universität verwendet wird. Sie dient der Wissensvermittlung und dem Wissenserwerb und die mit ihrer Hilfe transportierten Inhalte bewegen sich auf einer kognitiven Ebene; sie sind abstrakt und dekontextualisiert (vgl. Efing 2014: 430-434).

An die Bildungssprache gekoppelt, aber doch einen eigenen Bereich abdeckend und bei Efing nicht gesondert angeführt ist die *Wissenschaftssprache*, die sowohl von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache als auch mit Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache erst für die Anwendung im Hochschulalltag, etwa für das Verfassen von Seminar- und Abschlussarbeiten, oft mühsam erlernt werden muss. Kurse dazu werden häufig an Schreibcentern oder ähnlichen universitätseigenen Institutionen angeboten. Zum Leidwesen der Lehrenden ist der Besuch entsprechender Lehrveranstaltungen für die Studierenden aber häufig nicht verpflichtend, was in vielen Fällen schriftliche Arbeiten zur Folge hat, deren inhaltliche Qualität durch grobe sprachliche Mängel überschattet wird, was wiederum eine schlechtere Beurteilung zur Folge hat.

Die *Berufssprache* zu guter Letzt wird für die fachspezifische Kommunikation im Erwerbskontext gebraucht und dient der sozialen Integration und Koordination von Handlungen. Die Inhalte bewegen sich auf einer sozialen Ebene, sind konkret bis abstrakt und kontextualisiert; sie vereinen sowohl allgemeinsprachliche wie auch fach- bzw. bildungssprachliche Elemente (vgl. Efing 2014: 425-430).

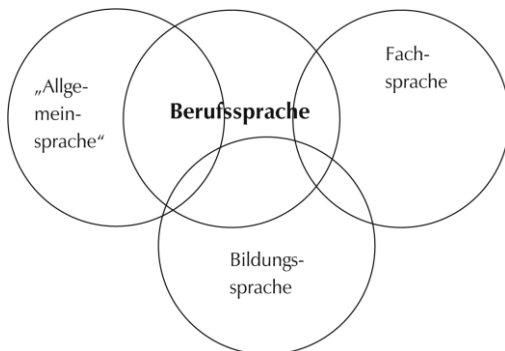
---

<sup>4</sup> Die Termini „Alltagssprache“ und „Allgemeinsprache“ werden synonym verwendet.

Allgemeinsprache	Berufssprache	Bildungssprache	Fachsprache
- Kommunikation in vertrauten Alltagssituationen	- fachunspezifische und berufsfeldunabhängige, generell berufsweltbezogene Kommunikation in beruflichen Kontexten	- Kommunikation in Bildungskontexten	- fachspezifische Kommunikation in Fachkontexten
- Erfahrungsaustausch, sozialer Kontakt	- betriebliche und soziale Integration - Handlungskoordination	- Wissensvermittlung/-erwerb	- Wissensaustausch, Fachdiskurs unter Experten
- soziale Ebene	- soziale und berufliche Handlungsebene	- kognitive Ebene	- kognitive Ebene
- konkret, kontextualisiert	- konkret bis abstrakt, kontextualisiert	- abstrakt, dekontextualisiert	- abstrakt, dekontextualisiert
- fehlertolerant	- eher fehlertolerant	- fehlerintolerant	- fehlerintolerant
- vertraute sprachlich-kommunikative Anforderungen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)	- Elemente aller anderen Register/Varietäten; in der Lexik fach- und bildungssprachliche Termini neben Berufsjargonismen; in den Sprechakten bildungssprachlich geprägt; in den Text- und Diskursarten eigene Spezifika	- institutionell funktionale Präferenzen (Lexik, Grammatik, Sprachakte, Text- und Diskursarten)	- spezifisch-exklusive sprachlich-kommunikative Lexik und Muster sowie hochfrequente Nutzung präferentieller grammatischer Variante

**Abbildung 1: Sprachlich-kommunikative Merkmale berufsrelevanter Register (in Tendenz) nach Efing (2014: 432)**

Wie in der letzten Zeile von Abbildung 1 ersichtlich, erfordert jeder Sprachtyp andere sprachliche Mittel bzw. ein anderes Register und stellt verschiedene grammatische Strukturen in den Vordergrund: Liegt der Fokus der sprachlich kommunikativen Anforderungen bei Allgemeinsprache in Wortschatz, Grammatik sowie verschiedenen Textsorten, erfordert die Bildungssprache schon fachübergreifende, institutionell und kulturell geprägte Merkmale wie etwa Fremdwörter oder komplexe Syntax. Für die Fachsprache sind exklusive Terminologie, grammatische Spezifika und Präferenzen sowie eigene Textsorten charakteristisch. Die Berufssprache vereint verschiedene Elemente aus all diesen Bereichen, wie die nachstehende Abbildung veranschaulicht.



**Abbildung 2: Berufssprache als das zentrale berufsrelevante Register (Efing 2014: 434)**

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Anforderungen und Anwendungsbereiche je nach Sprachtyp sehr unterschiedlich sind. Dies verdeutlicht, dass ein allgemeinsprachlicher Standardsprachkurs niemals all diese Bereiche bedienen und somit die Anforderungen an Berufsanwärter/-innen oder Studierende bestenfalls zu einem geringen Teil abdecken kann.

Betrachtet man allerdings vor diesem Hintergrund die derzeitige Sprachkurslandschaft in Österreich und Südtirol, fällt auf, dass von einschlägigen Kursträgern überwiegend allgemeinsprachliche Kurse angeboten werden; darüber hinaus gibt es außerdem häufig die Möglichkeit, sogenannte Prüfungsvorbereitungskurse zu besuchen, die innerhalb kürzester Zeit das Bestehen einer Sprachprüfung auf einem bestimmten Niveau ermöglichen sollen und in den meisten Fällen nicht auf langfristiges und nachhaltiges Lernen abzielen. Anstelle von aktivem Sprachkönnen stehen Letztere bedauerlicherweise zumeist hauptsächlich unter dem Motto *„teaching to the test“* und vermitteln in erster Linie Strategien für die Lösung rezeptiver Prüfungsaufgaben sowie Chunks zur Bewältigung der produktiven Prüfungsaufgaben<sup>5</sup>. Es erstaunt nicht, dass die in solchen Kursen erworbenen sprachlichen Fertigkeiten im Berufs- und Studienalltag kaum ausreichen.

Lehrende, die Kurse in Berufs-, Fach- oder Bildungssprache anbieten, sehen sich mit mehreren Schwierigkeiten auf einmal konfrontiert. So fehlt es zum momentanen Zeitpunkt noch an adäquaten Lehrmaterialien – die großen Verlage reagieren erst seit Kurzem verstärkt auf die gesteigerte Nachfrage nach fachspezifischen Inhalten. Überdies gibt es auch in den (derzeit noch wenigen) Lehrbüchern keinen Konsens darüber, welche Inhalte eines spezifischen Themenbereichs und auf welchem Niveau vermittelt werden sollten. Die für den Pflegekontext relevanten Themenbereiche „Sturz und Sturzprophylaxe“ sowie „Kostformen“ beispielsweise werden in der Lehrwerksreihe „Menschen im Beruf“ bereits auf dem Niveau A2 behandelt (vgl. Vlaska 2015: 50-53, 92ff.), während die gleichen Inhalte in der

<sup>5</sup> Dies trifft ganz besonders auch auf die bereits in Fußnote 3 erwähnten in der Regel sechs- bis achtmonatigen *Crash*-Kurse für Arbeitsmigrant/-innen zu.

Lehrwerksreihe „Linie 1“ erst auf dem Niveau B2 eingeführt werden (vgl. Bolte-Costabiei; Grosser; Ransberger; Sass; Scheffler; Schümann; Thomé 2020: 89-95). Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang auch, dass es in der Lehrwerksreihe „Menschen im Beruf“ Ausgaben für den Bereich Pflege auf den Niveaus A2 und B1 gibt, während „Linie 1“ aus dem Klett-Verlag ausschließlich für das Niveau B2 verfügbar ist. Bei Klett findet man aktuell lediglich noch ein weiteres Lehrwerk für den Pflegekontext – „Deutsch im Krankenhaus“ (Firnhaber-Sensen; Rodi 2017) –, bei welchem es sich um eine Neuauflage eines älteren Lehrwerks aus den neunziger Jahren handelt. Dieses Lehrwerk wiederum unternimmt den kühnen Versuch, einen Bogen über mehrere Berufsgruppen (Pflegeberufe und Ärzte) sowie über drei Niveaus (A2 bis B2) zu spannen<sup>6</sup>. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass man in den Verlagsprogrammen von Klett, Hueber und Cornelsen vergeblich nach einem Lehrwerk für Deutsch für das Studium sucht. Die Tatsache, dass es derzeit noch ungleich mehr Deutschprüfungen für den Hochschulzugang als für den Beruf gibt, zeigt sich allerdings darin, dass es – zumindest bei einem der Verlage – gezielte Prüfungsvorbereitungsmaterialien u.a. für TestDaF und DSH gibt. In allen diesen Prüfungsvorbereitungsbüchern sind in der Regel Informationen zur Prüfung, ein Schritt-für-Schritt-Training zu den unterschiedlichen Prüfungsteilen sowie verschiedene Musteraufgaben zur Prüfungsvorbereitung enthalten. Auch Lösungsstrategien und Tipps für die Prüfung fehlen in der Regel nicht<sup>7</sup>.

Zum Problem der kaum vorhandenen Lehrmaterialien und der Uneinigkeit darüber, auf welchem Niveau die spezifischen Inhalte am besten anzusiedeln wären, kommt hinzu, dass fachsprachliche Kurse zudem eine andere methodisch-didaktische Herangehensweise als alltagssprachliche Kurse erfordern, da neben dem Sprachwissen gegebenenfalls auch entsprechendes *Know-how* sowie Alltagsroutinen vermittelt werden müssen. Auch sind die wenigsten Sprachdidaktiker/-innen gleichzeitig Expert/-innen im jeweiligen Fachgebiet und umgekehrt, wodurch Kurse für einen effektiven Output zumeist von mindestens zwei Lehrpersonen – einer aus der Praxis und einer aus der Sprachdidaktik – abgehalten werden müssten. Darüber hinaus benötigten solche Kurse eine sehr spezialisierte Ausrichtung auf die jeweilige Zielgruppe, da bestimmte Fachsprachen oft ein sehr breites Feld abdecken, Kursteilnehmer/-innen jedoch nur einen Teilbereich der jeweiligen Fachsprache in ihrem Berufsalltag verwenden können müssen. Je spezifischer die Kursinhalte werden, desto kleiner wird jedoch die Zielgruppe, und da Sprachkurse in den allermeisten Fällen mit Gewinnabsicht organisiert und durchgeführt werden müssen, sinkt mit steigender Spezialisierung die Chance, dass ein entsprechender Kurs betriebswirtschaftlichen Überlegungen standhalten kann und in der Folge auch angeboten wird. Ein weiterer Hemmschuh ist, dass Fachsprachen keineswegs

---

<sup>6</sup> Vgl. <https://www.klett-sprachen.de/deutsch-im-krankenhaus-neu/t-388/9783126061797> (18.12.2020).

<sup>7</sup> Vgl. z.B. Weidinger; Pourseifi; Lode-Gerke 2020.

statisch, sondern vielmehr durch Fortschritte der Wissenschaft einem raschen Wandel unterworfen sind (vgl. Anes 2021)<sup>8</sup>.

Die Konsequenz aus all diesen Herausforderungen sind in bestimmten Fällen sogenannte ‚hauseigene‘ Kurse, die gezielt auf die Bedürfnisse der Auftraggeber-Institution zugeschnitten sind. Meist wird aber von den Mitarbeiter/-innen ‚*learning by doing*‘ und somit ein Erwerb der Wissenschafts-, Fach- oder Berufssprache ‚ganz nebenbei‘ in der Praxis erwartet.

### 3 B2 für den Beruf

Verschiedene Branchen sind mitunter auf Arbeitskräfte aus dem nichtdeutschsprachigen Ausland angewiesen, in Österreich insbesondere etwa der Tourismus oder das Baugewerbe. Für die folgenden Ausführungen wird das Beispiel der systemrelevanten Pflegeberufe herangezogen, da (mangelhaften Sprachkenntnissen geschuldete) Missverständnisse zwischen Pflegepersonal und Patient/-innen bzw. der Ärzteschaft potenziell schwerwiegende Folgen bis hin zu Todesfällen nach sich ziehen können. Außerdem wird bei der Visaerteilung für Pflegepersonal zumeist relativ einheitlich das Sprachniveau B2 verlangt.

Kaum ein Fachgebiet benötigt derart händeringend Fachkräfte aus dem nichtdeutschsprachigen Ausland wie die Pflege. Alleine in den nächsten Jahren (bis 2030) werden nur in Österreich 76.000 zusätzliche Pflegekräfte benötigt – ein Bedarf, der ohne Migration unmöglich gedeckt werden kann<sup>9</sup>. Der eklatante Mangel an heimischem Personal wurde außerdem nicht zuletzt während der Covid-19-Pandemie – für viele Pflegebedürftige äußerst schmerzlich – sicht- und spürbar.

Beschäftigt man sich mit der Fach- bzw. Berufssprache im Bereich Pflege, bemerkt man schnell, dass man es mit einem äußerst breiten Feld zu tun hat. Zunächst ist festzustellen, dass es im Bereich Pflege die unterschiedlichsten Berufe gibt: Pflegeassistent/-in, Pflegefachassistent/-in, Diplomierter/-r Gesundheits- und Krankenpfleger/-in (kurz: DGKP), Pflegedienstleiter/-in, Wohnbereichsleiter/-in, Heimhelfer/-in, Fachsozialbetreuer/-in der Alten- und Behindertenarbeit, Personenbetreuer/-in und viele andere mehr. Selbstredend sind sie alle mit den unterschiedlichsten Aufgaben betraut<sup>10</sup>. Doch nicht nur die Berufsfelder sind stark ausdifferenziert, auch die Arbeitsorte sind mannigfaltig: Krankenhäuser, Reha-Kliniken, verschiedenste Pflegeeinrichtungen, Seniorenwohnheime, Einrichtungen der stationären Tagespflege, Betreutes Wohnen, Mobile ambulante Pflege bzw.

<sup>8</sup> Selbstverständlich verändert sich auch die Alltagsprache stetig, dies geht jedoch nicht so rasch vonstatten.

<sup>9</sup> Vgl. Caritas Österreich 2020.

<sup>10</sup> Hinzu kommt, dass die Aufgabenbereiche ein- und derselben Berufsgruppe je nach Arbeitsort äußerst unterschiedlich sein können. Womit beispielsweise Pflegeassistent/-innen betraut werden, hängt in erster Linie von der gängigen Praxis in der jeweiligen Einrichtung bzw. sogar Station ab. Eine Pflegeassistentin auf einer bestimmten Station in Krankenhaus A kann beispielsweise ganz andere Aufgaben haben, als ein Pflegeassistent auf derselben Station in Krankenhaus B.



Hauskrankenpflege etc. Erschwerend kommt hinzu, dass sich nicht nur die Tätigkeitsfelder je nach Pflegeort unterscheiden, sondern oft sogar institutionsspezifisch und damit nicht verallgemeinerbar sind. Ein konkretes Beispiel dafür wäre etwa die Dienstübergabe. In manchen Einrichtungen erfolgt diese direkt am Krankenbett der Patientin bzw. des Patienten in Anwesenheit der beiden involvierten Pfleger/-innen, in anderen wiederum findet die Dienstübergabe im Rahmen einer Teamsitzung unter Anwesenheit des gesamten Pflegepersonals der übergebenden und der übernehmenden Schicht statt. Nicht zuletzt diese Diversität macht es äußerst herausfordernd, Lernende im Rahmen eines Sprachkurses, der häufig (mitunter lange) vor Dienstantritt außerhalb des Ziellandes absolviert wird, auf die realen Gegebenheiten an ihrem Arbeitsplatz vorzubereiten.

Ein weiteres Spannungsfeld im Bereich der Pflege ist, dass für die Ausübung der betreffenden Berufe sowohl die schriftliche als auch die mündliche Kommunikation eine signifikante Rolle spielen. Im Bereich der Schriftlichkeit muss das Pflegepersonal – in Abhängigkeit vom konkreten Beruf – dazu in der Lage sein, Pflegeberichte zu verfassen, Überleitungs- und Biografiebögen auszufüllen, Sturzprotokolle zu erstellen usw. Dazu ist es einerseits nötig, diese sehr spezifischen Textorten genau zu kennen, und sich andererseits hinreichend korrekt<sup>11</sup> der sprachlichen Mittel bedienen zu können, die für diese Textsorten charakteristisch sind. Dazu gehören sowohl spezifischer Wortschatz wie etwa fachsprachliche Wendungen als auch mitunter komplexe, anspruchsvolle grammatische Strukturen wie z.B. Passivkonstruktionen.

Im Bereich der Mündlichkeit zeigt sich ein mindestens ebenso komplexes Bild: Pfleger/-innen müssen in ihrem Berufsalltag mit drei unterschiedlichen Personengruppen kommunizieren können; dies sind im Wesentlichen Kolleg/-innen, Ärzt/-innen, Patient/-innen sowie deren Angehörige. Je nachdem, mit welcher der Personengruppen interagiert wird, können völlig unterschiedliche Themen zur Sprache kommen. Häufige Inhalte in der Kommunikation mit dem Team sind auf formeller Ebene beispielsweise Dienstpläne oder sachliche Informationen über Patient/-innen im Rahmen der Dienstübergabe bzw. Privatgespräche auf der informellen Ebene. In der Kommunikation mit Patient/-innen hingegen relevant sind Inhalte wie Erklärungen zur Einnahme von Medikamenten, die Organisation des Haushaltes, die Befindlichkeiten der zu betreuenden Person usw. Im Gespräch mit Angehörigen kann es beispielsweise um Informationen zum Gesundheitszustand

---

<sup>11</sup> Zumindest diskutabel ist in diesem Zusammenhang, inwieweit man sich hier an den Kannbeschreibungen des GeR orientieren will, sieht dieser doch z.B. auf der Niveaustufe B1, die häufig für Pflegeassistent/innen als ausreichend betrachtet wird, u.a. Folgendes vor: „Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll“ (Council of Europe 2020: 156). Auch folgende Kannbeschreibung für das Niveau B2 verspricht kaum die in der Realität gewünschte Qualität der sprachlichen Äußerungen: „Beherrscht einfache sprachliche Strukturen und einige komplexe grammatische Formen, auch wenn sie/er dazu neigt, komplexe Strukturen inflexibel und etwas ungenau zu verwenden“ (ebd.).

der pflegebedürftigen Person oder mitunter auch um hochsensible Inhalte wie etwa die Überbringung einer Todesnachricht gehen. Diese – recht beliebig – herausgepickten Beispiele zeigen bereits, dass das Spektrum an möglichen Gesprächsthemen<sup>12</sup> sowie die Herausforderungen hinsichtlich der kommunikativen und soziolinguistischen Angemessenheit für Pflegepersonal mit einer anderen L1 als Deutsch immens sind. Hinzu kommt, dass in der Kommunikation insbesondere mit Patient/-innen und deren Angehörigen keineswegs davon ausgegangen werden kann, dass ausschließlich Standardsprache verwendet wird. Bedenkt man, dass ausländische Pflegekräfte in großer Zahl im Bereich der Hauskrankenpflege bzw. als Personenbetreuer/-in tätig sind, liegt die Schlussfolgerung nahe, dass sie es vorrangig mit älteren pflegebedürftigen Menschen zu tun haben, die – insbesondere in ländlichen Gegenden – im Alltag kaum Standardsprache verwenden und gegebenenfalls auch wenig Verständnis dafür haben, wenn sie aufgrund ihres Dialekts nicht verstanden werden. Insbesondere dann, wenn es um die Gesundheit dieser Personen schlecht bestellt ist, werden sie zudem kaum die Konzentration aufbringen können, um sich – des Pflegepersonals willen – der Standardsprache zu bedienen. Um im mündlichen Bereich im Alltag bestehen zu können, wäre es für Pflegende also wichtig, neben der Beherrschung der Standardsprache auch Kenntnisse des lokalen Dialekts (bzw. zumindest der Umgangssprache) zu besitzen, damit sie diesen zumindest hinreichend verstehen können. Das Integrieren desselben in einen Sprachkurs ist jedoch ein äußerst schwieriges Unterfangen, zumal Dialekte in Österreich sehr stark ausgeprägt sind und sich außerdem signifikant voneinander unterscheiden. Zudem sind sie oft auf eine kleine Gruppe von Sprecher/-innen beschränkt. Wäre es bei einem Sprachkurs, der in Österreich stattfindet, zumindest noch möglich, den für diese Region üblichen Dialekt im Unterricht wenigstens zu thematisieren, wird dies bei einem Sprachkurs im Ausland kaum mehr denkbar sein (zumal dieser in den meisten Fällen von Lehrenden abgehalten wird, deren L1 eine andere als Deutsch ist).

In Anbetracht der eben knapp umrissenen Problemlagen – unterschiedlichste Tätigkeitsbereiche, teils uneinheitliche Alltagsroutinen, Komplexität der schriftlichen und mündlichen Kommunikation – ist augenscheinlich, dass es weder den *einen* Sprachkurs für Pflegende noch die *eine* Berufssprachenprüfung für Pflegende geben kann bzw. warum ein/-e solche/-r unseriös wäre. Möchte man eine Berufssprachenprüfung für diesen Bereich entwickeln, wird man notgedrungen zumindest nach Berufsgruppen (z.B. Pflegeassistenten oder DGKP) differenzieren müssen,

---

<sup>12</sup> Einige dieser Inhalte sind mit allgemeinsprachlichem Wortschatz bewältigbar; andere wiederum verlangen die Kenntnis von Fachwortschatz, der in diesem Berufsfeld u.a. auch zahlreiche lateinische Ausdrücke mit einschließt. Diese könnten durch ihren internationalen Einsatz einerseits eine Erleichterung darstellen, laufen andererseits aber Gefahr, in einem Sprachkurs unerwähnt zu bleiben, handelt es sich doch nicht um deutsche Begriffe und Wendungen. Außerdem genügt es nicht, nur die lateinischen Termini zu kennen; es ist auch essentiell, dass den Pflegenden deren deutsche Entsprechungen geläufig sind. Überdies, wenn auch vernachlässigbar, ist selbst der Fachwortschatz plurizentrisch, unterscheidet sich also zum Teil in Österreich und Deutschland, wenngleich wohl die Anzahl der unterschiedlichen Termini überschaubar sein wird.

um ein für die Prüfungsteilnehmenden relevantes sowie zugleich einigermaßen bewältigbares Testkonstrukt zu erhalten. Da aber auch Testanbieter ihre Produkte mit Gewinnabsicht anbieten müssen, steht zu befürchten, dass entweder gänzlich auf eine solche Differenzierung verzichtet wird oder aber der Preis für entsprechende Prüfungsantritte in die Höhe schnellen wird, um die hohen Entwicklungskosten auch mit einer kleineren Zielgruppe abdecken zu können.

Eng verwandt mit dem Bereich der Pflege ist der Arztberuf, für den es in Österreich eine besondere Regelung mit einer eigenen Sprachprüfung gibt, weshalb auch dieser hier kurz Erwähnung finden soll. Eine Verordnung der Österreichischen Ärztekammer legt fest, dass Ärzt/-innen, welche die Aufnahme in die Ärztesliste beantragen, sich der sogenannten ÖÄK-Sprachprüfung Deutsch<sup>13</sup> unterziehen müssen<sup>14</sup>. Das Prüfungsziel formuliert die Österreichische Akademie der Ärzte wie folgt:

Ziel der Prüfung ist es, sicherzustellen, dass ÄrztInnen über ausreichende Sprachkenntnisse der deutschen Sprache verfügen, sodass eine Kommunikation „ohne Sprachbarrieren“ vom behandelnden Arzt mit Kollegen und medizinischem Personal, die in Diagnose- und Therapieverfahren eingebunden sind, gewährleistet werden kann. Weiteres Ziel ist es, dass auch eine Kommunikation „ohne Sprachbarrieren“ des behandelnden Arztes mit dem Patienten sichergestellt werden kann. Somit wird gewährleistet, dass einerseits der Arzt alle nötigen Informationen erhält, um seine Diagnose- und Therapieentscheidung treffen zu können, und andererseits der Patient bestmöglich über seinen eigenen Beitrag zur erfolgreichen Therapie (Patientencompliance) aufgeklärt wird.<sup>15</sup>

Voraussetzung für den Prüfungsantritt ist u.a. ein Nachweis über Sprachkenntnisse auf dem Niveau C1. Die Prüfung entspreche „in ihrer Gestaltung [...] und thematischen Orientierung mindestens der Schwierigkeitsstufe C1/GER“<sup>16</sup>. Interessant ist in diesem Zusammenhang einerseits die Erwähnung der thematischen Orientierung laut GeR, da dieser weder in der ursprünglichen Version noch in seinem jüngst erschienenen Begleitband auf dem Niveau C1 konkrete Themen nennt (vgl. Council of Europe 2020); andererseits lässt auch die Formulierung „mindestens der Schwierigkeitsstufe C1/GER“ aufhorchen, schließt diese doch immerhin auch das darüberliegende C2-Niveau ein.

---

<sup>13</sup> Diese Sprachprüfung wird von keinem der klassischen Testanbieter für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache angeboten und durchgeführt, sondern von der Landesärztekammer für Wien abgehalten (vgl. Österreichische Akademie der Ärzte [o.J.]: Prüfungstermine/Prüfungsort/Prüfungsgebühr).

<sup>14</sup> Vgl. Österreichische Ärztekammer 2014.

<sup>15</sup> Vgl. Österreichische Akademie der Ärzte (o.J.): Grundlagen.

<sup>16</sup> Vgl. Österreichische Akademie der Ärzte (o.J.): Antrittsvoraussetzungen.

Die Prüfung besteht aus 3 Teilen: einem zirka 25 Minuten dauernden mündlichen Teil – dieser enthält ein Patientengespräch zu Anamnese und Therapie sowie Kommunikation zwischen Kolleg/-innen und medizinischem Personal – und einem 30-minütigen schriftlichen Teil. Dieser konzentriert sich auf die Kommunikation mit Krankenhausverwaltungen, Behörden und anderen Gesundheitseinrichtungen und erfordert das Schreiben von mindestens 100 Wörtern; die Textsorte wird in der Beschreibung der Prüfung nicht erwähnt<sup>17</sup>. Zwar sind einige wenige Musteraufgaben für die Prüfung im Internet frei verfügbar<sup>18</sup>; eine konkrete Beschreibung des Testkonstrukts ist jedoch nicht auffindbar. Bei Durchsicht der Musteraufgaben wird aufgrund deren Inhalte rasch evident, dass es sich bei den Prüfenden um Personen mit einschlägigem Fachwissen im Medizinbereich handeln muss<sup>19</sup>; inwieweit diese gleichzeitig auch Expertise im Bereich Sprachstandsfeststellung vorweisen können bzw. wie diese Prüfenden ausgebildet werden, ist nicht zu eruieren. Völlig im Dunkeln bleiben auch die Bewertungskriterien sowohl für den schriftlichen als auch für den mündlichen Teil. Es sind weder Informationen dazu, welche sprachbezogenen Kriterien (z.B. kommunikative und soziolinguistische Angemessenheit, Lexik, formale Korrektheit) zur Bewertung herangezogen werden, noch ob es eine etwaige Gewichtung derselben gibt, öffentlich zugänglich, weshalb darauf nicht weiter eingegangen werden kann.

Die Existenz einer solchen Prüfung, die nicht von einem der klassischen Sprachtestanbieter, sondern von der Landesärztekammer durchgeführt wird, zeugt davon, dass sich im Berufsalltag der Mediziner/-innen offenbar gezeigt hat, dass allgemeinsprachliche Deutschkenntnisse in diesem Berufszweig nicht ausreichend sind, um eine reibungslose Kommunikation mit Patient/-innen sowie mit Kolleg/-innen zu ermöglichen und es einer gezielten Überprüfung der benötigten Sprachkompetenz bedarf, bevor eine Stelle angetreten wird. Besonders interessant und erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang abschließend noch, dass Arzt/-innen diese Prüfung bereits seit 2005 absolvieren müssen, lange Zeit jedoch ein Nachweis über B2-Kenntnisse ausreichend war, um zur Prüfung zugelassen zu werden<sup>20</sup>.

## 4 C1 für das Studium

Unabhängig von den verschiedenen Fachbereichen, der Vermittlung wissenschaftlicher (Er-)Kenntnisse, bildungssprachlicher Kommunikation und/oder berufsbezogenem Arbeitsalltag bzw. Lebenspraxis, sind Allgemeinsprache, aber auch Fach- und Bildungssprache Mittel der zwischenmenschlichen Kommunikation; sie kön-

---

<sup>17</sup> Vgl. Österreichische Akademie der Ärzte (o.J.): Die Prüfung.

<sup>18</sup> Vgl. Österreichische Akademie der Ärzte (o.J.): Musterbeispiele.

<sup>19</sup> Möglicherweise rechtfertigt dies die sehr hohen Kosten für einen Prüfungsantritt, die bei etwas über 900 Euro liegen (vgl. Österreichische Akademie der Ärzte [o.J.]: Prüfungstermine/Prüfungsort/Prüfungsgebühr).

<sup>20</sup> Vgl. APA-OTS 2016.

nen u.a. im Gebrauch erworben werden. Allerdings gibt es Unterschiede zwischen dem praxisorientierten Erwerb/Übergang von Allgemeinsprache zu Berufs- und/oder Fachsprache und dem von Bildungs- zu Wissenschaftssprache, da Letzterer vorwiegend an erkenntnistheoretische Analysen und Reflexionen geknüpft ist. Folglich ist das Erschließen oder Beschreiben bestimmter Sachgebiete an Gruppen, Gebrauch und Praxis bzw. an spezifische Kontexte und Funktionen gebunden.

Wie Althaus (2018: 79) in seinem Beitrag zu den sprachlichen Voraussetzungen im Studium unterstreicht, reicht die pauschale Bestimmung eines Sprachniveaus nach GeR nicht aus, um Lernenden – auf sprachlicher Ebene – einen erfolgreichen Abschluss in den verschiedenen Studienbereichen und Ausbildungszweigen zu garantieren. Die größte Hürde für eine Vereinheitlichung der nötigen sprachlichen Kompetenzen für ein Studium bildet die Heterogenität der Bildungsangebote, d.h. das Spektrum von Fach-, Bildungs- und Wissenschaftssprache im konkreten, zwischenmenschlichen Umgang von Sprecher/-innen untereinander bzw. den Institutionen und dem fachspezifischen Kontext, in dem diese agieren. Man denke etwa an das weite Feld der Pflege, in dem, je nach Ausbildung und Aufgabenbereich, ein breites Spektrum an Sprachen und Registern gefordert wird, das von der Beherrschung von Mikrosprache für Pflegeberichte bis zum zwischenmenschlichen und fachlichen Umgang mit Kolleg/-innen sowie auch mit Patient/-innen, die sich vorrangig der lokal gefärbten Varianten der Zielsprache bedienen, reicht. Wollte man all diesen Variablen gerecht werden, müssten nicht nur für jeden einzelnen Fachbereich, für jeden Studiengang, sondern sogar für jede einzelne Pflegeeinrichtung eigene sprachliche Erfordernisse definiert und in validierte Prüfungskonstrukte gegossen werden. Die Komplexität liegt also in der Vielschichtigkeit und der Variabilität, da für Institutionen bei der Wahl der Kandidat/-innen bzw. ihrer Abgänger/-innen Sprachkompetenz nicht das einzige Kriterium bildet. Die Folge ist, dass aus Praktikabilitäts- und Kostengründen meist auf validierte allgemeinsprachliche *High-Stakes*-Sprachtests ergänzend zu fachspezifischen Eignungstest dazu dienen, um aus allen Studienwerbenden jene Lernenden zu selektieren, welche mutmaßlich die fachlichen und sprachlichen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium erfüllen. Sprachtestanbieter können dabei auch nur bedingt auf die spezifischen Bedürfnisse der Institutionen eingehen, da *High-Stakes*-Sprachprüfungen an Qualitätsstandards wie Rückbindung an den GeR, Validität und Reliabilität gebunden sind, um den Interessen der *Stakeholder* entsprechen zu können.

Die Ausarbeitung eigener Spracheignungstests von Bildungseinrichtungen ist ebenso ein schwer zu beschreitender Weg, da dies einen großen finanziellen Aufwand bedeutet und testtheoretische Kompetenzen in Institutionen, die sich nicht mit Sprache befassen, oft fehlen. Selbst wenn ein Bewusstsein für die Wichtigkeit derselben sowie die finanziellen Mittel vorhanden wären, bestünde auch bei *ad hoc* entwickelten Sprachprüfungen das Risiko, dass diese ihr eigentliches Ziel verfehlen, denn für ein valides Produkt fehlt es an praxisbezogenen empirischen Studien der

Bildungseinrichtungen. Selbst wenn dies möglich wäre, müssten jedoch neue Skalen und Deskriptoren erarbeitet werden, die weltweit Anerkennung finden und sprachenübergreifende Sprachkompetenzen (Allgemein-, Fach-, Wissenschafts-, Berufssprache) abdecken. Dies bedeutet, dass die Entwicklung einer internen Sprachprüfung als ein auf längere Zeit angelegtes Projekt verstanden werden müsste, welches einen bedeutenden finanziellen Aufwand erfordern würde.

Aus den eben genannten Gründen ist erkennbar, warum sich Institutionen und Bildungseinrichtungen fast ausnahmslos an internationale Testanbieter bzw. an die auf GeR-Skalen bezogene Allgemeinsprache anlehnen. Die Frage, die sich Bildungseinrichtungen stellen sollten, ist, welche sprachlichen Kompetenzen für ein Studium oder eine Ausbildung wirklich nötig sind<sup>21</sup> und wie der Ausbau der Fach- und Wissenschaftssprachen im Laufe des Studiums erfolgen soll, d.h., wie dieses strukturiert ist bzw. Lernende beim Erwerb derselben begleitet werden. Denn eine weitere Überlegung wert ist das sprachliche Abgangsniveau, das wiederum meist dank eines international anerkannten Sprachdiploms belebt werden soll, das sich auf Allgemeinsprache bezieht. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob Hochschulabgänger/-innen im Bereich Wirtschaft, Informatik, Bildungswissenschaften oder Design der Freien Universität Bozen mit einer nachgewiesenen Sprachkompetenz in Allgemeinsprache auf Niveau C1 oder B2 nach GeR in Besitz der sprachlichen Mittel für einen kompetenten sprachlichen Umgang in ihrem Fachbereich sind.

Fraglich ist auch, ob ein nach international einheitlichem Maßstab konzipiertes Messinstrument für Sprachen die Funktion einer juristischen Absicherung übernimmt bzw. einen normativen Rahmen bilden soll, der die Zulassung bzw. Eignung für ein Studium regelt, oder ob die Validität und Reliabilität der Testkonstrukte zugunsten praxisorientierter Fachspezifik und Funktionalität überdacht werden sollten. Der Verzicht auf international anerkannte Sprachprüfungen bzw. die Erarbeitung eigener Tests (ähnlich der im vorigen Abschnitt erwähnten Prüfung für Ärzt/-innen in Österreich) könnte damit begründet werden, dass Sprachhandlungen in universitärem Kontext bzw. auf die Fachspezifik der einzelnen Bildungseinrichtungen im GeR nicht vorkommen. Die Tatsache, dass der GeR an sehr generalisierenden Beschreibungen und Domänen festhalten muss<sup>22</sup>, könnte sich für die Entwicklung eigener Messinstrumente, die sich auf die allgemein gehaltenen Deskriptoren beziehen bzw. diese deklinieren, als hilfreich erweisen und stünde in keiner Weise in Konflikt mit dem GeR. Auch die Bestimmungen des Europarats, dass die Validität Vorrang hat bzw. mehr ins Gewicht fallen soll als die

---

<sup>21</sup> Die Quote der Studienabbrecher/-innen unter Studierenden mit nicht deutscher Erstsprache ist deutlich höher (41%) als jene mit deutscher Erstsprache (29%) (vgl. Bärenfänger; Lange; Möhring 2015: 10). Der Grund dafür dürfte nicht zuletzt in unzureichenden Deutschkenntnissen zu suchen sein.

<sup>22</sup> Anderenfalls wären die Kannbeschreibungen nicht sprachübergreifend anwendbar. Zudem könnte der GeR auch keinesfalls alle denkbaren Fachbereiche abdecken.

Reliabilität, bedeutet, dass das Ergebnis von Tests auf den situativen Kontext bezogen werden muss (Europarat 2001: 71).

Wirft man einen kurzen Blick auf die in Österreich und Südtirol vorherrschenden Bestimmungen hinsichtlich der Fremdsprache Deutsch an Universitäten, werden die bereits mehrfach angesprochenen institutionsabhängigen Unterschiede evident.

Studienwerber/-innen an der Universität Klagenfurt müssen beispielsweise über ein A2-Niveau verfügen, um einen Antrag auf Zulassung zu einem Bachelorstudium stellen zu können. Für eine tatsächliche Zulassung zu einem Bachelor oder Masterstudium ist B2 notwendig, außer man möchte Germanistik oder ein Lehramt für ein beliebiges Fach studieren, dann ist C1 nachzuweisen<sup>23</sup>. An der Universität Wien müssen Studienbewerber ebenfalls über ein A2-Niveau verfügen, um einen Antrag auf Zulassung stellen zu können. Für das Studium selbst ist aber, unabhängig vom Fach, hingegen mindestens C1 notwendig<sup>24</sup>. Die nachzuweisenden Sprachkenntnisse unterscheiden sich zwar teilweise, eine Gemeinsamkeit gibt es allerdings doch: Beide Hochschulen geben sich ausnahmslos mit Tests in der Allgemeinsprache zufrieden. Wie diese zwei Beispiele zeigen, gibt es auf nationaler Ebene keine zentrale Regelung die Studienzulassung betreffend; vielmehr werden die für das Studium erforderlichen Sprachkenntnisse autonom von den verschiedenen Bildungseinrichtungen bestimmt. Es darf auch gemutmaßt werden, dass das geforderte Niveau nicht nur darauf abzielt, die für das Studium notwendigen Sprachkenntnisse sicherzustellen, sondern auch der strategischen Zugangsbeschränkung dient.

Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang auch die trilinguale Freie Universität Bozen, in der als Eingangsniveau – z.B. für den Bachelor in Wirtschaftsinformatik, der mit den Unterrichtssprachen Deutsch, Italienisch und Englisch arbeitet – für die erste und zweite Sprache B2 gefordert wird, während für die dritte Sprache kein Eingangsniveau verlangt wird. Jedoch sollen Studierende nach einem Studienjahr in der dritten Sprache B1 erreicht haben, um Prüfungen ablegen zu können. Das von der Institution geforderte Abgangsniveau für die L2 und L3 ist C1, während in der L3 Niveau B2 nach GeR erreicht werden muss<sup>25</sup>. Allerdings beziehen sich auch in diesem Fall die erforderlichen Sprachkenntnisse, unabhängig vom gewählten Studiengang, auf die Allgemeinsprache<sup>26</sup>. In Bozen wurde zwar ein internes Messinstrument entwickelt, das alternativ zu den gängigen Sprachdiplomen angeboten wird, allerdings wiederum Allgemeinsprache abprüft<sup>27</sup>. Fachspezifische Aufgaben und Lexik werden nicht den Studiengängen angepasst, d.h., dass die Reliabilität der Validität vorgezogen wurde.

---

<sup>23</sup> Vgl. Universität Klagenfurt (o.J.): Zulassung zu Bachelorstudien.

<sup>24</sup> Vgl. Universität Wien (o.J.): Anerkannte Deutschkenntnisnachweise C1.

<sup>25</sup> Vgl. Freie Universität Bozen (o.J.): Bachelor in Wirtschaftsinformatik.

<sup>26</sup> Vgl. Freie Universität Bozen (2019).

<sup>27</sup> Vgl. Freie Universität Bozen (o.J.): Aufbau der Sprachprüfungen B2-C1.

In Zukunft wird nicht mehr an der Quantität der beherrschten Sprachen oder der Sprachdiplome festgehalten werden können, die im Eingangs- und Abgangsniveau beständig nach oben korrigiert werden, denn Qualität in der akademischen Bildung muss die Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen, aber auch die Messung derselben berücksichtigen, und zwar auf inhaltlicher und (fach-)sprachlicher Ebene. In dieser Hinsicht teilen wir die Ansicht von Althaus (2018: 95), dass Institutionen und Bildungseinrichtungen immer mehr auf die fachspezifischen sprachlichen Anforderungen für ein Studium und die dafür erforderlichen Sprachhandlungen eingehen werden müssen und dass empirische Studien auf linguistisch-didaktischer Ebene zeigen, dass eine neue Prüfungskonzeption in Aussicht gestellt werden muss.

## **5 Anstelle eines Fazits: Wie könnte man die Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit überwinden?**

Die eingangs gestellte Frage „B2 für den Beruf, C1 für die Uni: reicht das?“ muss wohl mit einem „Nein“ beantwortet werden. Wie in den Ausführungen deutlich wurde, sind sowohl für die erfolgreiche Berufsausübung als auch das Absolvieren eines Hochschulstudiums fundierte Sprachkenntnisse nicht nur der Allgemeinsprache, sondern auch der jeweiligen Fachsprache vonnöten. Bedauerlicherweise sind diese jedoch bisher bestenfalls punktuell erforscht worden (vgl. Bärenfänger; Lange; Möhring 2015: 259), was die Überwindung der vorhandenen Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit nicht gerade erleichtert. Natürlich kann auch an dieser Stelle kein Patentrezept für den Brückenbau vorgeschlagen werden; anstelle einer Zusammenfassung sollen aber zumindest drei Denkanstöße dazu anregen, sich auf die Suche nach Baumaterial für eine solche Brücke zu machen.

Obwohl Sprache bzw. Sprachkenntnisse im Allgemeinen als wichtig empfunden werden, fehlt es innerhalb von Firmen und Institutionen häufig am nötigen Bewusstsein dafür, wie wichtig hinreichende Deutschkenntnisse für die Bewältigung des beruflichen Alltags zur Zufriedenheit aller Beteiligten sind. Das beste fachliche Wissen ist wertlos, wenn die sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten fehlen. Dementsprechend ist es wichtig, Mitarbeiter/-innen mit nicht deutscher Erstsprache zu unterstützen und ihren Spracherwerb – auch nach Antritt der Stelle – weiter zu fördern. Die Entwicklung von fachspezifischem Unterrichtsmaterial durch Verlage ist jedoch – bis auf wenige Ausnahmen wie etwa die Bereiche Pflege oder Tourismus – wenig realistisch, da aufgrund der eher kleinen Zielgruppe für die Herausgeber/-innen unrentabel. Durchaus denkbar und gewinnbringend könnte jedoch die Vernetzung von Unternehmen sein, deren Mitarbeiter/-innen ähnliche sprachliche Herausforderungen zu meistern haben. Gemeinsam könnten sie maßgeschneiderte Kursmaterialien und -konzepte für ihre eigenen Bedürfnisse erstellen lassen. Selbstverständlich wäre dies mit einer – mitunter sogar beträchtlichen – Investition verbunden; allerdings würden sich die Kosten durch eine Ver-



netzung von Unternehmen minimieren und wären so für die einzelnen Firmen leichter tragbar. Da authentische Kursmaterialien nicht im luftleeren Raum erstellt werden können, müssten die betroffenen Unternehmen zudem ihre Türen für jene öffnen, die sie mit der Erstellung der Materialien betrauen, und sich zudem die Zeit nehmen, ihnen z.B. inhaltliche Fragen zu beantworten.

Was die Aneignung der für die erfolgreiche Absolvierung eines Studiums nötigen Wissenschaftssprache betrifft, wäre eine Aufwertung bzw. ein Ausbau der universitären Schreibzentren wünschens- und empfehlenswert. Indem Veranstaltungen ebendieser nicht länger auf freiwilliger Basis, sondern vielmehr verpflichtend von allen Studierenden ungeachtet ihrer Erstsprache (also auch von jenen mit der Erstsprache Deutsch) in der Studieneingangsphase zu absolvieren wären, erhielten Studierende bereits zu Beginn das nötige Rüstzeug für die Abfassung erster wissenschaftlicher Arbeiten bzw. zumindest eine solide Grundlage dafür, welche sie im Laufe ihres Studiums dann leichter gezielt ausbauen könnten.

Zu guter Letzt ist natürlich anzudenken, nicht länger allgemeinsprachliche Sprachnachweise als Eintrittsvoraussetzung zu verlangen, sondern z.B. berufsgruppenspezifische Tests ähnlich der Prüfung der Österreichischen Akademie der Ärzte zu entwickeln und auf diese zurückzugreifen. Auch hierfür ist aber – wie in der Erstellung von Unterrichtsmaterialien – eine Zusammenarbeit von Testtheorie und Alltagspraxis zwingend nötig, will man authentische Kommunikation dem Testkonstrukt zugrunde legen und valide Prüfungen erstellen.

Auch wenn die Kluft zwischen Wunsch und Wirklichkeit also durchaus eine große ist, unüberwindbar scheint sie nicht.

## Literatur

- Althaus, Hans Joachim (2018): Warum C1 keine Lösung ist: Der Nachweis von Deutschkenntnissen für den Hochschulzugang, der GER und warum sie nicht zusammenpassen. In Brandt, Anikó; Buschmann-Göbels; Astrid; Harsch, Claudia (Hrsg.): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und seine Adaption im Hochschulkontext*. Bochum: AKS-Verlag, 78-98.
- Anes, Isma (2021): Der Stellenwert der Fachsprache. Didaktische Vorschläge zum curricularen LMD-System. In: *TRANS Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 22. <https://www.inst.at/trans/22/der-stellenwert-der-fachsprache-didaktische-vorschlaege-zum-curricularen-lmd-system/> (7.1.2021).
- APA-OTS (2016): *Ausländische Ärzte: Voraussetzungen für Tätigkeit in Österreich (3)*. In: [https://www.ots.at/presseaussendung/OTS\\_20160420\\_OTS0142/auslaendische-aerzte-voraussetzungen-fuer-taetigkeit-in-oesterreich-3](https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20160420_OTS0142/auslaendische-aerzte-voraussetzungen-fuer-taetigkeit-in-oesterreich-3) (9.2.2020).

- Bärenfänger, Olaf; Lange, Daisy; Möhring, Jupp (2015): *Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase*. Leipzig: Institut für Testforschung und Testentwicklung e.V.
- Bolte-Costabiei, Christiane; Grosser, Regine; Ransberger, Karin; Sass, Anne; Schefler, Birthe; Schümann, Anja; Thomé, Heidrun (2020): *Linie 1. Pflege. Deutsch für Pflegeberufe. Kurs- und Übungsbuch mit Audios*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Caritas Österreich (2020): *Caritas zum Fachkräftemangel in der Pflege: Wir müssen jetzt umdenken*. In: <https://www.caritas.at/aktuell/news/detail/news/87657-caritas-zum-fachkraeftemangel-in-der-pflege-wir-muessen-jetzt-umdenken/> (08.1.2021).
- Council of Europe (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Efing, Christian (2014): Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. In: *Info DaF* 41/4, 415-441.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Firnhaber-Sensen, Ulrike; Rodi, Margret (2017): *Deutsch im Krankenhaus Neu*. In: <https://www.klett-sprachen.de/deutsch-im-krankenhaus-neu/t-388/9783126061797> (18.12.2020).
- Freie Universität Bozen (o.J.): *Aufbau der Sprachprüfungen B2-C1*. In: [https://www.unibz.it/assets/Documents/Languages/language-exam-structure/unibz-language-exam-structure-B2-C1\\_DE\\_Cand\\_2020-21.pdf](https://www.unibz.it/assets/Documents/Languages/language-exam-structure/unibz-language-exam-structure-B2-C1_DE_Cand_2020-21.pdf) (18.12.2020).
- Freie Universität Bozen (o.J.): *Bachelor in Wirtschaftsinformatik*. In: <https://www.unibz.it/de/faculties/computer-science/bachelor-informatics-management-digital-business/> (18.12.2020).
- Freie Universität Bozen (2019): *Anerkannte Sprachzertifikate und Sprachnachweise (Beschluss des Universitätsrates Nr. 13/2019)*. In: <https://www.unibz.it/assets/Documents/Languages/unibz-recognised-language-certificates-2019-2020.pdf> (18.12.2020).
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Hagner, Vlasca (2015): *Menschen im Beruf. Pflege. Deutsch als Fremdsprache A2. Kursbuch mit Audio-CD*. München: Hueber.

- Weidinger, Simone; Pourseifi, Missagh; Lode-Gerke, Martina (2020): *Mit Erfolg zum TestDaF*. In: [https://www.klett-sprachen.de/mit-erfolg-zum-testdaf/r-388/175#reiter=mediathek&dl\\_niveau\\_str=B2-C1&dl\\_kategorie=52](https://www.klett-sprachen.de/mit-erfolg-zum-testdaf/r-388/175#reiter=mediathek&dl_niveau_str=B2-C1&dl_kategorie=52) (18.12.2020).
- Österreichische Akademie der Ärzte (o.J.): *Antrittsvoraussetzungen*. In: <https://www.arztakademie.at/pruefungen/oeaek-sprachpruefung-deutsch/antrittsvoraussetzungen/> (9.2.2020).
- Österreichische Akademie der Ärzte (o.J.): *Die Prüfung*. In: <https://www.arztakademie.at/pruefungen/oeaek-sprachpruefung-deutsch/die-pruefung/> (9.2.2020).
- Österreichische Akademie der Ärzte (o.J.): *Grundlagen. Warum gibt es diese Prüfung?* In: <https://www.arztakademie.at/pruefungen/oeaek-sprachpruefung-deutsch/grundlagen/> (9.1.2021).
- Österreichische Akademie der Ärzte (o.J.): *Musterbeispiele*. In: <https://www.arztakademie.at/pruefungen/oeaek-sprachpruefung-deutsch/die-pruefung/musterbeispiele/> (9.2.2020).
- Österreichische Akademie der Ärzte (o.J.): *Prüfungstermine/Prüfungsort/Prüfungsgebühr*. In: <https://www.arztakademie.at/pruefungen/oeaek-sprachpruefung-deutsch/pruefungstermine-ort-und-gebuehr/> (9.2.2020).
- Österreichische Ärztekammer (2014): *Verordnung – konsolidierte Fassung*. In: [https://www.arztakademie.at/fileadmin/template/main/spDeutsch/SP-VO\\_2\\_Nov\\_2018-12-14\\_konsolidiert.pdf](https://www.arztakademie.at/fileadmin/template/main/spDeutsch/SP-VO_2_Nov_2018-12-14_konsolidiert.pdf) (9.2.2020).
- Tschirner, Erwin; Möhring, Jupp (2019): *A Frequency Dictionary of German. Core Vocabulary for Learners*. Second Edition. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Universität Klagenfurt (o.J.): *Zulassung zu Bachelorstudien*. In: <https://www.aau.at/studium/studienorganisation/zulassung/zulassung-zu-bachelor-und-lehramtsstudien/#toggle-id-3> (18.2.2020).
- Universität Wien (o.J.): *Anerkannte Deutschkenntnisnachweise C1*. In: <https://studieren.univie.ac.at/zulassung/deutschnachweise/deutschnachweise-c1/> (8.12.2020).
- Universität Wien (o.J.): *Nachweis der Deutschkenntnisse*. In: <https://studieren.univie.ac.at/zulassung/deutschnachweise/> (18.2.2020).



**Themenschwerpunkt 3 und Praxisforum:  
Professionalisierung von Lehrkräften und digitale  
Kompetenzen**



# Entwicklung professioneller Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache<sup>1</sup>

*Lesya Skintey (Universität Koblenz-Landau, Deutschland)*

## 1 Einleitung

In den letzten Jahren ist die Qualifizierung angehender Lehrkräfte für Fragen rund um sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und Heterogenität verstärkt in den Blick der Praxis und Forschung der Lehrkräfte-Ausbildung gerückt (vgl. Becker-Mrotzek; Rosenberg; Schroeder; Witte 2017, Ehmke; Hammer; Köker; Ohm; Koch-Priewe 2018, Hoch; Wildemann 2019, Koch-Priewe; Krüger-Potratz 2016). Auch wenn sich die Verortung der entsprechenden Qualifizierung in der Lehramtsausbildung, der Umfang, der Grad der Verpflichtung und die inhaltliche Ausrichtung von Bundesland zu Bundesland, von Hochschule zu Hochschule und von Studiengang zu Studiengang unterscheiden (vgl. Baumann; Becker-Mrotzek 2014, Baumann 2017), ist eine allgemeine Tendenz erkennbar, das Qualifizierungsangebot – zumindest in der ersten Phase der Lehrer\*innen-Ausbildung – weiter auszubauen.

Die bisherige Evaluationsforschung zu DaZ-Qualifizierungsangeboten im Rahmen der Lehrkräfte-Ausbildung – z.B. Forschung zu DaZ-Modulen oder DaZ-Zertifikaten – fokussiert vor allem auf die Bereiche Wissen, Kompetenzen und Überzeugungen (vgl. z.B. Projekt „Sprachen-Bilden-Chancen: Innovationen für

---

<sup>1</sup> Bei der Differenzierung zwischen „Deutsch als Fremdsprache“ und „Deutsch als Zweitsprache“ wird auf verschiedene Tätigkeitskontexte Bezug genommen, für die das gleichnamige Zertifikat an der Universität Koblenz-Landau (Campus Koblenz) Lehramtsstudierende qualifiziert: Die Zertifikatsabsolvent\*innen nehmen nach dem Zertifikatsabschluss eine Tätigkeit in Bildungskontexten im Inland (DaZ) auf oder sind im Rahmen von Sprachassistenzenprogrammen einige Zeit im Ausland (DaF) tätig.

das Berliner Lehramt“), die häufig als kognitive Dispositionen anhand von Testaufgaben erhoben werden. Seltener werden DaZ-Kompetenzen anhand dokumentierter Praxiserfahrungen der Studierenden während oder nach solchen Qualifizierungen, z.B. im Rahmen eines Praktikums, Referendariats oder einer Lehrtätigkeit analysiert.

Der vorliegende Beitrag fokussiert die Entwicklung professioneller Kompetenzen von angehenden Lehrkräften im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung zum Zertifikat „Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“, das seit 2016 an der Universität Koblenz-Landau (Standort Koblenz) angeboten wird, werden anhand von Praktikumsberichten und Reflexionsgesprächen Orientierungen von Zertifikatsteilnehmenden bei der Bewältigung von Praxissituationen rekonstruiert. Nach der Darstellung einiger Modellierungen der notwendigen Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache und der Präsentation der Qualifizierungsmaßnahme wird das methodische Vorgehen der Studie skizziert. Im Fokus steht dabei die exemplarische Rekonstruktion eines Falls. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion über die Transferfähigkeit des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens in die Praxis.

## 2 Aktueller Forschungsstand und Forschungsfragen

Es liegen bereits die ersten Erkenntnisse aus der Evaluationsforschung zu DaZ-Qualifizierungen im Rahmen der Lehr\*innen-Ausbildung vor, die belegen, dass DaZ-Qualifizierungen zur Erhöhung von professionellen Kompetenzen im Bereich Sprachliche Bildung und Deutsch als Zweitsprache bei angehenden Lehrkräften führen. Im Rahmen einer Evaluationsstudie zu den Berliner DaZ-Modulen (vgl. Darsow; Wagner; Paetsch 2017), in der für die Prä-/Postmessungen das DaZKom-Testinstrument (zum Instrument siehe Carlson; Präg 2018) zum Einsatz kam, wurde gezeigt, dass die Kompetenzen im Bereich DaZ bei den Studierenden nach dem Besuch eines DaZ-Moduls oder eines DaZ-Zertifikats signifikant ansteigen: Bachelorstudierende zeigen Lernzuwächse in den Bereichen Fachregister, Mehrsprachigkeit und Didaktik um 7%, bei Masterstudierenden steigen die DaZ-Kompetenzen sogar um 9% an (vgl. Paetsch; Darsow; Wagner; Hammer; Ehmke 2019: 67). Im Bereich des fachdidaktischen Wissens über Sprachförderung zeigen Absolvent\*innen des Zertifikatslehrgangs „Heterogenität und Mehrsprachigkeit“ an der Universität Koblenz-Landau bei den Prä-/Posterhebungen mit dem Testinstrument FaWi-S (vgl. Schulte; Merkert; Schilcher; Bien-Miller; Lenske; Wildemann; Binder; Rank; Deml 2019) Kompetenzzuwächse ebenfalls um 9% (vgl. Hoch; Wildemann 2019: 391). In Bezug auf die Haltungen ergab eine Pilotstudie zum DaZ-Modul an der Universität Paderborn, dass das Interesse der Lehramtsstudierenden am DaZ-Modul und die dem DaZ-Modul beigemessene Relevanz



während der Qualifizierung<sup>2</sup> signifikant ansteigen (vgl. Döll; Hägi-Mead; Settinieri 2017: 208). Des Weiteren wurde im Rahmen der Evaluation der Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ an der Universität Duisburg-Essen gezeigt, dass Studierende, die im Rahmen der Zusatzqualifizierungen mehr Veranstaltungen besucht haben, signifikant positivere *beliefs* in Bezug auf Mehrsprachigkeit haben im Vergleich zu den Studierenden, die an weniger Veranstaltungen teilgenommen haben (vgl. Strobl; Herberg; Gürsoy; Reimann 2019: 95).

Im Rahmen der Evaluationen wurden ferner verschiedene Variablen auf Seiten der Studierenden und deren Auswirkungen auf die DaZ-Kompetenzzuwächse untersucht, wobei die Ergebnisse ein heterogenes Bild darstellen. So zeigen Studierende des Faches Deutsch und Studierende einer Fremdsprache höhere DaZ-Kompetenzen<sup>3</sup> bereits zu Beginn einer Qualifizierung; Studierende einer Fremdsprache haben darüber hinaus höhere Kompetenzzuwächse als Studierende, die das Fach Deutsch oder ein nicht-sprachliches Fach studieren (vgl. Paetsch et al. 2019: 69f.). Hingegen sind die Faktoren *Bewertung des Moduls und der Qualität der Lehrveranstaltung*, *Lernmotivation*, *außeruniversitäre Lerngelegenheiten* und *Fachinteresse* als Prädiktoren des Kompetenzwachses im Bereich Deutsch als Zweitsprache nicht signifikant (vgl. ebd.: 70). In einer anderen Studie haben sich die Variablen *Erstsprache Deutsch* und *Zusatzqualifizierung bzw. Forschungserfahrung im Bereich DaZ* als signifikant herausgestellt (vgl. Lemmrich; Hecker; Klein; Ehmke; Köker; Koch-Priewe; Ohm 2019: 199). In Bezug auf Lerngelegenheiten für den Erwerb von DaZ-Kompetenzen stellt eine eigenständige Planung eines sprachsensiblen Unterrichts im Rahmen des Studiums eine förderliche Lerngelegenheit dar (vgl. ebd.). Hingegen zeigen sich die Variablen *Deutsch als Studienfach*, *Lehrerfahrung* und die Summe der *DaZ-bezogenen Lerngelegenheiten* als nicht signifikant (vgl. ebd.).

In Bezug auf Einstellungen gegenüber der Mehrsprachigkeit zeigt sich, dass bei Studierenden auch nach dem Absolvieren des DaZ-Moduls ausländerpädagogische, d.h. überwiegend defizitorientierte, Perspektiven auf Sprachbildung in mehrsprachigen Kontexten dominieren (Döll et al. 2017: 212f.).

Was in der aktuellen Forschung bislang vernachlässigt wird, ist der qualitativ-rekonstruktive Zugang zur Erforschung von DaZ-Kompetenzen und deren Entwicklung in der Praxis. Dabei stellen Praxisphasen oder Praktika „ein besonderes Kennzeichen des Faches“<sup>4</sup> dar, denn

[s]ie sind lebensweltliche Konkretisierungen von Wissensbeständen und wirken insofern auch persönlichkeitsbildend und -stabilisierend, als sie vergleichende Einsichten und Reflexionen in und über eigene und fremde sprachliche und gesellschaftlich-kulturelle Situationen

---

<sup>2</sup> Das evaluierte DaZ-Modul war im Bachelorstudium verortet und umfasste eine Vorlesung und ein Seminar (vgl. Döll et al. 2017: 206).

<sup>3</sup> Zur Modellierung der DaZ-Kompetenzen im Rahmen des DaZKom-Modells siehe 3.2.

<sup>4</sup> Zwar beziehen sich die Ausführungen explizit nur auf das Fach Deutsch als Fremdsprache, jedoch gelten sie m.E. allgemein für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

gewähren. Sie sind für die Studierenden eine zentrale Gelenkstelle, an der deutlich wird, welches Wissen, welche Einstellungen und welche Handlungskompetenzen erforderlich sind, um sich in den vielfältigen zukünftigen DaF-spezifischen Berufssituationen (Inland, Ausland, unterschiedliche Institutionen, Lernergruppen, Lernniveaus u.a.) zurecht zu finden. (Götze; Helbig; Henrici; Krumm 2010: 28f.)

Vor diesem Hintergrund stehen folgende Fragestellungen im Fokus des Forschungsinteresses:

1. Wie bewältigen die Zertifikatsteilnehmenden die Praxisanforderungen im Rahmen eines Praktikums?
2. An welchen Wissens- und Erfahrungsstrukturen orientieren sich die Zertifikatsteilnehmenden, wenn sie ihren Unterricht planen, gestalten und bewerten?
3. Wie reflektieren die Zertifikatsteilnehmenden das eigene Handeln und den eigenen Lernprozess im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität?

### 3 Kompetenzmodelle

#### 3.1 Kompetenzbegriff in der Professionalisierungsforschung

Bei dem Begriff „Kompetenz“ beziehe ich mich auf die häufig zitierte Definition von Weinert, der in Bezug darauf zwischen der Disposition und der Performanz unterscheidet. Weinert versteht unter einer „Kompetenz“ zum einen die „kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen“ (Bereich der Disposition), zum anderen „die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen“ auszuführen (Bereich der Performanz) (Weinert 2001: 27f.).

Aus praxeologischer Perspektive führt Nentwig-Gesemann (2012: 7) aus:

Zentral ist dabei die Unterscheidung und das Ineinandewirken des einen Aspekts von Kompetenz, von Disposition, als einer prinzipiellen Fähigkeit, bestimmte Handlungen überhaupt hervorbringen zu können und des anderen Aspekts, der Performanz, als einer motivations- und situationsabhängigen Handlungsbereitschaft und Handlungspraxis.

Des Weiteren umfasst der praxeologisch orientierte Kompetenzbegriff neben der Dimension des Handelns auch die Dimension des Reflektierens: „Professionelle Kompetenz dokumentiert sich [...] in Gänze erst auf der Ebene der Performanz in realen Handlungssituationen und in realen (Selbst-)Reflexionssituationen“ (ebd.: 9).

### 3.2 Modellierung der DaZ-Kompetenzen angehender Lehrkräfte

Bei der Annäherung an das Konstrukt der DaZ-Kompetenz sind drei Modelle relevant, die im Folgenden ausführlicher dargestellt werden. Das erste Modell stellt das Strukturmodell fachunterrichtsrelevanter DaZ-Kompetenz dar, das im Rahmen des DaZKom-Projekts entwickelt wurde. Demnach umfasst die DaZ-Kompetenz drei Dimensionen, nämlich *Fachregister*, *Mehrsprachigkeit* und *Didaktik*, die sich in verschiedene Subdimensionen und Facetten gliedern. Die Kategorien bzw. Fokussierungen sind dabei als analytische Konstrukte zu verstehen (s. Tabelle 1 sowie Ohm 2018: 89).

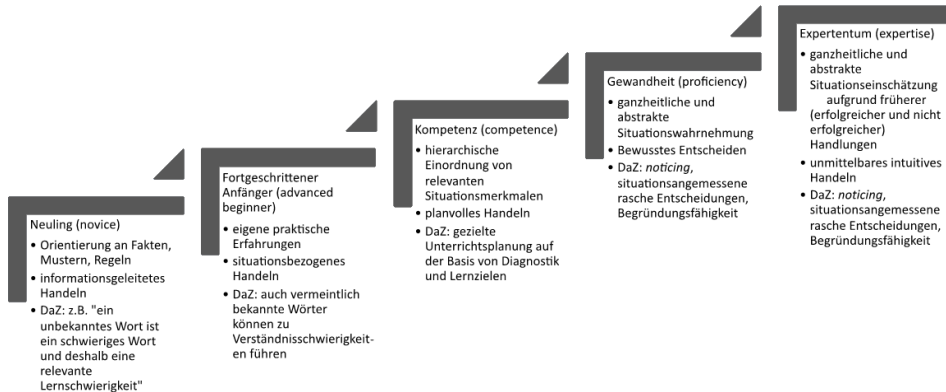
**Tabelle 1: Strukturmodell fachunterrichtsrelevanter DaZ-Kompetenz (DaZKom-Modell) (Köker; Rosenbrock-Agyei; Ohm; Carlson; Ehmke; Hammer; Koch-Priewe; Schulze 2015: 184, Ohm 2018: 75)**

	Dimension	Subdimension	Facetten		
			Stufe I	Stufe II	Stufe III
DaZ-Kompetenz	Fachregister (Fokus auf Sprache)	Grammatische Strukturen und Wortschatz	Morphologie		
			(Lexikalische) Semantik		
			Syntax		
		Semiotische Systeme	Textlinguistik		
			Darstellungsformen		
			Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen		
	Mehrsprachigkeit (Fokus auf Lernprozess)	Zweitspracherwerb	Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit		
			<i>Interlanguage</i> -Hypothese		
			Meilensteine zweitsprachlicher Entwicklung		
		Migration	Gesteuerter vs. ungesteuerter Zweitspracherwerb		
			<i>Literacy</i> /Bildungssprache		
			Sprachliche Vielfalt in der Schule		
	Didaktik (Fokus auf Lehrprozess)	Diagnose	Umgang mit Heterogenität		
			Mikro-Scaffolding		
			Makro-Scaffolding		
Förderung		Umgang mit Fehlern			
		Mikro-Scaffolding			
		Makro-Scaffolding			
Umgang mit Fehlern					

### 3.3 DaZ-Kompetenz als Performanz

Das Entwicklungsmodell der DaZ-Kompetenz wurde ebenfalls im Rahmen des DaZKom-Projekts entwickelt. Diesem liegt das Modell der Entwicklung von Fähigkeiten bei Erwachsenen nach Dreyfus und Dreyfus (1986) zu Grunde. Demnach verläuft die Entwicklung neuer Fähigkeiten bei Erwachsenen – in unserem

Fall die Entwicklung von DaZ-Kompetenzen bei den Studierenden – in fünf Stufen: Neuling, fortgeschrittene\*r Anfänger\*in, Kompetenz, Gewandtheit und Expertentum (Köker et al. 2015: 190ff.; Ohm 2018: 83ff.).



**Abbildung 1: Entwicklungsmodell der DaZ-Kompetenz (vgl. Köker et al. 2015: 190ff., Ohm 2018: 83ff.; eigene Darstellung)**

Neulinge bzw. Noviz\*innen zeichnen sich dadurch aus, dass ihr Handeln informations- oder regelgeleitet ist. Fortgeschrittene Anfänger\*innen haben bereits die ersten Praxiserfahrungen gesammelt und können situationsbezogen handeln. Die dritte Stufe *Kompetenz* zeichnet sich durch geplantes Handeln aus. So geht z.B. einer Unterrichtsplanung eine gezielte Sprachdiagnostik voraus. Die zwei höheren Stufen *Gewandtheit* und *Expertentum* zeichnen sich durch eine ganzheitliche Situationswahrnehmung und ein planvolles Handeln aus, das bereits automatisiert ist und intuitiv erfolgt.

Der Bereich der Performanz wird auch in der Modellierung einer kompetenten Situationsbewältigung durch Lehrpersonen fokussiert. Demnach werden fünf Komponenten der kompetenten Bewältigung einer Praxissituation unterschieden (s. Abbildung 2 sowie van Es; Sherin 2002, König 2016, König; Lebens 2012, Nentwig-Gesemann 2012, Seidel; Blomberg; Stürmer 2010). Dabei wird deutlich, dass der Bereich der Performanz zwei Prozesse umfasst: Handeln und Reflektieren. Nentwig-Gesemann (2012: 7) spricht von einer „Begründungsverpflichtung“ einer\*es Professionellen, die\*der im pädagogischen Bereich tätig ist. Um eine Praxissituation kompetent und erfolgreich zu bewältigen, sind unterschiedliche Wissens- und Erfahrungsstrukturen notwendig. Nentwig-Gesemann unterscheidet zwischen dem wissenschaftlich-theoretisch fundierten, dem methodisch-didaktischen Wissen und dem reflektierten Erfahrungswissen, die als Grundlage für die Reflexion der Praxissituation und des eigenen Handelns dienen können (vgl. ebd.: 7).

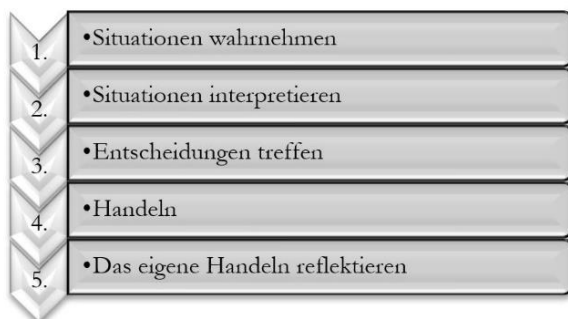


Abbildung 2: Komponenten einer kompetenten Situationsbewältigung (eigene Darstellung)

#### 4 Zertifikat „Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ an der Universität Koblenz-Landau

Das Zertifikat<sup>5</sup> „Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“<sup>6</sup> hat zum Ziel, angehende Lehrkräfte für sprach(en)sensiblen Fachunterricht, DaF/DaZ-Unterricht und professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit und Heterogenität zu qualifizieren. Die Studierenden können nach dem Zertifikatsabschluss die Unterrichtspraxis aus der DaZ-didaktischen Perspektive reflektieren, einen sprachsensiblen Unterricht planen und durchführen (d.h. eine Bedarfsanalyse durchführen, Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen analysieren, Unterricht planen und reflektieren bzw. evaluieren) und mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Unterricht konstruktiv umgehen.

Das Zertifikat richtet sich an Studierende aller Fachrichtungen der Universität Koblenz-Landau (Standort Koblenz), die sich mindestens im 5. Semester befinden und ein Lehramt für weiterführende Schulen studieren. Das Zertifikat dauert 4 Semester und besteht aus vier Modulen, die 11 bzw. 12 Lehrveranstaltungen, ein obligatorisches Praktikum (mind. 10 UE) und eine Abschlussprüfung umfassen (s. Abbildung 3). Die Zertifikatsteilnehmenden erwerben 33 ECTS-Punkte. Pro Kohorte nehmen ca. 35 Studierende am Zertifikat teil.

<sup>5</sup> Das Zertifikat „Sprachbildung und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ ist ein Teilprojekt im Rahmen des MoSAiK-Projekts (Modulare Schulpraxiseinbindung als Ausgangspunkt zur individuellen Kompetenzentwicklung). MoSAiK wird im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Projektlaufzeit: 2016-2019 [erste Förderphase], 2019-2023 [zweite Förderphase]).

<sup>6</sup> Informationen zum Zertifikat finden sich unter <https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb2/inst-germanistik/daz> und <https://mosaik.uni-koblenz-landau.de/teilprojekte/tp-3-zertifikat-sprachbildung-und-deutsch-als-fremdsprache/> (18.12.2020).

Zertifikatssemester	Modul	Lehrveranstaltungen	Kontaktzeit	Selbststudium	CP
1.	Modul 1 - Grundlagen	a) Grundlagen der Linguistik (für Studierende eines nicht-philologischen Faches)	30h	60h	3
		b) Spracherwerbsprozesse in Erst-, Zweit- und Fremdsprache	30h	60h	3
		c) Mehrsprachigkeit und Heterogenität in der Schule	12h	50h	2
		d) Interkulturalität und Unterricht	15h	45h	2
2.	Modul 2 - Spezialisierung	a) Sprachdiagnostische Verfahren	12h	50h	2
		b) Unterricht für neu zugewanderte SchülerInnen	30h	60h	3
		c) Kontrastive Spracharbeit	12h	50h	2
3.	Modul 3 - Praxis	a) Praktikum	10h	20h	1
		<i>Begleitende Veranstaltungen zum Praktikum:</i>			
		b) Analyse von Lehrmaterial	12h	50h	2
		c) Alphabetisierung	12h	50h	2
		d) Methoden der Sprachförderung	12h	50h	2
e) Sprachsensibler Fachunterricht	10h	20h	1		
4.	Modul 4 - Abschluss	a) Kolloquium	8h	25h	1
		b) Abschlussprüfung	-	200h	7
Gesamt			205h	790h	33

**Abbildung 3: Aufbau des Zertifikats „Sprachbildung, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ (Zertifikatshandbuch 2020)**

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung zum Zertifikat werden Lehrevaluationen durchgeführt, Praktikumsberichte sowie Reflexionsgespräche ausgewertet. Die Kompetenzzuwächse bei Zertifikatsteilnehmenden werden mittels des Testinstruments DaZKom erhoben. Im Rahmen einer ethnografischen Feldforschung sollen darüber hinaus Praktiken von Zertifikatsabsolvent\*innen im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität rekonstruiert werden.

Sowohl im Gesamtprojekt MoSAiK als auch im Zertifikat spielt die Reflexion eine wichtige Rolle. Die reflexive Praxis wird im Zertifikat u.A. in Form von angeleiteten Praktikumsberichten (vgl. Hinzke 2020) und Reflexionsgesprächen realisiert. Insbesondere Reflexionsgespräche eignen sich dafür, das Nachdenken über das eigene Handeln und den eigenen Lernprozess im Sinne der sozialen Reflexion (vgl. Wyss 2013: 48f.) zu fördern. Denn

ob jemand in dem Sinne kompetent ist, dass er nicht nur professionell handelt, sondern auch Wissen über sein praktisches Wissen hat, können wir nur in Situationen erschließen, in denen er über sein Handeln nachdenkt, in denen er reflektiert, in denen wir also die Praxis seines Denkens mit- und nachvollziehen können (Nentwig-Gesemann 2012: 10).

Als Ziel der reflexiven Praxis wird dabei in Anlehnung an Bräuer (2014: 12) „ein vertieftes Verständnis des aktuellen Handelns im Spannungsfeld von bereits erlebtem und antizipiertem Handeln und dadurch die Optimierung zukünftiger Handlungssteuerung“ angestrebt.

Das Praktikum wird i.d.R. im dritten Zertifikatssemester absolviert. Die Studierenden erhalten einen Leitfaden zur Erstellung eines Praktikumsberichts, an dem sie sich orientieren können. Im Leitfaden werden folgende Aspekte fokussiert: 1) Beschreibung der Einrichtung und der Gruppe bzw. Klasse, 2) Dokumentation der Hospitationsstunde, 3) Dokumentation der eigenständig durchgeführten Unterrichtsstunde und 4) Reflexion. Nach der Abgabe des Praktikumsberichts findet ein individuelles Reflexionsgespräch statt, das ca. 30 Min. dauert und folgendem Ablauf folgt: 1) offener Einstieg, 2) Fokussierung eines Aspekts aus der Dimension *Fachregister* oder *Mehrsprachigkeit* (vgl. DaZKom-Modell in Tabelle 1), 3) Fokussierung eines Aspekts aus der Dimension *Didaktik* des DaZKom-Modells (vgl. ebd.) und 4) Reflexion der Erkenntnisse aus den einzelnen Zertifikatsveranstaltungen.

## 5 Studie

Mit dem Ziel, DaF-/DaZ-bezogene Kompetenzen der Zertifikatsteilnehmenden bei der Praxisgestaltung zu untersuchen, sollen zunächst die Praktiken der Studierenden im Hinblick auf die Situationsbewältigung beschrieben werden. Dabei sollen verschiedene Wissens- und Erfahrungsstrukturen rekonstruiert werden, auf welche die Zertifikatsteilnehmenden in verschiedenen Phasen der Situationsbewältigung zurückgreifen. Im zweiten Schritt wird die Reflexionskompetenz rekonstruiert. Ein besonderes Augenmerk gilt der Rekonstruktion von Gegenständen studentischer Reflexionen: „Die Grundlage für eine produktive Reflexionspraxis im Lehrberuf bildet berufsbezogenes deklaratives Wissen, da Reflexion niemals inhaltslos stattfindet, sondern sich an bestimmten Inhalten und Prozessen orientiert“ (Wyss 2013: 74).

Die Praktikumsberichte und die Transkriptionen<sup>7</sup> der aufgenommenen Reflexionsgespräche bilden die Datengrundlage, anhand derer die DaZ-spezifischen Handlungen und Reflexionen rekonstruiert werden. Insgesamt liegen sechs Praktikumsberichte und sechs transkribierte Reflexionsgespräche vor. Die Reflexionsge-

---

<sup>7</sup> Für die Erstellung von Transkripten sowie für Kommentare zu diesem Beitrag bedanke ich mich bei Eva-Luisa Eitelbach.

sprache wurden Ende des 3./Anfang des 4. Zertifikatssemesters in Präsenz (zwei Gespräche), telefonisch (1 Gespräch) und per Skype (drei Gespräche) durchgeführt (s. Tabelle 2). Es wurden ausgewählte Praktikumsberichte (n=6) und Transkripte der ausgewählten Reflexionsgespräche (n=6) in Anlehnung an die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2010) ausgewertet, um verschiedene Orientierungen<sup>8</sup> von Zertifikatsteilnehmenden bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion zu rekonstruieren und Orientierungsmuster bzw. Praktiker\*innen-Typen herauszuarbeiten (vgl. Skintey, i.Vorb.).

**Tabelle 2: Datengrundlage**

Kürzel	Zertifikatssemester	Praktikumsbericht (Zeichen mit Leerzeichen)	Reflexionsgespräch (Min.)	Medium des Reflexionsgesprächs
S1 <sup>9</sup>	3.	14.831	24:05	Präsenz
S2	3.	35.101	23:49	Präsenz
S3	4.	19.561	24:17	Telefon
S4	4.	10.955	21:08	Skype
S5	4.	73.585	29:16	Skype
S6	4.	13.739	24:00	Skype

Da Studierende über die Praxissituationen berichten oder diese gemeinsam mit der Forscherin reflektieren, erfolgen die Rekonstruktionen von Orientierungen vor allem auf der Grundlage diskursiver Dokumente, in denen sich kommunikatives und konjunktives Wissen<sup>10</sup> der Studierenden manifestiert.

Die Auswertung umfasst folgende Schritte:

- Formulierende Interpretation (Themen und Unterthemen, Zusammenfassungen),
- Reflektierende Interpretation (alternative Rahmen/Gegenhorizonte durch Vergleiche, Bedeutungszusammenhänge, Orientierungsmuster),
- Diskursbeschreibung (Diskursive Entfaltung der Thematik),
- Typenbildung (Zuordnung eines Falls zu einer Typik) (vgl. Bohnsack 2010: 35).

<sup>8</sup> Unter „Orientierungen“ bzw. „Orientierungsmuster“ werden hier mit Bohnsack Wissensbestände theoretischer oder praktischer Natur verstanden, die für die in pädagogischen Kontexten handelnden Akteur\*innen eine handlungspraktische Relevanz besitzen (vgl. Bohnsack 2018b: 183).

<sup>9</sup> S1 steht für Studentin 1, S2 für Studentin 2 usw. Aus Anonymisierungsgründen wird für alle Studienteilnehmenden die weibliche Form „Studentin“ gewählt.

<sup>10</sup> Unter „kommunikativem“ Wissen wird in der Dokumentarischen Methode explizites Wissen um Normen und Rollenbeziehungen innerhalb einer Institution, Gruppe usw. verstanden; mit „konjunktivem“ Wissen wird implizites Wissen gemeint, welches Mitglieder einer Gruppe stillschweigend teilen und welches sie handlungsfähig macht (vgl. Bohnsack 2018a: 54f.). Diese Unterscheidung hat methodische Konsequenzen: „Während das kommunikative Wissen auch standardisierten Befragungen zugänglich ist, erschließt sich uns der konjunktive Erfahrungsraum lediglich in Beschreibungen und Erzählungen und valider noch auf dem Wege von Gesprächs- und Foto- oder Videoaufzeichnungen und ihrer dokumentarischen Interpretation“ (ebd.: 55).



Die in 3.3 skizzierten Wissensarten stellen keine vorgefertigten Kategorien dar, sondern dienen als metatheoretische Orientierungen: „[D]ie dem Forschungsprozess vorausgesetzten theoretischen Kategorien [sind] nicht inhaltlich-gegenstandsbezogener, sondern im Sinne einer formalen Grundbegrifflichkeit metatheoretischer Art“ (Bohnsack 2010: 35).

## 6 Erste Erkenntnisse

An den Daten der Zertifikatsteilnehmenden sollen im Folgenden handlungsleitende Orientierungen im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität im Praktikum exemplarisch rekonstruiert werden. Die Studentin hat ein Praktikum im Rahmen eines Projekts absolviert, in dem die Förderung der Sprachbildung im Fach explizit im Fokus stand. Im Praktikumsbericht hat die Studentin die Institution und Gruppe beschrieben, eine hospitierte Unterrichtsstunde dokumentiert, die Unterrichtsplanung skizziert sowie den Unterricht, die eigene Praxiserfahrung und den Lernprozess reflektiert.

Im Fokus des Reflexionsgesprächs standen die Überlegungen in Bezug auf die Planung und Durchführung der eigenen Unterrichtsstunde zum Thema „Kasus“. Bezogen auf das DaZKom-Modell lässt sich dieses Thema einerseits der Dimension *Fachregister*, Subdimension *grammatische Strukturen und Wortschatz*, Facette *Morphologie* und andererseits der Dimension *Mehrsprachigkeit*, Subdimension *Zweitspracherwerb*, Facette *ungesteuerter Zweitspracherwerb* zuordnen (s. Tabelle 1). Die folgende Darstellung der Ergebnisse erfolgt in der Orientierung an fünf Komponenten der kompetenten Situationsbewältigung (s. Abbildung 2). Da beide Datenarten (Praktikumsberichte und Reflexionsgespräche) retrospektiv entstanden sind, ist zum einen eine eindeutige Trennung der Phasen kaum möglich und zum anderen fließt die Reflexion in jede der Phasen mit ein.

### 6.1 Situation wahrnehmen

Den Komponenten einer kompetenten Situationsbewältigung folgend soll zunächst rekonstruiert werden, wie die Studentin die Situation wahrgenommen hat, d.h. wie sie ihre Lernengruppe, deren Sprachstand und Bedarfe wahrgenommen hat und woran sie sich bei der Unterrichtsplanung (inkl. der Themenwahl) orientiert hat. Im Praktikumsbericht schreibt die Studentin:

Ihr [der Lernengruppe, Anm. d. Verf.] Deutsch würde ich auf einem B1 Niveau einordnen, da alle schon mindestens 5 Jahre in Deutschland sind und seither neben Deutsch in der Schule ununterbrochen Kurse zum Erlernen der Sprache belegt haben (PB-2, S. 4)<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Die Datengrundlage für die exemplarische Analyse bilden der Praktikumsbericht (PB-2) und das Transkript des Reflexionsgesprächs (RG-2). „S.“ steht für die Seite, „Z.“ für die Zeile.

Daran erkennt man, dass sich die Studentin am alltäglichen Wissen bzw. am eigenen Erfahrungswissen orientiert. Sie geht davon aus, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler, welche\*r seit mindestens fünf Jahren in Deutschland lebt, die deutsche Sprache auf dem Niveau B1 beherrscht. Gleichzeitig erkennt man, dass sie den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen kennt und diesen bei der Einschätzung des allgemeinen Sprachstands nutzt. Des Weiteren beschreibt die Studentin die bildungssprachlichen Kompetenzen der Lernendengruppe. Sie greift dabei auf linguistische und deutschdidaktische Kenntnisse zurück (Fachtermini „Adverbiale“, „Attribute“, „Operatoren“, „Textroutinen“) und bezieht sich explizit auf die Fachliteratur, wie der Hinweis auf Feilkes Aufsatz mit dem entsprechenden Link am Ende des Zitats zeigt:

Ihre [der Lernendengruppe, Anm. d. Verf.] bildungssprachlichen Kompetenzen unterscheiden sich jedoch deutlich: Während der Schüler Sachverhalte und Zusammenhänge gut versteht und explizit darstellen kann [sic] mangelt es den beiden Schülerinnen am grundlegenden Verständnis von Aufgabenstellungen, Operatoren und komplexerem Vokabular. Alle drei Kursteilnehmer sind im Bereich der sprachlichen Mittel weniger fortgeschritten; es mangelt ihnen an komplexen Adverbialen, Attributen oder Satzstrukturen. Ebenso können sie diese häufig nicht ohne eine Erklärung oder Wiederholung seitens der Lehrkraft verstehen. Eigene Texte zu erarbeiten [sic] fällt besonders den beiden Schülerinnen schwer, da ihnen die entsprechenden lexikalische [sic] Mittel und Textroutinen fehlt [sic]. Dem Schüler gelingt dies besser, jedoch fehlt im bildungssprachlichen [sic] Vokabular wie beispielsweise Sprechaktverben (wie etwa „behaupten“, „in Betracht ziehen“, „bezweifeln“ etc.) (vgl. (vgl. [sic] Feilke, S. 11, <https://www.uni-giessen.de/fbz/fb05/germanistik/absprache/sprachdidaktik/aufsatzelinks/pdbabildungssprache> (14.01.2020) (PB-2, S. 4).

Auf meine Nachfrage im Reflexionsgespräch, wie die Einschätzung des Sprachstands erfolgte, erläuterte die Studentin:

Und ich wusste aus Erzählungen, dass B1-Kurse belegt wurden, was ich mir ein bisschen so als Anhalt genommen habe, und dass es im Vergleich zu meinen anderen Deutschkursen schon auf jeden Fall, ich sag mal, eine sprachliche Steigerung gab, gerade was das Schriftliche angeht [sic]. Es gibt bildungssprachliche Lücken, gerade was so Verwendung von Attributen und Konnektoren und so was angeht. Aber es war schon flüssiger, es gab ein breiteres Vokabular, es gab eine größere Selbstverständlichkeit, auch Grammatik umzusetzen oder das, was ich ihnen halt an Vorschlägen gegeben habe, umzusetzen. Sodass ich schon gesagt hatte, das war über dem A-Niveau hinaus.

Aber wie gesagt, ich habe es nicht irgendwie bewiesen. Also sie haben diese Kurse gemacht und sie haben ihre B1-Kurse auch abgeschlossen, das ist, was ich ihnen jetzt einfach geglaubt habe, aber ja, selbst habe ich es leider nicht gemacht. Das habe ich auch angemerkt (RG-2, Z. 10).

Dabei zeigt sich, dass sich die Studentin bei der Einschätzung des Sprachstandes der Schüler\*innen zum einen an deren Angaben und zum anderen am eigenen Erfahrungswissen (Vergleich zu anderen Kursen) orientiert. An den weiteren Schilderungen im Praktikumsbericht wird ersichtlich, dass sich die Studentin der Relevanz der Sprachdiagnostik bewusst ist und sich mit deren Vorgehen auskennt. Sie benennt auch den Beobachtungsbogen USB-DaZ<sup>12</sup> als Verfahren, das sie in ihrem Praktikum hätte nutzen können. Bei der Reflexion des eigenen Handelns erkennt man die Orientierung am DaZ-didaktischen Wissen und an den Lerngelegenheiten im Zertifikat.

Zu Beginn der Planung sagte ich, dass ich das Niveau meiner Klasse auf B1 einschätzen würde. Mit Sicherheit weiß ich dies jedoch nicht, da ich kein sprachdiagnostisches Instrument benutzt habe, um den Sprachstand der Gruppe zu ermitteln. Im Modul „Kontrastive Spracharbeit“ durften wir verschiedenste Methoden kennenlernen, um genau dies zu tun. Beispielsweise hätte ich, gerade da ich die Gruppe über einen längeren Zeitraum beobachten konnte, mit USB-DaZ arbeiten können – ein Instrument, welches wissenschaftlich fundiert ist und auch speziell darauf ausgerichtet ist, im Förderunterricht verwendet zu werden. [...] Somit hätte ich den Unterricht optimieren und besser an die Schüler anpassen können. Ich wüsste mit Bestimmtheit ihren Sprachstand und hätte die Übungen entsprechend dem Sprachniveau besser anpassen können (PB-2, S. 14f.)<sup>13</sup>.

Im Reflexionsgespräch wurde die Studentin gefragt, wie die Themawahl für die eigenständige Unterrichtsstunde erfolgt ist und ob sie es sich selbst aussuchen konnte oder ob es vorgegeben war. Die Studentin berichtete, dass sie sich dabei zum einen am Handeln der Vorgängerin und zum anderen an den Wünschen der Schüler\*innen<sup>14</sup> orientiert hat:

Ja, also so eine Mischung. Ich habe den Kurs übernommen von einer Kollegin, die aufgehört hat. Und sie hatte halt an den grundlegenden grammatikalischen Sachen gearbeitet. Mit dem Kurs hat die [Vorgän-

---

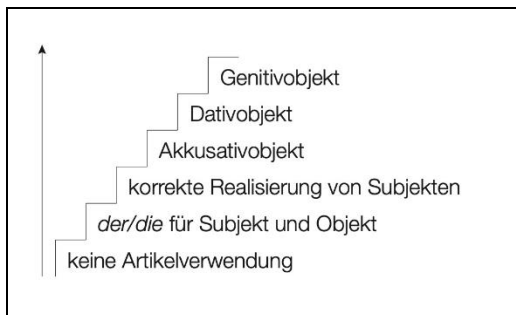
<sup>12</sup> Für das Beobachtungsinstrument USB-DaZ vgl. Fröhlich; Döll; Dirim 2019.

<sup>13</sup> Möglicherweise verwechselt die Studentin dabei den Titel der Lehrveranstaltung mit der Sprachdiagnostik, weil beide Seminare von der\*demselben Dozierenden durchgeführt werden und ihr Besuch zur Zeit des Reflexionsgesprächs ein Jahr zurückliegt.

<sup>14</sup> Den geäußerten Wünschen bzw. Bedarfen der Schüler\*innen liegen wiederum die wahrgenommenen Beschwerden „ihre[r] Lehrer“ (RG-2, Z. 12) zu Grunde.

gerin, Anm. d. Verf.] vorher viel auswendig gelernt, welche Artikel zu welchen Wörtern gehören. Und daran anknüpfend kam dann auch der Wunsch von der Gruppe selber, dass sie [die Lernenden, Anm. d. Verf.] gerne mal mit dem Kasus arbeiten würden und dass sie gerne das mal verstehen würden, weil ihre Lehrer sich immer beschwerten würden, dass es halt ein Grundverständnis ist und dann haben wir sehr lange, auch nach den Stunden, die ich hier beschrieben habe, noch daran gearbeitet. Deswegen das war, würde ich sagen, so eine Mischung aus dem, was ich übernommen habe und dem, was der eigene Wunsch der Gruppe war (RG-2, Z. 12).

Im Rahmen des Reflexionsgesprächs ergab sich die Möglichkeit, die Aufmerksamkeit der Studentin im Sinne der gemeinsamen Reflexion auf alternative (DaZ-didaktisch begründete) Vorgehensweisen bei der Unterrichtsplanung zu lenken, u.a. auf die Frage, ob sie vielleicht darauf geachtet habe, welche Kasusformen in mündlichen und schriftlichen Sprachproduktionen der Schüler\*innen vorkommen. Diese Frage zielte auf die Erwerbsreihenfolge im Kasuserwerb, die auch im zuvor von der Studentin angesprochenen Beobachtungsbogen fokussiert wird:



**Abbildung 4: Phasen der Kasusaneignung im Zweitspracherwerb (Fast-Hertlein 2018: 10)**

In den Darstellungen der Studentin zeigt sich, dass sie sich bei der Themenwahl an den selbst geäußerten und im Unterrichtsalltag wahrgenommenen Bedarfen der Schüler\*innen orientiert:

[...] also ich habe natürlich vorher gefragt, ob das Thema behandelt wurde. Sie hatten das alle schon in der Schule gehabt, aber dann hieß es, ich habe die Hälfte schon wieder vergessen. Und es scheiterte wirklich teilweise schon da dran, die alle namentlich zu benennen. Also Nominativ kam immer und dann hört es auf. Deswegen habe ich gedacht, ich muss von komplett vorne anfangen, weil wir hatten dann nach der zweiten Stunde wenigstens alle vier Fälle aufgelistet mit Namen und dann wurden immer die Fragewörter durcheinandergeschmissen und dann immer so diese Unterscheidung Dativ/Akku-

sativ. Also ich hatte wirklich das Gefühl, ich fange bei null an, deswegen (RG-2, Z. 28).

An dieser Stelle wird explizit nach der Erwerbsreihenfolge gefragt:

*Transkriptionsausschnitt RG-2, Z. 29-39*

I = Interviewerin, S2 = Studentin

- I: Ich verstehe. Kennen Sie die Erwerbsreihenfolge von den Fällen? Hatten Sie das?
- S2: Das hatten wir bestimmt, wobei ich weiß nicht, ob ich es so spezifisch gemacht habe. Ich würde auf jeden Fall sagen, man fängt mit Nominativ an. Wegen Subjekt.
- I: Genau, Nominativ, dann ...
- S2: Akkusativ?
- I: Richtig.
- S2: Dativ ... Genitiv.
- I: Genau.
- S2: Macht Sinn.
- I: Und ist Ihnen etwas aufgefallen? Also wurden alle vier Fälle im Spontansprachgebrauch von allen Lernern beherrscht? Oder gab es irgendwie da Schwierigkeiten?
- S2: Genitiv gibts gar nicht.

Die fast schulische (dem IRE-Muster<sup>15</sup> folgende) Abfrage der Erwerbssequenzen im Bereich Kasus ergibt, dass die Studentin diese kennt und somit über das erforderliche wissenschaftlich-theoretische Wissen im Bereich DaZ-Erwerb verfügt.

## 6.2 Situation interpretieren

Interessanterweise bezieht sich die Studentin auf den allgemeinen Bildungsdiskurs, wenn sie die unzureichende Beherrschung der Kasusformen durch die Schüler\*innen interpretiert bzw. reflektiert:

Da im Unterricht weitestgehend Bildungssprache verwendet wird und Lehrer davon ausgehen, dass Bildungssprache von jedem Schüler und jeder Schülerin verstanden wird, entsteht eine systematische Benach-

<sup>15</sup> *Initiation – response – evaluation* als klassischer Dreischritt in der Lehrkraft-Schüler\*innen-Kommunikation, die für den frontalen Unterricht typisch ist.

teilung von Kindern mit Migrationshintergrund. Dem habe ich mit meiner Stunde versucht entgegenzuwirken, indem wir an den Grundlagen der deutschen Grammatik gearbeitet haben. Diese wurde anhand einfachen [sic] Hauptsatzstrukturen verdeutlicht, um die Anwendung und Bildung des Kasus verinnerlichen zu können. Dies ist in meinen Augen ein erster Schritt, Bildungssprache von Beginn an zu verstehen und daraus resultierend anwenden zu können (PB-2, S. 15).

Unter Bezugnahme der Konzepte „Bildungssprache“ und „Benachteiligung“ ordnet die Studentin das Thema der eigenen Unterrichtsstunde als „Grundlagen der deutschen Grammatik“ in den wahrgenommenen Bildungsdiskurs um Kinder mit Migrationshintergrund ein (hier operationalisiert als Perspektiven anderer Lehrkräfte, die wenig für heterogene sprachliche Voraussetzungen der Schüler\*innen sensibilisiert sind) und begründet somit ihr Handeln als Entgegenwirken der systematischen Bildungsbenachteiligung.

### 6.3 Entscheidungen treffen

Wie in den vorausgegangenen Abschnitten herausgearbeitet wurde, orientiert sich die Studentin an den Wünschen und wahrgenommenen Bedarfen der Schüler\*innen, am Vorgehen der Kollegin und am wahrgenommenen Bildungsdiskurs, wenn sie entscheidet, in ihrem Unterricht das Thema „Kasus“ zu behandeln. Auf die Frage zur Unterrichtsplanung antwortet die Studentin:

Also aufgeschrieben habe ich sie erst danach, so wie sie ist. Aber ich hatte sie mir halt – also so schön im Plan, mit den ((unverständlich)) aber ich habe mir vorher einen Plan gemacht. Ich war eigentlich eine der wenigen, die immer versucht hat, irgendwie eine Stunde zu planen, weil ich so Organisationsmensch bin. Es klappt aber nicht immer alles so, wie man es plant. Aber ich habe mir schon so aufgeschrieben: „Okay, wie möchte ich in die Stunde einsteigen und was soll am Ende rauskommen“. Ja, ich hatte die Stunde aber tatsächlich mit Frau (Name) besprochen. Weil wir im Projekt auch immer wieder die Unterstützung bekommen, dass unsere Lehrer immer sagen: „Wie können wir euch noch helfen? Wie können wir euch Material beiseitestellen?“. Von daher, ja, hatte ich die Stunde schon ein bisschen durchgeplant, anders funktioniert’s doch gar nicht (RG-2, Z. 48).

Beim Planen der Unterrichtsstunde orientiert sich die Studentin an allgemeindidaktischem Wissen und an eigenem Erfahrungswissen (Unterrichtsplanung) sowie an der Perspektive der Projektleiter\*in. Dabei hebt sie die im Praktikum erlebte Unterstützung durch andere Lehrkräfte positiv hervor. Der Unterrichtsentwurf enthält – dem Leitfaden zur Erstellung einer Praktikumsdokumentation im Rahmen

des Zertifikats folgend – Angaben zu intendierten schülerseitigen Kompetenzen, Aktivitäten der Schüler\*innen und Lehrkraft, Materialien, Methoden der Sprachförderung sowie sprachlichen Anforderungen auf Wort-, Satz- und Textebene.

#### 6.4 Handeln

Aufgrund dessen, dass das Unterrichtshandeln der Studentin nicht direkt beobachtet wurde, ist die Rekonstruktion der vollzogenen Handlungen kaum möglich. Dem im Praktikumsbericht enthaltenen Unterrichtsentwurf kann man entnehmen, dass sich die Studentin an dem methodisch-didaktischen Wissen (Scaffolding) orientiert. Laut dem Praktikumsbericht hat die Studentin zunächst das Vorwissen der Schüler\*innen aktiviert, in der Erarbeitungsphase hat sie Lernplakate zur Deklination der Artikel erstellen und in der Übungsphase ein Arbeitsblatt bearbeiten lassen. Zum Schluss wurden die Ergebnisse besprochen. In Bezug auf den Unterrichtsverlauf merkte die Studentin die Schwierigkeiten der Schüler\*innen beim Ausfüllen des Arbeitsblatts und Differenzierungsschwierigkeiten bei der mündlichen Beteiligung an. Sie schreibt: „Nichtsdestotrotz verlief meine Stunde flüssig und ich konnte weitestgehend alles durchführen, was ich vorher geplant hatte“ (PB-2, S. 15).

#### 6.5 Das Handeln und den Lernprozess reflektieren

Im Praktikumsbericht finden sich Passagen, an denen man sieht, wie die Studentin ihr Handeln im Rahmen der eigenständig gehaltenen Unterrichtsstunde reflektiert. Neben den allgemeindidaktischen Aspekten wie Binnendifferenzierung bezieht sie sich bei der Reflexion auf die Lerngelegenheiten im Studium und hebt die Bedeutung der in einem Seminar geübten Unterrichtsplanung als hilfreich für die Vorbereitung auf das Praktikum hervor: „Im Seminar für Mehrsprachigkeit und Heterogenität plante ich zuvor bereits eine sprachensible Unterrichtsstunde, was mir geholfen hat, mich auf die Praxis vorzubereiten“ (PB-2, S. 15). Eine besondere Aufmerksamkeit kommt im Reflexionsteil des Praktikumsberichts dem Scaffolding als Methode des sprachsensiblen Fachunterrichts zu, was auch im Reflexionsgespräch thematisiert wird:

Leider ist die Theorie nicht immer gleich die Praxis und es läuft nicht immer alles wie geplant. Auch wenn ich zahlreiche Methoden der Sprachförderung wie Lernplakate oder auch Scaffolding eingesetzt habe, so funktionierte dies doch nicht immer reibungsfrei. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Grenze zwischen Scaffolding als Hilfe und Scaffolding als Bloßstellung sehr schnell verwischt und auch dazu führen kann, dass Schüler, die eigentlich ohne Hilfe fähig sind, eine Aufgabe zu lösen, Hilfe hinzuziehen (PB-2, S. 15).

Ich bin damit eben dann schon auf die Nase gefallen, weil ich eben die Rückmeldung bekommen habe: „Aber ich will das nicht“ (RG-2, Z. 54).

Die Studentin orientiert sich dabei am DaZ-didaktischen Wissen und am eigenen Erfahrungswissen, wobei sie auch die Perspektiven der Schüler\*innen auf Formulierungshilfen zum Ausdruck bringt.

## 7 Zusammenfassung und Diskussion

Die Rekonstruktionen verschiedener Orientierungen bei der Bewältigung von Anforderungen der Handlungspraxis (Wahrnehmung und Planung des Unterrichts, Treffen methodisch-didaktischer Entscheidungen, Handeln und Reflektieren) lassen erkennen, dass die Studentin dabei auf verschiedene Wissensarten zurückgreift. Sie verfügt über ein fachwissenschaftliches und theoretisches Wissen im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache (z.B. Fachtermini, Erwerbsreihenfolge in Bezug auf Kasus). Sie verfügt zudem über ein didaktisch-methodisches Wissen: Sie kennt z.B. passende sprachdiagnostische Instrumente und z.T. das Konzept *Scaffolding*, sie kann eine sprachensible Unterrichtsplanung durchführen, sprachliche Lernziele formulieren und *Scaffolds* entwickeln. Darüber hinaus kann sie das eigene Handeln (z.B. frühere Erfahrungen mit *Scaffolds* oder die Differenzierung in verschiedenen Unterrichtsphasen) reflektieren und dadurch ein reflektiertes Erfahrungswissen aufbauen. Jedoch stellt es für die Studierende (noch) eine Herausforderung dar, diese Wissensarten systematisch zur Situationsbewältigung heranzuziehen. Vielmehr scheint bei der Situationswahrnehmung und -interpretation das eigene oder das fremde Erfahrungswissen (als alltägliches Wissen, Perspektiven der Anderen) leitend zu sein und weniger das wissenschaftlich-theoretische und methodisch-didaktische Wissen. Gleichzeitig ist sich die Studierende dessen bewusst: „Ich persönlich habe die größten Probleme damit, mein theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen; dies ist jedoch keine Kritik am Zertifikat, da man eine Stunde einfach niemals völlig planen kann“ (PB-2, S. 16).

Wenn man die DaZ-bezogenen Kompetenzen der Studentin vor dem Hintergrund des in 3.3 dargestellten Entwicklungsmodells interpretieren würde (s. Abbildung 1), so kann der präsentierte Fall als fortgeschrittene Anfängerin beschrieben werden. Auf der einen Seite kennt die Studentin die Erwerbsreihenfolge im Bereich „Kasus“ und kann die Ziele und Instrumente der Sprachdiagnostik und Sprachförderung benennen. Auf der anderen Seite orientiert sie sich am allgemeinen Erfahrungswissen bei der Einschätzung des Sprachwissens im Bereich „Kasus“ bei den Schüler\*innen und bei der Unterrichtsplanung werden die Perspektiven der anderen Akteur\*innen in der Praxis (der Schüler\*innen, Projektleitung und anderer Lehrkräfte) handlungsleitend. Ein professionalisiertes Handeln im Bereich Sprachbildung und Deutsch als Zweitsprache, im Sinne eines planvollen, den einzelnen Schritten des Vorgehens eines sprachsensiblen Fachunterrichts folgenden



Handelns, befindet sich noch in der Entwicklung<sup>16</sup>. Wissenstransfer ist jedoch ein Problem, das sich auch für andere Fachdidaktiken stellt. So wird in der Deutschdidaktik aktuell über das Ausbildungsideal und das zu vermittelnde bzw. zu entwickelnde Wissen debattiert (vgl. Pohl 2020, Rautenberg 2020, Steinhoff 2020), u.a. über die Frage, welche Rolle den ‚Rezepten‘ in der Lehrer\*innen-Ausbildung zukommt. Grundsätzlich erscheint eine empirisch gestützte Diskussion darüber notwendig, welche DaZ-Kompetenzen inkl. Einstellungen im Rahmen welches Qualifizierungsformats (darunter zu unterscheiden sind integrierte Studienanteile, DaZ-Module, Zertifikate, DaZ als Studienfach im Lehramt, Bachelor und Masterstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache usw.) entwickelt werden können und wie eine anschließende Professionalisierung im Bereich DaZ in der zweiten und dritten Phase der Lehr\*innen-Ausbildung aussehen sollte.

Die Lehrer\*innen-Professionalisierung im Bereich Sprachbildung, DaZ und Mehrsprachigkeit steht hier vor der Aufgabe, verschiedene Orientierungen bei der Praxisbewältigung zu thematisieren und deren reflektiertes Zusammenspiel zu fördern. Dafür benötigen wir mehr Erkenntnisse über Orientierungsmuster und Praktiken angehender und erfahrener Lehrkräfte im Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität.

## Literatur

- Baumann, Barbara; Becker-Mrotzek, Michael (2014): *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analyse und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Baumann, Barbara (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph; Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann, 9-26.
- Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph; Witte, Annika (Hrsg.) (2017): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann.
- Bohnsack, Ralf (2010<sup>8</sup>): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen, Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2018<sup>4a</sup>): Dokumentarische Methode. In: Bohnsack, Ralf; Geimer, Alexander; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 52-58.

---

<sup>16</sup> Diese Einschätzung bezieht sich lediglich auf rekonstruierte DaZ-Kompetenzen. Zur Entwicklung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Kompetenzen der Studentin im Hinblick auf studierte Fächer können hier keine Aussagen gemacht werden.

- Bohnsack, Ralf (2018b): Orientierungsmuster. In: Bohnsack, Ralf; Geimer, Alexander; Meuser, Michael (Hrsg.): *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich, 183-184.
- Bräuer, Gerd (2014): *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Carlson, Sonja; Präg, Désirée (2018): Der Prozess der Aufgabenentwicklung im DaZKom-Projekt: von der Rahmenkonzeption bis zur Pilotierung des Testinstruments. In: Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo; Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann, 93-110.
- Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze Sophie; Paetsch, Jennifer (2017): Konzept für die empirische Untersuchung der Berliner DaZ-Module. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph; Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann, 187-202.
- Dreyfus, Hubert L.; Dreyfus, Stuart E. (1986): *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Döll, Marion; Hägi-Mead, Sara; Settineri, Julia (2017): „Ob ich mich auf eine sprachlich heterogene Klasse vorbereitet fühle? – Etwas!“ Studentische Perspektiven auf DaZ und das DaZ-Modul (StuPaDaZ) an der Universität Paderborn. In: Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph; Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster, New York: Waxmann, 203-215.
- Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo; Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.) (2018): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster, New York: Waxmann.
- Fast-Hertlein, Lisa (2018): *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache. Teil 3: Leitfaden für die Arbeit mit USB DaZ*. BIFIE: Salzburg. [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/02/USB-DaZ\\_Teil3-Leitfaden\\_final.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/02/USB-DaZ_Teil3-Leitfaden_final.pdf) (26.3.2020).
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, 4-13.
- Fröhlich, Lisanne; Döll, Marion; Dirim, İnci (2019): *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2018/10/190718usbdazpublikationa4teil2bfinal.pdf> (7.7.2021).

- Götze, Lutz; Helbig, Gerhard; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (2010): Die Strukturdebatte als Teil der Fachgeschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 19-34.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2020): Praktikumsberichte als Reflexionsanlässe? Reflexion zwischen Professionalisierungshoffnung und Praxisbewältigung in der ersten Phase der Lehrer\_innenbildung. In: *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)* 3/2, 91-107.
- Hoch, Barbara; Wildemann, Anja (2019): Qualifizierung für den Umgang mit Heterogenität und Mehrsprachigkeit. Konzeption und Evaluation eines lehramtsübergreifenden Zertifikats. In: *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion (HLZ)* 2/3, 383-399.
- Koch-Priewe, Barbara; Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (2016): *Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften*. Münster, New York: Waxmann.
- Köker, Anne; Rosenbrock-Agyei, Sonja; Ohm, Udo; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara; Schulze, Nina (2015): DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Seifried, Jürgen; Wuttke, Eveline (Hrsg.): *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 177-205.
- König, Johannes; Lebens, Morena (2012): Classroom Management Expertise (CME) von Lehrkräften messen: Überlegungen zur Testung mithilfe von Videovignetten und erste empirische Befunde. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand* 5/1, 3-28.
- König, Johannes (2016): *Kompetenzen von Lehrpersonen – Konzepte, Messung, Befunde, Perspektiven. Vortrag im Rahmen der ZLB-Jahrestagung 2016*. In: [http://zus.uni-koeln.de/sites/zus/Material\\_QS/2016-08-06\\_vortrag\\_kassel.pdf](http://zus.uni-koeln.de/sites/zus/Material_QS/2016-08-06_vortrag_kassel.pdf) (25.3.2020).
- Lemmrich, Svenja; Hecker, Sarah-Larissa; Klein, Stephanie; Ehmke, Timo; Köker, Anne; Koch-Priewe, Barbara; Ohm, Udo (2019): Performanznahe und video-basierte Messung von DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften. Skalierung und dimensionale Struktur des Testinstruments. In: Ehmke, Timo; Kuhl, Poldi; Pietsch, Marcus (Hrsg.): *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, 190-204.

- Nentwig-Gesemann, Iris (2012): *Kompetenzbasierte Prüfungs- und Feedbackverfahren in frühpädagogischen Aus- und Weiterbildungssettings – Kompetenzen und Kompetenzentwicklung erfassen, einschätzen und fördern*. Vortrag im Rahmen der Direktorenkonferenz der BAG KAE, 25. September 2012.
- Ohm, Udo (2018): Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In: Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo; Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster, New York: Waxmann, 73-91.
- Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze Sophie; Hammer, Svenja; Ehmke, Timo (2019): Prädikatoren des Kompetenzzuwachses im Bereich Deutsch als Zweitsprache bei Lehramtsstudierenden. In: *Unterrichtswissenschaft* 47, 51-77.
- Pohl, Thorsten (2020): Ausschluss von Rezeptwissen als heilige Kuh innerhalb unserer (Aus-)Bildungspraxis. In: *Didaktik Deutsch* 25/48, 4-7.
- Projekt „Sprachen bilden Chancen: Innovationen für das Berliner Lehramt“. In: [http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Abschlussstagung/Ergebnisse\\_Sprachen-Bilden-Chancen.pdf](http://www.sprachen-bilden-chancen.de/images/Abschlussstagung/Ergebnisse_Sprachen-Bilden-Chancen.pdf) (7.1.2020).
- Rautenberg, Iris (2020): Reflexion statt Rezepte. In: *Didaktik Deutsch* 25/48, 30-35.
- Schulte, Magdalena; Merkert, Alexandra; Schilcher, Anita; Bien-Miller, Lena; Lenske, Gerlinde; Wildemann, Anja; Binder, Karin; Rank, Astrid; Deml, Isabell (2019): FaWi-S: Testinstrument zur Erfassung des sprachförderlichen Wissens von Grundschullehrkräften. In: Mackowiak, Katja; Beckerle, Christine; Gentrup, Sarah; Titz, Cora (Hrsg.): *Instrumente zur Erfassung institutioneller (schrift-)sprachlicher Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.  
[https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20143/pdf/Schilcher\\_et\\_al\\_2020\\_FaWi-S\\_Eine\\_psychometrische\\_Testkonstruktion.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2020/20143/pdf/Schilcher_et_al_2020_FaWi-S_Eine_psychometrische_Testkonstruktion.pdf) (17.2.2021).
- Seidel, Tina; Blomberg, Geraldine; Stürmer, Kathleen (2010): „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56, Beiheft, 296-306.
- Skintey, Lesya (i.Vorb.): Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit: von Orientierungsmustern zur Reflexionskompetenz.
- Steinhoff, Torsten (2020): Deutschdidaktische Grundrezepte. In: *Didaktik Deutsch* 25/48, 8-15.

- Strobl, Jan; Herberg, Stefanie; Gürsoy, Erkan; Reimann, Daniel (2019): Qualifizierung von Lehrkräften für das Unterrichten in sprachlich heterogenen Klassen. Zweite Evaluation der Zusatzqualifikation „Sprachbildung in mehrsprachiger Gesellschaft“ (ZuS) an der Universität Duisburg-Essen. In: Christophel, Eva; Hemmer, Michael; Korneck, Friederike; Leuders, Timo; Labudde, Peter (Hrsg.): *Fachdidaktische Forschung zur Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 87-97.
- van Es, Elizabeth A.; Sherin, Miriam Gamoran (2002): Learning to notice: scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. In: *Journal of Technology and Teacher Education* 10/4, 571-596.
- Weinert, Franz E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 17-31.  
<https://homepage.univie.ac.at/henning.schluss/seminare/053-SE-Diplomandinnenseminar/Texte/weinert-2002-vergl-leistungsmessung.pdf> (24.3.2020).
- Wyss, Corinne (2013): *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster: Waxmann.
- Zertifikatshandbuch (2020): Ein unveröffentlichtes Manuskript in der Fassung vom Februar 2020.



# Professionelle Unterrichtswahrnehmung in DaZ: das Erhebungsinstrument „sHiVa“ in Bezug auf sprachlernförderliche Rückmeldungen

*Christine Stahl (Universität Augsburg, Deutschland)*

## 1 Einleitung

Um im Unterricht situationsbezogen und sprachlernförderlich handeln zu können, müssen Lehrkräfte sprachlernrelevante Elemente des Unterrichtsgeschehens, wie zum Beispiel sprachlernförderliche Rückmeldungen, wahrnehmen und wissensgesteuert verarbeiten können. Die Prozesse der Wahrnehmung und wissensgesteuerten Verarbeitung werden unter dem Begriff der „Professionellen Unterrichtswahrnehmung“ (vgl. Seidel; Blomberg; Stürmer 2010) gefasst, welche ein zentrales Element pädagogischer Professionalität ist (vgl. de Boer; Reh 2012). Bereits im Studium können Teilkompetenzen der Professionellen Unterrichtswahrnehmung ausgebildet werden (vgl. Stürmer 2011). Diese Möglichkeit, theoretische und praktische Inhalte in der akademischen DaZ-Lehrkräftebildung zu verzahnen und – damit einhergehend – bereits im Lehramtsstudium authentische Einblicke in den schulischen Unterricht für den Aufbau von handlungsbezogenen Lehrkompetenzen im Fach DaZ zu etablieren, ist seit längerem Gegenstand der Forschung (vgl. Schramm; Bechtel 2019). Als besonders geeignet für das Vorhaben, Unterrichtspraxis professionell wahrzunehmen und an theoretische Inhalte rückzubinden, scheinen Unterrichtsmitschnitte aus authentischem Unterricht zu sein. Mit der zunehmenden Digitalisierung steigen die Möglichkeiten, die virtuelle Unterrichtshospitalation zunehmend in die akademische Lehrkräftebildung zu integrieren und bereits in einem sehr frühen Stadium theoretisches Wissen mit Einblicken in das

spätere Handlungsfeld zu verbinden sowie angehende Lehrkräfte für die Relevanz eines durchgängig sprachbildenden und sprachfördernden Unterrichts zu sensibilisieren. Gelingensbedingung für diese Sensibilisierung ist unter anderem eine zielgerichtete Beobachtungsstrategie und -hilfe, um angehenden Lehrkräften zu ermöglichen, in der Komplexität des Unterrichtsgeschehens relevante Aspekte zu erkennen.

Im vorliegenden Beitrag steht die Entwicklung eines von insgesamt sechs Items des Beobachtungsinstruments „sHiVa – sprachliche Heterogenität in Videos analysieren“ zur Professionellen Unterrichtswahrnehmung im Fokus. Auf der Basis des theoretischen Hintergrundes zum sprachsensiblen Unterricht (Abschnitt 2.1) mit dem Schwerpunkt auf sprachlernförderlichen Rückmeldungen im Fach DaZ (Abschnitt 2.2) und in Verbindung mit dem Modell der Professionellen Unterrichtswahrnehmung (Abschnitt 2.3) wird exemplarisch die Vorgehensweise zur Entwicklung des Beobachtungsimens zu sprachlernförderlichen Rückmeldungen vorgestellt (Abschnitt 3).

## 2 Sprachsensiblen Unterricht professionell wahrnehmen

### 2.1 Sprachlernförderliche Rückmeldungen als Element sprachsensiblen Unterrichts

Im sprachsensiblen Fachunterricht leiten Lehrkräfte Schüler\*innen dazu an, parallel sprachliche und fachliche Kompetenzen im Unterricht zu entwickeln. Sprachliches und fachliches Lernen sind aneinandergelockt und bedingen und unterstützen sich gegenseitig (vgl. Michalak; Lemke; Goeke 2015). Sprachsensibler Fachunterricht zielt auf den lehrseitig bewussten Umgang mit (Fach-)Sprache bei Lernprozessen in allen Unterrichtsfächern und damit einhergehend eine zunehmend bildungssprachliche und fachadäquate Kommunikation ab.

Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Durchführung sprachsensiblen Fachunterrichts und dem Bildungserfolg von Schüler\*innen. Kinder und Jugendliche aus bildungsorientierteren Familien verfügen bei Schuleintritt über Fähigkeiten, die den Erwerb der Schriftsprache begünstigen (vgl. Kniffka 2017: 209). Bei Schüler\*innen aus bildungsferneren Familien sind diese Fähigkeiten weniger ausgeprägt, da sie weniger sprachliche Anregungen erfahren haben (vgl. ebd.). Dieser Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg spielt auch für Schüler\*innen mit Deutsch als Zweitsprache eine Rolle, da sie in der Zielsprache Deutsch bei Schuleintritt – sowohl in die erste Klasse der Primarstufe als auch als Seiteneinsteiger in die zweite bis vierte Klasse oder in die Sekundarstufe I – weniger zielsprachliche Anregung und Unterstützung erhalten haben und über weniger zielsprachliche Vorerfahrungen als einige ihrer Mitschüler\*innen verfügen (vgl. ebd.). Lehrkräfte sind in der Konsequenz aufgefordert, Unterricht zu planen und durchzuführen, der Schüler\*innen aus sozioökonomisch schwächeren Familien sowie Kinder und



Jugendliche im Zweitspracherwerb dazu befähigt, sprachliche Kompetenzen auf- und auszubauen, um so eine Teilhabe an Bildung zu gewährleisten.

Der Begriff des „sprachsensiblen Fachunterrichts“ geht auf den DaF-Didaktiker Josef Leisen (2013) zurück und verfolgt die parallele Entwicklung fachlicher und sprachlicher Kompetenzen. Beim Erwerb fachlicher Unterrichtsinhalte findet zugleich auch sprachliches Lernen statt. Da Sprache an fachliche Inhalte gebunden ist, sollten weder sprachliche Phänomene noch sprachliche Teilkompetenzen kontextunabhängig vermittelt werden (vgl. Michalak et al. 2015: 135). Damit mögliche sprachliche Hürden das fachliche Lernen nicht einschränken, benötigen Schüler\*innen sprachliche Hilfen und Unterstützung, die sie an eine angemessene Fachkommunikation heranführen (vgl. ebd.). Besagte Unterstützungsmaßnahmen beginnen bereits bei der Planung des Unterrichts.

Grundlegend für einen sprachsensiblen (Fach-)Unterricht ist die systematisch (fremd-)sprachdidaktische Aufbereitung von Unterrichtsinhalten. Für das Gelingen dieser zielgerichteten Unterrichtsvorbereitung, die die Vermittlung sprachlicher und fachlicher Inhalte gleichermaßen adressiert, entwickelte Pauline Gibbons (2002), basierend auf Vygotskis Theorie der „Zone der nächsten Entwicklung“, das Konzept „Scaffolding“ für den Unterricht mit Zweitsprachler\*innen. Das Konzept setzt sich aus vier Bausteinen zusammen, welche sich Makro- und Mikro-Scaffolding-Strategien zuteilen lassen. Die Bausteine „Bedarfsanalyse“, „Lernstandsanalyse“ und „Unterrichtsplanung“ werden unter Makro-Scaffolding-Strategien subsumiert. Der Baustein „Unterrichtsinteraktion“ wird dem Mikro-Scaffolding zugeordnet und thematisiert sechs Prinzipien, denen Gibbons (2015) zufolge eine besondere Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion zugrunde liegt:

- 1) Eine deutliche Verlangsamung der Lehrer-Schüler-Interaktion beinhaltet ein langsames Sprechtempo der Lehrkräfte, um Zweitsprachlernenden mehr Zeit zur Verfügung zu stellen, die sprachlichen Äußerungen der Lehrkraft verarbeiten zu können.
- 2) Zweitsprachlernende benötigen mehr Zeit zum Planen einer Äußerung. Lehrkräfte warten in der Regel nicht länger als zwei bis drei Sekunden, bis sie einem\*r Schüler\*in das Rederecht erteilen. Diese Zeit reicht Zweitsprachlernenden oft nicht aus, um ihre Äußerung zu planen.
- 3) Ein Wechsel von Interaktionsmustern in Form von Stellen echter Fragen, deren Beantwortung komplexere Schüler\*innen-Äußerungen erforderlich machen, begünstigt authentische Kommunikationssituationen und eine damit einhergehende höhere Motivation der Schüler\*innen.
- 4) Aktives Zuhören der Lehrkraft und eine entsprechende Reaktion auf Schüler\*innen-Äußerungen wirken motivierend auf Zweitsprachlernende.
- 5) Re-Kodierungen von Schüler\*innen-Äußerungen führen dazu, Lernenden ein angemessenes Fachwort oder eine angemessene Wendung im jeweiligen Kontext zu verdeutlichen.

- 6) Die Einbettung individueller Schüler\*innen-Äußerungen von Lehrkräften in größere konzeptuelle Zusammenhänge führt zur Herstellung einer Beziehung zwischen der Äußerung und dem fachlich thematischen Gesamtzusammenhang (vgl. Kniffka 2017: 219).

Die Anwendung dieser Prinzipien, die einen sprachsensiblen Unterricht fördern, erfordert von (angehenden) Lehrkräften auf unterrichtspraktischer, fachwissenschaftlicher sowie fachdidaktischer Ebene entsprechende Kompetenzen.

Auf fachwissenschaftlicher Ebene benötigen (angehende) Lehrkräfte fachspezifisches Wissen und Kenntnisse in der Sprachwissenschaft, vor allem in Bezug auf die verschiedenen schulischen Fachsprachen sowie den Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache (vgl. ebd.). Im Fokus stehen u.a. Fragestellungen nach Kennzeichen und Merkmalen von Fachsprache in Mathematik oder Geschichte, eine Annäherung an die Begriffe „Alltagssprache“ und „Fachsprache“ oder theoretische Grundlagen zu sprachlernförderlichem Feedback.

Auf fachdidaktischer Ebene ist es für (angehende) Lehrkräfte wichtig zu lernen, wie das Fachwissen auf den Unterricht übertragen werden kann. Hier stehen beispielsweise Fragestellungen im Fokus, wie echte Fragen formuliert werden können, um längere Schüler\*innen-Antworten zu ermöglichen oder wie die eigene Lehrsprache im Unterricht eingesetzt werden kann, um Schüler\*innen im Zweitspracherwerb zu unterstützen.

Auf unterrichtspraktischer Ebene erfordern sowohl die Planung von Unterricht entlang der Makro-Scaffolding-Bausteine als auch die Durchführung von Unterricht, in welchem die sechs Prinzipien einer sprachsensiblen Unterrichtsinteraktion Berücksichtigung finden, mehr Zeit als eine Unterrichtsplanung, die diese Kriterien nicht verfolgt. Spracharbeit im (Fach-)Unterricht erfordert generell mehr Zeit (vgl. Kniffka 2017: 218), da beispielsweise Schüler\*innen mehr Planungszeit für ihre Äußerungen benötigen oder Lehrkräfte (Fach-)Wortschatz aufgreifen, um Bedeutungen zu klären.

Sowohl auf fachwissenschaftlicher als auch auf fachdidaktischer Ebene ließen sich wohl noch viele weitere (fach-)spezifische Fragestellungen ergänzen. Im Folgenden steht exemplarisch ein Prinzip der sprachsensiblen Unterrichtsdurchführung – nämlich sprachlernförderliche Rückmeldungen – im Fokus und damit verbunden die Fragen: Welches Wissen benötigen angehende Lehrkräfte im Hinblick auf sprachlernförderliche Rückmeldungen? Wie kann dieses Wissen für angehende Lehrkräfte im Rahmen der Professionellen Unterrichtswahrnehmung und in Form von digitalen Hospitationen sprachsensiblen Unterrichts (vgl. Stahl; Peuschel, i.Vorb.) für das künftige Handlungsfeld Schule nutzbar gemacht werden?

## 2.2 Sprachlernförderliche Rückmeldungen

Sprachlernförderliche Rückmeldungen sind ein grundlegendes Prinzip des sprachsensiblen Fachunterrichts. Sie beziehen sich auf die sprachliche oder inhaltliche Form von Schüler\*innen-Äußerungen. Diese können in mündlicher oder schriftli-

cher Form vorliegen. Unter dem Begriff „sprachlernförderliche Rückmeldungen“ werden für diesen Beitrag die Begriffe „Feedback“ und „Korrektur“ subsumiert.

Der Bereich des schriftlichen und mündlichen Feedbacks und der Korrektur wurde in Bezug auf den Unterricht im Fach DaZ umfangreich beforscht und aus verschiedenen Perspektiven betrachtet (vgl. Schoormann; Schlak 2012, Rost-Roth 2009; 2013; 2017, Harren 2013, Brandt; Gogolin; Maronde-Heyl; Scheinhardt-Stettner 2016, Peuschel; Burkard 2019).

Unter „Feedback“ wird in der Fremdsprachenforschung eine Äußerung seitens der Lehrkraft oder des Interaktionspartners verstanden, die sich generell als Rückmeldung auf eine Schüler\*innen-Äußerung bezieht (vgl. Königs 2003: 378). Ellis, Loewen und Erlam (2006) differenzieren den Begriff weiter aus und definieren „korrekatives Feedback“ oder „negatives Feedback“ als Reaktion auf eine fehlerhafte Schüler\*innen-Äußerung. Diese Reaktion kann einen Hinweis auf die Fehlerhaftigkeit der Äußerung, die korrekte zielsprachliche Struktur und/oder eine metalinguistische Information in Bezug auf den Fehler bzw. die korrekte Form enthalten. Peuschel und Burkard (2019: 91) greifen in ihrer Definition den Aspekt der Anregung zur (Selbst-)Korrektur auf und verstehen „unter korrekativem Feedback [...] eine Rückmeldung – beispielsweise von Seiten der Lehrkraft – [...], die entweder eine Korrektur beinhaltet oder diese anregt“. Brandt et al. (2016: 31) betonen in ihrer Definition explizit die sprachliche und fachliche Ebene von Korrekturen und erwähnen neben der Lehrperson als Rückmeldende auch die Möglichkeit des Peer-Feedbacks. Rückmeldungen können auf sprachlicher und fachlicher Ebene durch die Lehrkraft oder Schüler\*innen erfolgen und sich auf den Lernprozess selbst beziehen.

Nach Rost-Roth (2009: 430) handelt es sich bei Korrekturen um „Reaktionen auf eine Äußerung, die etwas als fehlerhaft behandeln“. Diese können als Fremd- oder Selbstkorrekturen durchgeführt werden. Von einer Fremdkorrektur spricht man, wenn eine andere Person auf den Fehler des Sprechenden reagiert und den Fehler selbst berichtigt (vgl. ebd.). Bei einer Selbstkorrektur weist die Lehrkraft auf einen Fehler hin und ermöglicht der Person, die den Fehler gemacht hat, sich selbst zu korrigieren. Korrekturen können sich auf die Morphologie, Lexik, Phonetik, den Inhalt oder Diskurs beziehen (vgl. ebd.).

Einer sprachlernförderlichen Rückmeldung in Form eines Feedbacks oder einer Korrektur liegt in der Regel eine fehlerhafte Schüler\*innen-Äußerung zugrunde. Um einen Fehler handelt es sich, wenn eine Abweichung von der zielsprachlichen Norm vorliegt, wobei mit Norm keine offiziell vereinbarte Regel gemeint ist, sondern das, was die Mehrheit der Erstsprachler\*innen als richtig empfindet (vgl. Rost-Roth 2013: 276, Kleppin 1998: 14f.). Fehler- und Normabweichungen können in zwei Feldern unterschieden werden: in dem des Sprachsystems und in dem der situativen Handlungsnormen. Von einer Normabweichung vom Sprachsystem spricht man, wenn beispielsweise die falsche Personalendung in der Verbkonjugation ausgewählt wurde. Abweichungen von situativen Handlungsnormen liegen dann vor, wenn grammatikalisch korrekte Aussagen pragmatisch, situativ und

handlungsbezogen unangemessen sind (vgl. Peuschel; Burkard 2019: 95f.). Ursachen für Normabweichungen können Interferenzen aus der Erstsprache bzw. weiterer erlernter Sprachen sein; auch der Versuch, lexikalische Lücken mit Wortschöpfungen überbrücken zu können, kann als Fehler, Abweichung oder lernförderliche kommunikative Strategie gesehen werden (vgl. ebd.).

Der Schwerpunkt liegt im Folgenden auf mündlichen sprachlernförderlichen Rückmeldungen, da diese in virtuellen Unterrichtshospitationen – im Gegensatz zu schriftlichen Rückmeldungen – beobachtbar sind und somit von angehenden Lehrkräften wahrgenommen werden können, da sie sich in der Performanz des Lehrkrafthandelns zeigen.

Einen sehr widersprüchlichen Erkenntnisstand zur mündlichen Fehlerkorrektur im Unterricht konstatieren Schoormann und Schlak (2011). Sie schlussfolgern, dass es sich um ein sehr komplexes Phänomen handeln muss. Dass sie dem Erwerb der Zweitsprache nützt, ist eine weithin akzeptierte Tatsache, Uneinigkeit herrscht jedoch darüber, wie Korrekturen am wirksamsten durchzuführen sind (vgl. ebd.: 43). Diese Frage ist schwer zu beantworten. Die Effektivität bestimmter Feedbacktypen variiert je nach Kontext und Person stark (vgl. ebd.: 71).

Es werden sechs Feedbacktypen in Bezug auf sprachliche und fachliche Inhalte unterschieden:

- 1) Bei expliziten Korrekturen erfolgt ein expliziter Hinweis auf den Fehler und die lehrerseitige Wiedergabe des zielsprachlich korrekten Modells.
- 2) Bei *Recasts* bietet die Lehrkraft das zielsprachlich korrekte Modell an, jedoch auf keine explizite Art und Weise. Die Lernenden können nur über die lehrerseitige Korrekturinitiierung auf ihren Fehler schließen (vgl. Schoormann; Schlak 2012: 174).
- 3) Bei einer Klärungsaufforderung gibt die Lehrkraft zu verstehen, dass für eine fehlerhafte Schüler\*innen-Äußerung eine Umformulierung erforderlich ist.
- 4) Bei einer Fehlerwiederholung wiederholt die Lehrkraft die zielsprachlich nicht korrekte Äußerung.
- 5) Bei einer Elizitierung werden die Schüler\*innen aufgefordert, den Fehler selbst zu reparieren.
- 6) Beim metalinguistischen Feedback greift die Lehrkraft einzelne Aspekte der Schüler\*innen-Äußerung auf oder kommentiert das Gesagte kritisch.

Sprachliches und fachliches Feedback miteinander zu verbinden, ohne dabei den Unterrichtsfluss allzu sehr zu stören, ist eine Herausforderung für Lehrkräfte. Für den Umgang mit Korrekturen und Feedback im Fach DaZ liegen kaum empirische Untersuchungen über das Korrekturverhalten in der Unterrichtsinteraktion und die Wirkung von diesem vor (vgl. Harren 2013, Rost-Roth 2017). Rost-Roth (2009) untersuchte, inwiefern Unterrichtsinteraktionen und lehrerseitiges Feedback geeignet sind, die Entwicklung des lernersprachlichen Systems und die mündlichen Kompetenzen zu fördern. Sie konstatiert, dass sich Korrekturen im DaZ- und im DaF-Unterricht in Bezug auf Durchführungen und Fehlerarten unterscheiden. Im

DaZ-Unterricht finden im Gegensatz zum DaF-Unterricht anteilig mehr Selbstkorrekturen statt; Fehlerkorrekturen beziehen sich eher auf Diskursfehler und inhaltliche Fehler, weniger auf grammatische und/oder morphologische Fehler (vgl. ebd.: 438). Bezogen auf den Förderunterricht in DaZ scheint eine stärkere Orientierung an der selbstinitiierten Fehlerkorrektur sowie an den Ausdrucksschwierigkeiten der Lernenden der Sprachförderung dienlich. Es wäre daher sinnvoll, Interaktion und Feedback in Gesprächssituationen weniger unter dem Aspekt der Fehlerbehandlung, sondern stärker unter der Berücksichtigung der lernersprachlichen Andeutung von Ausdrucksschwierigkeiten zu betrachten (vgl. Rost-Roth 2009: 439). Harren (2013) erforschte das lehrerseitige Eingehen auf Schüler\*innen-Beiträge sowie das Weiterarbeiten mit diesen in Unterrichtsgesprächen für den Bereich des Sachunterrichts. Sie kam zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte ihre Schüler\*innen bei einer fachlich angemessenen Wortwahl unterstützen und das sprachförderliche Feedback unterschiedlich stark fokussiert wird: Bei konstruktiven Formulierungsunterstützungen wird Sprachliches kaum als Sprachliches hervorgehoben. Deutlich akzentuiert wird Lexik als Fachlexik, was beispielsweise durch Formulierungen wie „Das nennt man ...“ deutlich wird (vgl. ebd.: 26).

Treten in der Unterrichtsinteraktion Situationen auf, in welchen sprachlernförderliche Rückmeldungen erforderlich werden, so haben Lehrkräfte eine ganze Reihe von Unterstützungs- und Interventionsmöglichkeiten, um adäquat zu reagieren. Relevant für die akademische Lehrkräftebildung im Fach DaZ in Bezug auf sprachlernförderliche Rückmeldungen scheint die Vermittlung der Tatsache, dass Lehrkräfte auch in mündlich geprägten Phasen des Unterrichts die Möglichkeiten haben, den Schüler\*innen bildungs- und fachsprachliche Strukturen durch adäquates Lehrkraft Handeln zu vermitteln (vgl. Peuschel; Burkard 2019: 94).

Der Einsatz mündlicher korrekativer Feedbackstrategien, wie zum Beispiel die Mikro-Scaffolding-Strategie „Re-Kodieren von Schüler\*innen-Äußerungen“ oder die „Ermütigung zur Selbstverbesserung“ (vgl. Kniffka; Roelcke 2016: 149f.) durch die Lehrkraft kann beispielsweise Auswirkungen auf eine sprachbildende Unterrichtsinteraktion haben. Die Art der Unterrichtsinteraktion trägt dazu bei, dass ein korrektes Fachwort bzw. eine korrekte Struktur im jeweiligen Kontext des Unterrichtsinhalts deutlich wird (vgl. ebd.: 149). Je nach Situation und Können der Lernenden ist es sinnvoll, dass die Lehrkraft die fehlerhafte Äußerung nicht selbst korrigiert, sondern darauf aufmerksam macht, dass es eine alternative Ausdrucksmöglichkeit gibt. Dies kann verbal oder nonverbal erfolgen.

Wenn Lehrkräfte Schüler\*innen-Äußerungen aufgreifen und zur Korrektur ermutigen, dann bieten sie Schüler\*innen beispielsweise komplexere Satzmuster oder Fachwortschatz an oder formulieren die fehlerhafte Äußerung in der korrekten Form (vgl. Kniffka; Roelcke 2016: 149). Durch dieses beständige sprachbezogene Feedback helfen Lehrer\*innen den Schüler\*innen dabei, „Vokabular aufzubauen und passives in aktives sprachliches Wissen zu überführen“ (vgl. Harren 2013: 21). Sprachbezogene spezifische Rückmeldungen und die direkte Unterstützung beim mündlichen Formulieren spielen eine wichtige Rolle bei der sprachlichen Förde-

rung im Fachunterricht (vgl. ebd.). Peuschel und Burkard (2019: 97) betonen die Wichtigkeit, dass sich Lehrkräfte des eigenen Feedback- und Korrekturverhaltens bewusst sind und bereit sind, dies zu reflektieren.

Eine Möglichkeit für angehende Lehrkräfte, Sensibilität für sprachlernförderliche Rückmeldungen zu entwickeln, ist, die eigene Professionelle Wahrnehmung in virtuellen Unterrichtshospitationen zu schulen.

### 2.3 Professionelle Wahrnehmung sprachlernförderlicher Rückmeldungen

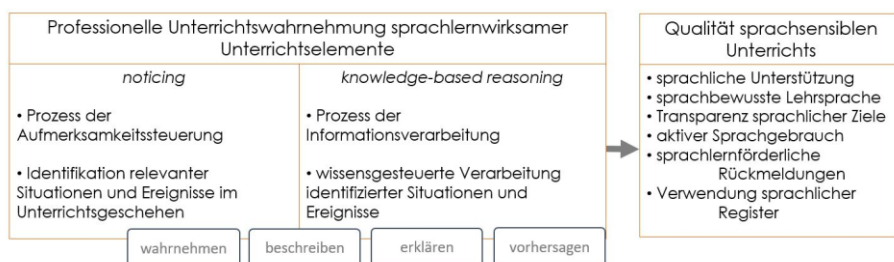
„Als professionelle Wahrnehmung wird die Kompetenz bezeichnet, dass relevante Unterrichtsmerkmale erkannt werden und aus diesen Schlussfolgerungen für das Lehrer\*innenhandeln gezogen werden kann“ (Barth; Thiel; Ophardt 2018: 141). Die Fähigkeit von Lehrkräften, Äußerungen der Schüler\*innen wahrzunehmen, darin für den aktuellen, individuellen Lernprozess relevante Elemente herauszufiltern und diese im Hinblick auf den Lernprozess interpretieren und angemessen darauf reagieren zu können, ist eine zentrale Lehrkompetenz, die trainiert werden muss und kann. Dabei ist zu beachten, dass didaktische und methodische Kompetenzen (angehender) Lehrkräfte in der empirischen Forschung nicht immer direkt beobachtet werden können, sondern immer Abstraktionen von beobachtbarem Verhalten sind (vgl. Harren 2013: 13).

Im Rahmen des Projekts „DaZKom-Video“ (2017-2019) wurde ein Test zur performanznahen Messung von DaZ-Kompetenz mittels Videovignetten entwickelt (vgl. Lemmrich; Hecker; Klein; Ehmke; Köker; Koch-Priewe; Ohm 2019). Für die Entwicklung eines videobasierten Erhebungsinstruments, welches Aussagen über die Fähigkeit angehender Lehrkräfte zulässt, sprachlernförderliche Rückmeldungen professionell wahrzunehmen, werden theoretische Erkenntnisse zu Korrektur und Feedback im DaZ-Unterricht (s. Abschnitt 1) mit dem Modell der Professionellen Unterrichtswahrnehmung in Verbindung gebracht.

Das Modell der Professionellen Unterrichtswahrnehmung geht auf Charles Goodwin (1994) zurück und beschreibt das Konzept der „professional vision“, „die Art und Weise [...], wie Personen vor dem Hintergrund ihrer Profession Situationen und Ereignisse beobachten und interpretieren“ (Stürmer 2011: 8). Das aus dem englischsprachigen Bereich stammende Modell wurde von der Mathematikdidaktikerin Miriam Gamoran Sherin (2007) auf die Lehrer\*innen-Bildung übertragen. Für den deutschsprachigen Bereich prägten Seidel et al. (2010) den Begriff „Professionelle Unterrichtswahrnehmung“. Diese sieht Sherin (2007) als ein aus zwei Komponenten bestehendes Konstrukt (s. Abbildung 1). Erstens die selektive Wahrnehmung (*selective Attention* oder *Noticing*) lernrelevanter Unterrichtselemente und zweitens die wissensgesteuerte Verarbeitung (*knowledge based Reasoning*) dieser wahrgenommenen Unterrichtselemente.

In der Phase des *Noticing*s identifizieren (angehende) Lehrkräfte relevante Situationen und Ereignisse im Unterrichtsgeschehen, welche in der Phase des *knowledge based Reasoning*s auf den drei qualitativ unterschiedlichen Ebenen „Beschreiben“,

„Erklären“ und „Vorhersagen“ weiterverarbeitet werden (vgl. Stürmer 2011: 9). Während beim Beschreiben der Fokus darauf liegt, lernwirksame Unterrichtssituationen auf der Basis theoretischen Wissens zu beschreiben, das heißt, unter der Verwendung adäquater Begriffe und Konzepte, verlangt das Erklären die Fähigkeit, die beobachtete Unterrichtssituation wissensbasiert zu klassifizieren und somit theoretisches Wissen um lernwirksame Unterrichtskomponenten mit der Unterrichtspraxis zu verknüpfen. Beim Vorhersagen geht es darum, die Folgen der beobachteten Phänomene für den weiteren Lernprozess der Schüler\*innen abzuschätzen (vgl. ebd.).



**Abbildung 1: Modell „Sprachsensiblen Unterricht professionell wahrnehmen“ (eigene Darstellung, in Anlehnung an Goodwin 1994; Sherin 2007; Stürmer 2011)**

Übertragen auf die akademische Lehrkräftebildung im Fach DaZ bedeutet dies für angehende Lehrkräfte, sich Wissen über einen sprachlernwirksamen Unterricht anzueignen und dieses theoriebasiert mit dem späteren Handlungsfeld, dem Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen, zu verknüpfen. In einem sprachlernwirksamen Unterricht führen sprachlernförderliche Unterrichtsinteraktionen zu einer konstruktiven Sprachbildung und -anwendung, welche sich im Gelingen sprachlicher Äußerungen und Handlungen zeigt. Die Lehrkraft unterstützt dabei die Realisierung sprachlicher Handlungen und initiiert bspw. längere Redebeiträge der Schüler\*innen. Sie hebt zentrale Fachbegriffe nonverbal, schriftlich und/oder mündlich hervor und führt über die Alltagssprache hin zur Fachsprache. Daneben werden Fragen und Aufgabenstellungen sprachlich eindeutig und ggf. auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus formuliert. Außerdem gibt die Lehrkraft den Schüler\*innen Rückmeldung zu sprachlichen Äußerungen.

Für die Erfassung der Fähigkeit angehender Lehrkräfte, Unterricht professionell wahrzunehmen, gelten Unterrichtsmitschnitte als geeignetes Medium, um der Verzahnung von Wissen und Performanz zu begegnen (vgl. Junker; Rauterberg; Möller; Holodynski 2020). Videomitschnitte lassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven wiederholt betrachten (vgl. Krammer; Reusser 2005) und analysieren (vgl. Ricart Brede; Knapp; Gasteiger-Klicpera; Kucharz 2009). Daneben wird durch die Anwendung theoriebasierter Kategorien auf beobachtbare Unterrichtspraxis eine Verknüpfung unterschiedlicher Wissensformen ermöglicht (vgl. Junker et al. 2020). Insbesondere Videomitschnitte in Verbindung mit Transkripten haben nicht nur das Potenzial für vertiefende Analysen zum Unterrichtsdiskurs, sondern

auch für die Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte (vgl. Helmke; Klienbub; Nordheider; Schrader; Wagner 2007).

Erkenntnisse über Effekte der Förderung der Professionellen Unterrichtswahrnehmung in Bezug auf fachunabhängige Merkmale, wie zum Beispiel Klassenführung (vgl. Gold; Hellermann; Holodynski 2016) oder Unterrichtsstörungen (vgl. Barth et al. 2018), wurden bereits aus bildungswissenschaftlichen Untersuchungen gewonnen. Für den Bereich der professionellen Unterrichtswahrnehmung im Hinblick auf fremdsprachendidaktische Unterrichtsmerkmale liegen erst wenige Studien vor (vgl. Gießler 2018). Untersuchungen zur Professionellen Unterrichtswahrnehmung auf der Grundlage fachdidaktischer Merkmale für eine lernwirksame sprachlich-fachliche Bildung existieren bislang noch nicht.

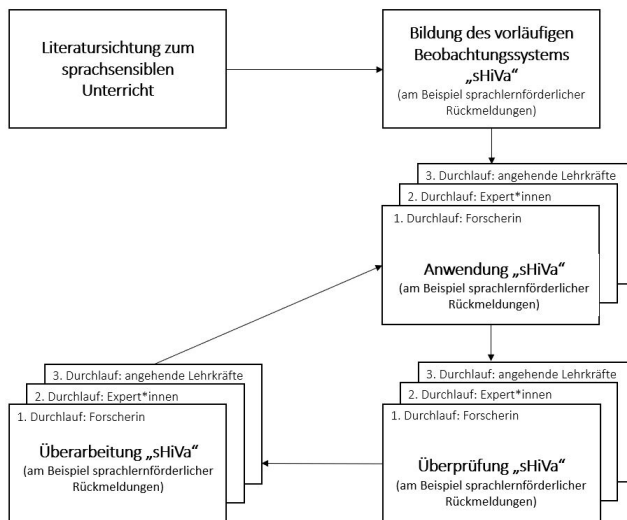
### **3 Entwicklung des Beobachtungsinstruments „sHiVa“ zur Professionellen Wahrnehmung sprachsensiblen Unterrichts**

Die Entwicklung des videobasierten Beobachtungsinstruments „sHiVa“ zur professionellen Wahrnehmung sprachlernwirksamen Unterrichts für die akademische Lehrkräftebildung im Fach DaZ erfolgt in einem iterativ-zyklischen Prozess in Anlehnung an das Vorgehen zur Entwicklung eines Beobachtungssystems von Ricart Brede et al. (2009). Anders als dort wird das Beobachtungssystem am Ende nicht nur von Forschenden verwendet, sondern wird als zentrales Erhebungsinstrument für die Professionelle Wahrnehmung von Elementen sprachsensiblen Unterrichts in der universitären Lehrkräftebildung eingesetzt.

Der Prozess beinhaltet die Schritte Literatursichtung, Bildung eines vorläufigen Beobachtungssystems sowie die Anwendung, Überprüfung und Überarbeitung des Beobachtungssystems (s. Abbildung 2). Ausgewählte Analyseaspekte von im vorliegenden Beitrag zentral stehenden sprachlernförderlichen Rückmeldungen wurden im Lauf des Entwicklungsprozesses immer wieder angewendet, umstrukturiert, erweitert, gekürzt, verfeinert und so lange modifiziert, bis ein optimales, dem Zweck dienliches Beobachtungssystem vorlag.

Im ersten Durchlauf entwickelte die Forscherin zur Annäherung an den Untersuchungsgegenstand ein Beobachtungssystem, welches auf theoretischer Basis generiert wurde. Ziel war es, das Phänomen sprachlernförderliche Rückmeldungen zu operationalisieren sowie Unterrichtsmitschnitte zu sichten und auszuwählen, in welchen lehrseitiges mündliches Feedback und Korrekturen beobachtbar sind. Im zweiten Durchlauf wendeten Expert\*innen aus der Praxis und der Universität das Online-Beobachtungssystem an. Dieser Phase folgte eine erneute Überarbeitung von „sHiVa“. Das übergeordnete Ziel bestand darin, einen Online-Test zur Erfassung der Professionellen Wahrnehmung angehender Lehrkräfte im Hinblick auf sprachlernförderliche Rückmeldungen zu generieren. Dieser Prozess wird im Folgenden detailliert beschrieben.





**Abbildung 2: Entwicklung des Beobachtungsinstruments „sHiVa“ in Anlehnung an den zyklischen Prozess der Entwicklung eines Beobachtungssystems in der videobasierten Forschung (vgl. Ricart Brede et al. 2009)**

Die deduktive Generierung des Beobachtungssystems „sHiVa“ erforderte zwei Schritte: erstens die Sichtung der einschlägigen theoretischen und empirischen Literatur zum sprachsensiblen Unterricht sowie zur Professionellen Unterrichtswahrnehmung und zweitens die Ableitung erster Untersuchungsaspekte aus den gewonnenen Erkenntnissen (vgl. Ricart Brede et al. 2009). Leitende Idee bei der Theoriesichtung zum sprachsensiblen Unterricht war es, die Aspekte der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektive stärker in den Blick zu nehmen: Welches Wissen benötigen (angehende) Lehrkräfte zur Durchführung eines sprachsensiblen Unterrichts und wie können sie dieses Wissen in der Unterrichtspraxis umsetzen (s. 2.1 und 2.2)? Erste Anhaltspunkte zur Beantwortung dieser Fragen boten die „Prinzipien des DaZ-Unterrichts“ (vgl. Jeuk 2010: 127ff.), die „Qualitätsmerkmale durchgängiger Sprachbildung“ (vgl. Gogolin; Lange; Hawnhorst; Bainski; Heintze; Rutten; Saalman 2011: 13ff.), die „Leitlinien für einen sprachaufmerksamen Fachunterricht“ (vgl. Schmölzer-Eibinger; Dorner; Langer; Helten-Pacher 2013: 22f.) sowie die „Prinzipien eines sprachbewussten Unterrichts“ (vgl. Michalak et al. 2015: 135ff.). Aus diesen Aspekten wurden einzelne Unterrichtsmerkmale abgeleitet, die Einfluss auf die Qualität von sprachsensiblen Unterricht haben. Dabei wurden nur solche Merkmale berücksichtigt, die die beiden folgenden Kriterien für eine Videoanalyse erfüllen:

1. Aufgrund empirischer Ergebnisse gilt als wahrscheinlich, dass sich die Merkmale auf die Qualität von sprachsensiblen Unterricht auswirken. Diese sind:
  - lehrerseitige sprachliche Unterstützung,
  - sprachbewusste Lehrsprache,

- Transparenz sprachlicher und fachlicher Ziele,
  - aktiver Sprachgebrauch in authentischen Unterrichtssituationen,
  - sprachlernförderliche Rückmeldungen,
  - Verwendung sprachlicher Register.
2. Die identifizierten Merkmale zeigen sich in der Performanz des Lehrkrafthandelns und sind somit in der virtuellen Unterrichtshospitation beobachtbar.

Im zweiten Schritt (s. Abbildung 2) folgte die Bildung eines vorläufigen Beobachtungssystems. Hierfür wurden abgeleitete Merkmale operationalisiert und Indikatoren bestimmt, die angeben, wie die Merkmale konkret in den Unterrichtsvideos zu beobachten und damit zu erfassen sind.

„sHiVa“ wurde auf der theoretischen Grundlage ausgewählter Aspekte des sprachsensiblen Fachunterrichts sowie dem Modell der Professionellen Unterrichtswahrnehmung entwickelt. Lehrkraft- und Schüler\*innen-Handeln zu beobachten und wahrzunehmen, bildet den Ausgangspunkt, den ersten Teilschritt der Professionellen Unterrichtswahrnehmung (s. 2.3). Für „sHiVa“ und mit Rekurs auf den ersten Teilprozess der Professionellen Wahrnehmung (nämlich der Aufmerksamkeitslenkung auf bestimmte Aspekte des Unterrichtsgeschehens als *Noticing* oder *selective Attention*) wurden für den Beobachtungsschwerpunkt „sprachlernförderliche Rückmeldungen“ folgende Indikatoren identifiziert:

- Die Lehrkraft weist explizit auf einen Fehler hin.
- Die Lehrkraft setzt Mimik und Gestik ein, um Fehler zu signalisieren.
- Die Schüler\*innen korrigieren sich gegenseitig.
- Die Lehrkraft nennt die zielsprachlich korrekte Form der fehlerhaften Schüler\*innen-Äußerung.
- Die Lehrkraft bietet implizit die zielsprachlich korrekte Form durch Rekodierung der Schüler\*innen-Äußerung an.
- Die Lehrkraft initiiert eine Selbstkorrektur, indem sie dem\*der Lernenden zu verstehen gibt, dass eine Umformulierung der Äußerung erforderlich ist.
- Die Lehrkraft weist auf einen Fehler hin, indem sie den Fehler wiederholt.
- Die Lehrkraft gibt Feedback, das sich vor allem auf das Verstehen von fachlichen Inhalten konzentriert.

Die Schritte „Erklären“ und „Vorhersagen“ des zweiten Teilprozesses der Professionellen Wahrnehmung erfordern seitens des Beobachters die Fähigkeit, sprachlernwirksame Unterrichtssituationen theoriebasiert zu erklären und ein Gesamturteil anzufertigen. Dieses besteht darin, Schlussfolgerungen aus dem Lehrkrafthandeln zu ziehen und mögliche Auswirkungen auf das Unterrichtsgeschehen vorherzusagen.

Bevor die entwickelten Items zur Analyse auf videografierte Unterrichtsmitschnitte angewendet werden konnten, wurden zunächst passende Videobeispiele ausgewählt und aufbereitet. Hierfür wurden Videografien aus dem Videokorpus „Sprachliche Heterogenität in der Schule (ViKo\_spracHe)“ (vgl. Stahl; Peuschel, i.Vorb.) gesichtet und fünf circa zehnminütige Unterrichtsmitschnitte ausgewählt,

die zahlreiche sprachensible Unterrichtsinteraktionen mit vielfältigen Wahrnehmungsmöglichkeiten in Bezug auf Elemente sprachsensiblen Unterrichts zeigen.

Die aus der Theorie abgeleiteten Indikatoren zu sprachlernförderlichen Rückmeldungen bildeten die Grundlage für den dritten Schritt (s. Abbildung 2), nämlich eine erste Kodierung der fünf ausgewählten Unterrichtsmitschnitte durch die Forscherin selbst. In Schritt vier, der Überprüfung des Beobachtungssystems, wurden die Erfahrungen aus dem vorherigen Schritt reflektiert. Diese Reflexion betraf sowohl die inhaltliche Seite als auch den Aufbau von „sHiVa“ und zielte zum einen darauf ab, ob die Items im Videoausschnitt beobachtet werden können und zum anderen, ob es möglich war, im Rahmen eines angemessenen zeitlichen Aufwandes, Aspekte sprachlernförderlicher Rückmeldung wahrzunehmen und mit Zeitmarkern zu notieren. Es stellte sich als sehr herausfordernd und zeitaufwändig dar, die Items in einem Videobeispiel – trotz der Möglichkeiten, das Video anzuhalten und vor- und zurückzuspulen – zu identifizieren. Mehrere Durchgänge, das Video anzusehen, waren notwendig. Als sinnvoller und praktikabler erwies sich, in einem ersten Schritt sämtliche sprachlernförderlichen Rückmeldungen zu notieren und erst in einem zweiten Schritt eine Klassifizierung nach den Items vorzunehmen.

Hinsichtlich der Videobeispiele fand eine Auswahl der Unterrichtsmitschnitte statt. Aus fünf Videomitschnitten wurden drei für die weitere Entwicklung und Verwendung für „sHiVa“ ausgewählt. Auswahlkriterien waren zum einen die Qualität der sprachsensiblen Unterrichtsinteraktionen gemessen an der Häufigkeit des Auftretens sprachsensibler Aspekte, zum anderen die Repräsentation der Schularten, für die die angehenden Lehrkräfte ausgebildet werden. Zwei der Unterrichtsmitschnitte, „Weltall“ und „Hundertwasser“, wurden im weiteren Verlauf für das Beobachtungssystem „sHiVa“ eingesetzt, der dritte, „Sommerwörter“, wurde für die Entwicklung von Ankerbeispielen verwendet. Diese Ankerbeispiele wurden aus dem Videomaterial extrahiert und dienen dem Explizieren sprachlernförderlicher Rückmeldungen. Es wurden konkrete Beispiele und Erläuterungen in einem Videomitschnitt kodiert, die im Entwicklungsprozess den weiteren Beobachter\*innen in den nachfolgenden Durchgängen helfen sollten, das Beobachtungssystem zu verstehen und selbst anwenden zu können. Die Ankerbeispiele wurden nicht an den Unterrichtsmitschnitten formuliert, die für das Beobachtungssystem ausgewählt wurden, da diese die weiteren Beobachter\*innen im Zyklus der Entwicklung von „sHiVa“ beeinflusst hätten, und die Ankerbeispiele vermutlich automatisch als richtig gewertet worden wären (vgl. Ricart Brede et al. 2009).

Im zweiten Durchgang (s. Abbildung 2) testeten Expert\*innen aus der Schulpraxis<sup>1</sup> „sHiVa“. Ziel dieser Phase war die Überprüfung der Nachvollziehbarkeit und Verständlichkeit der Items zu sprachlernförderlichen Rückmeldungen sowie die Beobachtbarkeit dieser in den Unterrichtsmitschnitten „Weltall“ und „Hundertwasser“. Entlang der Ankerbeispiele wurde das Unterrichtsbeispiel „Sommer-

---

<sup>1</sup> Fachberater\*innen für Migration des Regierungsbezirks Schwaben/Bayern.

wörter“ gemeinsam angesehen und sich über die Items verständigt, bis alle offenen Fragen der Beobachter\*innen geklärt waren.

Das gleichzeitige Lesen und Merken der Items und deren Beobachtung im mehrperspektivischen Unterrichtsmitschnitt „Hundertwasser“ und „Weltall“ war für die Beobachter\*innen unbefriedigend, da mit sehr vielen Unterbrechungen der Videos in Verbindung mit Vor- und Zurückspulen und dem mehrfachen Ansehen des Unterrichtsmitschnitts verbunden. Bereits in dieser Phase kristallisierte sich heraus, dass die Items sehr gut als theoretische Grundlage geeignet sind, um sich über das zu beobachtende Phänomen verständigen zu können. Weniger geeignet schienen sie jedoch für die konkrete Videobeobachtung. Es dauerte eine gewisse Zeit, um sich an die mehrperspektivischen Unterrichtsmitschnitte zu gewöhnen. Die Fülle der Items führte dazu, das Video häufig anhalten zu müssen, um genau darüber nachzudenken, um welche Art der sprachlernförderlichen Rückmeldung es sich handelt und eine entsprechende Klassifizierung vorzunehmen. Dies war nur in Verbindung mit einem hohen zeitlichen Aufwand möglich. Mit Rekurs auf die Schritte der Professionellen Unterrichtswahrnehmung schien es kompatibler, für die Wahrnehmung sprachlernförderlicher Rückmeldungen in virtuellen Unterrichtshospitationen eine offene Frage zu formulieren. Diese wurde über Teilfragen, welche die Teilschritte Wahrnehmen, Beschreiben, Erklären und Vorhersagen widerspiegeln, konkretisiert.

Im dritten Durchgang (s. Abbildung 2) wurde „sHiVa“ mithilfe der Zielgruppe, angehende Grund- und Mittelschullehrkräfte, getestet und weiterentwickelt. Die Studierenden ( $n=6$ ), die am Seminar „Unterrichtsinteraktion unter der Perspektive von Sprachförderung und sprachlich-fachlicher Bildung“ teilnahmen, wendeten „sHiVa“ auf die zwei circa zehnmütigen Unterrichtsmitschnitte „Weltall“ und „Hundertwasser“ an. Ziel dieser Phase war es, „sHiVa“ als Beobachtungsinstrument weiterzuentwickeln, welches die Fähigkeit von Studierenden erfassen kann, sprachlernförderliche Rückmeldungen in sprachsensiblen Unterricht professionell wahrnehmen zu können. Zudem sollte die zeitliche Dimension des Tests, zwei mal neunzig Minuten, nicht überschritten werden. Um möglichst einfach und unkompliziert Aspekte sprachsensiblen Unterrichts in virtuellen Hospitationen professionell wahrnehmen zu können, wurde „sHiVa“ in der letzten Entwicklungsphase als Online-Instrument konzipiert. Das Instrument wurde im „Onlinekurslabor“, einer Online-Plattform der Universität Augsburg, realisiert und ermöglicht ein gleichzeitiges Ansehen der Unterrichtsmitschnitte sowie das Notieren der Wahrnehmungen unter Angabe von Zeitmarkern.

Inhaltlich zielte die erste Teilfrage auf die Fähigkeit ab, insgesamt sechs Items wahrzunehmen (darunter das Item zu sprachlernförderlichen Rückmeldungen „Die Lehrkraft gibt den Schüler\*innen Rückmeldung zu sprachlichen Äußerungen“) und diese Wahrnehmungen zu notieren. Die zweite und die dritte Teilfrage nahmen Rekurs auf die Fähigkeiten Beschreiben, Erklären und Vorhersagen. Zunächst sollten die angehenden Lehrkräfte eine wahrgenommene sprachlernwirksame Unterrichtssituation aus der ersten Teilfrage auswählen, diese Situation erneut

im Unterrichtsmitschnitt ansehen und die Interaktion zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen genau beschreiben. Im nächsten Schritt wurden die Studierenden aufgefordert, den Bezug zur Theorie herzustellen, das beobachtete Phänomen zu klassifizieren sowie die Auswirkung des Lehrkrafthandelns auf das Unterrichtsgeschehen vorherzusagen. Für jeden der beiden Videoausschnitte standen jeweils zwei neunzigminütige Seminarsitzungen zur Verfügung.

Die Beobachtung der Studierenden durch die Forscherin sowie die Rückmeldungen der Studierenden im Seminkontext selbst zeigte, dass es machbar ist, einen Videoausschnitt und die insgesamt sechs Items von „sHiVa“ innerhalb einer Zeitspanne von 70 bis 90 Minuten anzusehen und zu bearbeiten. Hinsichtlich der Formulierung der Items meldeten die Studierenden eine gute Verständlichkeit zurück, Beispiele würden aber insbesondere beim Prä-Test die Erwartung spezifizieren. Dieser Hinweis wurde auf Item-Ebene nicht berücksichtigt. Die Items wurden bewusst offen formuliert, um vielfältige Beobachtungen, beispielsweise zum Schlagwort sprachlernförderliche Rückmeldungen, zu ermöglichen. Wie in den Abschnitten 2 und 3 dargestellt, zeigt sich dieses Item in vielen Facetten im Unterricht. Um zu verhindern, dass sich der Wahrnehmungsfokus der Studierenden nur auf das Beispiel und somit weg von den zahlreichen weiteren Facetten richtet, wurden die Items nicht um explizite Beispiele ergänzt. Die Auswertung der Analysen der Studierenden dieser Phase zeigte jedoch, dass die Herstellung eines Bezugs zur Theorie für angehende Lehrkräfte sowie die Formulierung der Auswirkung der Lehrkrafthandlung auf den Unterricht herausfordernd ist. Um die Anbahnung der Teilkompetenzen „Erklären“ und „Vorhersagen“ zu unterstützen, wurde für diese Aufgaben deswegen ein Ankerbeispiel eingefügt, welches sich nicht auf die Unterrichtsmitschnitte „Hundertwasser“ und „Weltall“ bezieht.

#### **4 Zusammenfassung und Ausblick**

Ziel des Beitrages war es, basierend auf einem theoretischen Aspekt sprachsensiblen Unterrichts die Entwicklung eines Items zur Professionellen Wahrnehmung von Unterrichtsmitschnitten darzustellen. Das Item thematisiert einen zentralen Bereich für qualitativ guten Unterricht mit sprachlich heterogenen Schüler\*innen, nämlich die Anwendung von sprachlernförderlichen Rückmeldungen. Es wurde so konzipiert, dass die vier Teilschritte der Professionellen Unterrichtswahrnehmung – Wahrnehmen, Beschreiben, Erklären und Vorhersagen – widerspiegelt werden.

Exemplarisch am Beispiel der sprachlernförderlichen Rückmeldungen wurden die drei Ebenen der Entwicklung und Genese des Items beschrieben. Mit der Unterstützung von Expert\*innen aus der Praxis sowie der Zielgruppe, angehende Grund- und Mittelschullehrkräfte, wurde das Item „Sprachlernförderliche Rückmeldungen“ erprobt und weiterentwickelt.

Das Item „Sprachlernförderliche Rückmeldungen“ ist eines von sechs Items, welche für das videobasierte Erhebungsinstrument „sHiVa – sprachliche Heterogenität in Videos analysieren“ konzipiert wurde. Die weiteren Items beschäftigen sich ebenso mit Aspekten eines qualitativ hochwertigen sprachsensiblen Unterrichts. Dies sind die sprachliche Unterstützung von Schüler\*innen, Verwendung sprachlicher Register, Lehrsprache, Transparenz sprachlicher Ziele sowie ein schülerseitiger aktiver Sprachgebrauch.

Mit „sHiVa“ können Daten über die Fähigkeit angehender Lehrkräfte, Aspekte sprachsensiblen Unterrichts professionell wahrzunehmen, erhoben werden. In einem nächsten Schritt wird „sHiVa“ als zentrales Erhebungsinstrument in einer qualitativen Dissertationsstudie zur Erforschung der fachdidaktischen Professionellen Wahrnehmung im Fach Deutsch als Zweitsprache in Bezug auf Elemente des sprachsensiblen Unterrichts eingesetzt. Die Dissertationsstudie ist als Mehrfachfallstudie mit Prä-Post-Erhebung angelegt und wird zurzeit im Rahmen der akademischen Lehrkräftebildung Didaktik Deutsch als Zweitsprache an der Universität Augsburg umgesetzt.

## Literatur

- Barth, Victoria L.; Thiel, Felicitas; Ophardt, Diemut (2018): Professionelle Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen: Konzeption einer videobasierten Fallanalyse mit offenem Antwortformat. In: Krüger, Anja; Radisch, Falk; Willems, Ariane S.; Häcker, Thomas H.; Walm, Maik (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung im Kontext von Schule und Lehrer\*innenbildung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 141-153.
- Brandt, Hanne; Gogolin, Ingrid; Maronde-Heyl, Margit; Scheinhardt-Stettner, Heidi (2016): *Sprachförderlicher Fachunterricht. Erfahrungen und Beispiele*. Münster u.a.: Waxmann.
- de Boer, Heike; Reh, Sabine (2012): *Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ellis, Rod; Loewen, Shawn; Erlam, Rosemary (2006): Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. In: *Studies in Second Language Acquisition* 28/2, 339-368.
- Gibbons, Pauline (2015): *scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Second edition. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

- Gießler, Ralf (2018): *Lexikalisches Lernen im Englischunterricht ermöglichen. Fallstudien zur Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Gold, Bernadette; Hellermann, Christina; Holodynski, Manfred (2016): Professionelle Wahrnehmung von Klassenführung – Vergleich von zwei videobasierten Erfassungsmethoden. In: Prinz, Doren; Schwippert, Knut (Hrsg.): *Der Forschung, der Lehre, der Bildung. Aktuelle Entwicklungen der empirischen Bildungsforschung*. Münster, New York: Waxmann, 104-118.
- Goodwin, Charles (1994): Professional Vision. In: *American Anthropologist* 96/3, 606-633.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Hawighorst, Britta; Bainski, Christiane; Heintze, Andreas; Rutten, Sabine; Saalman, Wiebke (2011): Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht. In: Dirim, Inci; Gogolin, Ingrid; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Schwippert, Knut (Hrsg.): *FörMig Material*. Münster u.a.: Waxmann.
- Harren, Inga (2013): Sprachförderung im Unterrichtsgespräch – Integration unterstützenden Feedbacks bei der Versprachlichung naturwissenschaftlicher Inhalte. In: Grundler, Elke; Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen*. Tübingen: Stauffenburg, 13-29.
- Helmke, Andreas; Helmke, Tuyet; Klienbub, Iris; Nordheider, Iris; Schrader, Friedrich-Wilhelm; Wagner, Wolfgang (2007): Die DESI-Videostudie. Unterrichtstranskripte für die Lehrerausbildung nutzen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 90, 37-45.
- Jeuk, Stefan (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Junker, Robin; Rauterberg, Till; Möller, Kornelia; Holodynski, Manfred (2020): Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblen Unterricht. In: *Herausforderung Lehrer\*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 3/1, 236-255.
- Kleppin, Karin (1998): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin: Langenscheidt.
- Kniffka, Gabriele; Roelcke, Thorsten (2016): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Stuttgart, Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Kniffka, Gabriele (2017): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena; Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. 4. unveränderte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 208-225.

- Königs, Frank (2003<sup>4</sup>): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 377-382.
- Krammer, Kathrin; Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 23, 35-50.
- Leisen, Josef (2013): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis: Grundlagenwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern und Lernern mit Zuwanderungsgeschichte beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Lemmrich, Svenja; Hecker, Sarah-Larissa; Klein, Stephanie; Ehmke, Timo; Köker, Anne; Koch-Priewe, Barbara; Ohm, Udo (2019): Performanznahe und videobasierte Messung von DaZ-Kompetenz bei Lehrkräften. Skalierung und dimensionale Struktur des Testinstruments. In: Ehmke, Timo; Kuhl, Poldi; Pietsch, Markus (Hrsg.): *Lehrer. Bildung. Gestalten. Beiträge zur empirischen Forschung in der Lehrerbildung*. Weinheim und Basel: Beltz/Juventa, 190-204.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie; Goeke, Marius (2015): *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Peuschel, Kristina; Burkard, Anne (Hrsg.) (2019): *Sprachliche Bildung und DaZ in den geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Ricart Brede, Julia; Knapp, Werner; Gasteiger-Klicpera, Barbara; Kucharz, Diemut (2009): Die Entwicklung von Beobachtungssystemen in der videobasierten Forschung am Beispiel von Qualitätsanalysen vorschulischer Sprachförderereinheiten. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen (Hrsg.): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt am Main: Lang, 257-275.
- Rost-Roth, Martina (2009): Korrekturen und Ausdruckshilfen im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. Fallstudien und Vergleiche mit anderen Kontexten der Sprachförderung. In: Hunstiger, Agnieszka; Koreik, Uwe (Hrsg.): *Chance Deutsch. Schule – Studium – Arbeitswelt. 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2006 an der Leibniz Universität Hannover*. Göttingen: Göttinger Universitätsverlag, 427-442.
- Rost-Roth, Martina (2013): Korrekturen und Feedback. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Band 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 275-286.



- Rost-Roth, Martina (2017): Lehrprofessionalität (nicht nur) für Deutsch als Zweitsprache. Sprachbezogene und interaktive Kompetenzen für Sprachförderung, Sprachbildung und sprachsensiblen Fachunterricht. In: Lütke, Beate; Petersen, Inger; Tajmel, Tanja (Hrsg.): *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis*. Band 8. Berlin, Boston: de Gruyter, 69-97.
- Schramm, Karen; Bechtel, Max (2019): Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 48/1, 3-13.
- Schmölzer-Eibinger, Sabine; Dorner, Magdalena; Langer, Elisabeth; Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Schoormann, Matthias; Schlak, Torsten (2011): Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22/1, 43-84.
- Schoormann, Matthias; Schlak, Torsten (2012): Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/und Fremdsprachenunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 17/2, 172-190.
- Seidel, Tina; Blomberg, Geraldine A.; Stürmer, Kathleen (2010): Observer. Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. In: Klieme, Eckhard; Leutner, Detlev; Kenk, Martina (Hrsg.): *Kompetenzmodellierung. Eine aktuelle Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms. Einleitung zum Beiheft*. Weinheim: Beltz Juventa, 296-306.
- Sherin, Miriam (2007): The development of teachers' professional vision in video clubs. In: Goldman, Ricki; Pea, Roy D.; Barron, Brigid; Derry, Sharon J. (Hrsg.): *Video research in the learning sciences*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 383-395.
- Stahl, Christine; Peuschel, Kristina (i.Vorb.): DaZ-Kompetenzen und virtuelle Hospitationen: Zum Einsatz von Videovignetten aus dem DaZ-Unterricht für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität. In: Hartinger, Andreas; Dresel, Markus; Matthes, Eva; Nett, Ulrike; Peuschel, Kristina (Hrsg.): *Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität. Theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde*. Münster u.a.: Waxmann.
- Stürmer, Kathleen (2011): *Voraussetzung für die Entwicklung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Rahmen universitärer Lehrerbildung*. München: Technische Universität München.



# Lehren lernen im „Virtual Lab“ – Förderung mediendidaktischer Kompetenzen durch die Entwicklung und Erprobung von 360°-Medien für den FSU

*Almut Ketzner-Nöltge (Universität Leipzig, Deutschland)*

## 1 Einleitung

Viele der Studierenden in den MA-Studiengängen für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) am Herder-Institut der Universität Leipzig planen, später als Lehrkräfte für DaF oder DaZ oder anderweitig im Bildungs- oder Verlagswesen zu arbeiten. Der Bedarf an digitalen Kompetenzen professioneller Akteure in diesen Bereichen ist durch die Corona-Pandemie noch einmal besonders deutlich geworden: Die Durchführung digital gestützter Online-, *Blended-Learning*- oder hybrider Lehrformate und die Entwicklung entsprechender Lehr- und Lernmaterialien sind mittlerweile unabdingbar. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, mediendidaktische Kompetenzen im DaF/DaZ-Studium zu vermitteln. Dabei geht es nicht nur um Kenntnisse und Fertigkeiten zum Medieneinsatz, sondern auch um die Reflexion eines gezielten, begründeten und sinnvollen Medieneinsatzes in Bezug auf konkrete Lerngruppen und Lehrsituationen und das Selbstvertrauen der Studierenden, sich eigenständig in neue digitale Tools und Methoden einzuarbeiten zu können (Selbstwirksamkeit).

Gleichzeitig legt die Forschungsorientierung des DaF/DaZ-Masterstudiengangs am Herder-Institut nahe, neue Möglichkeiten digitaler Technologien für einen bedarfsorientierten und authentischen Fremdsprachenunterricht zu erkun-

den und empirisch zu prüfen. Eine aktuelle mediale Neuentwicklung (im Sinne einer niedrigschwelligen und somit breiten Einsatzmöglichkeit) sind 360°-Bilder und -Videos, jedoch liegen zu deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht bisher noch kaum empirische Erkenntnisse vor (vgl. Ketzer-Nöltge, i.Er.). Der Einsatz von 360°-Bildern oder -Videos bietet sich beispielsweise an, um Alltagsorte und -situationen in den Unterrichtsraum zu integrieren – mit dem Ziel, Sprachhandlungen zu initiieren, unterschiedliche Wahrnehmungen zu thematisieren oder in einer geschützten, aber realitätsnahen Umgebung unbekannte Orte und Situationen zu erkunden (vgl. ebd.).

Der vorliegende Beitrag soll einen ersten Einblick in das Projekt „Virtual Lab – Digitale Lernorte auf dem Prüfstand“ bieten (Projektleitung: Almut Ketzer-Nöltge und Christine Magosch, Laufzeit 10/2019-03/2021), das zum Ziel hatte, ein projektorientiertes DaF/DaZ-Modul zu entwickeln, durchzuführen und zu evaluieren (s. Abschnitt 2). Das Modul verfolgt dabei zwei übergeordnete Ziele: die Stärkung der mediendidaktischen Kompetenzen zukünftiger DaF/DaZ-Lehrender und das Erkunden des Nutzens und der Nutzbarmachung von 360°-Medien für den Fremdsprachenunterricht. Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich vor allem mit dem ersten Modulziel sowie dessen Umsetzung und Evaluation, während der Aspekt der 360°-Medien nur am Rande thematisiert werden kann (s. aber Ketzer-Nöltge, i.Er., sowie Ketzer-Nöltge; Magosch, i.Er.).

Zunächst wird das Modulkonzept vorgestellt, um zu verdeutlichen, auf welchen Kompetenzzielen und didaktischen Prinzipien dieses beruht (Abschnitt 2). Um das Modul in die aktuelle mediendidaktische Diskussion einzubetten, werden dann verschiedene Modelle und Kompetenzrahmen kurz vorgestellt, die mediendidaktische Kompetenzen (zukünftiger) Lehrender abbilden (z.B. DigCompEdu, TPACK; Abschnitt 3). Im Anschluss werden die mediendidaktischen Kompetenzziele des Moduls zu einem dieser Kompetenzrahmen, dem DigCompEdu (vgl. Redecker 2017), in Beziehung gesetzt und Schwächen des Modells diskutiert. Abschnitt 4 „Begleitforschung“ erörtert, welche empirischen Werkzeuge (u.a. Selbsteinschätzungen und Reflexionen) zum Einsatz kommen, um die Entwicklung der mediendidaktischen Kompetenzen der Studierenden im Modul nachzeichnen zu können. Der letzte Abschnitt (5) gibt einen Ausblick u.a. auf ein Folgeprojekt, das sich aus der Sichtung von Instrumenten zur Medienkompetenzerfassung ergeben hat. Die Auswertung und Veröffentlichung der Ergebnisse des hier vorgestellten Projektes ist für 2021/22 geplant.

## **2 Das Projekt „Virtual Lab – Digitale Lernorte auf dem Prüfstand“**

Das Projekt „Virtual Lab – Digitale Lernorte auf dem Prüfstand“ (vgl. Ketzer-Nöltge; Magosch 2020) ist ein hochschuldidaktisches Projekt an der Universität Leipzig, das von der LaborUniversität gefördert wird. Die LaborUniversität ist Teil

des gesamtuniversitären Projekts „StiL – Studieren in Leipzig“ zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium. Sie wird durch Geldern aus dem Qualitätspakt Lehre von Bund und Ländern bis Ende 2020 unterstützt (kostenneutrale Verlängerung des Projekts „Virtual Lab“ bis 03/2021).

Im Projekt wurde ein Modul im Master-Studiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Leipzig entwickelt und durchgeführt<sup>1</sup>, das zwei übergeordnete Ziele verfolgt, wie bereits erwähnt: Zum einen sollen die medien(-didaktischen) Kompetenzen zukünftiger DaF/DaZ-Lehrender gestärkt und zum anderen der Nutzen und die Nutzbarmachung von 360°-Medien für den FSU erkundet werden. Dafür werden im Rahmen einer Projektarbeit von den Studierenden digitale Lernorte mittels 360°-Medien (weiter-)entwickelt und deren Einsatz im Unterricht erprobt. 360°-Medien sind Aufnahmen (360°-Bilder, -Videos und virtuelle Touren), die einen Raum omnidirektional darstellen und mit einer VR-Brille immersiv<sup>2</sup> betrachtet werden können: „So ist eine uneingeschränkte Betrachtung von einem Punkt aus möglich: Der/die Betrachtende wird in den Mittelpunkt eines Raumes bzw. einer Situation versetzt und kann diese selbstgesteuert wahrnehmen und erkunden“ (Ketzer-Nöltge, i.Er.). Mit 360°-Aufnahmen können (Alltags-)Orte in den Lernraum gebracht werden, sodass sie in diesem geschützten Rahmen zu Lernorten werden können (vgl. ebd.). Bisher haben 360°-Medien jedoch noch kaum Eingang in den Fremdsprachenunterricht gefunden, auch weil mögliche Einsatzszenarien noch wenig diskutiert wurden und eine empirische Erprobung noch aussteht (vgl. ebd.). Im Modul werden demnach 360°-Aufnahmen als ein konkretes Medium und dessen sinnvoller Einsatz im DaF/DaZ-Unterricht beispielhaft in den Mittelpunkt gestellt.

## 2.1 Didaktisches Konzept des Moduls „Virtual Lab“

Durch die Orientierung an einer konkreten Zielgruppe (hier: erwachsene DaF/DaZ-Lernende) lernen die Studierenden, zielgruppenspezifische Materialien für eine Unterrichtssequenz zu entwickeln und deren sinnvollen Einsatz zu reflektieren. Dafür werden die entwickelten Materialien in der Zielgruppe erprobt. Durch die empirische Begleitung dieser Unterrichtssequenzen sollen zum einen die entwickelten Materialien evaluiert werden, zum anderen aber auch generelle Erkenntnisse über Nutzen und Anwendungsmöglichkeiten von 360°-Medien im Fremdsprachenunterricht gewonnen werden. Die Ergebnisse der Materialevaluation dienen der Überarbeitung der Lehr-/Lernmaterialien, sodass diese im An-

---

<sup>1</sup> Die Moduldurchführung war ursprünglich für das Sommersemester 2020 geplant, musste jedoch wegen der Beschränkungen während der Corona-Pandemie auf das Wintersemester 2020/21 verschoben und aufgrund der Beschränkungen des Lehrbetriebs angepasst werden.

<sup>2</sup> Der Begriff „Immersion“ wird im Fachdiskurs zu *Virtual Reality* (VR) und 360°-Medien verwendet und bezeichnet das audio-visuelle Eintauchen in eine virtuelle Welt oder eine 360°-Aufnahme mithilfe einer VR-Brille (z.B. Slater; Wilbur 1997). Er ist abzugrenzen vom Konzept der Immersion im Bereich des bilingualen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Kuhs 2010).

schluss an das Modul auf einer „Open Educational Resources“(OER)-Plattform zu Verfügung gestellt werden können. Die OER-Materialien sollen zudem Eingang in die Weiterbildung von Lehrenden finden, um den (niedrigschwelligen) Einsatz von 360°-Medien zu ermöglichen.

### *Lehr- und Kompetenzziele*

Mit dem Modul werden verschiedene Lehr- und Kompetenzziele verfolgt: Die Studierenden sollen

1. eine Zielgruppenanalyse durchführen und darauf aufbauend zielgruppenspezifische Lehr- und Lernziele formulieren können,
2. aktuelle Medien und Werkzeuge des Fremdsprachenlehrens und -lernens kennen,
3. (digitale) Lehr- und Lernmaterialien für die Vermittlung von fachspezifischen Inhalten (weiter-)entwickeln können,
4. Methoden und (digitale) Werkzeuge zielgerichtet und reflektiert für die Vermittlung von DaF/DaZ-Inhalten einsetzen können,
5. didaktische Maßnahmen und Lehr- und Lernmaterialien im konkreten Lehr- und Lernkontext auf ihre Eignung und ihre Angemessenheit beurteilen können,
6. empirische Methoden zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien kennen und einsetzen können,
7. relevante Informationen zu OER, Datenschutz und Urheberrecht kennen.

Zudem sollen folgende übergeordnete Kompetenzen im Modul gefördert werden: mediendidaktische Kompetenz, Reflexionskompetenz, Teamfähigkeit durch (digital gestütztes) kooperatives Arbeiten in Kleingruppen und in der Seminargruppe sowie kommunikative Kompetenz.

### *Modulablauf*

Das Modul findet in Form von wöchentlichen Blockveranstaltungen (2 x 90 min) in einem *Blended-Learning*-Format statt (s. Abbildung 1). In der Auftaktveranstaltung werden das Projekt, der Modulablauf und die Prüfungsleistung vorgestellt, Vorerfahrungen aktiviert und Interessen der Studierenden eruiert. In den folgenden einführenden Sitzungen wird in Form von Workshops und Gastvorträgen von Expert\*innen grundlegendes Wissen vermittelt und dessen Anwendung eingeübt. Diese Sitzungen umfassen die Inhaltsbereiche: Rezeption bereits vorhandener 360°-Medien, Unterrichtsplanung und Zielgruppenanalyse, Unterrichtsvideografie als Forschungsmethode und Produktion von 360°-Medien.

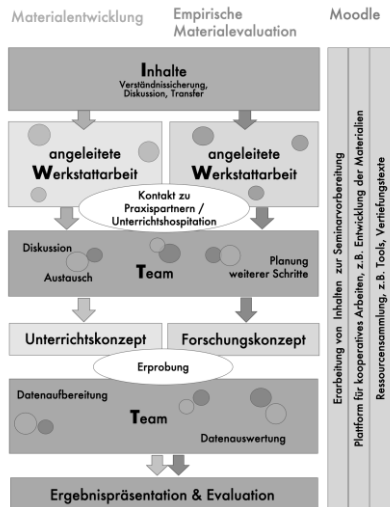


Abbildung 1: Stilisierte Ablauf des Moduls „Virtual Lab“<sup>3</sup>

Im Sinne einer Lernendenorientierung können die Studierenden dann je nach Interesse eine Lehrsituation bzw. einen Praxispartner wählen (z.B. B1-Sprachkurs bei InterDaF e.V.) und bilden Projektteams. Innerhalb dieser Teams wählen die Studierenden einen von zwei Schwerpunkten: *Materialentwicklung* oder *empirische Materialevaluation*, in welchem sie dann in Expert\*innengruppen (s. Kreise in Abbildung 1) die Verantwortung für die Entwicklung von Materialien oder für die empirische Begleitung der Materialerprobung übernehmen. Es werden also mehrere Projektteams gebildet, die jeweils aus Studierenden beider Expert\*innengruppen zusammengesetzt sind. Die Expert\*innengruppen arbeiten mit der Unterstützung der Seminarleitung parallel in Werkstattarbeit an ihren Projekten, um die Unterrichtsmaterialien und -sequenzen sowie deren empirische Begleitung zu entwickeln. Die Werkstattarbeit wird von Teamsitzungen flankiert, in denen sich die Expert\*innengruppen in den jeweiligen Projektteams über den Arbeitsstand austauschen, die entwickelten (didaktischen und empirischen) Materialien diskutieren und weitere Arbeitsschritte planen. Zusätzlich wird die Projektarbeit durch eine studentische Hilfskraft tutoriell begleitet.

Je nach Bedarf der Expert\*innengruppen werden ergänzende inhaltliche Sitzungen angeboten bzw. Input-Materialien zum Selbststudium zur Verfügung gestellt, sodass sich die Studierenden entweder selbstständig relevante Inhalte erarbeiten oder diese in Input-Phasen vermittelt bekommen. Die Inhalte werden dann im Seminar diskutiert und auf die eigene Problemstellung übertragen (Transfer). Mögliche ergänzende Inhalte umfassen für die Gruppe „Materialentwicklung“ z.B.: Richtlinien zur Erstellung von OER-Materialien, Entwicklung von *Story Boards* und

<sup>3</sup> Abbildung 1 stellt die verschiedenen Typen von Seminarsitzungen dar, die in sich abwechselnden Phasen stattfinden.

Grundlagen der Dramaturgie von 360°-Medien; und für die Gruppe „Empirische Materialevaluation“ z.B.: Formulierung von Forschungsfragen, Festlegung geeigneter Forschungsmethoden und Forschungsethik.

Im gesamten Modul wird ein *Blended-Learning*-Konzept verfolgt (s. vertikale Balken auf der rechten Seite in Abbildung 1):

- zur Vorbereitung der Sitzungen zur inhaltlichen Arbeit werden auf Moodle Inputmaterial sowie erste Anwendungs- und Reflexionsaufgaben zur Verfügung gestellt (selbstgesteuertes Lernen), in den Seminarsitzungen<sup>4</sup> geht es dann um die Verständnissicherung, die Diskussion und den Transfer der erarbeiteten Inhalte;
- zur Weiterführung der angeleiteten Werkstattarbeit stehen den Studierenden kooperative Werkzeuge (z.B. Etherpads, Foren, Videochat-Räume) zur Verfügung;
- zur Vorbereitung der Teamsitzungen und zur Dokumentation des Projektfortschritts werden die Arbeitsergebnisse der Expert\*innengruppen auf Moodle veröffentlicht;
- zudem steht den Studierenden eine Ressourcensammlung zur Verfügung, in der z.B. eine Sammlung digitaler Lehr- und Lernanwendungen und -werkzeuge sowie zusätzliche, vertiefende Texte zur Verfügung gestellt werden.

Die Durchführung, bzw. Erprobung der Unterrichtsentwürfe wird videografiert und bei Bedarf (d.h. je nach Forschungsfrage der Expert\*innengruppen „Empirische Materialevaluation“) durch andere empirische Instrumente (z.B. Befragungen) begleitet. Nach der Erprobung der Materialien im DaF/DaZ-Unterricht findet im Modul ein Workshop zur Auswertung videografischer Daten statt, in dem beispielhaft Aufnahmen von Unterrichtssequenzen \*analysiert werden. Die Expert\*innengruppen „Materialerstellung“ nutzen die eigenen Unterrichtsmitschnitte dann, um die Unterrichtseinheiten und den Medien-/Materialeinsatz zu reflektieren und global zu evaluieren, während die Gruppen „Empirische Materialevaluation“ die Unterrichtseinheiten bzgl. der zu Beginn der Projektarbeit formulierten Forschungsfragen und der Erreichung der Lehr-/Lernziele analysieren. Vor der abschließenden Projektpräsentation werden gemeinsam Schlussfolgerungen für die Überarbeitung der Materialien vor der Veröffentlichung als OER-Ressourcen gezogen. Die Prüfungsleistung im Modul ist eine Projektarbeit, in der der Arbeitsprozess und die Projektprodukte festgehalten und reflektiert werden.

### *Grundlegende didaktische Prinzipien*

Die Konzeption des Moduls wurde vor allem durch drei grundlegende didaktische Prinzipien geleitet: *Lernendenorientierung*, *Kompetenz- und Handlungsorientierung* und *Constructive Alignment*.

---

<sup>4</sup> Durch die Notwendigkeit, die Lehre im Wintersemester 2020/21 hybrid zu gestalten, fanden diese Sitzungen synchron als Videochats statt.



- 1) **Lernendenorientierung:** Im Modul werden die individuellen Interessen und die Motivation der Studierenden sowohl auf inhaltlicher als auch auf methodischer Ebene berücksichtigt. Durch die interessen geleitete Bildung von Projekt- und Expert\*innengruppen haben die Studierenden die Möglichkeit, die Schwerpunkte und Inhalte ihrer Projektarbeiten im Projektteam zu bestimmen. Auch die konkrete Ausgestaltung der Lehr-/Lernmaterialien hängt von der Schwerpunktsetzung durch die Studierenden ab. Zudem werden die Rückmeldungen der Studierenden über pseudonymisierte Evaluationen und Reflexionen aktiv in die Seminargestaltung einbezogen.
- 2) **Kompetenz- und Handlungsorientierung:** Das Modul soll auf aktuelle Anforderungen des Lehrendenberufs vorbereiten (s. Lehr- und Kompetenzziele in 2.1). Durch den Bezug auf eine konkrete Zielgruppe (verschiedene DaF/DaZ-Sprachkurse) und die aktive Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien und deren Erprobung in einer Unterrichtssequenz wird eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis erreicht. Gleichzeitig werden die zukünftigen Lehrenden dazu befähigt, ihren eigenen Unterricht zu erforschen und evidenzbasiert zu verbessern (*Aktionsforschung*), was im Diskurs über Lehrenden-Ausbildung zunehmend gefordert wird (vgl. z.B. Caspari 2016).
- 3) **Constructive Alignment:** Der Begriff „Constructive Alignment“ stammt aus der Erwachsenenbildung und geht auf John Biggs (1996) zurück. Das Konzept betont den Zusammenhang zwischen drei zentralen Aspekten der Gestaltung von Lehre: den Lehr-/Lernzielen, der Lehr-/Lernsituation (im Sinne von Lehrmethoden und Lernaktivitäten) und der Prüfungsleistung. Dabei wird das grundlegende Ziel der Passung zwischen diesen drei Aspekten verfolgt. Die Lehrziele sollen sich in der Ausgestaltung der Prüfungsleistung sowie der Unterrichtsgestaltung (Lehrmethoden und Lernaktivitäten) widerspiegeln. Das Prinzip der Passung wird durch die Projektarbeit im Modul aufgegriffen. Je nach gewähltem Projektinhalt (Lehrsituation und -inhalt) und Arbeitsschwerpunkt (Expert\*innengruppen), kann die Projektarbeit zu unterschiedlichen thematischen Schwerpunkten im Modul verfasst werden, z.B. in Form einer Materialsammlung mit didaktischer Begründung oder als videografische Dokumentation mit Auswertung. Eine Stärkung beruflicher und fachlicher Kompetenzen können die Studierenden folglich in der Modulprüfung in Form eines Projektberichts nachweisen, der sowohl den Prozess der Projektarbeit nachzeichnet als auch die Projektprodukte dokumentiert.

### 3 Mediendidaktische Kompetenzen (zukünftiger) Fremdsprachenlehrender

Eines der übergeordneten Ziele des Moduls ist die Förderung mediendidaktischer Kompetenzen der teilnehmenden Studierenden. Mediendidaktische Kompetenzen gehören nicht erst seit den Schulschließungen während der Corona-Pandemie zu den grundlegenden Kompetenzen, „die Lehrerinnen und Lehrer für die Erteilung von (erfolgreichem) Unterricht brauchen“ (Krumm 2016: 311). Dennoch schreitet die Digitalisierung auch des DaF/DaZ-Unterrichts z.T. nur langsam voran, was unter anderem auf unzureichende digitale Kompetenzen von Lehrenden zurückgeführt werden kann.

Es existieren unzählige Definitionen und Beschreibungen mediendidaktischer Kompetenz(en), bzw. Medienkompetenz(en) von (zukünftigen) Lehrenden sowohl in der deutschsprachigen als auch in der internationalen Literatur (vgl. z.B. Biechele 2004, Starkey 2020). Bei den meisten dieser wird implizit der Umgang mit digitalen Medien (in Abgrenzung zu nicht-digitalen Medien) im Mittelpunkt von Medienkompetenzen gesehen. Häufig wird mindestens zwischen einer allgemeinen (digitalen) Medienkompetenz und einer Lehrkompetenz mit (digitalen) Medien unterschieden (vgl. Starkey 2020). Eine umfassende Definition für den vorliegenden Beitrag zu formulieren, ist aufgrund der Vielschichtigkeit des Begriffs schwierig (vgl. Biechele 2004). Grundsätzlich soll hier unter Medienkompetenz von (zukünftigen) Lehrenden jedoch der Umgang mit (digitalen) Medien in allen Bereichen der Tätigkeiten von Lehrenden verstanden werden (einschließlich bspw. der Kommunikation mit Kolleg\*innen). Der Begriff mediendidaktische Kompetenz wird als diesem untergeordnet betrachtet, um die Kernkompetenzen im didaktisch-methodischen Bereich der Lehrtätigkeit zu bezeichnen, also „nur direkt auf das Unterrichtsgeschehen bezogene und mithin direkt für den Lernerfolg von Schülern relevante Kompetenzen“ (DCB 2017: 66).

Es existieren verschiedene Modelle und Kompetenzrahmen, die aktuell für die Beschreibung von Medienkompetenzen (zukünftiger) Lehrender herangezogen werden. Zu den bekanntesten gehören das TPACK/DPACK-Modell (vgl. z.B. Koehler; Mishra; Cain 2013), der DigCompEdu (vgl. Redecker 2017), der DiGi.kompP (vgl. Brandhofer; Kohl; Miglbauer; Nárosy 2016) sowie verschiedene Rahmenmodelle einzelner deutscher Bundesländer (z.B. das Rahmenmodell der Forschungsgruppe Digitaler Campus Bayern, DCB 2017). Bei der Sichtung dieser Modelle und Kompetenzrahmen fällt zunächst auf, dass sich diese fast ausschließlich mit fachübergreifenden Medienkompetenzen beschäftigen, fachspezifische Kompetenzen jedoch kaum thematisiert werden (s. aber DiKoLAN für das Lehramt in den Naturwissenschaften, ADB 2020). So beziehen sich die formulierten Kompetenzen i.d.R. auf Lehrende aller Fächer und häufig auch verschiedener Schulformen und Ausbildungsstufen. Entsprechend wurde für die Kategorisierung und Beschreibung der mediendidaktischen Kompetenzziele im Modul „Virtual Lab“ ein allgemeineres Modell herangezogen: der DigCompEdu (vgl. Redecker

2017), da sich dieser sich im Rahmen einer ersten Sichtung der benannten Modelle als relativ ausdifferenziert darstellte.

### 3.1 Der DigCompEdu

Der DigCompEdu (Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender, vgl. Redecker 2017) wurde von der Europäischen Kommission veröffentlicht. Darin werden 22 Kompetenzen in den sechs Bereichen: 1) Berufliches Engagement, 2) Digitale Ressourcen, 3) Lehren und Lernen, 4) Evaluation, 5) Lernerorientierung und 6) Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden unterschieden (vgl. ebd.; s. Abbildung 2). Die Teilbereiche 2 bis 5 stellen dabei den Kern des Kompetenzrahmens dar, „d.h. jene digitalen Kompetenzen, die Lehrende benötigen, um effiziente, inklusive und innovative Strategien des Lehrens und Lernens zu fördern“ (ebd.: 13) und entsprechen damit ungefähr der mediendidaktischen Kompetenz, wie oben beschrieben.

Der DigCompEdu liefert zudem ein Selbsteinschätzungs-Tool, „das Lehrenden dabei helfen soll, ihre digitale Kompetenz zu bewerten und weiterzuentwickeln“ (ebd.: 7). Dabei werden ähnlich wie beim Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat 2001) sechs Kompetenzstufen (A1, A2, B1, B2, C1 und C2) unterschieden, die einer Progressionsannahme unterliegen (ebd.).

Berufliche Kompetenzen von Lehrenden	Pädagogische und didaktische Kompetenzen von Lehrenden		Kompetenzen von Lernenden
<b>1 Berufliches Engagement</b>  1.1 Berufliche Kommunikation  1.2 Berufliche Zusammenarbeit  1.3 Reflektierte Praxis  1.4 Digitale Weiterbildung	<b>2 Digitale Ressourcen</b>  2.1 Auswählen digitaler Ressourcen  2.2 Erstellen und Anpassen digitaler Ressourcen  2.3 Organisieren, Schützen und Teilen digitaler Ressourcen	<b>3 Lehren und Lernen</b>  3.1 Lehren  3.2 Lernbegleitung  3.3 Kollaborative Lernen  3.4 Selbstgesteuertes Lernen	<b>6 Förderung der Digitalen Kompetenzen der Lernenden</b>  6.1 Informations- und Medienkompetenz  6.2 Digitale Kommunikation und Zusammenarbeit  6.3 Erstellung digitaler Inhalte  6.4 Verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien  6.5 Digitales Problemlösen
	<b>4 Evaluation</b>  4.1 Lernstand erheben  4.2 Lern-Evidenzen analysieren  4.3 Feedback und Planung	<b>5 Lernerorientierung</b>  5.1 Digitale Teilhabe  5.2 Differenzierung und Individualisierung  5.3 Aktive Einbindung von Lernenden	

Abbildung 2: Übersicht der Kompetenzen im DigCompEdu (vgl. Redecker 2017)

### 3.2 Mediendidaktische Kompetenzen im Modul „Virtual Lab“

Wie aus den Lehr- und Kompetenzzielen des Moduls „Virtual Lab“ hervorgeht, liegt ein Schwerpunkt in der Entwicklung der mediendidaktischen Kompetenzen der Studierenden als Teil ihrer professionellen Kompetenzen als (Fremdsprachen-)Lehrende. Um diese Kompetenzen erfassen und definieren zu können, wur-

den sie mit den Kompetenzen des DigCompEdu in Beziehung gesetzt. Der Struktur des Kompetenzrahmens folgend, werden in diesem Abschnitt die Modulziele, die sich auf Medienkompetenz beziehen, den Kompetenzen in den Bereichen 2 bis 5 zugeordnet (s. Abbildung 2). Zudem wird jeweils beschrieben, durch welche Kernelemente sie in der Modulgestaltung umgesetzt werden.

Dem Bereich „2 Digitale Ressourcen“ können insgesamt vier Modulziele zugeordnet werden. Der Kompetenz „2.1 Auswählen digitaler Ressourcen“ können die Modulziele 2 und 5 zugeordnet werden. Das Modulziel 2 „aktuelle Medien und Werkzeuge des Fremdsprachenlehrens und -lernens kennen“ wird neben der modulübergreifenden Thematisierung von 360°-Medien auch durch die auf Moodle zur Verfügung stehende Ressourcensammlung mit digitalen Lehr- und Lernwerkzeugen umgesetzt. Das Modulziel 54 „didaktische Maßnahmen und Lehr- und Lernmaterialien im konkreten Lehr-/Lernkontext auf ihre Eignung und ihre Angemessenheit beurteilen“ wird durch Input und Diskussion der Lehraufgaben *Zielgruppenanalyse* und *Unterrichtsplanung* in den Fokus gerückt und durch die Analyse einer konkreten Zielgruppe und der Erprobung der entwickelten Materialien mit dieser in die Praxis transferiert.

Die Kompetenz „2.2 Erstellen und Anpassen digitaler Ressourcen“ des DigCompEdu spiegelt sich im Modulziel 3 „(digitale) Lehr- und Lernmaterialien für die Vermittlung von fachspezifischen Inhalten (weiter-)entwickeln“ wider und wird im Modul zunächst auf technischer Ebene am Beispiel von 360°-Medien (Workshop zur Erstellung) und dann praxisnah durch die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien sowie deren Überarbeitung aufgrund der Evaluationsergebnisse umgesetzt.

Die dritte Kompetenz im Bereich 2 lautet „Organisieren, Schützen und Teilen digitaler Ressourcen“ (DigCompEdu 2.3) und lässt sich zum Modulziel 7 „relevante Informationen zu OER, Datenschutz und Urheberrecht kennen“ in Beziehung setzen. Relevante Inhalte, bzw. die Bewusstmachung vorhandener Regeln und Gesetze wird durch Input-Materialien zu den drei Themenbereichen auf Moodle und in den Werkstatt Sitzungen vermittelt. Ein untergeordnetes Ziel ist zudem, die Studierenden dazu zu befähigen, die entwickelten Unterrichtsmaterialien und -sequenzen für andere Lehrende nachvollziehbar aufzubereiten und darzustellen, damit sie als OER veröffentlicht und genutzt werden können.

Im Bereich 3 des DigCompEdu kann der Kompetenz „3.1 Lehren“, im Sinne von Planen, Entwickeln und Erproben das Modulziel 4 „Methoden und (digitale) Werkzeuge zielgerichtet und reflektiert für die Vermittlung von DaF/DaZ-Inhalten einsetzen“ zugeordnet werden. Implementiert wird dies über den gesamten Modulverlauf durch die Projektarbeit, also die Planung einer Unterrichtssequenz und die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien sowie deren Durchführung, Reflexion und Evaluation.

Das Kernziel 6 des Moduls „empirische Methoden zur Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien kennen und einsetzen“ kann zwar oberflächlich den Kompetenzen 4.1 und 4.2 „Lernstand erheben und analysieren“ zugeordnet werden. Hier

zeigt sich jedoch eine Lücke im DigCompEdu, denn der Aspekt *digitale* Forschungsmethoden zur Erhebung und Auswertung von Lehren und Lernen wird nur annähernd berücksichtigt. Den Studierenden soll im Rahmen des Moduls die Methode der Unterrichtsvideografie vermittelt werden (u.a. technisches Setup, forschungsethische Fragen und Auswertung von videografischen Daten) – eine Methode, die ohne Zweifel weitere digitale Fertigkeiten verlangt.

Das Modulziel 1 „eine Zielgruppenanalyse durchführen und darauf aufbauend zielgruppenspezifische Lehr- und Lernziele formulieren“ ist eher einer allgemeinen didaktischen Kompetenz und nicht unbedingt einer digitalen Kompetenz zuzuordnen und spiegelt sich daher nicht direkt im DigCompEdu wider. Jedoch lassen sich eine konsequente Verfolgung von Zielgruppenspezifika in Verbindung mit didaktischen Prinzipien, wie Binnendifferenzierung und Lernendenaktivierung im Bereich 5 erkennen (5.1 Digitale Teilhabe, 5.2 Differenzierung und Individualisierung und 5.3 Aktive Einbindung der Lernenden). Aktuelle Diskussionen zum Einsatz digitaler Medien legen deren Nützlichkeit gerade für die Umsetzung dieser didaktischen Prinzipien nahe (vgl. z.B. Schmidt 2019).

Neben diesen sieben Kernmodulzielen spielt auch die Entwicklung weiterer digitaler Kompetenzen im Modul eine Rolle (s. übergeordnete Kompetenzen in 2.2). Diese sind in den Bereichen 1 und 6 des DigCompEdu verankert: z.B. die digital gestützte Kommunikation und Kollaboration (Bereich 1: Berufliches Engagement; insbesondere im hybriden/digitalen Semester während der Coronapandemie) und die Förderung der digitalen Kompetenzen der Lernenden (Bereich 6; z.B. Vermitteln des Umgangs mit 360°-Medien).

Die Analyse der Modulziele anhand des DigCompEdu zeigt, dass das Rahmenmodell für die meisten Kompetenzziele Ankerpunkte bietet. Jedoch zeigt sich eine Lücke in Bezug auf die Verortung digitaler Forschungskompetenz, die im Modul als wichtige professionelle Kompetenz Lehrender angenommen wird. Gerade die Evaluation des eigenen Unterrichts (z.B. als Aktionsforschung) kann durch den Einsatz digitaler Formate wie digitaler Online-Fragebögen oder Videografie erleichtert werden, da die Erhebung und Auswertung von Daten durch digitale Werkzeuge schneller und leichter durchgeführt werden können.

Zudem ist grundsätzlich festzustellen, dass die Anforderungen an Fremdsprachenlehrende, insbesondere DaF/DaZ-Lehrende, in diesem Modell nicht berücksichtigt werden. Jedoch scheint die Diskussion um fachspezifische medien(-didaktische) Kompetenzen Fremdsprachenlehrender noch am Anfang zu stehen, sodass ein fachspezifisches Kompetenzmodell bisher noch nicht existiert. Beispielsweise müsste ein solches Modell die Kompetenz beinhalten, (digitale) Medien und Werkzeuge bzgl. unterschiedlicher fremdsprachenrelevanter Aspekte zu beurteilen, auszuwählen und anzupassen, wie z.B. auf ihre sprachliche Angemessenheit, Förderung sprachlicher Kompetenzen und Fertigkeiten. Aber auch die Umsetzung aktueller, fachdidaktischer Prinzipien, wie (Binnen-)Differenzierung, Handlungsorientierung oder Lernendenorientierung in bzw. durch (digitale) Medien und Werkzeuge sollte berücksichtigt werden.

## 4 Begleitforschung der Medienkompetenzentwicklung im Modul „Virtual Lab“

### 4.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Da das Modul spezifisch für die Förderung der Medienkompetenzen der Studierenden entwickelt wurde, soll durch Begleitforschung die Entwicklung dieser Kompetenzen sowohl qualitativ als auch quantitativ nachgezeichnet werden. Dabei wird die Beantwortung folgender Forschungsfragen (FF) verfolgt:

1. Entwickelt sich die Medienkompetenz Studierender durch die Modulteilnahme?
2. In welchen Teilbereichen der Medienkompetenz zeigen sich diese Entwicklungen?
3. Gibt es unterschiedliche Entwicklungen in den einzelnen Kompetenzbereichen je nach Expert\*innengruppe?
4. Welche Faktoren beeinflussen den Prozess der Medienkompetenzentwicklung?

Die ersten drei Forschungsfragen legen eine quantitative Erfassung der Kompetenzen nahe und nehmen vor allem den Entwicklungsstand vor und nach der Modulteilnahme in den Blick. In der vierten Frage wird der Fokus auf den Prozess der Kompetenzentwicklung gelegt und auf die Identifizierung von fördernden förderlichen und hindernden hinderlichen Faktoren in der Kompetenzentwicklung. Zudem sollen interindividuelle Unterschiede betrachtet werden. Dies legt eine qualitativ-explorative Herangehensweise nahe. Zur Beantwortung der vier Fragen werden im Forschungsdesign verschiedene Forschungsmethoden miteinander trianguliert.

### 4.2 Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfragen kommen vor allem zwei empirische Werkzeuge zum Einsatz: ein Prä-Post-Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Medienkompetenz und schriftliche Reflexionen der Studierenden. Zusätzlich werden die Projektarbeiten (Prüfungsleistung) der Studierenden analysiert. Ergänzend können zudem die Ergebnisse der Modulevaluation herangezogen werden. Die zeitliche Abfolge der Begleitforschungsmaßnahmen ist in Abbildung 3 dargestellt.

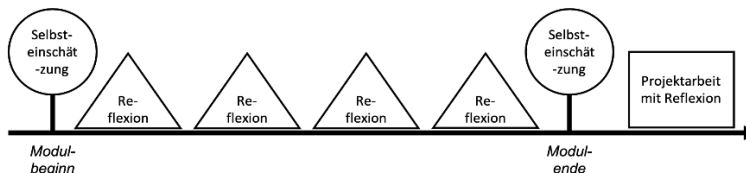


Abbildung 3: Zeitliche Abfolge der Begleitforschung im Modulverlauf

Sowohl die Selbsteinschätzungen der Studierenden als auch die Reflexionen werden über ein Online-Befragungstool (SoSci Survey) erhoben. Durch die Generierung eines persönlichen Codes (Pseudonymisierung) können die zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhobenen Daten einer Person einander zugeordnet werden. Auch die Zuordnung zu einer Expert\*innengruppe ist somit möglich, während gleichzeitig jedoch die Anonymität gewahrt wird. Im Folgenden werden die drei Hauptdatenquellen jeweils kurz beschrieben und einer oder mehreren Forschungsfragen (FF) zugeordnet.

#### *Fragebogen zur Selbsteinschätzung der Medienkompetenz*

Um die Entwicklung der Medienkompetenzen der Studierenden im Modul nachzuzeichnen (FF 1-3), wird in einem Prä-/Postdesign ein Fragebogen zur Selbsteinschätzung eingesetzt. Ursprünglich war geplant, hierfür das Selbsteinschätzungstool des DigCompEdu<sup>5</sup> anzupassen, d.h. so zu kürzen, dass nur die Kompetenzbereiche erfasst werden, die im Rahmen des Moduls gefördert werden sollen. Eine Kürzung war angedacht, da die Befragung im Originalformat relativ zeitaufwändig ist und ein wiederholter Einsatz im Rahmen der Lehre möglich sein sollte. Bei der Analyse und Erprobung des Tools wurden jedoch mehrere problematische Aspekte herausgearbeitet. So richtet sich der Fragebogen an (erfahrene) Lehrende: Fragebogen-Items setzen daher in der Regel einen konkreten Kontext und die aktuelle Anwendung/Nutzung digitaler Medien und Werkzeuge voraus (z.B. „Ich nutze verfügbare Unterrichtstechnologien, z.B. digitale Whiteboards, Projektoren, PCs“, Redecker 2017: 36). Für die Zielgruppe der Studierenden und damit zukünftiger Lehrender ist der Fragebogen daher in dieser Form ungeeignet. Während eine Anpassung des Fragebogens in Bezug auf die Zielgruppe denkbar wäre, zeigt sich jedoch noch eine weitere, grundlegende Problematik: Bei der Einordnung der Items in die Kompetenzstufen A1 – C2 zeigt sich eine reine Priorisierung des Einsatzes digitaler Werkzeuge. Viele Itemhierarchien (von A1 bis C2) implizieren, dass eine digitale Umsetzung grundsätzlich besser und vorteilhafter sei als eine nicht-digitale. Diese Prämisse ist jedoch nicht mit der Definition von mediendidaktischer Kompetenz vereinbar, die dem Modul „Virtual Lab“ zugrunde liegt: Die Einschätzung, wann und unter welchen Umständen digitale oder nicht-digitale Unterrichtsmethoden, Medien oder Werkzeuge eingesetzt werden und wann nicht, ist Teil der mediendidaktischen Kompetenz Lehrender.

Zudem gibt es mehrere Items, wie „Ich stelle ganze Kurse oder Lernmodule in einer digitalen Lernumgebung bereit“ (Redecker 2017: 36), welche nicht die institutionellen Rahmenbedingungen von Unterricht berücksichtigen. Somit kann beispielsweise in dieser Kompetenz (3.1 Lehren) nur dann das Kompetenzniveau C2 erreicht werden, wenn dieses Item als zutreffend markiert wird. Jedoch setzt dies bestimmte infrastrukturelle und institutionelle Gegebenheiten (u.a. didaktische

---

<sup>5</sup> Vgl. <https://ec.europa.eu/eusurvey/runner/DigCompEdu-AE-DE> (15.6.2021).

Konzepte auf institutioneller Ebene und technische Voraussetzungen) voraus, die nicht für alle Lehrenden gleich sind. Damit wird der Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge an bestimmte Rahmenbedingungen geknüpft, welche ggf. zu Ungunsten der Befragten (bzw. ihrer Medienkompetenz) ausgelegt werden. Dabei lässt sich argumentieren, dass die Berücksichtigung von Rahmenbedingungen aber eine relevante Kategorie in der Unterrichtsplanung darstellt.

Aufgrund der hier benannten Aspekte wurde auf den Einsatz und die Anpassung des Selbsteinschätzungs-Tools des DigCompEdu verzichtet und eine systematische Analyse verschiedener Modelle und Tools zur Erfassung von Medienkompetenzen Lehrender durchgeführt, aufgrund der ein eigenes Selbsteinschätzungs-Tool entwickelt wurde (vgl. Ketzer-Nöltge, i.Vorb.).

### *Reflexionen*

Insgesamt sind im Modulverlauf schriftliche Reflexionen zu vier Zeitpunkten vorgesehen, die freie Äußerungen der Studierenden ermöglichen sollen und vor allem der Beantwortung der Forschungsfrage 4 dienen. Die Reflexionen werden jeweils nach einer Teamsitzung sowie einem Tutorium verfasst, um sicherzustellen, dass sowohl der Austausch in den Projektgruppen als auch eine ausführliche Beratung stattgefunden hat. Die Reflexionen werden schriftlich und online eingereicht, um eine Pseudonymisierung möglich zu machen. Die vier Reflexionen während der Lehrveranstaltung haben jeweils unterschiedliche Schwerpunkte (Unterrichtsplanung, Mediendidaktische Kompetenz, Forschungskompetenz und kooperatives Arbeiten; s. übergeordnete Kompetenzziele), die durch Leitfragen gesetzt werden. Sie sollen jeweils ca. 300-500 Wörter umfassen. Zudem ist eine abschließende Reflexion des Moduls im Rahmen der Projektarbeiten vorgesehen.

### *Projektarbeit*

Auch die Projektberichte und Projektprodukte (Prüfungsleistung) sollen zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen werden: Welche Medienkompetenzen der Studierenden zeigen sich in den Projektarbeiten in Bezug auf Medienkompetenz (Wissen, Anwendung im Sinne von Nutzung/Gestaltung und Reflexion)? Die Berichte werden je nach Expert\*innengruppe unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen (Begründung und Überarbeitung der Unterrichtsplanung und -materialien oder Begründung des Forschungsdesigns und Analyse der erhobenen Daten).



## 5 Ausblick

Da Medienkompetenzen auch für Lehrende zunehmend an Bedeutung gewinnen, wurde im Projekt „Virtual Lab“ ein Modul im MA-Studiengang DaF/DaZ am Herder-Institut der Universität Leipzig entwickelt. Im Rahmen einer Begleitforschung soll die Entwicklung der mediendidaktischen Kompetenzen der am Modul teilnehmenden Studierenden nachgezeichnet werden. Dafür werden neben Reflexionen und den entstehenden Projektarbeiten auch Selbsteinschätzungen der eigenen Medienkompetenzen der Studierenden herangezogen. Wie in Abschnitt 3 beschrieben, bietet der DigCompEdu ein Rahmenmodell, welches die im Modul geförderten Kompetenzen (teilweise) abbildet. Jedoch kann das dazugehörige Selbsteinschätzungs-Tool, dessen Einsatz im Modul ursprünglich angedacht war, aufgrund verschiedener Schwierigkeiten (unpassende Zielgruppe, reine Fokussierung auf Digitales, keine Erfassung fachspezifischer Medienkompetenz) nicht eingesetzt oder angepasst werden. Daher ist es notwendig, weitere Instrumente für die Erhebung und Einschätzung mediendidaktischer Kompetenzen von (zukünftigen) Lehrenden zu sichten (vgl. Ketzer-Nöltge, i.Vorb.). Eine Evaluation dieser Werkzeuge anhand aktueller Modelle mediendidaktischer Kompetenzen sowie praktischer Überlegungen zeigt, dass diese sehr unterschiedlich gestaltet sind und verschiedene Schwerpunkte aufzeigen (vgl. ebd.). Auch die Einbindung fachspezifischer medien(-didaktischer) Kompetenzen in die Modelle und dazugehörigen Werkzeuge kann aufgrund der Analyse als Desiderat festgestellt werden. Folglich ist die Entwicklung eines Instruments zur Erhebung mediendidaktischer Kompetenzen zukünftiger Fremdsprachenlehrender sinnvoll.

Aufgrund des Zeitpunkts des Erscheinens dieses Beitrags muss an dieser Stelle auf die Auswertung der im Wintersemester 2020/21 erhobenen Daten verzichtet werden. Erst durch die Auswertung der Daten wird sich zeigen, ob die im Modulkonzept angelegten Kompetenzziele durch die didaktisch begründete Modulgestaltung tatsächlich erreicht werden konnten. Neben den hier gestellten Forschungsfragen in Bezug auf die Entwicklung von Medienkompetenzen liegt eine Analyse der erhobenen Daten auch in Bezug auf den zweiten Schwerpunkt des Moduls, den 360°-Medien, nahe. Dabei stellt sich z.B. die Frage, welche Kompetenzen im Besonderen für die Nutzung und den Einsatz von 360°-Medien benötigt werden – sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden.

## Literatur

- ADB (Arbeitsgruppe Digitale Basiskompetenzen): Becker, Sebastian; Bruckermann, Till; Finger, Alexander; Huwer, Johannes; Kremser, Erik; Meier, Monique; Thoms, Lars-Jochen; Thyssen, Christoph; von Kotzebue, Lena (2020): Orientierungsrahmen Digitale Kompetenzen für das Lehramt in den Naturwissenschaften – DiKoLAN. In: Becker, Sebastian; Meßinger-Koppelt, Jenny; Thyssen, Christoph (Hrsg.): *Digitale Basiskompetenzen – Orientierungshilfe und Praxis Beispiele für die universitäre Lehramtsausbildung in den Naturwissenschaften*. Hamburg: Joachim Herz Stiftung, 14-43.
- Biechele, Barbara (2004): Medienkompetenz und autonomes Lernen – Analyse und Reflexion empirischer Daten einer Befragung von DaF-Studierenden. In: Barkowski, Hans; Funk, Hermann (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, 152-174.
- Biggs, John (1996): Enhancing teaching through constructive alignment. In: *Higher Education* 32/3, 347-364.
- Brandhofer, Gerhard; Kohl, Angela; Miglbauer, Marlene; Nárosy, Thomas (2016): digikompP – Digitale Kompetenzen für Lehrende. In: *Open Online Journal for Research and Education* 6, 38-51.
- Caspari, Daniela (2016): Sprachenlehren als Beruf. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 305-311.
- DCB (Forschungsgruppe Lehrerbildung Digitaler Campus Bayern): Schultz-Pernice, Florian; von Kotzebue, Lena; Franke, Ulrike; Ascherl, Carina; Hirner, Carola; Neuhaus, Birgit; Ballis, Anja; Hauck-Thum, Uta; Aufleger, Monika; Romeike, Ralf; Frederking, Volker; Krommer, Axel; Haider, Michael; Schworm, Silke; Kuhbandner, Christof; Fischer, Frank (2017): Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt. In: *Merx Medien + Erziehung: Zeitschrift für Medienpädagogik* 4, 65-74.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Ketzer-Nöltge, Almut (i.Er.): 360°-Bilder und -Videos als virtuelle Lernorte im Fremdsprachenunterricht. In: Feick, Diana; Rymarczyk, Jutta (Hrsg.): *Digitale Lernorte und -räume für das Fremdsprachenlernen* (Arbeitstitel). Bern: Lang.
- Ketzer-Nöltge, Almut (i.Vorb.): *Entwicklung eines Instruments zur Erhebung mediendidaktischer Kompetenzen zukünftiger Fremdsprachenlehrender*.
- Ketzer-Nöltge, Almut; Magosch, Christine (i.Er.): Eintauchen. Erleben. Reflektieren. 360°-Medien für den DaF-Unterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 66.

- Ketzer-Nöltge, Almut; Magosch, Christine (2020): *Virtual Lab – Digitale Lernorte auf dem Prüfstand*. In: <https://lmy.de/VirtualLab2020> (15.6.2021).
- Koehler, Matthew J.; Mishra, Punya; Cain, William (2013): What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? In: *Journal of Education* 193/3, 13-19.
- Krumm, Hans-Jürgen (2016): Kompetenzen der Sprachlehrenden. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 311-314.
- Kuhs, Katharina (2010): Immersion. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 125-126.
- Redecker, Christine (2017): *Europäischer Rahmen für die Digitale Kompetenz Lehrender – DigCompEdu* (Übersetzung: Goethe-Institut e.V.). Europäische Union.
- Schmidt, Torben (2019): Digitally Empowered Teaching and Learning – Kompetente Fremdsprachenlehrkräfte + intelligente Technologie. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia; Schmelter, Lars (Hrsg.): *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 228-236.
- Slater, Mel; Wilbur, Sylvia (1997): A framework for immersive virtual environments (FIVE): Speculations on the role of presence in virtual environments. In: *Presence: Teleoperators & Virtual Environments* 6/6, 603-616.
- Starkey, Louise (2020): A review of research exploring teacher preparation for the digital age. In: *Cambridge Journal of Education* 50/1, 37-56.



# Verbesserung der Grammatik-Erklärkompetenz im Lehramt Deutsch durch Erstellung von Videos

*Sandra Drumm (Universität Paderborn, Deutschland)*

## 1 Einleitung

Aufgrund ihrer Beliebtheit im privaten Bereich, aber auch im Hinblick auf den Kompetenzaufbau beim Erstellen eigener Produktionen, bieten Videos gute Möglichkeiten, Lehren und Lernen zu verzahnen. Im Wintersemester 2019/20 wurde an einer mittelgroßen, lehramtsbildenden Universität das Seminar „Grammatikvermittlung durch Videos“ im Wahlpflichtbereich des Masters Lehramt Deutsch angeboten. Im Rahmen des Seminars erstellten die Lehramtsstudierenden Grammatik-Erklärvideos für den Einsatz in *Flipped-Classroom*-Szenarien der studienvorbereitenden Deutschkurse (DSH). Ziel war eine verbesserte Lehre insgesamt in beiden Bereichen, also Lehramt Deutsch und Deutsch als Fremdsprache.

Das Seminar wurde basierend auf einem Forschungsprojekt zu DaF-Erklärvideos im Internet konzipiert, erstmals durchgeführt und evaluiert. Im folgenden Beitrag wird zunächst die Relevanz von Videos für Lehr- und Lernprozesse diskutiert. Dem folgt die Darstellung des Projekts, fokussiert auf die Zielgruppe der Lehramtsstudierenden und deren Bedürfnisse und Kompetenzen sowie die Ziele und Ausrichtung des Seminars. Im Anschluss werden die Evaluationsergebnisse präsentiert. Der Beitrag schließt mit einem Fazit zum *Outcome* für die Studierenden und zur Verbesserung für eine erneute Durchführung des Seminars.

## 2 Der Einsatz von Videos im Unterricht

Videos sind durch die technische Ausstattung im Privatbereich seit einigen Jahren schnell und einfach von jedem herstellbar. Zunehmend werden diese auch im Bildungsbereich genutzt, indem Lehrer\*innen Videos zu unterschiedlichen Themenbereichen des Unterrichts erstellen und hochladen. Der Umfang an wissensvermittelnden Videos steigt daher stetig an: YouTube EDU mit über 300 vertretenen Bildungseinrichtungen zählt mittlerweile zu den am drittschnellsten wachsenden Sparten des Portals (vgl. Seidel 2014: 95).

Online-Videos sind alltäglich und breitgefächert genutzte Lernobjekte geworden, die junge Menschen im Internet suchen und für ihr eigenes alltägliches und schulisches Lernen verwenden (vgl. Rummler; Wolf 2012: 265). Die veränderten Medienkompetenzen geben ihnen die Möglichkeit, ohne technischen Mehraufwand Videos zu finden, zu sehen, aber auch selbst zu filmen und sie wiederum einem größeren Publikum verfügbar zu machen.

Unter „Erklärvideos“ versteht man „eigenproduzierte Filme, in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden“ (Wolf 2015: 30). Kennzeichnend ist die Herstellung durch sogenannte „Prosumenten“ (Produzierende Konsumenten, vgl. Rummler; Wolf 2012: 254); das Video selbst gilt als *User-Generated Content*. Damit einher geht eine größere Nähe zu den Zuschauenden, da die Prosumenten zwar über Kenntnisse und Erfahrung in dem Bereich verfügen, den sie erklären, die Videos jedoch selbstgemacht sind. Die Qualität rangiert hier von sehr einfachen, stellenweise als unprofessionell zu betrachtenden Formaten (schlechte Bild- oder Tonqualität, einfallslos gestaltet usw.) zu sehr professionell animierten und durchdachten Beiträgen. Trotz der bisweilen hohen Qualität haftet *User-Generated Content* eine Nahbarkeit an, da es sich bei Produzierenden nicht um professionelle Verlage handelt, sondern um interessierte Einzelpersonen.

Da Erklärvideos auf Online-Videoplattformen oft nicht von ausgebildeten Didaktiker\*innen erstellt werden, orientieren sich die Autor\*innen an subjektiven Didaktik-Theorien (vgl. Rummler; Wolf 2012: 256). Besonders im Bereich der Grammatikvideos zeigt sich, dass sich dies in der Regel aus der traditionellen Grammatikvermittlung speist, also häufig deduktiv und lehrwerksartig vorgeht (vgl. Drumm, i.Vorb.). Dies macht es schwierig, vorhandene Videos im Unterricht einzusetzen, da sie wenig Mehrwert zur Buchgrammatik aufweisen und nicht gut in moderne Selbstlern-Arrangements eingebunden werden können.

Die Vorteile von Erklärvideos liegen auf zwei Ebenen, nämlich sowohl in der Nutzung als Konsument\*innen als auch in der eigenen Herstellung: Werden Videos zum vertiefenden Lernen herangezogen, suchen Lernende selbständig sie interessierende Formate und schauen Videos zu bestimmten Themen. Das Lernen ist geprägt durch Anschaulichkeit, Situierung und Anwendungsorientierung. Videos aktivieren die Lernenden auf kognitiver und emotionaler Ebene, sind zeitlich-örtlich flexibel, lassen sich individuell auf das jeweilige Lerntempo anpassen und

verursachen geringe Kosten (vgl. Kerres 2018: 118). Durch die Erklärung lernen die Zuschauer\*innen am Modell, ggf. durch den Prozess des Nachahmens oder durch Reflexion. Das Reflektieren und Analysieren von videografierten Handlungssituationen in Videos dient dem Erfassen der Komplexität von Realität und dem Erweitern von Wissen. Dieses Wissen wird durch Anschaulichkeit im Video auch flexibler gemacht und an Praxen angebunden (vgl. Krammer; Reusser 2005: 36f.). Gerade flankierend zum Fremdsprachenunterricht erweisen sich Erklärvideos für Grammatik als motivierend für die Lernenden (vgl. Roche; Scheller 2004: 10).

Bezogen auf im Unterricht eingesetzte Videos hat sich das Konzept des *Flipped Classroom* im Zuge der steigenden Zugänglichkeit und Verfügbarkeit von Internetressourcen verbreitet. Grundidee ist dabei, dass die Tätigkeiten, die traditionell als Hausaufgabe bearbeitet werden, in der Regel tiefergehende Verarbeitungs- und Problemlöseaufgaben umfassen und besser zu erledigen sind, wenn Lehrende anwesend sind und Hilfestellung geben können. Aufgaben, die traditionell im Präsenzunterricht stattfinden, also Vermittlung von Wissen durch Vortrag oder Lesen, sollen besser zu Hause, beispielsweise mit Hilfe von Videos geschehen. Dieser Wechsel (*flip*) der Orte bestimmter Lernaktivitäten trägt zum Begriff *Flipped Classroom* bei (vgl. Herreid; Schiller 2013: 62). Vorteile des Konzepts liegen in folgenden Bereichen: Lehrende können fachliches Wissen an jedem Ort und zu jeder Zeit verfügbar machen, während die eigentliche Lernzeit im Klassenraum effektiver genutzt werden kann. Lernende arbeiten an der Erarbeitung des faktischen Wissens im eigenen Tempo, können Video-Lektionen wiederholen und so die Informationsaufnahme regulieren. Videos sind immer und überall verfügbar (wo Zugang zum Internet besteht) und können daher auch beim Bearbeiten von Aufgaben und Übungen erneut zu Rate gezogen werden. Für Grammatik-Erklärvideos in DaF gilt zudem, dass sie Sprachbeispiele bieten, besonders, wenn authentisch gesprochen und viel Sprache produziert wird.

Da Lehrende bei den Aufgaben, die nun statt zu Hause im Unterricht bearbeitet werden, anwesend sind, können sie helfend eingreifen und Einblicke in Lernprozesse und Denkstrukturen, die zu den Produkten geführt haben, erhalten. Lehrende, die mit *Flipped Classroom* arbeiten, berichten von höherem Engagement, Interesse und höherer Leistung der Lernenden (vgl. Fulton 2012: 14). Zentral ist, „that videos are used to support traditional real-time, in-class classroom activities. They are not the primary instruction [...] but supplemental to it“ (Herreid; Schiller 2013: 64).

Besonders produktiv wird der Einsatz von Lern- und Erklärvideos jedoch, wenn die Produzierendenrolle von den Lehrpersonen zu den Lernenden wechselt. Vorteile auf der Ebene der eigenen Videoproduktion sind darin begründet, dass Lernen durch Lehren (vgl. im Folgenden Martin 2007: 29) bzw. Lernen durch die Gestaltung von Lernmaterialien (*Learning by Design*, Kafai 1996) Lernprozesse vertieft. Das Konzept Lernen durch Lehren kann anhand von Videos gut umgesetzt werden, da die Erklärung eines Phänomens das Verständnis desselben sowie des-

sen video-didaktische Aufbereitung voraussetzt. Die Nicht-Flüchtigkeit des Mediums Video erfordert Planung darüber, wie etwas erklärt werden soll. Dies befördert die tiefere Durchdringung des zu vermittelnden Inhaltes, da man, um erklären zu können, zunächst verstehen muss. Es handelt sich also um einen vorausgehenden Meta-Prozess, der Reflexion anregt. Weiterhin werden traditionelle Rollenbilder formaler Bildungsprozesse aufgelöst. Wird in Gruppen gearbeitet bzw. werden Videos hochgeladen und geteilt, entstehen *Communities of Practice* (vgl. Lave; Wenger 1991). Videos stellen Verbindungen zwischen Prosument\*innen und Konsument\*innen her. Dies erweist sich als produktiv für die Vermittlung von Handlungskompetenzen an Studierende (vgl. Barendziak; Elster 2016: 18f.).

Im Folgenden wird das Projekt „Grammatikvermittlung durch Videos“ vorgestellt, in dem Lehramtsstudierende sowohl Grammatik-Erklärvideos für Deutsch als Fremdsprache (DaF) geschaut und analysiert, als auch selbst Grammatikerklärungen in Videoform produziert haben.

### 3 Das Projekt „Grammatikvermittlung durch Videos“

Das Projekt entstand im Sommersemester 2019 als Verbund von Forschung an digitalen Medien und der Verbesserung der Praxis, einerseits in DSH-Kurse, andererseits im Lehramtsstudium Deutsch. Die Idee basiert auf dem *Flipped-Classroom*-Konzept, indem in erster Linie Grammatik-Erklärvideos für DSH-Studierende entstehen sollten, um so den Unterricht inhaltlich zu entlasten und mehr Raum für sprachpraktische Arbeit zu schaffen. Die Erstellung der Videos durch Studierende des Lehramts verfolgt die Idee, die Studierenden in der Erklärung und Vermittlung von Grammatik zu schulen und so einerseits auf die digital ausgerichtete Schulrealität vorzubereiten als auch auf die zunehmend sprachlich-heterogene Schülerschaft.

Im Vorfeld des Praxisprojekts wurden zunächst auf YouTube vorhandene Grammatik-Erklärvideos anhand der Beliebtheit bei den Nutzenden (Klickzahlen, Kommentare) gesammelt. Diese wurden bezogen auf deskriptive Kategorien ausgewertet und beschrieben, sowie mit marktüblichen DaF-Lernergrammatiken verglichen. Außerdem wurde den Lernenden der DSH-Oberstufe eine Auswahl präsentiert und in Bezug auf Attraktivität und Nutzbarkeit durch die Zielgruppe bewertet (vgl. vertiefend zu diesem Teil des Projekts Drumm, i.Vorb.). Die Erkenntnisse aus diesen Analyseschritten flossen in das im Folgenden beschriebene Seminarprojekt ein.

Das Seminar „Erklärvideos im Grammatikunterricht“ ist im Master Lehramt Deutsch für Gymnasium und Haupt-/Real-/Gesamtschulen der Universität angesiedelt. Insgesamt haben 25 Studierende zwischen dem dritten und vierten Master-Semester teilgenommen und in 5 Gruppen in Eigenregie jeweils ein Video zu einem zuvor definierten DaF-Grammatikthema (z.B. Relativsatz) produziert. Die



Videos wurden mit der Maßgabe produziert, später in *Flipped-Classroom*-Szenarien im DSH-Bereich der Universität zum Einsatz zu kommen.

Im Folgenden wird zunächst die Zielgruppe der Studierenden im Lehramt Deutsch betrachtet, bevor daraus abgeleitet die Seminarkonzeption dargestellt wird.

### 3.1 Zielgruppe Studierende im Lehramt Deutsch

Zunächst stellt sich die Frage, warum gerade Studierende des Lehramtes Deutsch Grammatik-Erklärvideos für DSH-Studierende herstellen sollen, wenn dies gar nicht ihre spätere Zielgruppe ist. Dies lässt sich damit begründen, dass hier ein authentischer Zusammenhang hergestellt werden kann, der motivierend wirkt: Die Studierenden erstellen Videos nicht nur für die Seminarleistung, sondern für einen konkreten Personenkreis, der tatsächlich Bedarf nach den Inhalten hat, was sich gut mit den Klickzahlen und Kommentaren auf YouTube belegen lässt. Die Studierenden sollten so zumindest vermittelt mit Neuzugewanderten und deren sprachlichen Kompetenzen und Bedürfnissen in Kontakt kommen und ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie man Grammatik vermitteln kann. Bezogen auf die spätere Zielgruppe der Studierenden – Schüler\*innen der Mittel- und Oberstufe an Schulen – ist solche Authentizität an der Universität außerhalb schulischer Projekte schwierig zu erreichen. Außerdem – so die Vorannahme – lassen sich durch diese enge Verzahnung zielgruppenspezifische Videos für den DSH-Kurs erstellen. Viele der bereits online verfügbaren Videos fokussieren andere Zielgruppen, weshalb sie für *Flipped-Classroom*-Konzepte ungeeignet sind.

Das Erklären von Grammatik stellt ein Thema dar, auf das die Studierenden häufig nicht gut vorbereitet sind. Gerade Bildungsinländer\*innen im Lehramtsstudium verfügen in der Regel über wenig explizite Grammatikkenntnisse (vgl. hierzu kritisch Dürscheid 2007). Dies ist damit begründet, dass in der alltagspraktischen Reflexion grammatische Fragen bezüglich der Erstsprache<sup>1</sup> nicht vorkommen. Beim Sprechen und Schreiben reflektieren Sprachbenutzer\*innen eher handlungs-, nicht systemorientiert, was bedeutet, dass Aufmerksamkeit und Überarbeitung insbesondere den inhaltstragenden Aspekten zuteilwird (vgl. Ingendahl 1999: 10). Der Grammatikunterricht in der Schule bleibt oft bei der Implementierung eines Fachwortschatzes stehen, während die Verfahren zum Finden und Erkennen sprachlicher Phänomene wenig thematisiert werden (vgl. Klotz 2007: 13). Das erworbene Wissen ist in den meisten Fällen nicht verwendbar, weshalb zahlreiche Lehramtsstudierende im Fachstudium unzureichende explizite Grammatikkenntnisse aufweisen. Sie können grammatische Phänomene in der Regel nicht erkennen, benennen und erklären. Korrekturen werden häufig anhand des Sprachgefühls

---

<sup>1</sup> Tatsächlich gelten Studierende, die in der Familie (auch) eine andere Sprache als Deutsch sprechen, als Zweitsprachler\*innen des Deutschen, jedoch betrachten viele davon auf Rückfrage Deutsch (auch) als ihre Erstsprache und es gelten die gemachten Aussagen, weshalb an dieser Stelle auf eine genauere Unterteilung verzichtet wird.

vorgenommen. Dies bleibt jedoch bei der Benennung des nicht Normgerechten stehen und kann keine Hilfestellung bei der Verbesserung geben. Explizite Grammatikkenntnisse sind jedoch notwendig für den Beruf als Deutschlehrkraft. Auch wenn sie das Grammatikgefühl nicht überflüssig machen, so ergänzen und präzisieren sie es (vgl. Dürscheid 2007: 48). Und spätestens beim Unterricht mit Neuzugewanderten sind explizite Grammatikkenntnisse nicht nur hilfreich, sondern unabdingbar. In der Regel bietet das Studium aber wenig Gelegenheiten, die fehlenden Kenntnisse aufzubauen, da das Studium für Deutsch als Herkunftssprache nicht auf den Erwerb dieser Kompetenzen ausgerichtet ist.

Im DaF-Unterricht stellt sich die Sachlage anders dar. Hier stellt Grammatik einen der Bereiche der Vermittlung – neben den Fertigkeiten und dem Wortschatz – dar und wird von Lehrenden und Lernenden gleichermaßen als wichtig empfunden. Selbst wenn gesagt wird, dass Grammatik stets eine dienende Funktion hat, so ist die Benennung und Erklärung grammatischer Phänomene dennoch fester Bestandteil des Unterrichts. Es bieten sich hier also Gelegenheiten für Studierende im Lehramt Deutsch, die Vermittlung von Grammatik kennenzulernen, besonders bezogen auf die Funktionalität von Sprache, was der gewinnbringendere Ansatz zu sein scheint (vgl. Klotz 2007: 24f.).

Ein weiteres Argument für die Erstellung von Erklärvideos ist, dass damit nicht nur die grammatischen Kompetenzen der Deutsch-Lehramt-Studierenden ausgebaut werden können, sondern auch ihre mediendidaktischen und digitalen Fertigkeiten. Gemeinhin wird der jüngeren Generation unterstellt, in diesem Bereich bestens vorbereitet zu sein. Dies geht zurück auf die Ausführungen von Prensky<sup>2</sup> (2001: 1), der den Begriff der „*digital Natives*“ prägte. Alternativ wird von der „*Generation Internet*“ oder „*young Millennials*“ gesprochen. All diese Begriffe bezeichnen eine Gruppe von Menschen, die geboren wurden, als digitale Technik und das Internet umfassende Ausbreitung erfuhren und in den Industrieländern Teil des täglichen Lebens wurden (vgl. Dimock 2019).

Aber was bedeutet es, ein *digital Native* zu sein? Zunächst nur, dass digitale Medien allgegenwärtig sind und Wissen jederzeit und an jedem Ort (mit WLAN) zugänglich ist. Basierend auf Prenskys Überlegungen wird dieser Generation eine umfassende Kompetenz im Umgang mit digitalen Medien zugesprochen, was deren Auffinden, Nutzung und Produktion angeht. Dies ist jedoch weniger zutreffend, als zu vermuten wäre.

Eine Basisuntersuchung zur Mediennutzung der 12- bis 19-Jährigen (JIM-Studie, vgl. Rathgeb 2010) zeigt, dass zwar bis zu 70% der Jugendlichen Videoportale nutzen bzw. fast die Hälfte von ihnen Videos im Internet ansehen oder herunterladen, jedoch nur 8% der befragten Mädchen und 6% der befragten Jungen eigene Filme bzw. Videos produzieren. 14% der Jugendlichen bearbeiten Bilder

---

<sup>2</sup> Marc Prensky ist zwar Pädagoge und Manager mit Aktivitäten auch im Bereich *E-Learning*, jedoch kein Wissenschaftler. Dennoch sei er hier genannt, da sein Beitrag „*Digital Natives, Digital Immigrants*“ in der Zeitschrift „*On the Horizon*“ (2001) den Begriff weltweit bekannt gemacht hat und er stets zitiert wird.

oder Filme. Der Anteil der Mädchen ist hierbei mit 20% mehr als doppelt so hoch wie der Jungen (9%). Für das Veröffentlichende von Bildern und Videos durch Jugendliche gibt die JIM-Studie an, dass nur 7% (Mädchen: 8%, Jungen: 5%) der Befragten sich an derartigen Aktivitäten beteiligen (vgl. Rathgeb 2010: 12-35). Es zeigt sich also, dass auch die sog. *digital Natives* mehr als Konsumierende denn als Produzierende auftreten und dass umfassende Kompetenzen in der Herstellung von Videos nicht vorausgesetzt werden können.

### 3.2 Ziele und Aufbau des Seminars

Die Ziele des Seminars ergeben sich unmittelbar aus den eben genannten Aspekten. Studierende sollen in die Lage versetzt werden, grammatische Phänomene für die Zielgruppe DSH-Lernende zu erklären und dabei aktuelle Überlegungen aus der Fremdsprachendidaktik zu nutzen. Außerdem sollen die Studierenden aus unterschiedlichen Präsentationsformen auswählen und diese mediendidaktisch begründet einsetzen. Schlussendlich ist ein Ziel des Seminars, digitale Kompetenzen zur Videoerstellung zu vermitteln und diese von den Studierenden erproben zu lassen.

Die Studierenden nahmen im Seminar an drei Blockterminen zu den Themen

1) Erklärvideos, 2) Grammatikerklärungen, 3) technische Grundlagen sowie einer 4) Praxisphase teil.

- 1) Die Blockveranstaltung zu Erklärvideos diente dazu, die grundlegenden Begriffe zu klären und einen Überblick über übliche im Netz vorfindliche Formate zu erlangen. In Anlehnung an das vorangegangene Forschungsprojekt von Drumm (i.Vorb.) entwickelten die Studierenden Analysekategorien, um Videos einzuschätzen und erstellten darauf aufbauend einen Beobachtungsbogen. Außerdem erarbeiteten die Teilnehmenden Grundlagen zu den Themen „Wirkung von Bild und Ton“, „kognitive Verarbeitung von Erklärvideos“ usw.
- 2) Aufbauend auf den Grundlagen zur Videodidaktik beschäftigte sich das Seminar mit grammatikdidaktischen Themen, expliziter und impliziter Grammatik, induktiver Vermittlung, *Storytelling* und Übungen. Das aktuell übliche Verfahren, Grammatik in den (oder auch: denjenigen) Kursen zu vermitteln, für welche die Videos erstellt werden, geht induktiv vor, d.h. Sprache wird präsentiert und die Lernenden forschen dabei zunächst nach Regeln und Normen, entdecken und prüfen dann diese selbst. Dieses Verfahren sollte von den Studierenden auf Videos angewandt werden. Ein Grammatikphänomen kann unterschiedlich präsentiert werden, z.B. in situativen Sätzen (vgl. hierzu detailliert Gehring 2018: 87-92). Der Anteil der bewussten Erarbeitung von Strukturen und Regeln ist dabei von unterschiedlichen Faktoren abhängig, wie Lernziel oder Priorität des Kurses (vgl. hier vertiefend Funk 2014: 184). Für die Videos orientierten die Seminar-Teilnehmenden sich an transkribierten Interviews mit DSH-Lernenden, um

- auf bestimmte erwünschte Phänomene aufmerksam zu werden und um mit dem Sprachniveau in Kontakt zu kommen. Außerdem wurden Lernergrammatiken (z.B. von Hall; Scheiner 2001, Dreyer; Schmitt 2009, Buscha; Szita 2010) herangezogen, um gute Beispiele und eine korrekte Darstellung des jeweiligen Phänomens zu erarbeiten.
- 3) Der dritte Block behandelte technische Fragen zum Thema Ton und Schnitt sowie Unterstützungsmöglichkeiten an der Universität in Form von Schneiderräumen und Geräteausleihe. Die Seminar-Teilnehmenden erstellten ein Script für ihr Video.
  - 4) In der Praxisphase hatten die Studierenden die Aufgabe, das Video in der Gruppe zu erstellen. Diese wurden anschließend im Kurs präsentiert und mithilfe des Beobachtungsbogens bewertet.

## 4 Evaluation

Die Evaluation des Seminars dient insbesondere der Verbesserung der Struktur und Inhalte, um auf lange Sicht ein Konzept zu entwickeln, das einerseits den Studierenden des Masters einen optimalen Kompetenzzuwachs ermöglicht, andererseits qualitativ hochwertige Videos mit Grammatikerklärungen für den Einsatz im DSH-Unterricht generiert. Zu diesem Zweck wurden sowohl die entstandenen Videos analysiert und Lehrenden der DSH-Kurse präsentiert, als auch die Studierenden zu ihrem Kompetenzzuwachs und Verbesserungsmöglichkeiten für das Seminar befragt.

### 4.1 Evaluation der entstandenen Erklärvideos

Die Studierenden erarbeiteten in Eigenregie Videos zu den Bereichen Passiv, Relativsätze, Nebensätze mit *denn* und *weil*, reflexive Verben, Partizip II sowie lokale/temporale Angaben. In Anlehnung an Drumm (i.Vorb.) wurden die Videos in Bezug auf Gestaltung/Videodidaktik und in Bezug auf Grammatikerklärung hin ausgewertet.

In Bezug auf die Gestaltung weisen die entstandenen fünf Videos eine große Bandbreite auf. Während eine Gruppe einen fiktiven Studenten den Tag über begleitet und zeigt, wie er verschiedene Alltags-Dinge erledigt, erzählt in einem anderen Video eine Studentin in *half body*-Ansicht von der Aufteilung der Hausarbeit in einer WG. Alle Videos verbinden verbale und illustrative Aspekte, arbeiten mit Musik und *Storytelling*-Elementen. Mehrere zeigen Zusammenhänge in Legetechnik oder digitalen Einblendungen. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Studierenden die Möglichkeiten der Video-Eigenproduktion voll ausgeschöpft und kreative Vermittlungswege gefunden haben.

In Bezug auf die Grammatikerklärung bemühen sich die Studierenden um einen induktiven Zugang, indem zunächst Sprache in einer (möglichst) authentischen Handlungssituation präsentiert wird, bevor nach zugrundeliegenden Regeln gefragt und diese benannt werden. Dennoch sind die Videos insgesamt verbesserungswürdig. Da die Studierenden noch keine eigene Unterrichtserfahrung haben, werden Beispielsätze stellenweise etwas unsystematisch ausgewählt oder Erklärungen bleiben zu mehrdeutig.

Die zentrale Herausforderung bestand darin, dass die Studierenden in Studium und Freizeit keinerlei Kontakt zu DaF-Lernenden haben. Dies stellt eine Hürde in der Produktion dar, die von den Studierenden trotz der Auseinandersetzung mit den Interviews der DSH-Lernenden nicht zu meistern war. Gerade Aspekte wie niedrige Sprechgeschwindigkeit, einfache Sprachwahl bei der Erklärung und die Nutzung von Basis-Wortschatz lassen sich ohne Kontakt zur Zielgruppe nicht umsetzen. Hier muss das Seminar im nächsten Durchlauf andere Zugänge finden, um die Studierenden mit der Zielgruppe und ihren Bedürfnissen in Kontakt zu bringen.

### 4.2 Befragung der Studierenden

Die Befragung der Studierenden geschah mithilfe zweier Instrumente. Zunächst füllten die Studierenden die Studentische Veranstaltungskritik der Universität (n=12) aus. Diese quantitativ gewonnenen Daten wurden in einem zweiten Schritt durch ein qualitatives Gruppeninterview im Anschluss an die letzte Sitzung (n=5) ergänzt und vertieft.

Die quantitativen Daten basieren auf dem standardisierten Veranstaltungskritik-Instrument der Universität (vgl. Abb. 1) und umfassen Aussagen zur Zufriedenheit mit Angebot, *Workload* und Durchführung der Veranstaltung.

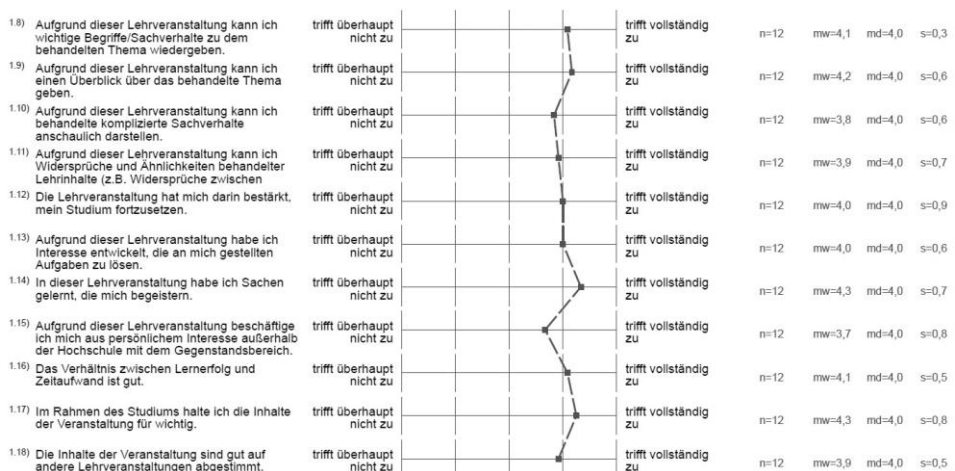


Abbildung 1: Quantitative Befragung der Studierenden

Es zeigt sich, dass die Studierenden die Veranstaltung insgesamt gut bewerten und mit dem Spektrum zufrieden sind. Ungewöhnlich, verglichen mit anderen Veranstaltungen im Lehramt, ist die Beantwortung der Frage 1.15 nach den Auswirkungen der Veranstaltung auf Tätigkeiten außerhalb der Hochschule. Hier antworten Studierende in der Regel eher negativ, da sie kaum Anwendungsmöglichkeiten oder -gründe für das sehen, was sie im Seminar behandelt haben. Dies scheint im Seminar „Grammatikvermittlung durch Videos“ anders zu sein, was darauf zurückzuführen sein mag, dass Videos den Alltag durchdringen und Studierende im Seminar von Konsument\*innen zu Prosumert\*innen geworden sind.

In den Freitextfeldern spiegelt sich dies wider. Hier geben die Studierenden außerdem an, sich mehr Unterstützung beim technischen Aspekt zu wünschen.

Im qualitativen Gruppeninterview lag der Fokus einerseits auf der Vertiefung der Freitextantworten der standardisierten Befragung, andererseits darauf, genauer zu fassen, wie die Studierenden ihre Videos und ihren Lernprozess einschätzen und bewerten. Es zeigte sich, dass Studierende nach dem Seminar technische Probleme reflektieren, präzise benennen und Alternativvorschläge für das Seminar machen können. So wurde z.B. angeregt, Kurzworkshops zum Schneiden und Hinterlegen von Ton anzubieten bzw. diese Workshops als Kurzreferate zu vergeben.

Zum Aspekt der Grammatikvermittlung können die Studierenden hingegen kaum differenzierte Angaben machen. Der eigene Weg der Vermittlung, Vermittlungsalternativen, Aufbau und Struktur von Übungen bleiben unkommentiert, auch auf Nachfrage. Auch können die Studierenden keine Probleme in Bezug auf Grammatikvermittlung benennen. Hier fehlt offensichtlich der Abgleich mit der Reaktion der Zielgruppe. Eine Ausnahme stellt der Alltagsbezug der Videos dar: Studierende haben durch das Seminar verstanden, dass Grammatik nicht unverbunden und als Selbstzweck vermittelt werden sollte, sondern im Rahmen einer Handlung sowie in konkreter Sprache selbst entdeckt werden kann, und benennen dies als Lernergebnis.

Sehr positiv bewerten die Studierenden den Bezug des Seminars zu ihrer Berufswahl. Hier nennen Sie besonders gelernt zu haben, Grammatik auf den Punkt zu bringen, Grammatik in Narration einzubetten, die technische Möglichkeiten kennengelernt zu haben und wie sich letztere auf Zuschauer\*innen auswirken. Insgesamt bewerten sie die Interviews mit den DaF-Lernenden und die eigene Erstellung von Videos für diese Zielgruppe als motivierend und hilfreich. Aspekte, die hier genannt wurden, betreffen die Aktualität des Themas, aber auch den Faktor, dass man selbst gestalterisch tätig war und etwas Sinnvolles erstellt hat, das auch Verwendung findet. Dies rechtfertigt aus Sicht der Studierenden einen erhöhten technischen Mehraufwand.

## 5 Zusammenfassung und Ausblick

Erklärvideos bieten zahlreiche Vorteile für den Einsatz in Schule und Hochschule – gerade in dem, was sich seit Frühjahr 2020 als neue Normalität herausstellt. In Bezug auf technische Aspekte des Lernens mit Video- und *Flipped-Classroom*-Konzepten eignet sich das Format Lernen durch Lehren sehr gut. Es zeigte sich im Laufe des Seminars, dass anhand bestehender Videos und Theorien zur Verarbeitung von Multimedia Studierende in einem Semester gut Expertise zur Videodidaktik und -erstellung aufbauen können. Sie empfinden dies als motivierend und sinnvoll und sind bereit, u.a. mehr Arbeit zu investieren und über sich hinauszuwachsen (vgl. auch Barendziak; Elster 2016: 18f.).

Auch die Erstellung von Lernmaterial für konkrete Lernende hat sich bewährt. Die Studierenden empfanden dies als sehr motivierend und handlungspraktisch, im Gegensatz zu vielen anderen Dingen, die sie im Studium tun. Selbst wenn sie nicht planen, später selbst DaF oder in der Zuwanderungsklasse DaZ zu unterrichten, war der Bezug des eigenen Handelns im Seminar zu einer realen Zielgruppe ein sehr wichtiger Faktor.

Um Grammatik im Video sinnvoll und fehlerarm zu vermitteln, muss mehr Verzahnung mit dem DaF-Bereich der Universität stattfinden. Für die Zukunft ist vorgesehen, die Studierenden des Seminars in DSH-Kursen hospitieren zu lassen und so Einblicke in DaF-Unterricht zu ermöglichen und Kontakte zu den Lehrenden und Lernenden im DSH-Kurs zu knüpfen. Mit den Lehrenden können im Vorfeld die Scripts besprochen und abgeglichen werden, um so zielgruppenspezifische Produkte zu erstellen, während der Kontakt mit den Lernenden genutzt werden kann, die Interessen und Vorstellungen besser einzubinden.

## Literatur

- Barendziak, Tanja; Elster, Doris (2016): *BioScientix – Erklären mit Videos. Forschendes Lernen in der Lehrer\_innenausbildung Biologie*. In: <https://blogs.uni-bremen.de/resonanz/2016/04/11/bioscientix/> (12.3.2021), 14-20.
- Buscha, Anne; Szita, Szilvia (2010): *Übungsgrammatik Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Schubert.
- Dimock, Michael (2019): *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins*. In: <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/> (23.7.2020).
- Dreyer, Hilke; Schmitt, Richard (2009): *Lehr- und Übungsbuch der deutschen Grammatik*. Ismaning: Hueber.
- Drumm, Sandra (i.Vorb.): *Macht's klick? Grammatikerklärvideos auf YouTube*.

- Dürscheid, Christa (2007): Damit das grammatische Abendland nicht untergeht. Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, 45-66.
- Fulton, Kathleen (2012): Upside Down and Inside Out. Flip Your Classroom to Improve Student Learning. In: *Learning & Leading with Technology* 6, 12-17.
- Funk, Hermann (2014): Übungsformen im fremdsprachlichen Grammatikunterricht. In: Dengerscherz, Sabine; Businger, Martin; Taraskina, Jaroslava (Hrsg.): *Grammatikunterricht zwischen Linguistik und Didaktik. DaF/DaZ lernen und lehren im Spannungsfeld von Sprachwissenschaft, empirischer Unterrichtsforschung und Vermittlungskonzepten*. Tübingen: Narr, 183-197.
- Gehring, Wolfgang (2018): *Fremdsprache Deutsch unterrichten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hall, Karin; Scheiner, Barbara (2001): *Übungsgrammatik für Fortgeschrittene. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.
- Herreid, Clyde Freeman; Schiller, Nancy A. (2013): Case Study and the Flipped Classroom. In: *Journal of Science Teaching* 42/5, 62-66.
- Ingendahl, Werner (1999): *Sprachreflexion statt Grammatik. Ein didaktisches Konzept für alle Schulstufen*. Tübingen: Niemeyer.
- Kafai, Yasmin B.; Harel, Idit (1991): Children's Learning Through Consulting: When Mathematical Ideas, Software Design, and Playful Discourse are Intertwined. In: Harel, Idit; Papert, Seymour (Hrsg.): *Constructionism*. Norwood NJ: Ablex Pub US, 111-140.
- Kerres, Michael (2018): *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin, Boston: de Gruyter.
- Klotz, Peter (2007): Grammatikdidaktik auf dem Prüfstand. In: Köpcke, Klaus-Michael; Ziegler, Arne (Hrsg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, 7-32.
- Krammer, Kathrin; Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 23/1, 35-50. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=13561](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=13561) (6.3.2020).
- Lave, Jean; Wenger Etienne (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martin, Jean-Pol (2007): Wissen gemeinsam konstruieren: weltweit. Lehren und Lernen. In: *Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg* 33/1, 29-30.



- Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: *On the Horizon* 9/5. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (12.3.2021).
- Rathgeb, Thomas (Hrsg.) (2010): *JIM-Studie 2010. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung Zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2010/JIM\\_Studie\\_2010.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2010/JIM_Studie_2010.pdf) (6.3.2020).
- Roche, Jörg; Scheller, Julia (2004): Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb. Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdsprachenerwerbs. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9/1. <https://ojs.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/464> (20.9.2019).
- Rummler, Klaus; Wolf, Karsten D. (2012): Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von Onlinevideos durch Jugendliche. In: Sützl, Wolfgang; Stalder, Felix; Maier, Ronald (Hrsg.): *Media, Knowledge and Education/Medien – Wissen – Bildung. Cultures and Ethics of Sharing/Kulturen und Ethiken des Teilens*. Innsbruck: Innsbruck University Press, 253-266.
- Seidel, Niels (2014): Analyse von Nutzeraktivitäten in linearen und nicht-linearen Lernvideos. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 9/3, 94-108.
- Wolf, Karsten D. (2015): Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. Audiovisuelle Enzyklopädie, adressatengerechtes Bildungsfernsehen, Lehr-Lern-Strategie oder partizipative Peer Education? In: *Medien und Erziehung* 59, 30-36.



# Anders lernen! Didaktische Chats im Online- und *Blended-Learning*-Kontext

*Alice Gruber (Hochschule Heilbronn, Deutschland)*

## 1 Einleitung

Didaktische Chats sind eine Möglichkeit der computer-assistierten Kommunikation, die Fremdsprachenlernenden die Möglichkeit gibt, synchron und situationsgebunden sprachlich zu handeln. Lernende können u.a. verschiedene Gesprächsstrategien in Chats erwerben und trainieren (vgl. Engler 2003) und ihre sprachlichen Hypothesen testen. Studien zu Chats im Fremdsprachenunterricht liegen seit den 1990er-Jahren vor und haben häufig einen diskursanalytischen Fokus (z.B. Chun 1994) oder vergleichen Chats mit Mündlichkeit im Unterricht (z.B. Warschauer 1996)<sup>1</sup>. In ihrer Studie zu Text-Chats und Voice-Chats stellten Biebighäuser und Marques-Schäfer im Jahre 2009 fest, dass Chats von Fremdsprachenlehrenden wenig genutzt werden. Die Autorinnen wiesen auch darauf hin, dass es an empirischen Studien zum Einsatz von Chats im Fremdsprachenunterricht fehle, die sich mit dem Mehrwert sowie den Nachteilen von Chats befassen (vgl. Biebighäuser; Marques-Schäfer 2009: 412). In den letzten 10 Jahren ist die Zahl der Studien zum Thema Text-Chat mit Fremdsprachenlernenden ebenfalls überschaubar geblieben. Die Studien, die vorliegen, konzentrieren sich vorwiegend auf pragmatische, diskurs- oder gesprächsanalytische Aspekte (z.B. Vandergriff 2014, Tudini 2016, Maíz-Arévalo 2017), u.a. im Kontext von Telekollaboration (z.B. Ryshina-Pankova

---

<sup>1</sup> Marques-Schäfer (2013) bietet einen tabellarischen Überblick über die Chat-Literatur zwischen 1994 und 2010 an.

2018, Kampen Robinson; Liebscher 2019). Einzelne Studien thematisieren pädagogische Implikationen für den Unterricht (z.B. Platten 2003, Jiang 2016).

Für Text-Chats im Bereich Deutsch als Fremdsprache mit Lernenden auf Anfängerniveau, die nicht als parallele Kommunikation mit Voice-Chats kombiniert und stattdessen als alleiniger Kanal benutzt werden, liegt bislang nur eine Studie vor (vgl. Jiang 2016). Die Unterscheidung zwischen Chats in Chaträumen im Gegensatz zu Chats, die zum Beispiel während eines Gesprächs in einer Videokonferenz eingesetzt werden, ist notwendig, weil sie sich in ihrer Funktionalität und im Inhalt unterscheiden: Chats während einer Videokonferenz haben häufig einen organisatorischen Charakter und sind ein Nebenprodukt, während reine Text-Chats nur mit geschriebener Sprache (mit non-verbaler Kommunikation in Form von *Emoticons* oder *Emojis*) ohne auditiven Input auskommen.

Das Ziel dieses Beitrags ist es, die Potenziale von Chats für Anfänger\*innen aufzuzeigen. Dabei wird auch darauf eingegangen, welche Möglichkeiten es bezüglich der Aufgabenstellungen gibt und welchen Einfluss sie auf das sprachliche Verhalten der Lernenden haben.

## 2 Definition und Merkmale von Chats

Chats sind „getippte Gespräche“ (Storrer 2001: 21), die als *conversational simulator* (= ‚Gesprächssimulation‘) dienen können (vgl. Payne; Whitney 2002: 25). Obwohl Chats medial schriftlich sind, orientieren sie sich stark an Mündlichkeit (vgl. Biebighäuser 2014). Chats haben das Potenzial, indirekt die mündlichen Fertigkeiten von Fremdsprachenlernenden zu verbessern (vgl. Payne; Whitney 2002: 23, Kost 2004: 225). Eine Studie mit Spanischlernenden zeigt, dass sich Chats für Fremdsprachenlernende anbieten, weil das Arbeitsgedächtnis weniger beansprucht wird (Payne; Whitney 2002: 24). Ein Vorteil von Chats in diesem Zusammenhang ist, dass Rezipienten Chatbeiträge mehrmals nachlesen können (vgl. Biebighäuser 2014: 323). Für Chats gilt, anders als bei *Face-to-Face*-Kommunikation, dass *Turn-Taking* keine Rolle spielt, weil sich die Kommunizierenden gleichzeitig und oft äußern können, u.a. auch, um ihre aktive Beteiligung zu signalisieren (vgl. Marques-Schäfer 2013: 56).

Laut Payne und Whitney (2002: 24) weisen Chats im Vergleich mit einer traditionellen Unterrichtssituation weitere Vorteile auf: In Chats ist es möglich, viel mehr Sprache zu produzieren als in einer Gruppendiskussion im traditionellen Unterricht, weil die *Turn-Taking*-Regel nicht gilt. Des Weiteren müssen sich Lernende aktiv einbringen und können sich nicht in die Rolle passiver Zuhörender begeben. Anders als im *Face-to-Face*-Unterricht ist es für Fremdsprachenlernende im Chat nicht möglich, auf paralinguistische Kompensationsstrategien zurückzugreifen, was bedeuten könnte, dass Lernende sich mehr darauf konzentrieren, mit der Fremdsprache zu experimentieren und Hypothesen bezüglich der Bedeutung bestimmter lexikalischer Items zu testen (vgl. Payne; Whitney 2002: 24).

### 3 Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich auf Text-Chats, die in Chaträumen von Deutsch Uni Online (DUO)<sup>2</sup> durchgeführt wurden und somit didaktische Chat-Räume (DCR) (vgl. Platten 2003) darstellen. Text-Chats können in den DUO-Chaträumen multimodal sein, zum Beispiel können die Teilnehmenden ihre eigene Schriftfarbe wählen und aus einer Reihe von *Emojis* wählen.

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf der Auswertung von Chatprotokollen, die aus dem Wintersemester 2018, Sommersemester 2019 und Wintersemester 2019 stammen. Die Chats wurden mit insgesamt sechs Deutsch-als-Fremdsprache-Klassen auf A1.1 Niveau durchgeführt. Pro Klasse wurden über vier Monate sechs Chats angeboten, die jeweils 45 Minuten dauerten. Die durchschnittliche Teilnehmendenzahl für jeden Chat lag bei acht Studierenden.

Die Lernenden waren internationale Studierende aus EU- und Nicht-EU-Ländern von Partnerhochschulen der Hochschule Heilbronn. Sie kamen aus verschiedenen Studiengängen, zum Beispiel „International Business“ oder „Tourismusmanagement“. Es handelte sich vorwiegend um Bachelorstudierende und um eine kleine Gruppe von Masterstudierenden. Für viele Studierende war der Deutschkurs (mit ECTS-Punkten) verpflichtend, während das bei anderen Studierenden nicht der Fall war und sie den Deutschkurs aus Interesse besuchten. Bei der Lehrperson handelte es sich um eine erfahrene DaF-Dozentin, die regelmäßig seit fünf Jahren Chats mit Lernenden verschiedener Niveaustufen durchführt.

Die Teilnehmenden waren in den Chats nicht anonym und die Studierenden chatteten jeweils mit ihren Kommilitonen aus dem Präsenzunterricht, was die Authentizität der Situation erhöhte. Die Chats waren Teil eines *Blended-Learning*-Konzepts, das aus Präsenzunterricht (vier Unterrichtseinheiten à 45 Minuten pro Woche), Selbststudium und Chats bestand. Zum Selbststudium gehörten selbstkorrigierende Übungen auf der Plattform sowie regelmäßige Forumsbeiträge und Einsendeaufgaben zum schriftlichen und mündlichen Ausdruck.

Die einzelnen Chattermine wurden vor jedem Chat zwischen den Teilnehmenden und der Tutorin mithilfe eines Terminumfrage-Tools festgelegt. Die Studierenden waren verpflichtet, an fünf von sechs Chats teilzunehmen. Wenn Studierende weniger als fünf Chattermine wahrnahmen, wurden jeweils zwei Punkte abgezogen. Die Chats wurden außerhalb des Präsenzunterrichts durchgeführt und die Teilnehmenden waren dafür an verschiedenen Orten, beispielsweise im Wohnheim, an der Hochschule oder unterwegs. Dementsprechend verwendeten sie verschiedene Endgeräte, u.a. Laptops und Mobiltelefone.

Während sich die Studierenden aus dem Präsenzunterricht kannten, kannte nur eine Klasse die Tutorin persönlich, weil sie auch deren Präsenztutorin war. Die Rolle der Tutorin bestand darin, die Chatgespräche zu organisieren und anzuleiten und ggf. Hilfestellung zur Grammatik oder zum Wortschatz zu geben. Die Chatge-

---

<sup>2</sup> Die Lernplattform ist für Deutschlernende unterschiedlicher Niveaus und Schwerpunkte konzipiert und unterstützt das Lernen im Selbststudium, ggf. in Kombination mit einer tutoriellen Betreuung.

sprache basierten grundsätzlich auf den Themen, die die Studierenden mit ihrer Lehrkraft gerade im Unterricht behandelt hatten. Vor allem während der ersten Chats achtete die Tutorin darauf, Wörter und Strukturen aus dem Kapitel zu verwenden, das gerade behandelt wurde, da es sich bei den Teilnehmenden um Anfänger\*innen handelte. Die Teilnehmenden sollten während der Chats entweder Fragen beantworten oder Aufgabenstellungen gemeinsam bearbeiten bzw. selbst Fragen stellen und Fragen anderer Teilnehmender beantworten.

Die Aufgaben und Fragen wurden auf Deutsch gestellt und bei komplexeren Aufgabenstellungen wurde manchmal eine englische Übersetzung in Klammern hinzugefügt. Alle Studierenden belegten Studiengänge, die auf Englisch unterrichtet wurden, weshalb es unproblematisch war, in manchen Fällen auf Englisch zurückzugreifen.

Bezüglich der Chatbeteiligung wurden die Teilnehmenden angehalten, sich aktiv ins Chatgespräch einzubringen. Wenn ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin sich für längere Zeit nicht am Chatgespräch beteiligte, schickte die Tutorin ihm oder ihr eine private Nachricht, um nachzufragen. Da simultane Äußerungen, die den Chats inhärent sind, zu Schwierigkeiten führen, einem Diskussionsverlauf im Chat folgen zu können (vgl. Marques-Schäfer 2013: 57), wurden die Studierenden öfter – je nach Kontext – dazu angehalten, ihre Äußerungen mit einem @ in Kombination mit dem Namen der Person zu versehen, an die die Antwort gerichtet war. Dies galt vor allem dann, wenn die Aufgabe darin bestand, Fragen von Kommiliton\*innen zu beantworten.

Die „soziale Präsenz“ (engl. *social presence*), also „die Fähigkeit der Teilnehmenden, sich in einer *Community of Inquiry* durch das verwendete Kommunikationsmedium sozial und emotional als ‚echte‘ Menschen (d.h. mit ihrer ganzen Persönlichkeit) zu projizieren“ (Garrison; Anderson; Archer 2000: 94; Übers. d. Verf.), wird dadurch leichter hergestellt, dass sich die Teilnehmenden aus dem Präsenzunterricht kannten<sup>3</sup>. Ein Beispiel aus dem Chatprotokoll zeigt, dass die Teilnehmenden vertraut miteinander umgingen und den Chat als authentisches Kommunikationsmittel sahen:

- (1) 17:48:14    sinm            @skythn12 Ich habe nicht Abendessen gegessen.  
       17:48:38    avtnen            @skythn12 Ja ich habe schon vor einer zu Stunde zu Abend gegessen, und du?

Die Chats ermöglichten es den Studierenden, die Erfahrung zu machen, dass sie auf Anfängerniveau innerhalb des gegebenen Rahmens erfolgreich auf Deutsch interagieren können. Außerdem hatten die Teilnehmenden in den Chatgesprächen auch die Möglichkeit, sobald sie mehr Wortschatz aufgebaut hatten, interkulturelle Unterschiede zu diskutieren und Erfahrungen zu reflektieren, die sie in ihrem

<sup>3</sup> Garrison et al. (2000: 95) merken an, dass soziale Präsenz in Form von sozio-emotionaler Kommunikation in computer-basierter Kommunikation möglich, aber nicht automatisch vorhanden ist.

deutschsprachigen Alltag gemacht haben. Beispielsweise stellte die Tutorin gezielt Fragen zu kulturspezifischen Zeitkonzepten („Wie ist das Tempo im Alltag in Deutschland im Vergleich zu deinem Heimatland? Gehen die Leute langsamer oder schneller?“). Es wurden auch Fragen gestellt, die weniger sichtbare Aspekte der Kultur ansprachen: „Welche Unterschiede gibt es zwischen deinem Land und Deutschland, allgemein? Ich meine nicht Essen und Trinken etc. Unterschiede, die man nicht so sieht“.

#### 4 Fehlerkorrekturen und Sprachlernprozesse

Zum Thema Fehlerkorrektur im Kontext von Chats gibt es bis dato unterschiedliche Ergebnisse (vgl. Marques-Schäfer 2013). Platten (2003: 162) plädiert dafür, bei der Fehlerkorrektur in Chats „wie in einem Gespräch zu verfahren: behutsam und an Stellen, die den Gesprächsverlauf nicht stören“. Die Analyse von Selbstkorrekturen und fremdinitiierten Korrekturen in Chats geben Aufschluss über die Strategien der Lernenden im Lernprozess (vgl. Marques-Schäfer 2013: 113), was für Lehrkräfte von Vorteil ist, da sie diese Informationen für die Unterrichtsplanung nutzen können.

In diesem Beitrag wird aus Platzgründen exemplarisch vor allem auf Selbstkorrekturen und explizite Anfragen zur Fehlerkorrektur im vorliegenden Chatkorpus eingegangen. Selbstkorrekturen dienen möglicherweise häufig dazu, das Gesicht zu wahren: Marques-Schäfer (2013: 153) sieht selbstinitiierte Korrekturen in Chats als Image-Pflege der kompetenten Lernenden. Im vorliegenden Chatkorpus finden sich vorwiegend Selbstkorrekturen, die keine Gefährdung des Verständnisses der Rezipient\*innen darstellen, wie beispielsweise Korrekturen der Groß- und Kleinschreibung:

- (2) 13:46:14 FrancoPz normalerweise tanze ich Salsa am Dienstag und  
Mittwoch  
13:46:38 FrancoPz Mittwoch \*

Das Chatgespräch (2) zeigt, wie manche Studierende Sternchen verwendet haben, um noch etwas in Bezug auf das zu ergänzen, was sie eben erwähnten bzw. um Selbstkorrekturen vorzunehmen (hier Franco PZ; vgl. auch failan kai in Bsp. 5).

Das folgende Beispiel zeigt die durch die Informationen der Tutorin und die Beiträge anderer Teilnehmender in Form von positiver Evidenz angeregte Selbstkorrektur. Der Teilnehmer versteht das Fragewort „wo“ als „wer“:

(3)	14:04:35	Tutorin	Ich bin an der Hochschule in Sontheim. Wo bist du?
	14:04:55	snolibu	Ich bin Sandro Palo <sup>4</sup> und wo bist du?
	14:05:02	kinganghy	Ich bin im Zimmer
	14:05:13	novanova2605	Ich bin jetzt zu Hause
	14:05:17	yuKwen	Ich bin im Zimmer
	14:05:23	Tutorin	Wo = Ort (location)
	14:05:41	snolibu	Ah gut danke
	14:05:49	snolibu	Ich bin in zimmer

Das Chatkorpus zeigt, dass es sehr selten explizite Fragen zur sprachlichen Richtigkeit gibt:

(4)	16:51:33	serrab 1	Dieses Wochenende lerne ich für die Prüfungen
	16:52:03	serrab 1	oder Dieses Wochenende ich lerne für die Prüfungen?

Es kann mehrere Gründe dafür geben, dass es so wenige Fragen bezüglich der Sprachrichtigkeit gibt. Vielleicht nehmen die Studierenden das Chatgespräch in seiner kommunikativen Funktion wahr und konzentrieren sich vor allem darauf, sich inhaltlich verständlich zu machen, wollen den Kommunikationsfluss nicht unterbrechen oder das Gesicht verlieren.

Es lassen sich Beispiele für Selbstkorrekturen finden, die weder durch andere Teilnehmende noch durch die Tutorin angeregt worden sind:

(5)	14:48:52	failankail	Danke schön Tutorin, Tchüs suzamen
	14:48:55	linhlo21	Danke, auf Wiederehen
	14:48:55	novanova2605	danke für den Chat, auf Wiedersehen
	14:49:38	Vy	Danke!
	14:49:48	Vy	Auf Wiedersehen

---

<sup>4</sup> Der Name wurde geändert.



14:49:52	HoDin	Tschüs!
14:51:04	failankail	* Tschüss zusammen
14:51:05	swon1	Tschüs!!
14:51:24	failankail	* Tschüss zusammen

Das Chatkorpus zeigt das Potenzial von Chats für die Einübung von Chunks und Routineformeln. Eine Studentin antwortet auf die Frage „Wie geht es euch?“ in fünf von sechs Chats, die sie besucht, drei Mal mit „Ich bin fantastisch“, einmal mit „Ich bin Spitze“ und einmal mit „Ich bin sehr gut“. In allen fünf Chats weist die Tutorin die Teilnehmenden (explizit und in Klammern) auf die richtige Struktur hin: Chat 1: „(Mir geht es gut 😊)“, Chat 2: „(Information: Mir geht’s gut/sehr gut/fantastisch/wunderbar)“, Chat 3: „(Mir geht’s ...)“, Chat 4: „(mir geht es spitze)“ und Chat 5: „(Es geht mir sehr gut) (watch the construction 😊)“<sup>5</sup>. Das *Emoji* der Tutorin hat die Funktion, die explizite Korrektur auf freundliche Art und Weise zu vermitteln. Die Klammern zeigen dabei an, dass es sich um eine Korrektur handelt. Im letzten, sechsten Chat, den diese Studentin besucht, schreibt die Studentin: „Ich bin spitze“, worauf die Tutorin „(Mir geht es.....)“ schreibt. Daraufhin nimmt die Studentin zum ersten Mal eine Selbstkorrektur vor: „Mir geht es sehr gut“. Möglicherweise fiel der Studentin erst im letzten Chat auf, dass ihre Antwort von den Antworten der Kommiliton\*innen und dem Input der Tutorin abwich.

Ähnlich verhält es sich mit thayan, der im dritten Chat „Ich bin sehr gut, danke“ schreibt, worauf die Tutorin mit „(Mir geht es sehr gut)“ reagiert. Im nächsten Chat, der fünf Tage später stattfand, verwendet thayan die Routineformel sprachlich korrekt:

(6)	13:00:12	Tutorin	Guten Tag! Wie geht es euch?
	13:00:37	ppzar	Guten Tag! Mir geht es gut
	13:00:50	serrale1	Guten Abend. Mir geht es gut, danke.
	13:00:52	Tutorin	Wann seid ihr aufgestanden?
	13:01:00	thayan	Guten Tag! Mir geht es gut, und dir?

Der Ausschnitt zeigt, dass sich thayan an die Korrektur durch die Tutorin erinnert hat oder dass er sich möglicherweise an der zielsprachlich richtigen Verwendung durch andere Teilnehmende orientiert. Es ist also möglich, dass in Chats die Bei-

<sup>5</sup> Die im Aufsatz verwendeten *Emojis* stammen von OpenMoji – the open-source emoji and icon project. Lizenz: CC BY-SA 4.0.

träge der Kommiliton\*innen und der Tutorin, in Kombination mit dem Feedback der Tutorin, beispielsweise in Form von *Recasts* bzw. metasprachlichen Hinweisen, zur zielsprachlichen Verwendung von Routineformeln wie „Mir geht es gut“ führen. Ein weiteres Beispiel dafür, wie Strukturen in Chats geübt werden können, zeigt folgender Ausschnitt:

- (7) 13:07:44 darigoko Ich gebore im Dona Francisca  
 13:07:56 Tutorin Ich bin in ..... geboren.  
 13:08:13 s1205188 Ich bin in Hong Kong geboren  
 13:08:31 ykycykyc Ich bin in Hong Kong geboren.  
 13:08:38 darigoko Ich bin in Dona Francisca geboren

Darigoko nimmt eine Selbstkorrektur vor, möglicherweise auch motiviert dadurch, dass andere Kommiliton\*innen – in diesem Fall s1205188 und ykycykyc – die Struktur richtig anwenden. Solche Sequenzen können den Lernenden helfen, sprachliche Strukturen in einem authentischen Kontext zu verinnerlichen, was den Lernprozess vorantreibt. Dadurch, dass die Teilnehmenden wie im Beispiel den korrekten Satzbau mehrmals lesen, wenn sie die Beiträge ihrer Kommiliton\*innen sehen, können sich die Strukturen einschleifen.

Offensichtliche Unterschiede zwischen der sprachlichen Produktion des gleichen Sachverhaltes können möglicherweise dazu führen, dass Lernende potentielle Lücken bezüglich der Strukturen und der Rechtschreibung erkennen. In diesem Beispiel ging es um die Frage, was die Studierenden in den Weihnachtsferien gemacht hatten. Zwei Teilnehmende waren gemeinsam in drei Städten und haben ihren Beitrag zeitgleich abgeschickt:

- (8) 17:34:04 ahjd659 Ich reise in drei Länder. (Budapest,wein,prague)  
 17:34:04 skythwn12 Ich bin nach Wien, Prag, Budapest gefahren.

Dies könnte die Teilnehmenden dazu anregen, sich genauer mit den verwendeten Strukturen und Schreibweisen auseinanderzusetzen und die Unterschiede zu analysieren.

## 5 Die Rolle von Übersetzungs-Tools und Online-Wörterbüchern

Die Chat-Studien in der Fremdsprachendidaktik haben sich bis dato nicht damit befasst, wie Chat-Teilnehmende mit Hilfsmitteln, beispielsweise mit Übersetzungs-Tools umgehen. In manchen Studien (z.B. Platten 2003) wird grundsätzlich davon

ausgegangen, dass Teilnehmende den Tutorierenden\*die Tutorierende oder andere Teilnehmende um Hilfe bitten, wenn sie auf sprachliche Schwierigkeiten stoßen. Wie das Chatkorpus aber zeigt, kann man davon ausgehen, dass Studierende häufig auf Google Translate oder andere Übersetzungs-Tools zurückgreifen, wenn sie beispielsweise Hilfe beim Wortschatz brauchen. Solche Hilfsmittel spielen potentiell vor allem für Anfänger\*innen eine wichtige Rolle, da sie über ein kleineres Sprachrepertoire verfügen. Übersetzungs-Tools und Online-Wörterbücher können auch für Teilnehmende mit Lernbeeinträchtigungen von großer Wichtigkeit sein: Synchroner Diskussionen erfordern das Verarbeiten von schnellen Gesprächen, was vor allem für Lernende mit Beeinträchtigungen eine Herausforderung darstellen kann (vgl. Dahlstrom-Hakki; Alstad; Banerjee 2020). Einer der Teilnehmenden in einer Klasse, bei dem eine Legasthenie vorlag, gab an, dass er sich bei den Chats mit Google Translate und *Spell-Checker* vor dem Senden seines Beitrages beholfen habe, da er mit der Rechtschreibung normalerweise große Schwierigkeiten habe, die er auf diese Weise überbrücken konnte.

Die Chatteilnehmenden wurden nicht nur angehalten, das im Präsenzunterricht eingesetzte Lehrbuch und die darin enthaltenen Strukturen und Vokabeln zu verwenden, sondern auch Online-Wörterbücher bzw. Übersetzungs-Tools zu verwenden, um Wörter oder Satzteile von Beiträgen ihrer Kommiliton\*innen bzw. der Tutorin für sich zu klären. Die Teilnehmenden sollten auch Informationen mit einer Suchmaschine ihrer Wahl finden, die Gesprächsthema im Chat waren (beispielsweise zur Frage: „Wie ist das Wetter in deiner Heimatstadt im Moment?“).

Das Korpus zeigt klar, dass die Teilnehmenden Hilfsmittel wie Google Translate verwendeten. Der folgende Abschnitt veranschaulicht, wie sich eine Teilnehmende\*ein Teilnehmender für das falsche Lexem unter den möglichen Bedeutungen im (wahrscheinlich) englischen Online-Wörterbuch oder im Übersetzungs-Tool entschied:

- |     |          |          |  |
|-----|----------|----------|--|
| (9) | 12:14:11 | Tutorin  | Ich spreche Türkisch. Aus welchem Land komme ich? aus.....   |
|     | 12:14:38 | ekostysh | Truthahn?  |
|     | 12:14:48 | Tutorin  | Türkei   |
|     | 12:14:56 | ekostysh | Türkei   |
|     | 12:14:57 | Tutorin  | aus der Türkei   |
|     | 12:15:19 | Tutorin  | (Truthahn =<br><a href="https://www.google.com/search?q=truthahn">https://www.google.com/search?q=truthahn</a> ) |

Die folgenden Beispiele zeigen, dass die Teilnehmenden auch mit ihrer Erstsprache arbeiteten:

- |      |          |          |  |
|------|----------|----------|--|
| (10) | 11:06:43 | epark    | Ich habe eine $\pi$ 개 $\dagger$ $\circ$ $\square$ $\neg$ |
|      | 11:06:55 | epark    | Ich habe eine Bruder und                                 |
|      | 12:50:34 | Collbker | я учусь после спорта                                     |
|      | 12:50:52 | Collbker | ich Lerne nach dem Sport                                 |

Es lässt sich feststellen, dass manche Teilnehmende die Erstsprache gelegentlich absichtlich einsetzten und nicht nach den deutschen Äquivalenten suchten:

- |      |          |          |  |
|------|----------|----------|--|
| (11) | 14:47:59 | mdelapu  | gleichermaßen!! Frohe Weihnachten! Tschüs!                         |
|      | 14:48:00 | anuk1996 | Tschüs!  |
|      | 14:48:09 | Billhto  | あけましておめでとうございます  |
|      | 14:48:10 | Itau     | ich auch wünsche euch Frohe Weihnachten und einen guten Rutsch!!!! |
|      | 14:48:47 | anold30  | Wir sehen uns nächstes Jahr.                                       |
|      | 14:48:50 | FrancPaz | Adios  |

Abhängig vom Kontext ist Plurilingualismus in den Chats für die Teilnehmenden bereichernd, da er das Internationale dieser *Community of Inquiry* und ihre plurilinguale Identität widerspiegelt.

## 6 Aufgabenstellungen für Chats

Die ersten Chats pro Klasse zeigen von der Tutorin geführte und stark strukturierte Gespräche und eine von der Tutorin bestimmte Themeneinführung, was darauf zurückzuführen ist, dass es sich um Anfänger\*innen auf A1-Niveau handelte. Diese Chats konzentrierten sich ausschließlich auf die Fragen und Sachverhalte, die in den ersten Lektionen behandelt wurden. Somit sollte eine Überforderung der Teilnehmenden verhindert werden. Die Strukturen und der Wortschatz der Kapitel wurden in allen Chats berücksichtigt, aber in späteren Chats gingen die Fragen und Themen darüber hinaus. In den frühen Chats wurde Scaffolding wie im folgenden Beispiel eingesetzt:

- |      |          |                   |   |
|------|----------|-------------------|---|
| (12) | 12:11:54 | Tutorin           | Welche Sprachen sprichst du? Ich spreche Englisch, Italienisch und Französisch. |
|      | 12:12:10 | Cmaen96           | Ich spreche Englisch  |
|      | 12:12:27 | seradmit-<br>riev | Ich spreche Englisch  |

Bei den späteren Chats zeigt sich, dass die Anzahl der Gesprächsbeiträge der Tutorin sank, da sie den Lernenden mehr Freiheit bei der Themenwahl gab. Die Tutorin überließ die Lenkung der Themen weitgehend den Studierenden, wie der folgende Abschnitt zeigt:

- |      |          |                |  |
|------|----------|----------------|--|
| (13) | 17:07:29 | Tutorin        | Bitte stellt interessante Fragen an die Gruppe (mit den Vokabeln aus Kapitel 5, zum Beispiel). |
|      | 17:08:05 | agjinoa        | Was hast du am Wochenende gemacht?   |
|      | 17:08:34 | andraban       | Um wie viel Uhr bist du heute aufgestanden?  |
|      | 17:08:37 | pperezar       | Um wie viel Uhr gehst du ins Bett?   |
|      | 17:08:48 | lauraongarelli | Wann kauft ihr ein?  |
|      | 17:08:56 | neuscervero    | Donnerstag, welchen Kurs hast du?  |
|      | 17:08:58 | Tutorin        | Bitte schreibt Antworten mit @   |
|      | 17:09:28 | agjinoa        | @neuscervero Ich bin um 7 Uhr morgens aufgestanden.  |
|      | 17:09:38 | pperezar       | Ich reise von Spanien nach Deutschland @agjinoa  |

Für Fragen in den späteren Chats, die sich inhaltlich auch auf abstraktere, kulturelle Aspekte konzentrierten, damit die Studierenden ihre Kultur und andere Kulturen reflektieren, musste sich die Tutorin wieder stärker einbringen:

- |      |          |         |  |
|------|----------|---------|--|
| (14) | 17:37:45 | Tutorin | Wie ist das Tempo im Alltag in Deutschland im Vergleich zu deinem Heimatland?          |
|      | 17:37:57 | Tutorin | Ist es ähnlich oder anders? Warum?   |
|      | 17:38:23 | Tutorin | Z.B. Gehen die Leute langsamer oder schneller? Essen sie langsamer oder schneller? etc |

- |          |                |  |
|----------|----------------|--|
| 17:39:37 | andre-moggbarb | der umzug meines lebens in deutschland ist hektischer als der in italien. ich muss mehr dinge am tag machen und das schneller. |
| 17:39:47 | laurongarelli  | Es ist mehr oder weniger dasselbe!   |

Aufgabenbasierte Aktivitäten wie das folgende Beispiel zeigen, dass die Teilnehmenden authentisch miteinander sprachlich interagierten und die Aufgabenstellung einen Einfluss auf den Grad der Involviertheit und der Motivation hatte:

- |      |          |            |  |
|------|----------|------------|--|
| (15) | 12:35:42 | Tutorin    | Alles klar! Ok, stell dir vor (=imagine) • Ihr macht eine Abschlussparty für den Deutschkurs. Was organisiert ihr? Diskutiert! |
|      | 12:36:48 | Irodriguez | @Tutorin Wir könnten ein typisches Gericht aus jedem Land zubereiten   |
|      | 12:37:19 | Tutorin    | (Ignoriert mich, diskutiert untereinander (amongst yourselves))  |
|      | 12:37:37 | frossich   | Jede Person kocht ein typisches Gericht des Herkunftslandes  |
|      | 12:38:04 | skythwn12  | Wir brauchen Musik!  |
|      | 12:38:13 | frossich   | und Brezel und deutsches Bier  |
|      | 12:38:18 | ahjd659    | @Tutorin ich würde gerne hören, wie tkim gitarre spielt.   |
|      | 12:38:25 | PolBatra   | Sie können traditionelle Musik einschalten   |
|      | 12:38:38 | frossich   | nein KPOP. @/skythwn12 wo machen wir das?  |
|      | 12:39:26 | Jeongeun   | Wie wäre es, wenn wir in einem Pub Bier trinken?   |
|      | 12:39:32 | tkim       | @ahjd659 Ich kann Gitarre spielen.   |
|      | 12:40:12 | frossich   | @/tkim live Gitarre!!!!  |
|      | 12:40:27 | sinn       | @Jeongeun Trinkst du nicht schon viel.   |

Der Beitrag von ahjd659 zeigt, dass sich diese\*r Teilnehmende der Anwesenheit der Lehrkraft bewusst war. Die Chatbeiträge der Kommilitonen vermitteln aber den Eindruck, dass die Teilnehmenden grundsätzlich authentisch kommunizierten.

## 7 Didaktische Chats in der Lehramtsausbildung

Der Einsatz von Chats setzt voraus, dass Lehrende über Medienkompetenz verfügen. Biebighäuser und Feick (2020: 12) stellen fest, dass in den meisten Lehramtsstudiengängen DaF und DaZ (Bachelor und Master) in Deutschland keine (verpflichtende) Auseinandersetzung mit digitalen Tools vorgesehen ist. Folglich ist es unwahrscheinlich, dass sich Lehramtsstudierende im Rahmen ihrer Ausbildung mit didaktischen Chats auseinandersetzen. Die Vorteile und Herausforderungen sowie die Möglichkeiten von Chats, beispielsweise bezüglich der Aufgabenstellungen, die abhängig vom Niveau der Lernenden und von der Art der Fehlerkorrekturen sind, sollten in der Ausbildung jedoch diskutiert werden.

Im Hinblick auf die Aufgabenstellung sollten vor allem handlungsorientierte, lernerzentrierte und authentische Aufgaben besprochen und erarbeitet werden. Platten (2003: 159) schlägt beispielsweise Ratespiele oder andere spielerische Aktivitäten vor. Wie bei anderen Tools wäre es wünschenswert, wenn die angehenden Lehrenden schon in der ersten Phase der Lehrer\*innen-Ausbildung und dann in der zweiten Phase mit den Klassen, die sie betreuen, Chats durchführen würden, um die technischen Möglichkeiten und organisatorische sowie didaktische Aspekte zu erfahren und zu berücksichtigen. Die Lehramtsstudierenden sollten ihre eigenen Chataufgaben für ihre zukünftigen Schüler\*innen erstellen, mit denen sie in der Praxisphase arbeiten. Dadurch würden die Studierenden lernen, dass ihre Vorbereitung keine reine Trockenübung, sondern auf die Praxis ausgerichtet ist<sup>6</sup>. Natürlich bedürfte es dafür einer engen Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und der betreffenden Schule. Die angehenden Lehrenden würden u.a. lernen, wie man Funktionen wie Farben und *Emojis* sinnvoll einsetzen kann. Außerdem würden sie Erfahrungen darin sammeln, mehrere Gesprächsstränge im Blick zu haben, und den Umgang mit inaktiven Teilnehmenden lernen. Die Erfahrungen aus den Chats mit den Schüler\*innen sollten dann, zusammen mit Ausschnitten aus Chatprotokollen, in der Seminarveranstaltung diskutiert werden. Des Weiteren sollten die Lehramtsstudierenden gemeinsam über die sprachliche Anpassung an das Niveau der Chatteilnehmenden und über mögliche Fehlerkorrekturen und Selbstkorrekturen reflektieren. Die Chatprotokolle ermöglichen es auch, die Herangehensweise bei der Aufgabenstellung in Bezug auf interkulturelles Lernen und die Reaktion der Chatteilnehmenden zu diskutieren.

## 8 Diskussion

Die Untersuchung zeigt, dass didaktische Chats unter anderem Anfänger\*innen die Möglichkeit geben, Strukturen und Vokabeln eigenständig anzuwenden und damit

---

<sup>6</sup> Das hat außerdem den Vorteil, dass die Referendare so ihre Klasse online kennenlernen können, bevor sie sie treffen bzw. die Chats durchführen, während sie die Klasse auch in Präsenz oder z.B. pandemiebedingt online betreuen.

erfolgreich zu kommunizieren. Die Chats erleichtern außerdem das Einüben von Chunks und Routineformeln. Dies gilt auch für Lernende mit besonderen Bedürfnissen: Ein Legastheniker in einer der Gruppen merkte an, dass er die Chats nützlich fand, weil er neue Wörter gelernt und Sätze und Strukturen gesehen hat, die er aus dem Präsenzunterricht kannte, was ihm half, Regeln und Satzbaustrukturen zu verinnerlichen.

Bezüglich der Sprachrichtigkeit zeigen Beispiele aus dem Chatkorpus, dass Teilnehmende im Chat ihre Sprachhypothesen austesten können und Selbstkorrekturen vornehmen, die durch positive Evidenz oder korrekatives Feedback angestoßen werden. Die Chatprotokolle zeigen auch, dass Studierende Übersetzungstools und Online-Wörterbücher für die Kommunikation nutzen. In diesem Zusammenhang lernen die Teilnehmenden indirekt den Umgang mit solchen Hilfsmitteln. Die Chat-Teilnehmenden können die Erfahrung machen, dass ihre Herangehensweise bei der Auswahl der Lexeme nicht immer funktioniert (vgl. z.B. Henshaw 2020)<sup>7</sup>. Es kann also vorkommen, dass die Teilnehmenden bei der Verwendung von Online-Wörterbüchern und Übersetzungstools ihre Strategien weiterentwickeln, wenn sie feststellen, dass die Wortwahl für den Kontext nicht angemessen war.

Die Tatsache, dass sich die Teilnehmenden in einem *Blended-Learning*-Kontext aus dem Präsenzunterricht kennen, ist förderlich für das Gemeinschaftsgefühl bei den Teilnehmenden, sowohl im Chat als auch im Präsenzunterricht. Der Einsatz von Chats in einem *Blended-Learning*-Setting bedeutet auch, dass sich die Lernenden gemeinschaftlich über die Unterrichtszeiten hinaus mehr mit der Sprache befassen (müssen). Auch bei einem reinen Online-Unterricht ist die Kombination von Online-Sitzungen und Chat-Sitzungen wünschenswert, weil sich die Lernenden schon aus den *breakout rooms* (= ‚virtuellen Arbeitsräumen‘) und den Gruppendiskussionen im Hauptraum kennen. Vor allem, wenn die Gruppe sich kennt, wirken sich handlungsorientierte Aufgaben, beispielsweise das Organisieren einer Abschlussparty, positiv dahingehend aus, dass die Lernenden emotional involviert werden. Die Chats können in diesem Zusammenhang die soziale Präsenz stärken, die in computerbasierter Kommunikation schwieriger herzustellen ist als in einem Präsenz-Setting (vgl. Zhan; Mei 2013: 136).

Bei der Auswahl des Tools für Chats müssen Aspekte wie *Accessibility* (vgl. Calvo; Arbiol; Iglesias 2014: 258) und Datenschutz berücksichtigt werden. So sind beispielsweise Applikationen wie WhatsApp, Skype und Facebook u.a. aus datenschutzrechtlichen Gründen in einem Bildungskontext problematisch. Es stellt sich außerdem die Frage, wie Fremdsprachenlernende den Einsatz von gängigen Chat-Apps, die die Lernenden auch in ihrer Freizeit verwenden, im Vergleich zu didaktischen Chaträumen wahrnehmen. Es könnte zum Beispiel der Fall sein, dass Fremdsprachenlernende Chaträume bevorzugen, die speziell für Lernende konzi-

---

<sup>7</sup> O'Neill (2019: 61) zeigt in seiner Studie, dass es sinnvoller ist, Lernende im Umgang mit Online-Übersetzungen explizit zu schulen, weil das Verbot eine ineffektive Strategie ist.



piert sind, weil sie Apps wie WhatsApp und Facebook Messenger für den privaten Bereich verwenden und Schule/Studium und Freizeit getrennt halten wollen. Andererseits könnte die Motivation der Studierenden höher sein, wenn Apps eingesetzt werden, die die Studierenden auch in ihrem Alltag bzw. privat verwenden, weil sie es gewohnt sind. Zu dieser Fragestellung liegen bis dato noch keine Studien vor. Falls jedoch alltägliche Apps eingesetzt werden, müssen die Lernenden im Umgang damit im Bildungskontext geschult werden.

Angehenden Lehrenden sollte es während des Studiums ermöglicht werden, sich mit didaktischen Chats im Rahmen einer im Curriculum verankerten fachspezifischen Medienbildung zu befassen und diese in der Praxis einzusetzen. Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass angehende Lehrende didaktische Chats in ihr Repertoire aufnehmen. Vor allem in Zeiten, in denen Sprachlehrende aufgrund der Covid-19-Pandemie oft auf die Technologie angewiesen sind, um den Lernenden die Gelegenheit zu geben, synchron zu interagieren, bieten didaktische Chats, auch auf Anfängerniveau, eine gute Möglichkeit, in einer sicheren Umgebung gemeinsam authentisch zu kommunizieren, sich sprachlich weiterzuentwickeln, kulturelle und digitale Kompetenzen zu erweitern sowie die *Community of Inquiry* zu stärken.

## Literatur

- Biebighäuser, Katrin; Marques-Schäfer, Gabriela (2009): Text-Chat und Voice-Chat beim DaF-Lernen online: Eine empirische Analyse anhand der Chat-Angebote des Goethe-Instituts in ‚JETZT Deutsch lernen‘ und in ‚Second Life‘. In: *Info DaF* 36/5, 411-428.
- Biebighäuser, Katrin (2014): *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen*. Tübingen: Gunter Narr.
- Biebighäuser, Katrin; Feick, Diana (2020): Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Frameworks, influencing factors, functions and potentials of digital media in German as a foreign and second language). In: Biebighäuser, Katrin; Feick, Diana (Hrsg.): *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Digital media in German as a foreign and second language)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 9-42.
- Calvo, Rocío; Arbiol, Alberto; Iglesias, Ana (2014): Are all chats suitable for learning purposes? A study of the required characteristics. In: *Procedia Computer Science* 27, 251-260.
- Chun, Dorothy (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence. In: *System* 22/1, 17-31.

- Dahlstrom-Hakki, Ibrahim; Alstad, Zachary; Banerjee, Manju (2020): Comparing synchronous and asynchronous online discussions for students with disabilities: The impact of social presence. In: *Computers & Education* 150, 1-11.
- Engler, Lela-Rose (2003): Einsatz eines didaktisch gelenkten Chatrooms im Fremdsprachenunterricht. In: *Linguistik online* 15/3. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/814> (23.11.2020).
- Garrison, Randy D.; Anderson, Terry; Archer, Walter (2000): Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. In: *The Internet and Higher Education* 2/2-3, 87-105.
- Henshaw, Florencia (2020): *Online Translators in Language Classes: Pedagogical and Practical Considerations*. In: <https://fltmag.com/online-translators-pedagogical-practical-considerations/> (17.9.2020).
- Jiang, Yinan (2016): Mehrwert des Chateinsatzes beim studienvorbereitenden Online-Deutschlernen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21/1. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/801> (20.10.2020).
- Kampen Robinson, Christine; Liebscher, Grit (2019): Relationship Building in L2 Telecollaboration: Examining Language Learner Closings in Online Text-Based Chats. In: *Classroom Discourse* 10/1. <https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1567359> (20.10.2020).
- Kost, Claudia R. (2004): *An investigation of the effects of synchronous computer-mediated communication (CMC) on interlanguage development in beginning learners of German: Accuracy, proficiency, and communication strategies*. Dissertation, University of Arizona.
- Maíz-Arévalo, Carmen (2017): Expressive Speech Acts in Educational e-chats. In: *Pragmática Sociocultural/ Sociocultural Pragmatics* 5/2, 151-178.
- Marques-Schäfer, Gabriela (2013): *Deutsch lernen online. Eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat*. Tübingen: Gunter Narr.
- O'Neill, Errol M. (2019): Training students to use online translators and dictionaries: The impact on second language writing scores. In: *International Journal of Research Studies in Language Learning* 8/2, 47-65.
- Payne, Scott J.; Whitney, Paul J. (2002): Developing L2 oral proficiency through synchronous CMC: Output, working memory, and interlanguage development. In: *CALICO Journal* 7-32.
- Platten, Eva (2003): Chat-Tutoren im Didaktischen Chat-Raum – Sprachliche Hilfen und Moderation. In: Legutke, Michael; Rösler, Dietmar (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Gunter Narr, 145-177.

- Ryshina-Pankova, Marianna (2018): Discourse moves and intercultural communicative competence in telecollaborative chats. In: *Language Learning & Technology* 22/1, 218-239.
- Storrer, Angelika (2001): Sprachliche Besonderheiten getippter Gespräche: Sprecherwechsel und sprachliches Zeigen in der Chat-Kommunikation. In: Beißwenger, Michael (Hrsg.): *Chat-Kommunikation: Sprache, Interaktion, Sozialität & Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation; Perspektiven auf ein interdisziplinäres Forschungsfeld*. Stuttgart: Ibidem-Verlag, 3-24.
- Tudini, Vincenza (2016): Repair and codeswitching for learning in online intercultural talk. In: *System* 62, 15-25.
- Vandergriff, Ilona (2014): A pragmatic investigation of emoticon use in nonnative speaker/native speaker text chat. In: *Language@Internet* 11, article 4.
- Warschauer, Mark (1996): Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. In: *CALICO Journal* 13/2, 7-26.
- Zhan, Zehui; Mei, Hu (2013): Academic self-concept and social presence in face-to-face and online learning: Perceptions and effects on students' learning achievement and satisfaction across environments. In: *Computers & Education* 69, 131-138.



# Von der Sprachbedarfsermittlung zum Curriculum zur berufsbezogenen Sprachprüfung: der „Goethe-Test PRO Pflege“

*Simone Amorocho (Pädagogische Hochschule Freiburg, Deutschland),  
Stefanie Dengler (Goethe-Institut, Deutschland), Gabriele Kniffka (Pädagogische Hochschule Freiburg, Deutschland)*

## 1 Einleitung

Wie entscheidend die Verfügbarkeit von Pflegepersonal für die Leistungsfähigkeit des Gesundheitssystems ist, rückt die Corona-Krise tagtäglich ins kollektive Bewusstsein: Ohne Pflegekräfte sind freie Intensivbetten faktisch wertlos. Und nicht erst seit Ausbruch der Pandemie ist der Fachkräftemangel in der Pflege ein medial omnipräsentes Thema. Um diesem Mangel zu begegnen, wird bereits seit Längerem Personal aus dem Ausland rekrutiert. Entsprechend ist für die Altenpflege zu beobachten, dass die Zahl der ausländischen Beschäftigten zwischen 2014 und 2019 um rund 120 Prozent auf insgesamt 82.000 Beschäftigte gestiegen ist<sup>1</sup>.

Waren es bislang vor allem Fachkräfte aus den osteuropäischen EU-Staaten, die im deutschen Gesundheitssystem tätig wurden, so vereinfacht das Fachkräfteeinwanderungsgesetz, das zum 1. März 2020 in Kraft getreten ist, eine Anwerbung von Pflegekräften aus Drittstaaten (vgl. Dimitrijevic 2020: 15). Folglich ist damit zu rechnen, dass in Zukunft verstärkt Pflegekräfte aus Nicht-EU-Ländern eine Beschäftigung im deutschen Gesundheitssystem aufnehmen werden.

---

<sup>1</sup> Vgl. <https://www.iwd.de/artikel/auslaendische-aerzte-und-pfleger-sind-wichtiger-denn-je-466113/> (5.5.2021).

Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass die Beschäftigten neben den fachlichen Qualifikationen auch angemessen sprachlich qualifiziert werden müssen, denn die Pflegeberufe gelten zurecht als sprachintensive Berufe (s. Abschnitt 2). Pflegekräfte mit geringen Deutschkenntnissen würden daher zu einer Deprofessionalisierung beitragen und stellen zudem – insbesondere in der Intensivpflege – ein beträchtliches Sicherheitsrisiko dar. Deshalb scheint es folgerichtig, dass für die Ausübung eines Gesundheitsberufes Sprachkenntnisse nachzuweisen sind, die mindestens auf dem Niveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR) liegen (vgl. Gesundheitsministerkonferenz 2019: 3).

Diese Vorgabe lässt die Nachfrage nach spezifischen Sprachkursangeboten im Ausland steigen (vgl. etwa Auswärtiges Amt 2020: 35, 43 zu Angeboten in Ägypten und Vietnam). Erwerben nämlich ausländische Pflegekräfte bereits vor der Migration nach Deutschland die notwendigen sprachlichen Qualifikationen, ermöglicht ihnen das einen schnelleren Berufseinstieg. Um die erworbenen Kompetenzen aber auch geeignet nachweisen zu können, bedarf es spezifischer Sprachprüfungen, denn der „Arbeitsalltag [stellt] andere kommunikative Anforderungen an die Berufsausübenden [...], als sie durch allgemeinsprachliche Zertifikate oder Diplome nachgewiesen werden“ (Gesundheitsministerkonferenz 2019: 4).

Im vorliegenden Beitrag soll daher die Entwicklung einer solchen Sprachprüfung für Pflegekräfte beschrieben werden. Namentlich handelt es sich um den „Goethe-Test PRO Pflege“. Dabei wird zunächst ausgehend von den kommunikativen Anforderungen in den Pflegeberufen (s. Abschnitt 2) die Entwicklung eines Sprachcurriculums beschrieben, welches die Grundlage des Testes bildet (s. Abschnitt 3). Dieses Curriculum, das in einem interdisziplinären Team an der PH Freiburg entstanden ist, modelliert die für die Berufsausübung notwendigen sprachlichen Kompetenzen und bildet diese auf die Niveaubeschreibungen des GeR ab (vgl. Europarat 2001)<sup>2</sup>. Die auf dieser Basis vom Goethe-Institut entwickelte Prüfung wird in Abschnitt 4 vorgestellt.

Abschnitt 5 schließt mit einem Fazit, in dem – ausgehend von dem beschriebenen Entwicklungsprozess des „Goethe-Tests PRO Pflege“ – grundlegende Anforderungen an berufssprachliche Prüfungen dargestellt werden. Dabei nehmen wir auch praktische Beschränkungen in den Blick, denen bei der Konzeption einer für den internationalen Einsatz bestimmten Prüfung Rechnung getragen werden muss.

---

<sup>2</sup> Dieses Curriculum wird 2021 in einem Handbuch erscheinen.

## 2 Der Sprachbedarf: Kommunikative Anforderungen der Pflegeberufe

Kommunikation spielt in den Pflegeberufen eine zentrale Rolle. Entsprechend wird kommunikative Kompetenz inzwischen als wesentlicher Bestandteil der Pflegekompetenz und als wichtiger Indikator der Pflegequalität angesehen (vgl. z.B. Haider 2010, Fleischer; Berg; Zimmermann; Wüste; Behrens 2009, Herzig-Walch 2009, Darmann 2000a, Darmann 2000b, Walther 2001). Diese Entwicklung ging historisch einher mit einer Veränderung des Berufsverständnisses weg von einer medizinischen Hilfstätigkeit hin zu einem eigenständigen Ausbildungsberuf (vgl. z.B. Bartholomeyczik 1997: 12-16). In der Folge dieses Emanzipationsprozesses hat sich die Pflegewissenschaft als akademische Disziplin etabliert, wodurch die Kommunikation in der Pflege auch Gegenstand (pflege-)wissenschaftlicher Forschung geworden ist (vgl. z.B. Darmann 2000a). Resümierend lässt sich also festhalten, dass die Bedeutung einer professionellen Kommunikationskompetenz stetig gewachsen ist. Davon zeugen aktuell insbesondere die neuen Rahmenpläne für die generalistische Pflegeausbildung, welche die kommunikativen Aufgaben von Pflegekräften im Vergleich zu den vormaligen länderspezifischen Curricula durchgängig und umfassend berücksichtigen (vgl. Ammende et al. 2020).

Aber nicht nur die Pflegewissenschaft, sondern auch die Angewandte Gesprächsforschung und das Fach Deutsch als Zweitsprache beschäftigen sich mit der Kommunikation in der Pflege. So kann Haider (2010) mit ihrer Erhebung des Sprachbedarfs von ausländischen Pflegekräften in Österreich zeigen, wie vielfältig die kommunikativen Anforderungen in der Krankenpflege sind. Dies ist einerseits darauf zurückzuführen, dass Pflegekräfte in ihrem beruflichen Alltag mit unterschiedlichen Gesprächspartner\*innen kommunizieren (z.B. Kolleg\*innen, Patient\*innen, Ärzt\*innen), und andererseits darauf, dass sie ein breites Spektrum von Gesprächen bewältigen müssen.

Ziel des vorliegenden Abschnittes ist es, die vielfältigen Anforderungen zu systematisieren. Diese Systematik stellt die Grundlage für die Entwicklung des Sprachcurriculums dar, das in Abschnitt 3 beschrieben wird. Bevor allerdings eine solche Makroperspektive eingenommen wird, sollen die kommunikativen Anforderungen zunächst mikroskopisch an einem Ausschnitt aus einem konkreten Gespräch verdeutlicht werden.

Das folgende Beispiel 1, welches der Studie von Oberzaucher (2014: 194, Beispiel # 33) entnommen ist, stammt aus einem Übergabegespräch. Inhaltlich geht es um die Patientin Frau Amra, die vor drei Tagen ein Kind durch einen Kaiserschnitt („sectio“, Zeile 2) zur Welt gebracht hat und deren Wunde sich entzündet hat.

- (1) *Geburtshilfe/ wir nehmen diese großen tupfer* ((09:34-10:38))  
 Ü und Ü2: Übergeberinnen, N1: Übernehmerin
- 01 Ü: .hhh im DRITTen bett frau: amra-  
 02 sectio-  
 03 dritter tach-  
 04 hat (--) erhöhte blutdruckwerte,  
 05 der bauch is ro:t und heiss (---)  
 06 machen=wa zweistündlich (rivanol) drauf,  
 07 ab eben da is=sie jetzt wieder um halb drei  
 dran-  
 08 .h ich habe=(ihr)=gesagt sie soll so=n  
 09 bisschen selbst mit  
 10 drauf [achten ob=wir das=  
 11 ?: [ja-  
 12 N1: hm\_hm  
 13 Ü: ähm: weil wir=s ja manchmal vergessen wenn wir  
 was unterwegs  
 14 sind oder so- .h aber so:ns- sie  
 will=mit=dran=denken-  
 15 WIR NEHMEN diese GROSSEN tupfer da vorne  
 [und legen da ähm  
 16 N1: [hm\_hm  
 17 Ü: tun=da richtig schön NETZEN mit (rivanol) das  
 is SO=  
 18 =ein Grosses feld,  
 19 (.)  
 20 (das) is jetzt schon rot und äh (heiss) is-  
 .hh heut morgen  
 21 war=s erst nur SO-  
 22 da wUsst man nicht ob das von [(--) vo=den  
 23 [ja-  
 24 (desinfektionsmittel) kommt vom bauch her ne,  
 25 oder ob=eS schon was anfang war auch nich  
 26 hEIss aber jetzt;  
 27 [siehts echt nicht schön aus-  
 28 N1 [hm\_  
 29 (-)  
 30 Ü2: (rei[chen )

Grundsätzlich zeigt sich in Beispiel 1, dass die übergebende Pflegekraft Ü durchgängig die Sprecherrolle innehat, während die übernehmende Pflegekraft N1 lediglich Hörersignale äußert<sup>3</sup>. Diese asymmetrische Verteilung der Redeanteile liegt

<sup>3</sup> Die zweite übergebende Pflegekraft Ü2 übernimmt am Ende des Ausschnitts die Sprecherrolle (Zeile 30), wird aber von Ü unterbrochen (nicht im Transkript, vgl. Oberzaucher 2014: 195). Dass auch die Redeanteile zwischen Ü und Ü2 ungleich verteilt sind, obwohl beide in der vorgängigen Schicht anwesend waren, wird in der Analyse bewusst ausgeklammert.



darin begründet, dass Ü durch ihre Anwesenheit während der vorgängigen Schicht über ein Wissen verfügt, das der übernehmenden Schicht fehlt, welches diese aber benötigt, um die Patientin angemessen versorgen zu können. Der Ü kommt daher die Rolle der primären Sprecherin zu (vgl. Wald 1978: 132). Auf der Formulierungsebene ist damit die Aufgabe verbunden, umfangreiche Gesprächsbeiträge zu gestalten. Dies bringt Anforderungen der Beitragsplanung und -strukturierung mit sich, die über einzelne Äußerungen hinausgehen. Bei der Bewältigung dieser Aufgabe kann sich Ü an konventionalisierten Mustern orientieren, die sich für die Gestaltung der Dienstübergabe etabliert haben. Dazu gehört beispielsweise, dass beim Übergang zur nächsten Patientin\* zum nächsten Patienten diese\*r zunächst durch die Zimmer- oder die Bettnummer lokalisiert wird, bevor ihr\*sein Name und die Diagnose genannt werden (Zeilen 1-2, vgl. Oberzaucher 2014: 105). Dies stellt einerseits eine Erleichterung dar, setzt aber andererseits eine Kenntnis und Beherrschung dieser Muster voraus. Es handelt sich dabei um Gattungswissen<sup>4</sup>, das mit der Sozialisation in den Beruf erworben wird. Ausländische Pflegekräfte müssen – da kommunikative Gattungen kulturspezifisch sind (vgl. Günthner; König 2016)<sup>5</sup> – die für die deutsche Dienstübergabe relevanten Muster erlernen.

Für Übergabegespräche ist das Berichten zentral (vgl. genauer Oberzaucher 2014: 105-118). Beim Berichten innerhalb der Dienstübergabe geht es darum, die Ereignisse der vergangenen Schicht so zusammenzufassen, dass „sie als Instanz eines vorgegebenen Ereignistyps erscheinen“ (Zifonun; Hoffmann; Strecker 1997: 127). Eine wesentliche Anforderung besteht also darin, die Geschehnisse in die Relevanzen des institutionellen Rahmens einzupassen, damit die übernehmende Schicht das Geschehen einzuordnen vermag und die entsprechenden (ebenfalls typisierten) Konsequenzen ziehen bzw. nachvollziehen kann (vgl. Feilke 2014: 233f.). Im vorliegenden Fall berichtet die übergebende Pflegekraft über die Veränderung der Wunde von Frau Amra während ihrer Schicht. Diese hat sich von einem Zustand, der sich nicht eindeutig einordnen ließ (Zeilen 22-24), hin zu einem als „echt nicht schön“ (Zeile 27) bezeichneten Zustand entwickelt. Dies wiederum lässt als Handlungskonsequenz eine Versorgung im Zwei-Stunden-Rhythmus erforderlich erscheinen (Zeile 6, vgl. Oberzaucher 2014: 195).

Auf der globalen Ebene ist die Kernphase<sup>6</sup> des Übergabegesprächs also durch die Aktivität des Berichtens geprägt. In dem betrachteten Ausschnitt – und damit auf einer lokalen Ebene – allerdings werden verschiedene andere Aktivitäten für das Berichten funktionalisiert. So dienen etwa Beschreibungen des Zustands des Patienten\*der Patientin dazu, die ergriffenen oder zu ergreifenden Pflegemaßnah-

<sup>4</sup> Vgl. zum Konzept der kommunikativen Gattung grundlegend Günthner; Knoblauch 1994.

<sup>5</sup> Inwieweit dies für Übergabegespräche gilt, ist unseres Wissens bislang nicht erforscht. Generell stellen kontrastive Analysen von berufsspezifischen kommunikativen Gattungen bislang weitgehend ein Desiderat dar.

<sup>6</sup> Gespräche gliedern sich in eine Eröffnungs-, eine Kern- und eine Beendigungsphase. In der Kernphase wird an der Erreichung der für das Gespräch zentralen Ziele gearbeitet (vgl. Brinker; Sager 2010: 91-105).

men zu rechtfertigen. Entsprechend lässt sich für das Beispiel 1 beobachten, dass die berichtende Pflegekraft Ü mehrfach zwischen solchen lokalen Aktivitäten wechselt, wodurch sich im Ergebnis eine Gliederung in folgende vier Sequenzen ergibt: Zuerst identifiziert die übergebende Pflegekraft Ü die Patientin durch Lokalisierung und Namensnennung und gibt Standardinformationen (Zeilen 1-4). Danach beschreibt sie kondensiert deren Zustand, benennt Handlungskonsequenzen und gibt eine Absprache mit ihr wieder (Zeilen 5-14). Im Anschluss daran vermittelt sie den Kolleg\*innen spezifisches Handlungswissen zur Wundversorgung, um eine angemessene Umsetzung der Handlungskonsequenzen sicherzustellen (Zeilen 15-17). Und schließlich beschreibt sie die Veränderung der Wunde im Verlaufe der vorgängigen Schicht (Zeilen 17-27).

Im Folgenden soll diese Struktur im Einzelnen rekonstruiert werden. Dabei liegt der Fokus auf einer Beschreibung der Merkmale, die die einzelnen Aktivitäten auszeichnen. Diese Beschreibung wiederum dient dazu, exemplarisch die sprachlichen Anforderungen zu verdeutlichen, die die Pflegekräfte im Übergabegespräch zu bewältigen haben.

In der ersten Sequenz (Zeilen 1-4) nimmt die übergebende Pflegekraft zunächst eine Referenzierung auf eine Patientin vor, indem sie diese lokalisiert („im DRITten bett“, Zeile 1) und ihren Namen nennt („frau: amra“, Zeile 1). Sie wählt dabei ein Verfahren, das eine eindeutige Identifizierung ermöglicht. Die Referenzierung hat neben der identifizierenden eine gliedernde Funktion auf der Makroebene, denn sie markiert im Übergabegespräch standardmäßig den Übergang zur nächsten Patientin\* zum nächsten Patienten (vgl. Oberzaucher 2014: 105).

Im Anschluss an die Referenzierung werden Standardinformationen weitergegeben, namentlich die Art der Entbindung („sectio“, Zeile 2), das seit dem Eingriff vergangene Zeitintervall („dritter tach“, Zeile 3), und die Blutdruckwerte („hat (--) erhöhte blutdruckwerte“, Zeile 4). Eine Gliederung ergibt sich dadurch, dass die Informationen jeweils in einer eigenen Intonationsphrase produziert werden. Syntaktisch deuten die verblosen Konstruktionen auf eine Orientierung am Ökonomiegebot<sup>7</sup> hin. Zudem lässt die Tatsache, dass die erste Sequenz trotz der Informationsdichte flüssig durchformuliert wird, vermuten, dass sie stark standardisiert ist und die Pflegekraft auf Routinen zurückgreift. So scheint erstens die Reihenfolge der Angaben festgelegt zu sein, zweitens ist davon auszugehen, dass die syntaktischen Formate weitgehend invariant sind, und drittens kommen lexikalisch verfestigte Konstruktionen (Chunks) zum Einsatz (z.B. „hat (--) erhöhte blutdruckwerte“, Zeile 4). Die Beherrschung dieser Routinen bedeutet für die Pflegekraft eine kognitive Entlastung. Die dadurch freigesetzten Ressourcen können für die weniger standardisierten Sequenzen des Berichts genutzt werden.

<sup>7</sup> „Sprachliche Ökonomie“ meint hier, dass ein „bestimmtes kommunikatives Ergebnis durch einen minimalen kommunikativen Aufwand [...] erzielt“ wird (Kniffka; Roelcke 2016: 76).

Die zweite Sequenz (Zeilen 5-14) wird durch eine Beschreibung des aktuellen Zustands der Wunde eröffnet („der bauch ist rot und heiss (--)“, Zeile 5). Aus diesem Zustand werden im nächsten Schritt Handlungskonsequenzen abgeleitet. Dabei fällt die Präzision auf, mit der die Pflegekraft Ü Rhythmus und die Terminierung der Maßnahme benennt („zweistündlich“, Zeile 6; „um halb drei“, Zeile 7). Anschließend gibt sie eine Absprache mit der Patientin wieder, wonach diese die Pflegekräfte ggf. an die Wundversorgung erinnern soll (Zeilen 8-10, vgl. Oberzaucher 2014: 195). Dies begründet sie mit organisatorischen Abläufen im Pflegeteam (Zeilen 13-14). Damit präsentiert sie sich als Pflegekraft, die die Patient\*innen in den Pflegeprozess einbindet und präventiv um Verständnis für mögliche Versäumnisse wirbt. Auffällig ist, dass sie die Redewiedergabe durch „ich habe=(ihr)=gesagt“ (Zeile 8) einleitet, im weiteren Verlauf aber die Sprechergruppendeixis „wir“ verwendet und damit auf das Pflegeteam verweist (Zeilen 10, 13, vgl. Oberzaucher 2014: 195). Durch diesen Übergang zum institutionellen *wir* zeigt sie an, dass sie gegenüber der Patientin als Mitglied des Teams aufgetreten ist und damit nicht ihre persönliche Agenda, sondern die der Institution vertreten hat. *En passant* wird durch die Redewiedergabe und die Verwendung der Sprechergruppendeixis *wir* folglich berufliches Selbstverständnis in Szene gesetzt (vgl. auch Amorocho, eingereicht).

Nachdem nun die Handlungskonsequenzen expliziert sind, geht es in der dritten Sequenz darum, konkretes Handlungswissen zu vermitteln, so dass die übernehmende Schicht die notwendigen Maßnahmen angemessen ausführen kann (Zeilen 15-17). Die Sequenz weist Merkmale des Anleitens auf. Das Anleiten zeichnet sich dadurch aus, dass es auf eine praktische Durchführung der entsprechenden Handlungen gerichtet ist (vgl. Ernst-Weber 2019: 42, Fußnote 19)<sup>8</sup>. Diese Durchführung erfolgt in der Regel zeitnah und am selben Ort. Dabei können die praktischen Handlungen am Objekt demonstriert werden. Auch wenn eine solche Demonstration hier ausbleibt (und im Rahmen eines Übergabegesprächs wohl auch unüblich ist), zeigt sich in dem Ausschnitt eine anleitungstypische Nutzung des gemeinsamen Wahrnehmungsraums. So wird die Aufmerksamkeit der übernehmenden Pflegekraft durch deiktische Ausdrücke auf die zu nutzenden Instrumente gelenkt („diese“, „da vorne“, „da“, Zeile 15). Diese verbale Orientierung der Rezipientin wird vermutlich durch Zeigegesten unterstützt, denn beispielsweise ist die Nominalphrase „SO==ein Grosses feld“ (Zeilen 17-18) nur angemessen interpretierbar, wenn das „so“ gestisch spezifiziert wird. Darüber hinaus werden hier – im Vergleich zur ersten Sequenz – deutlich mehr Verben verwendet, die die zu vollziehenden Tätigkeiten benennen. Neben den Verben „nehmen“ (Zeile 15) und „legen“ (Zeile 15) wählt die Pflegekraft dabei auch eine Konstruktion mit dem

---

<sup>8</sup> Oberzaucher (2014: 195) bezeichnet den Ausschnitt von Zeile 15 bis Zeile 27 als „explizite Instruktion“. Die Begriffe „Instruktion“ und „Anleitung“ nehmen gleichermaßen auf Aktivitäten Bezug, durch die den Adressat\*innen Handlungswissen vermittelt wird. Durch dieses Wissen sollen sie befähigt werden, die entsprechenden Handlungen praktisch zu vollziehen (vgl. Morek 2012: 32).

wenig frequenten Verb „NETZEN“ (Zeile 17), welches eine spezifische Handlung bezeichnet (vgl. Oberzaucher 2014: 195).

Während der aktuelle Zustand der Wunde in Zeile 5 bereits kurz benannt wurde, erfolgt die ausführliche Beschreibung in der letzten Sequenz (Zeilen 17-27). Mittels Kontrastrelationen wird dabei die Veränderung von dem Zustand „heut morgen“ (Zeile 20) zum aktuellen Zustand („jetz(t)“, Zeilen 20, 26) herausgearbeitet. Der Darstellungsschwerpunkt liegt allerdings deutlich auf der aktuellen Situation, die durch verschiedene Adjektive charakterisiert wird („groß“, „rot“, „heiß“, „echt nicht schön“), während der frühere Zustand lediglich als „erst nur SO“ (Zeile 21) beschrieben und damit als nicht-gravierend gekennzeichnet wird. Auffällig ist, dass die Pflegekraft ausschließlich Adjektive verwendet, die auch in der Alltagssprache gebräuchlich sind.

Über das Beschreiben hinaus wird Fachwissen zu den Ursachen der Rötung prozessiert (Zeilen 22-25). Dieses wird durch die negative epistemische Konstruktion „da wUsst man nicht“ (Zeile 22) (vgl. Helmer; Reineke; Deppermann 2016) eingeleitet. Damit stellt die Pflegekraft das Nicht-Wissen am Morgen als ein kollektives dar (und nicht als ihre individuelle Wissenslücke). Sie zeigt also an, dass sie retrospektiv den Anspruch erhebt, angemessen – da entsprechend dem damaligen Wissensstand – gehandelt zu haben. Wie bereits bei der Wiedergabe der Absprache mit der Patientin (Zeilen 8-10), wird an dieser Stelle erneut deutlich, dass sie im scheinbar neutralen Rahmen des Berichtens an ihrem Image arbeitet. Sich selbst als professionell, rational und patientenorientiert handelnd darzustellen, kann also als eine ‚mitlaufende‘ kommunikative Anforderung aufgefasst werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass es beim Berichten im Rahmen des Übergabegesprächs darum geht, die Ereignisse der vergangenen Schicht in den institutionell relevanten Kategorien darzustellen und Handlungskonsequenzen zu benennen. Damit soll sichergestellt werden, dass die übernehmenden Pflegekräfte in der Lage sind, angemessene pflegerische Maßnahmen zu ergreifen. Zudem werden Beschreibungen in das Berichten eingelagert, um bei der übernehmenden Schicht eine Vorstellung vom aktuellen Zustand der Patient\*innen zu erzeugen. Anleitungen schließlich dienen dazu, spezifisches und anwendungsbereites Handlungswissen hinsichtlich der zu ergreifenden Maßnahmen zu vermitteln. Gelingt es den übergebenden Pflegekräften, ihren Bericht so zu gestalten, dass sie die institutionellen Erwartungen bedienen, beispielsweise indem sie sich auf die pflegerisch relevanten Informationen beschränken, so stellen sie sich zugleich als kompetente Pflegekräfte dar.

Das Beispiel verdeutlicht, wie vielfältig die kommunikativen Anforderungen sind, die aufseiten der primären Sprecherin\*des primären Sprechers (vgl. Wald 1978: 132) im Übergabegespräch zu bewältigen sind. Bei aller Vielfältigkeit aber lässt sich zugleich das Berichten als die Aktivität bestimmen, die die Gesprächsart<sup>9</sup> dominiert und die insofern als konstitutiv für das Übergabegespräch anzusehen ist. Dieser Zentralität soll mit der Bezeichnung als *Kommunikationsfunktion* Rechnung getragen werden (s. genauer Abschnitt 3). Für Vermittlungs- und Prüfungszwecke kann es deshalb sinnvoll sein, ausschließlich auf das Berichten – bzw. allgemeiner formuliert: auf die jeweilige Kommunikationsfunktion – zu fokussieren und andere Aktivitäten auszublenden, um so die zentralen Teilaspekte isoliert zu trainieren bzw. deren Beherrschung zu überprüfen.

Das Beispiel 1 diente dazu, die kommunikativen Anforderungen an Pflegekräfte zu illustrieren, indem an einem konkreten Beispiel abstraktere Aufgaben aufgezeigt wurden. Im Folgenden hingegen bilden die abstrakten Dimensionen des sprachlichen Handelns den Ausgangspunkt der Überlegungen. Dieser Perspektivwechsel soll es ermöglichen, die kommunikativen Anforderungen an Pflegekräfte zu systematisieren, denn eine solche Systematisierung bildet die Grundlage für das Sprachcurriculum, das in Abschnitt 3 vorgestellt wird. Dabei entstammt die im Folgenden referierte Systematik der Studie von Amorocho (eingereicht). Sie stellt das Ergebnis der Auswertung der Forschungsliteratur zur mündlichen Kommunikation in der Pflege dar. Da die Studie in der Altenpflege angesiedelt ist, lag der Fokus auf diesem Berufsfeld. Darüber hinaus wurden aber auch Arbeiten zur Krankenpflege einbezogen. Neben der deutschsprachigen Literatur fanden zudem Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum Berücksichtigung, obwohl davon auszugehen ist, dass sich die Berufsprofile in verschiedenen Ländern nicht vollständig decken (vgl. genauer ebd.).

Den Ausgangspunkt der Systematisierung bildeten die für den Berufsalltag relevanten Arten von Gesprächen, da sich viele Studien einer bestimmten Gesprächsart widmen (z.B. Oberzaucher 2014: Übergabegespräch; Walther 2001: Erstgespräch)<sup>10</sup>. Dabei erscheint es intuitiv einleuchtend, dass sich deren Merkmale deutlich voneinander unterscheiden, und zwar insbesondere in Abhängigkeit von den Gesprächspartner\*innen, den Funktionen der Gespräche und der institutionellen Verortung. So bringt die Kommunikation mit Bewohner\*innen während der Durchführung von Pflegemaßnahmen (vgl. Matic 2017, Matic; Hanselmann; Kleinberger 2016, Posenau 2014, Sachweh 2000) grundlegend andere Anforderungen mit sich als eine Besprechung mit Ärzt\*innen in der Notfallambulanz (vgl. Lalouschek; Menz; Wodak 1990). Um diese Unterschiede zu erfassen, werden drei

<sup>9</sup> Es wird hier wie im Folgenden die Bezeichnung „Gesprächsart“ gewählt (und nicht die Bezeichnung „kommunikative Gattung“), da der Begriff nicht in dem Maße mit theoretischen Implikationen verbunden ist wie der Gattungsbegriff. Damit soll der Tatsache Rechnung getragen werden, dass der Forschungsstand zu den einzelnen Gesprächsarten in den Pflegeberufen sehr unterschiedlich ist.

<sup>10</sup> Eine Schwierigkeit besteht allerdings darin, dass die Bezeichnung der Gesprächsarten – gerade disziplinenübergreifend – nicht unbedingt einheitlich ist (vgl. Amorocho, eingereicht).

Dimensionen unterschieden: die soziale, die epistemische und die empraktische Dimension (vgl. Amorocho, eingereicht, ähnlich auch Sattelmeyer; Widera; Schmitz; Schneider 2017: 40, Brüner 2005). Diese Dimensionen sollen im Folgenden kurz beschrieben werden.

Die soziale Dimension betrifft das Beziehungsmanagement und die emotionale Unterstützung, also den Aufbau und die Aushandlung von Beziehungen zwischen den Interaktionspartner\*innen. So steht beispielsweise beim Smalltalk während der Morgenpflege-Interaktion (vgl. Sachweh 2000: 87) nicht der Austausch von Informationen im Vordergrund, sondern die Schaffung einer positiven Atmosphäre, gerade weil die körperbezogenen Pflegehandlungen mit regelmäßigen Tabubrüchen einhergehen (vgl. ebd.: 71, 140). Entsprechend wichtig sind para- und nonverbale Marker, durch die emotionale Zugewandtheit angezeigt wird. Dazu gehören etwa das gemeinsame Lachen, die Stimmqualität, die Mimik oder die Körperhaltung. Teilweise kann hier auf alltägliche Gesprächspraktiken zurückgegriffen werden, andernteils hingegen sind professionelle Gesprächskompetenzen erforderlich (z.B. beim seelsorgerischen Gespräch, vgl. Schleinitz 2018: 139-145).

Anders als beim Smalltalk steht beim Übergabegespräch das Beziehungsmanagement nicht im Vordergrund. Dennoch zeigt das Beispiel 1, dass sich die übergebende Pflegekraft *en passant* auch als ein verantwortlich und patientenorientiert handelndes Mitglied der Institution präsentiert und damit eine bestimmte Position im Team und im Verhältnis zu den anderen Pflegekräften beansprucht. Diese Imagearbeit ist der sozialen Dimension zuzuordnen.

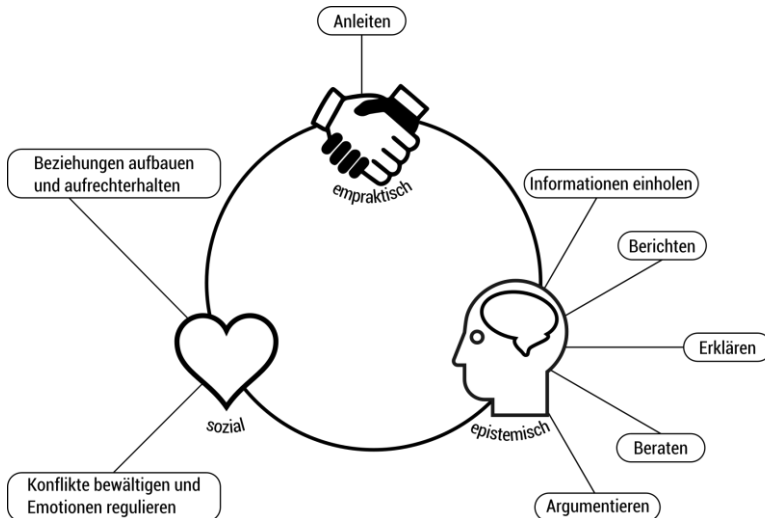
Überwiegend allerdings geht es im Übergabegespräch darum, die übernehmenden Kolleg\*innen über die Ereignisse während der vorgängigen Schicht zu informieren, so dass diese ihre pflegerischen Maßnahmen am aktuellen Zustand der Patient\*innen ausrichten können. Folglich sind Übergabegespräche primär in der epistemischen Dimension verortet (vgl. Amorocho, eingereicht). Zentral ist damit die Funktion des Wissenstransfers und der Wissensaushandlung. Damit die Informationen erfolgreich übermittelt werden, müssen sich die Pflegekräfte an die Wissensvoraussetzungen der Adressat\*innen anpassen. Grundsätzliche Unterschiede bestehen diesbezüglich zwischen intraprofessionellen Gesprächsarten wie dem Übergabegespräch und extraprofessionellen Gesprächsarten wie der Beratung von Patient\*innen, Bewohner\*innen oder Angehörigen (vgl. Amorocho, eingereicht, Haider 2010: 197). So ist für das intraprofessionelle Übergabegespräch davon auszugehen, dass sich die Wissensbestände weitgehend gleichen und der übernehmenden Schicht lediglich spezifische Informationen fehlen, über die die übergebende Schicht aufgrund ihrer Anwesenheit in den Stunden zuvor verfügt. Demgegenüber unterscheiden sich die Wissensbestände von Pflegekräften und Patient\*innen aufgrund ihrer Ausbildungen und beruflichen Erfahrungen grundsätzlich voneinander (vgl. Amorocho, eingereicht). Somit wird im Übergabegespräch aus Gründen der Ökonomie und Präzision auf Fachausdrücke wie *sectio* (Beispiel 1, Zeile 2) zurückgegriffen, während diese im Gespräch mit Lai\*innen erklärungsbedürftig wären. Beiden Settings ist aber gemein, dass sie die Verwendung bildungs-

sprachlicher Praktiken erfordern. Bildungssprachliche Praktiken sind kommunikative Verfahren, die sich für die Wissensvermittlung in institutionellen Kontexten etabliert und bewährt haben und deren Beherrschung folglich insbesondere von den Mitgliedern der Institution erwartet wird (vgl. Amorocho, eingereicht, Morek; Heller 2012).

Neben der sozialen und der epistemischen Dimension ist eine empraktische Dimension anzunehmen. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass es für die Pfl egetätigkeit konstitutiv ist, materielle Handlungen an den Patient\*innen zu vollziehen (vgl. Sachweh 2000: 73). Da körperbezogene Handlungen bisweilen eine Mitarbeit der Patient\*innen erforderlich machen, ist eine verbale Koordination zwischen den Handelnden erforderlich (vgl. ebd.: 72). Und selbst wenn die Patient\*innen nicht aktiv an den Pflegehandlungen beteiligt werden, erscheint es geboten, sie über bevorstehende Eingriffe in ihren Körper zu orientieren (vgl. ebd.: 122). In der empraktischen Dimension geht es folglich um Handlungskoordination und -orientierung. Diese betrifft nicht nur die Kommunikation mit den Patient\*innen, sondern auch die intra- und die interprofessionelle Kommunikation. So lassen sich etwa auch Anweisungen an Auszubildende der empraktischen Dimension zuordnen (vgl. Amorocho, eingereicht).

Das Beispiel 1 ist – wie bereits dargelegt – überwiegend der epistemischen Dimension zuzuordnen. Gleichwohl spielt auch die empraktische Dimension bei der Vermittlung von Handlungswissen zur Wundversorgung eine gewisse Rolle. So zeigt sich an der Verwendung deiktischer Ausdrücke, mutmaßlich in Verbindung mit Zeigegesten, dass es um die Vorbereitung auf eine praktische Pflegehandlung geht. Die Sequenz weist – wie in der Analyse dargestellt – Züge des Anleitens auf. Das Anleiten wiederum ist primär in der empraktischen Dimension zu verorten, da die materielle Tätigkeit die verbalen Aktivitäten strukturiert.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Pflegekräfte in ihrem beruflichen Alltag vielfältige kommunikative Anforderungen zu bewältigen haben. Diese können in eine soziale, eine epistemische und eine empraktische Dimension unterteilt werden. Wie eingangs erwähnt, stellen diese drei Dimensionen die Grundlage der Systematisierung von Amorocho (eingereicht) dar. Ihnen werden jeweils die in der Forschungsliteratur beschriebenen Gesprächsarten zugeordnet.



**Abbildung 1: Zuordnung der Kommunikationsfunktionen zu den Dimensionen nach Amorocho (eingereicht)**

Demgegenüber haben wir uns bei der Konzeption unseres Sprachcurriculums für ein anderes Vorgehen entschieden. Wie im folgenden Abschnitt 3 noch genauer beschrieben wird, bilden nicht die Gesprächsarten das zentrale Strukturierungskriterium, sondern die Kommunikationsfunktionen. Damit wird der Tatsache Rechnung getragen, dass Gesprächsarten eine dominante Funktion haben und daher bestimmte Aktivitäten als konstitutiv für die Gesprächsart anzusehen sind<sup>11</sup>. So dienen Übergabegespräche dazu, die übernehmende Schicht über die Ereignisse der vergangenen Stunden zu informieren, weshalb dem Berichten eine zentrale Bedeutung für den Verlauf des Gesprächs zukommt. In Abbildung 1 sind die Kommunikationsfunktionen, die die oberste Gliederungsebene unseres Curriculums bilden, den vorgängig beschriebenen Dimensionen zugeordnet.

### 3 Curriculum-Entwicklung

Externer Impuls zur Entwicklung eines sprachlichen Curriculums für ausländische Pflegekräfte war, wie eingangs erwähnt, die Vorgabe der Gesundheitsministerkonferenz (GMK), dass neben der Prüfung der beruflichen Anerkennungsvoraussetzungen Sprachkenntnisse auf dem Niveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens nachgewiesen werden müssen (vgl. Gesundheitsministerkonferenz 2014: 1f.). Allgemeinsprachliche Kompetenzen, so wie sie im GeR beschrieben sind, erwiesen sich jedoch in der Praxis als unzureichend und führten in der

<sup>11</sup> In Amorocho (eingereicht) sind diese Aktivitäten den Gesprächsarten zugeordnet. Die Hierarchie ist folglich umgekehrt.



Folge zur Konkretisierung der sprachlichen Anforderungen seitens der GMK. So wird beispielsweise für Gesundheits- und Krankenpfleger\*innen gefordert, dass sie

über Kenntnisse der deutschen Sprache verfügen, die für eine umfassende krankenpflegerische [...] Tätigkeit erforderlich sind. Sie müssen ihre Patientinnen und Patienten inhaltlich einschließlich altersbedingter sprachlicher Besonderheiten ohne wesentliche Rückfragen verstehen, [...] erwachsene Pflegebedürftige aller Altersgruppen [...] und ihre Angehörigen und Bezugspersonen bei allen gesundheits- und pflegerelevanten Fragen [...] beraten, [...] begleiten und anleiten sowie die Pflege von Erwachsenen aller Altersgruppen [...] planen, durchführen, darlegen, [...] dokumentieren und [...] evaluieren. In der Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen, mit Angehörigen anderer Berufe sowie Hilfspersonen müssen sie sich so klar und detailliert ausdrücken können, dass insbesondere in akuten Notfallsituationen wechselseitige Missverständnisse sowie hierauf beruhende fehlerhafte Pflegehandlungen ausgeschlossen sind (Gesundheitsministerkonferenz 2019: 9f.).

Vor diesem Hintergrund werden zwei im Rahmen der Prüfungsentwicklung hoch relevante Gesichtspunkte deutlich: 1) Die zu entwickelnde Prüfung zum Nachweis von Sprachkenntnissen auf dem Niveau B2 hat Selektionsfunktion und ist ein sogenannter *High-Stakes*-Test, d.h., das Testergebnis bildet eine der Grundlagen für die Entscheidung, ob eine ausländische Pflegekraft eine anerkannte Tätigkeit in Deutschland aufnehmen kann oder nicht. 2) Um den Anforderungen mit Bezug auf die berufliche Praxis gerecht zu werden, bedarf es eines Nachweises berufs- und fachsprachenbezogener deutscher Sprachkenntnisse auf dem Niveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Das GMK Eckpunktepapier 2019 präzisiert damit die sprachlichen Anforderungen gegenüber den Beschlüssen von 2014. Unabhängig davon hatte es an anderer Stelle bereits Überlegungen gegeben, aufgrund des augenscheinlichen Bedarfs berufs- und fachsprachliche Sprachprüfungen für ausländische Pflegekräfte, vergleichbar den Sprachtests für ausländische Ärzt\*innen, zu entwickeln. So auch beim Goethe-Institut, das mit dem Prüfungsangebot „Goethe-Test PRO Pflege“ seit Jahren berufsbezogene Deutschprüfungen anbietet.

Für das zu erstellende Curriculum bedeutete dies, dass die Kompetenzbeschreibungen/Lernziele einerseits auf dem Niveau B2 des GeR beruhen müssen, andererseits mit Hinblick auf das zu erfassende sprachliche Handlungsfeld der Adaptierung bedürfen.

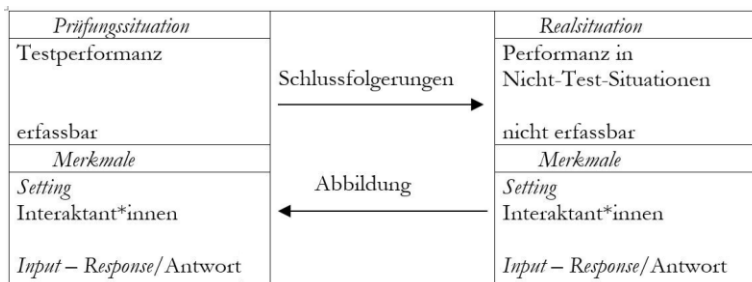
### 3.1 Anmerkungen zu Funktion und prädiktiver Validität von Sprachtests

Sprachtests dienen dazu, Aussagen über die sprachlichen Kompetenzen von Prüfungsteilnehmer\*innen zu machen. Aus der Testperformanz der Teilneh-

mer\*innen, also den Testergebnissen, wird auf die zugrundeliegende sprachliche Kompetenz geschlossen und es wird eine Vorhersage über das sprachliche Verhalten in Nicht-Test-Situationen getroffen (Bachman; Palmer 2010, 1996). Übertragen auf den „Goethe-Test PRO Pflege“ bedeutet dies: Basierend auf den Testergebnissen und der damit attestierten zugrundeliegenden Sprachkompetenz soll prognostiziert werden, inwieweit die Pflegekraft sprachlich in der Lage ist, als Fachkraft in der Kranken- und Altenpflege entsprechend der im Anforderungsprofil der GMK angegebenen Vorgaben zu arbeiten. Zentraler Gesichtspunkt bei der Entwicklung des Sprachtests – insbesondere hinsichtlich der Modellierung des Konstrukts – ist somit ein bestimmtes Maß an Korrespondenz/Entsprechung zwischen dem Sprachgebrauch in den dargebotenen Testsituationen und dem Berufsalltag: „the correspondence that is of central concern in designing, developing, and using language tests is that between language test performance and non-test language use“ (Bachman; Palmer 1996: 11).

Dies bedeutet, dass die im Test gestellten Aufgaben den Sprachgebrauch in Realsituationen in irgendeiner Form abbilden müssen. Nach Bachman; Palmer (ebd.) lassen sich solche Entsprechungen herstellen, indem der in der Testsituation geforderte Sprachgebrauch in wesentlichen Merkmalen mit dem in Nicht-Prüfungssituationen übereinstimmt. Der Sprachgebrauch in einer Realsituation wird nach dieser Konzeption nicht als holistische Ganzheit aufgefasst, sondern als ein Bündel von Merkmalen (vgl. ebd.: 43-59). Dieser Zusammenhang wird in Abbildung 2 – in vereinfachter, adaptierter Form – wiedergegeben.

Unter „Setting“ verstehen Bachman; Palmer (1996) u.a. die Örtlichkeit, in der ein Test durchgeführt wird bzw. eine Realsituation lokalisiert ist, also beispielsweise ein Büro mit all seinen Charakteristika. Des Weiteren ist zu bestimmen, wer an einer sprachlichen Interaktion teilnimmt und mit welchem Rollenprofil. Dann ist zu spezifizieren, welche Charakteristika der „Input“ hat, und zwar in sprachlicher Hinsicht mit Bezug auf die grammatische und textuelle Ebene sowie hinsichtlich der Varietät, der Textsorte, Gesprächsart usw. Überdies sind thematisch-inhaltliche Gesichtspunkte des Inputs festzulegen. Ähnliche Charakteristika sind für die erwartete Reaktion bzw. Antwort aufzuführen (vgl. ebd.: 48f.).



**Abbildung 2: Beziehung Testsituation und Realsituation (nach Kniffka 2005: 44)**

Die Merkmale der Realsituation lassen sich – in unterschiedlichem Maße – in Testaufgaben abbilden. Je höher die Übereinstimmung zwischen den Merkmalen des Sprachgebrauchs einer Testaufgabe und denen in einer Realsituation, desto authentischer ist eine Testaufgabe. Und je höher das Maß an Authentizität, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass von der Performanz in der Testsituation auf die Performanz in der entsprechenden Nicht-Test-Situation geschlossen werden kann. Entspricht ein Sprachtest diesen Anforderungen, so erfüllt er das Gütekriterium der prädiktiven Validität (Vorhersagevalidität), die einen Hinweis darauf gibt, „wie gut ein Test künftige Leistungen bezogen auf die relevante Fertigkeit vorherzusagen gestattet“ (UCLES; ALTE 1998: 118).

Um dieses Gütekriterium zu erfüllen, sollte ein Sprachtest „DaF für Pflegeberufe“ den Sprachgebrauch in Situationen dieses beruflichen Handlungsfeldes abbilden/erfassen und die Testaufgaben sollten, soweit möglich, in entsprechender Weise modelliert werden.

Dies setzt eine Analyse des Sprachgebrauchs in korrespondierenden Realsituationen voraus. Das heißt, dass vor der Testentwicklung und mithin als erster Schritt der Curriculum-Entwicklung eine umfassende Sprachbedarfsermittlung vorzunehmen ist. Die Ergebnisse der Sprachbedarfsermittlung bilden dann die Basis für die Entwicklung von Kann-Beschreibungen, den Kernelementen des Curriculums. Das Curriculum wiederum bildet die Grundlage für die Konzeption des Sprachtests (und ggf. berufsorientierter Sprachkurse).

### 3.2 Sprachbedarfsermittlung

Die Sprachbedarfsermittlung stellt somit den ersten Schritt in der Curriculum-Entwicklung dar (vgl. Funk 2016: 153). Generelles Ziel ist es, den (objektiven) Bedarf einer zuvor festgelegten Zielgruppe unter Berücksichtigung der Rahmenbedingungen zu ermitteln:

The concept of needs analysis [...] commonly refers to the processes involved in gathering information about the needs of a particular client group in industry or education. Naturally, in educational programs, needs analyses focus on the learning needs of students, and then, once they are identified, needs are translated into learning objectives, which in turn serve as the basis for further development of teaching materials, learning activities, tests, program evaluation strategies etc. Thus, needs analysis is the first step in curriculum development (Brown 2011: 269).

Im hier beschriebenen Projekt bestand das Ziel der Sprachbedarfsermittlung darin, den Sprachgebrauch im beruflichen Handlungsfeld *Pflege* zu erfassen und diejenigen kommunikativen Kompetenzen zu bestimmen, über die eine Pflegekraft im Bereich der Kranken- und Altenpflege verfügen muss, um erfolgreich sprachlich zu handeln. Dabei ist, wie in Abschnitt 2 dargelegt, zu berücksichtigen, dass ent-

sprechend der Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe kommunikative Kompetenz konstitutiv für die Pflegekompetenz ist (vgl. Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe 2018: § 7 Satz 2).

Da sich der zu entwickelnde Sprachtest nicht auf die Gesamtheit der Pflegeberufe bezieht, sondern die Proband\*innengruppe sich auf Pflegekräfte in der Alten- und Krankenpflege für Erwachsene beschränken sollte, wurden die Berufsprofile von weiteren Pflege-/Gesundheitsberufen wie beispielsweise Kinderkrankenpfleger\*innen und Hebammen nicht berücksichtigt.

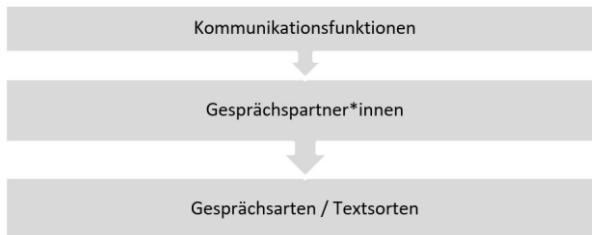
Bei der Ermittlung des objektiven Bedarfs konnte in einem hohen Maße auf die Vorarbeiten von Amorocho (eingereicht) zurückgegriffen werden, die die in der Forschungsliteratur beschriebenen mündlichen Anforderungen an Pflegekräfte zusammenfasst und systematisiert. Diese Systematik bildet die theoretische Grundlage, auf der das Curriculum aufbaut (s. Abschnitt 2). Zusätzlich wurden praxisorientierte Arbeiten aus den Pflegewissenschaften integriert. Eine wichtige Informationsquelle stellte auch das Erfahrungswissen der Freiburger Teammitglieder mit medizinischem Hintergrund/Berufsprofil dar. So wurden beispielsweise Routinen aus dem Klinikalltag und aktuelle schriftliche Dokumentationsvorlagen wie Anamnesebögen erfasst, aber auch aktuell gängige Abkürzungen und Konventionen beim Ausfüllen von standardisierten Formularen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die mündliche Kommunikation im Pflegealltag einen deutlich breiteren Raum einnimmt als die schriftliche Kommunikation. Gleichwohl ist der Stellenwert schriftlicher Kommunikation, insbesondere im Bereich der Dokumentation, nicht zu unterschätzen und die zu erreichenden Kompetenzen im Bereich der schriftlichen Kommunikation wurden entsprechend in das Curriculum integriert. Die schriftliche Kommunikation zeichnet sich durch überwiegend standardisierte Textsorten wie auszufüllende Formulare aus. Diese Einträge/schriftlichen Äußerungen sind durch ein hohes Maß an Ökonomie gekennzeichnet, beispielsweise durch die Verwendung von Abkürzungen bzw. Kurzwörtern, und einen notizhaften, stichwortartigen Stil.

### 3.3 Aufbau des Curriculums

Im zweiten Schritt der Curriculum-Entwicklung wurden die Befunde der Sprachbedarfsermittlung ausgewertet und strukturiert. Zentrales Strukturierungskriterium bildeten dabei die aus Amorocho (eingereicht) abgeleiteten Kommunikationsfunktionen (s. Abschnitt 2). Unter Kommunikationsfunktionen verstehen wir hier übergeordnete sprachliche Aktivitäten auf Diskurs- und Textebene. Sie eignen sich aufgrund ihres themen- und situationsübergreifenden Charakters als Ausgangspunkt und oberste Beschreibungsebene. Als nächstuntergeordnete Ebene wurde die der Gesprächspartner\*innen gewählt, darunter wurden, je nach Bedarf, Gesprächsarten und Textsorten aufgeführt.

Die Struktur des Curriculums stellt sich also wie folgt dar:



**Abbildung 3: Struktureller Aufbau des Curriculums**

Das Curriculum umfasst die folgenden übergeordneten Kommunikationsfunktionen (s. Abbildung 1):

1. Beziehungen aufbauen und aufrechterhalten,
2. Informationen einholen,
3. berichten,
4. erklären und anleiten,
5. beraten,
6. argumentieren,
7. Konflikte bewältigen und Emotionen regulieren.

Den Kommunikationsfunktionen ist die Ebene der Gesprächspartner\*innen untergeordnet. Hier wird danach unterschieden, mit wem Pflegekräfte kommunizieren. In ihrem Berufsalltag sind Pflegekräfte mit unterschiedlichen Gesprächspartner\*innen konfrontiert und somit gefordert, ihr sprachliches Verhalten jeweils an die Adressat\*innen anzupassen. Es macht einen Unterschied, ob sie mit anderen Pflegekräften, mit dem Stationsarzt\*der Stationsärztin oder mit Patient\*innen interagieren (s. Abschnitt 2). Auf der Ebene der Gesprächspartner\*innen werden drei Gruppen unterschieden (vgl. genauer Amorcho, eingereicht):

1. Extraprofessionelle Gesprächspartner\*innen, beispielsweise Patient\*innen, Bewohner\*innen in Altenheimen, Angehörige,
2. Interprofessionelle Gesprächspartner\*innen, z.B. Vertreter\*innen anderer medizinischer Berufe wie Ergo- und Physiotherapeut\*innen oder anderer Berufsgruppen,
3. Intraprofessionelle Gesprächspartner\*innen, z.B. andere Pflegekräfte und Auszubildende.

In einigen Bereichen ist der Ebene der Gesprächspartner\*innen eine weitere Ebene untergeordnet, auf der Gesprächsarten bzw. Textsorten aufgeführt sind. Darunter fallen beispielsweise Erstgespräche, Übergabegespräche, Teambesprechungen oder Pflegeanleitungen bzw. schriftliche Texte zur Dokumentation, etwa Formulare wie Patientenkurven.

Der nachstehende Ausschnitt aus dem Inhaltsverzeichnis des Curriculums verdeutlicht den Aufbau:

<b>4.4 Erklären und Anleiten</b>	
4.4.1	Kommunikation mit Patient/-innen, Bewohner/-innen und deren Angehörigen
4.4.1.1	Informationsgespräch
4.4.1.2	Anleitungsgespräch
4.4.2	Kommunikation mit anderen Pflegekräften, Angehörigen anderer Gesundheitsberufe sowie mit Mitarbeitenden aus fachfremden Berufen
4.4.2.1	Anleitung im Rahmen der stationsinternen Fort- und Weiterbildung
4.4.2.2	Einarbeitung neuer Pflegekräfte
4.4.2.3	Anleitung von Auszubildenden

**Abbildung 4: Inhaltsübersicht Curriculum „DaF Pflege“ (unveröffentlicht)**

### 3.4 Formulierung der Lernziele und Kompetenzen

Im nächsten Schritt wurden Lernziele/Kompetenzen in Form von Kann-Beschreibungen formuliert. Dieser Prozess ist als einer der Erweiterung und Anpassung von (B1- und) B2-Deskriptoren des GeR zu verstehen. Da aufgrund gesetzlicher Vorgaben B2 als Referenzniveau anzusehen ist, dienten die entsprechenden Skalen des GeR als Orientierung und Ausgangspunkt. Bei der Erstellung von Deskriptoren des Curriculums „DaF Pflege“ wurden in der Folge Deskriptoren aus dem Niveau B2 des GeR im Hinblick auf das sprachliche Handlungsfeld *Pflege* angepasst bzw. erweitert unter Berücksichtigung der Beschreibungen der sprachlich-kommunikativen Anforderungen an Pflegekräfte (s. Abschnitt 2).

So wurde etwa der Deskriptor „Kann beschreiben, wie man etwas macht, und kann genaue Anweisungen geben“ (s. Abbildung 6) erweitert bzw. adaptiert zu „Kann während der pflegerischen Versorgung genaue Anweisungen geben“ (s. Abbildung 5).

Im Laufe dieses Erweiterungs- bzw. Anpassungsprozesses zeigte sich, dass nicht alle mit der Pflegetätigkeit verbundenen sprachlichen Anforderungen auf B2 zu verorten sind. So bezieht sich die hier wiedergegebene Kann-Beschreibung aus dem DaF-Curriculum „Pflege“ auf einen Deskriptor auf B1-Niveau.

4.4 Erklären und anleiten
...
4.4.1.2 Anleitungsgespräch
Kann während der pflegerischen Versorgung genaue Anweisungen geben, z.B.: <i>beim Messen der Körpertemperatur und der Herzfrequenz, bei der Blutdruckmessung, beim Waschen, Toilettengang im Bett, Mahlzeiteinnahme, Medikamenteneinnahme.</i>

**Abbildung 5: Beispieldeskriptor Anleitungsgespräch (unveröffentlicht)**

Kann beschreiben, wie man etwas macht, und kann genaue Anweisungen geben.
---

**Abbildung 6: Beispieldeskriptor GeR: Mündliche Interaktion – Informationsaustausch (GeR 2001: 84)**

Darüber hinaus gibt es Sprachgebrauchsbereiche, die durch den GeR nicht oder nur global erfasst werden. Das gilt u.a. für einzelne Kann-Beschreibungen in der Kategorie der Kommunikationsfunktionen „Konflikte bewältigen und Emotionen regulieren“. Hierzu finden sich keine gut entsprechenden Deskriptoren im GeR. Dies sei an einem Beispiel verdeutlicht: Der im Curriculum „DaF Pflege“ formulierte Deskriptor „Kann Aussagen als subjektiven Standpunkt ausweisen, z.B.: *Auf mich wirkt es als ob ... , ich empfinde, meine, denke ...*, und verzichtet auf Verallgemeinerungen z.B. *Wir-/Man-Aussagen*“ lässt sich nur teilweise auf den nachstehenden B2-Deskriptor des GeR beziehen: „Mündliche Interaktion: Informelle Diskussion (unter Freunden). Kann seine/ihre Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken, überzeugend argumentieren und auf komplexe Argumentationen anderer reagieren“ (GeR 2001: 81).

Abschließend lässt sich festhalten, dass die im vorliegenden Curriculum aufgeführten Kann-Beschreibungen eine Zusammenstellung adaptierter und teilweise stark erweiterter Deskriptoren aus unterschiedlichen Einzelskalen des B2- und B1-Niveaus des GeR darstellen. Ihre formale Gestaltung beruht auf den Prinzipien von Schneider und North (1999), die inhaltlich-konzeptionelle Ausgestaltung bislang auf (eigenem) Expert\*innenurteil. Eine Validierung der Kann-Beschreibungen durch Praktiker\*innen und (team-externe) Expert\*innen konnte im Rahmen des Projektes nicht vorgenommen werden.

### 3.5 Beispiel für einen Eintrag im Curriculum

Um einen Eindruck vom Curriculum „DaF Pflege“ zu vermitteln, ist nachfolgend ein Eintrag wiedergegeben (s. Abbildung 7). Zunächst wird die Kommunikationsfunktion angegeben („Erklären und Anleiten“), unmittelbar danach folgt die Angabe der Gesprächspartner\*innen („Kommunikation mit Patient\*innen ...“). Darunter findet sich ein kurzer Text, in dem der Gegenstand, hier: Patientenedukation, in den fachlichen (Professions-)Kontext eingebettet wird. Gesprächsarten werden mit Bezug auf den beruflichen Kontext erklärt („Informationsgespräch“).

Funktion dieser einführenden Texte ist es, zum einen über den Bezug zu den Fachwissenschaften die Relevanz der aufgeführten sprachlichen Ziele zu verdeutlichen, zum anderen den Nutzer\*innen dieses Curriculums einen Zugang und eine erste Orientierung zum sprachlichen Handlungsfeld *Pflege* zu verschaffen.

#### 4.4 Erklären und Anleiten

##### 4.4.1 Kommunikation mit Patient/-innen, Bewohner/-innen und deren Angehörigen

Patientenedukation umfasst in der professionellen Pflege neben Beratung auch Schulung und Information. Diese Pflegehandlungen können zwar in der konkreten Pflegesituation ineinander übergehen, verfolgen jedoch, einzeln betrachtet, unterschiedliche Ziele bzw. Ansätze. Übergeordnetes Ziel ist die (Weiter-)Bildung von Patient/-innen, Bewohner/-innen und Angehörigen und soll dazu befähigen, selbst,

ggf. gemeinsam mit der Pflegekraft, über Pflegehandlungen zu entscheiden und möglichst selbstständig den Alltag zu gestalten. Es handelt sich um ein integrales Element im Pflegealltag und findet oft auch ungeplant im Rahmen alltäglicher Pflegehandlungen statt.

#### 4.4.1.1 Informationsgespräch

Im Informationsgespräch mit Patient/-innen, Bewohner/-innen und gegebenenfalls den Angehörigen wird pflegerisches Handeln transparent dargestellt und die Möglichkeit eröffnet, Nachfragen zu stellen. Ziel ist es, Patient/-innen, Bewohner/-innen über die Pflegehandlung aufzuklären und das Vertrauen sowie die Bereitschaft zur Durchführung der Handlung zu erhalten. Die Informationen sind adressatengerecht aufzubereiten, sowohl unter Berücksichtigung der Sprache als auch der Komplexität.

Fertigkeiten	Lernziele	Niveau	GeR-Skalen
Sprechen	Kann über Stationsabläufe und Risikosituationen kurz und systematisch informieren, <i>z.B.: über Visitenzeiten, Essenszeiten, Besuchszeiten, Ruhezeiten, Freizeitmöglichkeiten wie Café, Garten, Ausflüge, Gruppenaktivitäten, Vorbeugung von Diebstählen, Räumlichkeiten.</i>	B1	Mündliche Interaktion: Informationsaustausch  Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge austauschen.
Sprechen	Kann über den Ablauf von geplanten Untersuchungen und Interventionen kurz und systematisch informieren, <i>z.B.: über Beginn der Nahrungskarenz vor Operationen oder Untersuchungen, Beginn der Durchführung abführender Maßnahmen vor einer Darmspiegelung, Bettrube nach einer Gefäßangiografie.</i>	B2	Mündliche Interaktion: Informationsaustausch  Kann klar, detailliert beschreiben, wie bei einem Verfahren vorgegangen werden kann.
Sprechen	Kann den Umgang mit schriftlichen Informationsmaterialien angemessen erklären, <i>z.B.: Aufklärungsbogen vor Eingriffen, Einverständnisbogen für die Verarbeitung von Daten durch die Einrichtung erläutern.</i>	B2	Mündliche Interaktion: Informationsaustausch  Kann komplexe Informationen und Ratschläge in Zusammenhang mit allen Dingen, die mit seinem/ihrer Beruf zu tun haben, verstehen und austauschen.

Abbildung 7: Lernziele (links): Auszug aus den Kompetenzbeschreibungen/Lernzielen des Curriculums „DaF Pflege“ (unveröffentlicht); Skalen (rechts): GeR (2001: 84)



## 4 Der Sprachtest „Goethe-Test PRO Pflege“

Seit 2018 bietet das Goethe-Institut mit dem „Goethe-Test PRO Pflege“ neben den allgemeinsprachlichen Sprachprüfungen für Deutsch als Fremdsprache eine berufssprachliche Deutschprüfung für ausländische Fachkräfte der Kranken- und Altenpflege an. Die Zielgruppe der Prüfung sind Erwachsene, die bereits in Pflegeberufen tätig sind oder zukünftig tätig sein möchten. Mit dem Bestehen weisen die Teilnehmenden nach, dass sie sich auf Deutsch in Pflegeberufen auf dem Niveau B2 des GeR, also auf einem fortgeschrittenen Niveau, verständigen können. Die Grundlage des „Goethe-Test PRO Pflege“ bildet das in Abschnitt 3 beschriebene Curriculum „DaF Pflege“.

Die Entwicklung des Tests wurde von Expert\*innen des Goethe-Instituts durchgeführt, wobei alle vorgesehenen Schritte der Prüfungsentwicklung (vgl. Council of Europe 2011) berücksichtigt wurden. Die Aufgaben für die rezeptiven und produktiven Teile werden von Autor\*innen geschrieben, die sowohl einen DaF- als auch einen Hintergrund in einem Pflegeberuf haben. Der Prozess der Item-Erstellung vom Entwurf bis zum Echteininsatz der Prüfungsmaterialien erfolgt nach strengen Qualitätsstandards. Diese umfassen unter anderem die Begutachtung durch Expert\*innen, die Erprobung mit Teilnehmenden aus der Zielgruppenpopulation und die statistische Auswertung.

Wie in Abschnitt 3 dargelegt, werden in der Prüfung sprachliche Kompetenzen überprüft, die eine Pflegekraft in Nicht-Prüfungssituationen benötigt. Teilnehmende weisen nicht nur punktuelles sprachliches Wissen nach, sondern sollen zeigen, dass sie im Berufsfeld *Pflege* erfolgreich sprachlich handeln können. Bei der Erstellung der Prüfungsmaterialien wird daher die berufliche Lebenswelt der Zielgruppe berücksichtigt, indem ein breites Spektrum an fachspezifischen Themen präsentiert wird, ebenso wie verschiedene intra-, inter- und extraprofessionelle Gesprächsarten (s. Abschnitt 2). Die Teilnehmenden zeigen in den verschiedenen Prüfungsteilen, dass sie im Austausch mit wechselnden Gesprächspartner\*innen in berufsspezifischen Kommunikationssituationen sprachlich angemessen handeln können. Gesprächspartner\*innen können dabei sowohl andere Pflegekräfte oder ärztliches Personal als auch Patient\*innen und deren Angehörige sein.

Berufssprachliche Prüfungen unterscheiden sich in einigen Merkmalen von allgemeinsprachlichen Prüfungen, wobei das Maß an Unterschiedlichkeit vom Grad der Spezialisierung der berufssprachlichen Prüfung abhängt. Der „Goethe-Test PRO Pflege“ ist eine berufssprachliche Prüfung im engeren Sinne (vgl. van Gorp; Vilcu 2018: 4), jedoch wird keine Fachsprachenkompetenz gefordert wie etwa bei einem\*einer Mediziner\*in, der\*die eine Facharztausbildung anstrebt. Die Beherrschung von fachsprachlichen Wörtern und Konstruktionen wird in dem Umfang erwartet, wie sie für Pflegepersonal in der alltäglichen beruflichen Interaktion üblich ist. In den rezeptiven Prüfungsteilen Lesen und Hören wird in den vorgelegten Texten berufstypische Lexik so ausgewählt, dass sie für alle Prüfungsteilnehmenden im Bereich *Pflege*, unabhängig von spezialisierten beruflichen Bereichen, von

Relevanz ist. In den produktiven Prüfungsteilen sind die Prüfungsteilnehmenden gefordert, berufstypische Kommunikationsfunktionen, wie zum Beispiel „Beziehungen aufbauen und aufrechterhalten“, umzusetzen (s. Abschnitt 3).

#### 4.1 Beschreibung des Testformats

Der „Goethe-Test PRO Pflege“ besteht aus drei Teilen, die nacheinander abgelegt werden, einem digitalen Teil, in dem die rezeptiven Fertigkeiten überprüft werden, einem Prüfungsteil Schreiben, der als Gruppenprüfung durchgeführt wird, sowie einer mündlichen Prüfung, die als Paarprüfung stattfindet. Im digitalen Prüfungsteil wird der individuelle Sprachstand der Teilnehmenden in den Fertigkeiten Lesen und Hören ermittelt. Dabei sind in der Test-Itembank Aufgaben für das gesamte Spektrum der Niveaustufen (A1 bis C2) hinterlegt. Dieser Teil ist adaptiv, d.h., die Ausspielung der Aufgaben orientiert sich am im Testverlauf gezeigten Antwortverhalten des\*der Teilnehmenden (vgl. Davey; Pitoniak 2006: 543ff.). Ein Algorithmus wählt anhand der gelösten Aufgabe die nächste Aufgabe aus, sodass sich die Schwierigkeit der jeweils präsentierten Aufgaben an das Sprachniveau der Teilnehmenden anpasst. Nach einer Dauer von in der Regel 60 bis 90 Minuten steht das Sprachniveau für beide Fertigkeiten fest. Dieses kann bei einzelnen Teilnehmenden über dem nachzuweisenden Sprachniveau B2 liegen. So erreichte beispielsweise eine Teilnehmende bei den ersten Einsätzen des neuen Sprachtests in der Fertigkeit Lesen das Niveau B2 und im Hören das Niveau C1.

Im digitalen Teil gibt es acht verschiedene Aufgabentypen, von Einzelsätzen mit Lücken, die eher Kenntnisse im Bereich „Wortschatz und Strukturen“ überprüfen, bis hin zu längeren Lese- und Hörtexten mit einer *Multiple-Choice*-Auswertung<sup>12</sup>. Durch die automatisch generierte Ausspielung der Prüfungsaufgaben ist es möglich, dass die Teilnehmenden bestimmte Aufgabentypen mehrmals, andere wiederum gar nicht ausgespielt bekommen.

Die produktiven Teile prüfen unabhängig voneinander Schreiben und Sprechen auf dem Niveau B2, ausgehend von Situationen aus dem realen Pflegealltag. Der Prüfungsteil Schreiben dauert 75 Minuten und umfasst zwei Aufgaben: das Verfassen eines Berichts und einer formellen E-Mail. Im Modellsatz<sup>13</sup> sollen die Teilnehmenden einen Einweisungsbericht auf der Grundlage stichpunktartiger Angaben und eine E-Mail mit der Bitte um Freistellung für eine Fortbildung verfassen. Bewertet werden die Leistungen der Teilnehmenden von zwei unabhängigen Bewertenden anhand der Kriterien *Aufgabenerfüllung*, *Kohärenz*, *Wortschatz* und *Strukturen*.

Im Prüfungsteil Sprechen bearbeiten die Teilnehmenden drei Aufgaben (s. Abschnitt 4.2). Der Prüfungsteil Sprechen dauert 15 Minuten und wird in der Regel

<sup>12</sup> Eine Demoversion der Aufgaben findet sich unter [www.goethe.de/pflege](http://www.goethe.de/pflege) (9.5.2021).

<sup>13</sup> Der Modellsatz Schreiben und Sprechen findet sich ebenso wie die Prüfer\*innenblätter auf [www.goethe.de/pflege](http://www.goethe.de/pflege) (9.5.2021). Der Modellsatz beinhaltet Musteraufgaben der Prüfung, mit denen Prüfungsteilnehmende sich mit dem Format der Prüfung vertraut machen können.

als Paarprüfung mit zwei Prüfenden durchgeführt. Die Teilnehmenden haben zusätzlich 15 Minuten Vorbereitungszeit.

Zum Bestehen der produktiven Prüfungsteile müssen die Teilnehmenden mindestens 60 Prozent der möglichen Punktzahl erreichen. Teilnehmende, die in allen drei Teilen mindestens das Niveau B2 erreicht haben, erhalten das Zertifikat „Goethe-Test PRO Pflege B2“ als Nachweis der bestandenen Prüfung.

#### 4.2 Prüfungsteil Sprechen: Inhalt, Beispiel und Bewertung

Der Prüfungsteil Sprechen beinhaltet drei kommunikative Aufgaben. Inhaltlich orientiert sich die Wahl der Situationen, Themen, Kommunikationsfunktionen und Aufgaben an den sprachlichen Anforderungen an Pflegefachkräfte (s. Abschnitt 2). Es werden typische Situationen simuliert, denen die Teilnehmenden in ihrem Berufsalltag regelmäßig begegnen: Patientengespräche und ein Übergabegespräch.

Die Bewertung erfolgt anhand folgender Kriterien pro Aufgabe: *inhaltliche Erfüllung*, *Interaktion* (Teile 1 und 2) bzw. *Kohärenz* (Teil 3), *Wortschatz* und *Strukturen*. Auch die Aussprache wird bewertet, jedoch nicht pro Aufgabe, sondern es wird die Leistung im gesamten Prüfungsteil Sprechen berücksichtigt. Es können insgesamt 100 Punkte erreicht werden. Zum Bestehen müssen, wie im Prüfungsteil Schreiben, mindestens 60% erreicht werden.

Teil 1 simuliert ein Gespräch zwischen Pflegekraft und Patient\*in/Bewohner\*in eines Altenheims. Der\*die Kandidat\*in A übernimmt die Rolle der Pflegekraft und hat so die Aufgabe, beruhigend auf den Patienten\*die Patientin einzugehen und etwas (näher) zu erklären, wie zum Beispiel die weitere Behandlung. Der\*die Patient\*in (Kandidat\*in B) reagiert entsprechend und erkundigt sich nach weiteren Maßnahmen oder Abläufen (s. Abbildungen 8a und 8b).


<p><b>Teil 1 Patientengespräch</b></p> <p>Sie sind ein/eine Patient/-in in einem Krankenhaus. Sie sind nach einer Knieoperation gerade auf die Station verlegt worden und leiden unter dieser Situation. Eine Pflegekraft spricht zum ersten Mal mit Ihnen.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Klagen Sie nach der Operation über Schmerzen im Knie und beschreiben Sie diese.</li> <li>• Hören Sie aktiv zu und bitten Sie um genauere Erklärung von mehreren Maßnahmen.</li> <li>• Stellen Sie Fragen zum Tagesablauf auf der Station.</li> </ul>	<p>Dauer: circa 3 Minuten</p> 
---	---

Abbildung 8a: „Goethe-Test PRO Pflege“, Sprechen: Aufgabe 1 – Kandidat\*in A<sup>14</sup>

<sup>14</sup> Bildquelle Abbildung 8a: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf186/goethe-test-pro-pflege\\_modellsatz\\_sprechen\\_kandidat\\_in-a.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf186/goethe-test-pro-pflege_modellsatz_sprechen_kandidat_in-a.pdf) (31.5.2021).

<b>Teil 1</b>	<b>Patientengespräch</b>	Dauer: circa 3 Minuten
<p>Sie sind Pflegekraft in einem Krankenhaus.          Sie sprechen zum ersten Mal mit einem Patienten /einer Patientin, der/die nach einer Knieoperation gerade auf Ihre Station verlegt worden ist und unter dieser Situation leidet.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gehen Sie beruhigend auf den Patienten/die Patientin ein und stellen Sie ihm/ihr Fragen nach ihrem Befinden.</li> <li>• Erläutern Sie die Behandlung für die nächsten 24 Stunden. Nennen Sie mehrere Maßnahmen.</li> <li>• Erklären Sie den Tagesablauf auf der Station.</li> </ul>		
		

**Abbildung 8b:** „Goethe-Test PRO Pflege“, Sprechen: Aufgabe 1 – Kandidat\*in B<sup>15</sup>

Auch in Teil 2 findet die Kommunikation zwischen einer Pflegekraft (Kandidat\*in B) und einem Patienten\*iner Patientin statt, hier übernimmt Kandidat\*in A die Rolle des Patienten\*der Patientin. In diesem Teil sollen die beiden Prüfungsteilnehmenden miteinander diskutieren, Argumente austauschen und sich einigen (s. Abbildungen 9a und 9b).

<b>Teil 2</b>	<b>Diskussion</b>	Dauer: circa 3 Minuten
<p>Sie sind Pflegekraft in einem Krankenhaus.          Sie unterhalten sich mit einem Patienten/einer Patientin auf Ihrer Station. Der/Die Patient/in wurde vor kurzem operiert, möchte aber schon entlassen werden.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teilen Sie dem Patienten/der Patientin mit, dass er/sie jetzt noch nicht entlassen werden kann und nennen Sie Gründe.</li> <li>• Reagieren Sie dann auf die Begründungen des Patienten/der Patientin.</li> <li>• Sprechen Sie verschiedene Möglichkeiten an und einigen Sie sich.</li> </ul>		
		

**Abbildung 9a:** „Goethe-Test PRO Pflege“, Sprechen: Aufgabe 2 – Kandidat\*in A<sup>16</sup>

<sup>15</sup> Bildquelle Abbildung 8b: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf186/goethe-test-pro-pflege\\_modellsatz\\_sprechen\\_kandidat\\_in-b1.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf186/goethe-test-pro-pflege_modellsatz_sprechen_kandidat_in-b1.pdf) (31.5.2021).

<sup>16</sup> Bildquelle Abbildung 9a: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf186/goethe-test-pro-pflege\\_modellsatz\\_sprechen\\_kandidat\\_in-a.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf186/goethe-test-pro-pflege_modellsatz_sprechen_kandidat_in-a.pdf) (31.5.2021).

<b>Teil 2</b>	<b>Diskussion</b>	Dauer: circa 3 Minuten
<p>Sie sind ein/eine Patient/-in in einem Krankenhaus.                  Sie sind vor kurzem operiert worden. Jetzt möchten Sie aus dem Krankenhaus entlassen werden und unterhalten sich darüber mit einer Pflegekraft Ihrer Station.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erklären Sie, warum Sie schon entlassen werden möchten.</li> <li>• Reagieren Sie dann auf die Begründungen des Pflegers/der Pflegerin.</li> <li>• Sprechen Sie verschiedene Möglichkeiten an und einigen Sie sich.</li> </ul>		
		

**Abbildung 9b:** „Goethe-Test PRO Pflege“, Sprechen: Aufgabe 2 – Kandidat\*in B<sup>17</sup>

Sowohl in Teil 1 als auch in Teil 2 geht es um die soziale und die epistemische Dimension (s. Abschnitt 2), wobei jeweils eine\*r der Kandidat\*innen als Pflegekraft agiert. In der Rolle als Pflegekraft wird der\*die Kandidat\*in regulär anhand der vier Kriterien bewertet und erhält maximal 32 Punkte, in der Rolle als Patient\*in wird jeweils das Kriterium *Interaktion* angewandt, hier sind maximal acht Punkte möglich. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass der\*die Prüfungsteilnehmende nicht in der zielgruppengerechten Rolle agiert.

Teil 3 ist ein Übergabegespräch mit Fokus auf einem fachlich vorgetragenen Bericht über einen Patienten\*eine Patientin mit anschließendem Frageteil zu diesem Fall. Das Übergabegespräch ist primär in der epistemischen Dimension verortet (s. Abschnitt 2) und mit insgesamt 40 Punkten für die Übergabe und 4 Punkten für die Fragen und Antworten, die maximal erreicht werden können, am stärksten gewichtet.

<p><b>Herr Steiger</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Schmerzen Unterbauch,</li> <li>• → Blinddarmentzündung</li> <li>• Blutuntersuchung</li> <li>• Ultraschall</li> <li>• Temperatur 37,5 °C</li> <li>• Schmerzmittel 1 mg → weiter alle 6 Stunden</li> <li>• Morgen früh Kontrolle Blutuntersuchung, Ultraschall.</li> </ul>
--

**Abbildung 10:** „Goethe-Test PRO Pflege“, Sprechen: Aufgabe 3 – Kandidat\*in A<sup>18</sup>

<sup>17</sup> Bildquelle Abbildung 9b: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf186/goethe-test-pro-pflege\\_modellsatz\\_sprechen\\_kandidat\\_in-b1.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf186/goethe-test-pro-pflege_modellsatz_sprechen_kandidat_in-b1.pdf) (31.5.2021).

<sup>18</sup> Bildquelle Abbildung 10: [https://www.goethe.de/resources/files/pdf186/goethe-test-pro-pflege\\_modellsatz\\_sprechen\\_kandidat\\_in-a.pdf](https://www.goethe.de/resources/files/pdf186/goethe-test-pro-pflege_modellsatz_sprechen_kandidat_in-a.pdf) (1.06.2021).

Um vergleichbare Leistungen der Kandidat\*innen evozieren zu können, erhalten die Kandidat\*innen in den Prüfungsunterlagen einige Stichpunkte zu ‚ihrem‘ Patienten\*, ‚ihrer‘ Patientin (s. Abbildung 10). Sie sollen den Grund für den Krankenhausaufenthalt und die Diagnose nennen und außerdem die Therapie bzw. konkrete Pflegehandlungen erklären.

#### 4.2.1 Transkriptbeispiel zum Prüfungsteil Sprechen, Teil 3

Zur Qualitätssicherung im Rahmen von Bewertendentrainings werden Prüfungsgespräche aus dem Prüfungsteil Sprechen mit Teilnehmenden der Zielgruppe *Pflegekräfte* simuliert und per Video aufgenommen. Diese Interaktionen werden vor dem Einsatz als Ausbildungsmaterial von einer Expert\*innengruppe bewertet, kommentiert und kalibriert. Diese Musterbewertungen werden anschließend für weltweite Schulungszwecke eingesetzt. So lässt sich gewährleisten, dass das Gütekriterium der Bewerter\*innen-Objektivität möglichst eingehalten werden kann.

Der nachfolgende Transkriptausschnitt entstammt der Videoaufnahme einer Prüfung mit zwei Kandidatinnen, die beide das Niveau B2 erreichten. Die Kandidatinnen kommen aus Venezuela (K1) und Portugal (K2) und lebten zur Zeit der Filmaufnahmen in Deutschland. Exemplarisch wird ein Transkriptausschnitt aus Teil 3 der Prüfung vorgelegt.

- (2) „Goethe-Test PRO Pflege“; *Transkriptionsausschnitt Sprechen Teil 3* ((06:51-08:19))  
K1 = Kandidatin 1, P1 = Prüferin 1

01 K1 (1.52)  
02 °hh also,  
03 hh° guten TAG,  
04 °hh äh liebe kol <<schmunzelnd> LEge >, =h°  
05 ((schluckt)) ((schmatzt)) Ä:M;  
06 ((schluckt)) ((schmatzt)) heute VORmittag,  
07 (0.58)  
08 E:S ((schluckt)) ((schmatzt)) ma äh is (ei\_je:);  
09 ((schmatzt))°h neue paTIENTin bek? kommen?  
10 (0.34)  
11 °hh ÄH:M;=hhh°  
12 ((schmatzt)) JA,  
13 ((schmatzt)) °hhh er\_I:S\_ch-  
14 (0.22)  
15 PLÖTZlik,  
16 b?\_g?\_KOMmen?  
17 (0.31)  
18 ANgekommen,=  
19 =weil ER (.) äh;

20 ((schmatzt)) STARke,  
 21 SCHMENzen,  
 22 a:m UNterbauch hat;  
 23 ((schmatzt)) °h  
 24 P1 hm[\_HM].  
 25 K1 [den] arz hat schon eine UNtraschall?  
 26 °hhh äh geMACH?  
 27 un er hat geFUNdet (hat?)-  
 28 dass ER ein blindarmenzündung <<leise> haben >.  
 29 (0.22)  
 30 da[s HEIß]T da:ss;  
 31 P1 [hm\_HM ],  
 32 K1 °hh appendiSItis-  
 33 P1 hm\_[HM,]  
 34 K1 [°h ] (0.5) Ä:HM-  
 35 ((schluckt)) AUCH hat er den arz eine bluguntersuchung?  
 36 daRAUF warten wir noch äh-  
 37 °h die ANwort,  
 38 von laBOR?  
 39 °hh un HAT?-  
 40 haben wir AUCH die temperatur gemessen?  
 41 °h es WAR,  
 42 ÄH;  
 43 °hh siebenunddreißig komma FUNF grad?  
 44 also es\_IS-  
 45 (0.87)  
 46 ein BISSchen fieber?  
 47 <<ausatmend> aBA: >;=h° °h  
 48 P1 hm\_HM?  
 49 K1 GEHT noch.  
 50 °h äh VON: tep\_theraPIE?  
 51 machen wir DAS;  
 52 ÄM:-  
 53 (0.36)  
 54 es WAR;  
 55 °h JEden (set) estunde?  
 56 (0.47)  
 57 ((schmatzt)) bekommt der paTIENte,  
 58 °hh ä:h e?  
 59 e? (.) eine ibuproPHEno?

60 h° °h u:n MORgen früh machen wir-  
 61 WIEder,  
 62 eine bluguntersuchung un\_eine (.) ULtraschall,  
 63 °h aSO;  
 64 FUR,  
 65 TSIha su sein °h;  
 66 P1 hm\_HM,  
 67 K1 (0.67)  
 68 ((spielt mit den Lippen))  
 69 (0.54)  
 70 P1 JA:;  
 71 K1 HM\_hm;  
 72 P1 °h SO:;=  
 73 =jetz ham wir noch ein paar fra:gen dazu?

In Teil 3 der Prüfung präsentiert K1 den Fall eines Patienten (s. Abbildung 10). K1 beginnt mit einer Begrüßung und stellt den Patienten, Herrn Steiger, und den Grund seiner Einlieferung vor (Zeilen 01-23). Auch wenn der Beginn nicht dem standardisierten Format des Übergabegesprächs entspricht (s. Abschnitt 2: Lokalisierung, Nennung des Namens und der Krankheit), gelingt es der Kandidatin, das Gespräch zu eröffnen und das Thema zu etablieren (neuer Patient mit starken Schmerzen im Unterbauch). Anschließend berichtet K1 von den vorgenommenen Untersuchungen und davon, welche Diagnose der Arzt gestellt hat, dabei werden die Ereignisse strukturiert berichtet (Zeilen 25-47). Zum Abschluss ihres Berichts nennt K1 noch die weiteren Therapiemaßnahmen (Zeilen 49-65). Weiter schließen sich Fragen von K2 und den Prüfenden an, bei denen es um die Schmerzbehandlung und die Blutuntersuchung geht (nicht im Transkript). Im angeführten Transkriptausschnitt fallen zwei Stellen besonders auf, die die Übereinstimmung von Merkmalen des Übergabegesprächs in der Prüfung und im echten Leben (s. Abschnitt 3), also in der Nicht-Prüfungssituation, zeigen<sup>19</sup>. Wie auch im Ausschnitt des Übergabegesprächs in Abschnitt 2 stellt sich die Kandidatin mit der Verwendung der Sprechergruppendeixis *wir* (Zeile 36) als Mitglied eines (fiktiven) Pflorgeteams dar. Außerdem gibt sie eine Einschätzung der Situation (Zeile 44-46), was auch im echten Übergabegespräch als relevante Aktivität ausgemacht wurde. Denn über das Berichten von Patient\*innen-Daten müssen die Pflegekräfte zu einer geteilten Situationseinschätzung kommen, um geeignete Pflegemaßnahmen einzuleiten.

<sup>19</sup> Gleichwohl ist zu konzedieren, dass die Interaktion durch die Prüfungssituation und den Bewertungsfokus überformt ist. Das zeigt sich etwa an der schmunzelnden Modalität in Zeile 4 oder auch daran, dass es nicht die andere Kandidatin ist, die Rezipienz äußert, sondern die Prüfende P1. Es handelt sich folglich um eine Performanz der Kandidat\*innen zu Bewertungszwecken und damit für die Prüfenden. Dieser Umstand lässt sich schlichtweg nicht vermeiden, sollte aber dennoch reflektiert werden.



#### 4.2.2 Bewertung der Kandidatin

Die Bewertungskriterien umfassen eine Skala von fünf Abstufungen, von A bis E. Die Abstufungen A und B werden für Leistungen auf dem Niveau B2 vergeben. Wenn Leistungen bzw. Teile davon nicht verständlich sind oder für die Kriterien *Wortschatz* und *Strukturen* das Spektrum zu gering ist, dann werden die Abstufungen C oder D vergeben. E ist für nicht bewertbare Leistungen vorgesehen.

Bei der Bewertung anhand der vier o.g. Kriterien<sup>20</sup> spielen verschiedene Aspekte eine Rolle. Allgemein lässt sich festhalten, dass in den produktiven Modulen Schreiben und Sprechen positiv gewertet wird, wenn die Prüfungsteilnehmenden an geeigneter Stelle typische fachsprachliche Wörter und Konstruktionen selber aktiv verwenden. In den Gesprächsausschnitten ist das an mehreren Stellen der Fall, zum Beispiel in Zeile 32 „appendStitis“.

Nach der Bewertung der Expert\*innen-Gruppe hat K1 in Teil 3 Bewertungen zwischen A und C erhalten – A bei der *Erfüllung der Aufgabenstellung*, B beim Kriterium *Wortschatz* und C bei den Kriterien *Kohärenz* und *Strukturen*. Die Filmaufnahmen machen deutlich, dass K1 im Bereich der Grammatik noch Schwächen hat, auch das Wortschatzspektrum beherrscht sie noch nicht souverän, jedoch zeigt die Bewertung A im Kriterium der Aufgabenerfüllung, dass sie ein Übergabegespräch in ihrer Rolle als Pflegekraft angemessen ausführen kann.

## 5 Ausblick

Mit dem „Goethe-Test PRO Pflege“ hat das Goethe-Institut eine berufssprachliche Prüfung in das Portfolio aufgenommen, die den Nachweis von hinreichenden Sprachkenntnissen in einem spezifischen Handlungsfeld zertifiziert (s. Abschnitt 4). Die Prüfung fußt auf einem eigens hierfür erarbeiteten Curriculum, in dem die wesentlichen sprachlichen Anforderungen für Pflegeberufe strukturiert zusammengefasst wurden (s. Abschnitt 2) und Kompetenzen in Form von Kann-Beschreibungen aufgeführt sind (s. Abschnitt 3). Diese Ziel-Kompetenzen wurden auf der Grundlage einer Sprachbedarfsermittlung entwickelt. Damit trägt das Curriculum zur Inhaltsvalidität der Prüfung bei. Die Kann-Beschreibungen des Curriculums wurden außerdem mit engem Bezug zu den Kann-Beschreibungen der B2-Skalen (und teilweise der B1-Skalen) des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens erstellt und vom Ersteller\*innen-Team (Sprach- und Fachexpert\*innen) im Rahmen des Curriculum-Projektes in einem ersten Schritt überprüft. Die Validierung der Deskriptoren durch eine größere Gruppe von Expert\*innen und Praktiker\*innen ist bislang noch ein Desiderat.

Der „Goethe-Test PRO Pflege“ überprüft die vier Fertigkeiten Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben. Leitend bei der Modellierung der Testaufgaben (und ihrer Kontexteinbettung) ist dabei u.a. das Prinzip der Authentizität, d.h., dass die Test-

<sup>20</sup> Die Bewertungskriterien finden sich in den Prüferblättern auf [www.goethe.de/pflege](http://www.goethe.de/pflege) (9.5.2021).

aufgaben Merkmale des Sprachgebrauchs in Realsituationen enthalten. Im Prüfungsteil Lesen wird dies u.a. durch Textsorten wie Dosierungshinweise oder Informationsschreiben realisiert. In den produktiven Teilen werden typische Gesprächsarten des Pflegeberufs wie Übergabegespräche abgebildet (s. Abschnitt 2). Durch die Berücksichtigung aller vier Fertigkeiten und typischer Kommunikationsfunktionen, Interaktionssituationen und Themen kann ein relativ breites Spektrum an sprachlichen Daten erfasst werden. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass eine Sprachprüfung den Leistungsstand eines Kandidaten\*iner Kandidatin niemals komplett erfassen kann. Zum einen unterliegen Prüfungen aus zeitökonomischen Gründen gewissen Beschränkungen, aber auch bestimmte Themenbereiche sind in Prüfungen tabu. So ist beispielsweise kaum vorstellbar, dass eine Prüfungsaufgabe das Überbringen einer Todesnachricht – im Pflegealltag eine Anforderung im Bereich des seelsorgerischen Gespräches – zum Gegenstand hat.

Bei der Entwicklung des „Goethe-Tests PRO Pflege“ waren Expert\*innen aus verschiedenen Bereichen beteiligt: Prüfungsexpert\*innen von verschiedenen Universitäten und dem Goethe-Institut, Expert\*innen für Fachsprachen und Fachsprachendidaktik sowie Testautor\*innen und Gutachter\*innen mit beruflichem Pflegehintergrund. Diese gemeinsame Arbeit ist für eine berufssprachliche Prüfung entscheidend (vgl. van Gorp et al. 2018: 5) und trägt zur Qualitätssicherung bei. Bei der Durchführung der Prüfung sind hingegen ausschließlich Sprachexpert\*innen involviert. So wünschenswert der Einsatz interdisziplinärer Prüfungsteams wäre, so muss aus Gründen der Praktikabilität bei der Durchführung und Bewertung der produktiven Prüfungsteile auf den Einsatz von Fachleuten aus dem Bereich *Pflege* als Bewertende verzichtet werden. Das hat organisatorische und ökonomische Gründe. Ein zertifizierter Prüfer\*eine zertifizierte Prüferin, die berufssprachliche Kenntnisse auf dem Niveau B2 des GeR bewerten soll, muss selbst über berufs-/fachsprachliche Deutschkenntnisse verfügen, die deutlich darüber liegen, d.h. mindestens auf dem Niveau C1. Diese sind bei einem weltweiten Einsatz der Prüfung vor Ort höchstens im Ausnahmefall verfügbar. Entsprechende zertifizierte/qualifizierte Prüfer\*innen jeweils aus Deutschland anreisen zu lassen, ist jedoch mit einem hohen organisatorischen Aufwand und zusätzlichen Kosten verbunden, was sich letztlich auf die Prüfungsgebühr auswirken würde. Daher muss die Bewertendenschulung mit großer Sorgfalt erfolgen. Sinnvoll erscheint neben der Analyse von Videoaufnahmen insbesondere die Arbeit mit Transkripten (vgl. Meer; Spiegel 2009), um die Bewertenden für die Funktionalität berufssprachlicher Praktiken auf der Mikroebene zu sensibilisieren.

Das zur Aufnahme einer Tätigkeit als anerkannte Pflegekraft erforderliche Sprachniveau ist das Niveau B2. Wie sich bei der Erarbeitung des Curriculums jedoch zeigte, entsprechen nicht alle im Handlungsfeld *Pflege* geforderten Kompetenzen diesem Niveau, sondern sind darunter, also auf Niveau B1, einzuordnen (s. 3.4). Auch wird für die Erteilung eines Visums, z.B. zur Aufnahme einer Berufsausbildung in Deutschland, oftmals nur der Nachweis von Sprachkenntnissen auf dem Niveau B1 verlangt. Daher ist für den „Goethe-Test PRO Pflege“ zukünf-

tig auch eine Variante angedacht, in der die Prüfungsteile Schreiben und Sprechen auf der Niveaustufe B1 verortet sein werden, die Teile Lesen und Hören sind ohnehin computer-adaptiv und stufen so die Sprachkenntnisse der Kandidat\*innen individuell ein. Die Aufgaben in den Teilen Schreiben und Sprechen werden ebenfalls aus dem Curriculum „DaF Pflege“ abgeleitet, allerdings aus den dort aufgeführten B1-Deskriptoren. Interessent\*innen können folglich zukünftig wählen, ob sie den „Goethe-Test PRO Pflege“ für das Niveau B1 oder Niveau B2 ablegen.

## Literatur

ALTE (2011): *Manual for Language Test Development and Examining*. Cambridge: ALTE.

Ammende, Rainer; Arens, Frank; Darmann-Finck, Ingrid; Ertl-Schmuck, Roswitha; Hundenborn, Gertrud; Knigge-Demal, Barbara; Machleit, Uwe; Maier, Christine; Muths, Sabine; Walter, Anja (2020<sup>2</sup>): *Rahmenpläne der Fachkommission nach § 53 PflBG. Rahmenpläne für den theoretischen und praktischen Unterricht/Rahmenpläne für die praktische Ausbildung*. In: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/geschst\\_pflgb\\_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/geschst_pflgb_rahmenplaene-der-fachkommission.pdf) (6.12.2020).

Amoroch, Simone (eingereicht): *Sprachliche und interaktionale Anforderungen in Prüfungsgesprächen der Pflegeausbildung*. Universität Leipzig: Habilitationsschrift.

*Ausbildungs- und Prüfungsverordnung für die Pflegeberufe* (2018) (PflAPrV, Pflegeberufe – Ausbildungs- und Prüfungsverordnung). In: [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBI&jumpTo=bgbl118s1572.pdf#\\_bgbl\\_%2F%2F\\*%5B%40attr\\_id%3D%27bgbl118s1572.pdf%27%5D\\_\\_1608672439174](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBI&jumpTo=bgbl118s1572.pdf#_bgbl_%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27bgbl118s1572.pdf%27%5D__1608672439174) (18.12.2020).

Auswärtiges Amt (2020): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. In: <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf> (14.12.2020).

Bachman, Lyle; Palmer, Adrian (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: OUP.

Bachman, Lyle; Palmer, Adrian (2010): *Language Assessment in Practice*. Oxford: OUP.

Bartholomeyczik, Sabine (1997): Nachdenken über Sprache – Professionalisierung der Pflege? In: Zegelin, Angelika (Hrsg.): *Sprache und Pflege*. Berlin, Wiesbaden: Ullstein Mosby, 11-21.

Brown, James D. (2011): Foreign and Second Language Needs Analysis. In: Long, Michael; Doughty, Catherine (Hrsg.): *The Handbook of Language Teaching*. Chichester: Wiley, 269-293.

- Brünner, Gisela (2005<sup>2</sup>): Gespräche zwischen Pflegenden und PatientInnen aus linguistischer Sicht. In: Abt-Zegelin, Angelika; Schnell, Martin W. (Hrsg.): *Sprache und Pflege*. Bern: Hans Huber, 61-66.
- Brinker, Klaus; Sager, Sven F. (2010<sup>5</sup>): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Council of Europe (2011): *Manual for Language Test Development and Examining*. Strasbourg.
- Darmann, Ingrid (2000a): *Kommunikative Kompetenz in der Pflege*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Darmann, Ingrid (2000b): Anforderungen der Pflegeberufswirklichkeit an die kommunikative Kompetenz von Pflegekräften. In: *Pflege* 13, 219-225.
- Davey, Tim; Pitoniak, Mary J. (2006): Designing Computerized Adaptive Tests. In: Downing, Steven M.; Haladyna, Thomas M. (Hrsg.): *Handbook of Test Development*. Mahwah: LEA, 543-573.
- Dimitrijevic, Anna (2020): Neue Perspektiven für Deutsch: Fachkräfteausbildung und Qualifikation der Lehrenden. In: *IDV-Magazin* 97, 14-20.  
<https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2020/06/IDV-Magazin-JUNI-2020.pdf> (14.12.2020).
- Ernst-Weber, Diana (2019): *Mündliche Erklärfähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I. Vergleichende Gesprächsanalysen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin, München: Langenscheidt.
- Feilke, Helmuth (2014): Schriftliches Berichten. In: Feilke, Helmuth; Pohl, Thorsten (Hrsg.): *Schriftlicher Sprachgebrauch. Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 233-251.
- Fleischer, Steffen; Berg, Almuth; Zimmermann, Markus; Wüste, Kathleen; Behrens, Johann (2009): Nurse-patient interaction and communication: a systematic literature review. In: *Journal for Public Health Care* 17, 339-353.
- Funk, Hermann (2016): Entwicklung sprachlicher Curricula. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Richard; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 151-156.
- Gesundheitsministerkonferenz (2014): *Eckpunkte zur Überprüfung der für die Berufsausübung erforderlichen Deutschkenntnisse in den Gesundheitsfachberufen*. In: [https://www.gmkonline.de/documents/anlage-top86\\_92gmk--eckpunkte\\_1570622947.pdf](https://www.gmkonline.de/documents/anlage-top86_92gmk--eckpunkte_1570622947.pdf) (14.12.2020).

- Gesundheitsministerkonferenz (2019): *Eckpunkte zur Überprüfung der für die Berufsausübung erforderlichen Deutschkenntnisse in den Gesundheitsfachberufen*. In: <https://www.gmkonline.de/Dokumente.html> (14.12.2020).
- Günthner, Susanne; König, Katharina (2016): Kommunikative Gattungen in der Interaktion. Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch. In: Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth; Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin, Boston: de Gruyter, 177-203.
- Günthner, Susanne; Knoblauch, Hubert (1994): „Forms are the food of faith“. Gattungen als Muster kommunikativen Handelns. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46/4, 693-723.
- Haider, Barbara (2010): *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine kritische Sprachbedarfserhebung vor dem Hintergrund der Nostrifikation*. Wien: Facultas.
- Helmer, Henrike; Reineke, Silke; Deppermann, Arnulf (2016): A range of uses of negative epistemic constructions in German. ICH WEIß NICHT as a resource for dispreferred actions. In: *Journal of Pragmatics* 106, 97-114.
- Herzig-Walch, Gabriele (2009): *Kommunikation in der Pflege. Ein Ansatz zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenz von Pflegepersonal*. Kassel: kassel university press.
- Kniffka, Gabriele (2005): Sprachstandstests Deutsch als Zweitsprache vor der Einschulung: Einige Vorfragen. In: Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne; Timmermann, Waltraud (Hrsg.): *Sprachtests in der Diskussion*. Frankfurt am Main: Lang, 41-50.
- Kniffka, Gabriele; Roelcke, Thorsten (2016): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Lalouschek, Johanna; Menz, Florian; Wodak, Ruth (1990): *Alltag in der Ambulanz. Gespräche zwischen Ärzten, Schwestern und Patienten*. Tübingen: Narr.
- Matic, Igor (2017): *Mehrsprachigkeit und Verstehen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung mehrsprachiger Pflegeinteraktionen im Kontext der Schweizer Spîtex*. Zürich: Universität Zürich.
- Matic, Igor; Hanselmann, Sandra; Kleinberger, Ulla (2016): „SOME tablets they say i don't get any MORE“. Wissensaushandlungen in der mehrsprachigen häuslichen Pflege. In: Groß, Alexandra; Harren, Inga (Hrsg.): *Wissen in institutioneller Kommunikation*. Frankfurt am Main: Lang, 57-82.
- Meer, Dorothee; Spiegel, Carmen (Hrsg.) (2009): *Kommunikationstrainings im Beruf. Erfahrungen mit gesprächsanalytisch fundierten Fortbildungstexten*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2009/pdf/fortbildung.pdf> (23.12.2020).

- Morek, Miriam (2012): *Kinder erklären. Interaktionen in Familie und Unterricht im Vergleich*. Tübingen: Stauffenburg.
- Morek, Miriam; Heller, Vivien (2012): Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 57, 67-101.
- Oberzaucher, Frank (2014): *Übergabegespräche im Krankenhaus. Eine Interaktionsanalyse und deren Implikationen für die Praxis*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Posenau, André (2014): *Analyse der Kommunikation zwischen demenzten Bewohnern und dem Pflegepersonal während der Morgenpflege im Altenheim*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. In: <http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2014/pdf/demenz.pdf> (14.7.2019).
- Sachweh, Svenja (2000<sup>2</sup>): „*Schätzle binsetze!*“. *Kommunikation in der Altenpflege*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Schleinitz, Gottfried (2018<sup>3</sup>): Über Lebenssinn kommunizieren. In: Rogall-Adam, Renate; Josuks, Hannelore; Adam, Gottfried; Schleinitz, Gottfried (Hrsg.): *Professionelle Kommunikation in Pflege und Management. Ein praxisnaher Leitfaden*. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft, 133-162.
- Schneider, Günter; North, Brian (1999): *In anderen Sprachen kann ich ... Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung fremdsprachlicher Kommunikationsfähigkeit. Umsetzungsbericht*. Bern, Aarau: SKDF.
- Settelmeyer, Anke; Widera, Christina; Schmitz, Santina; Schneider, Kerstin (2017): *Abschlussbericht 2.2.304. Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Bildung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. [https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb\\_22304.pdf](https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_22304.pdf) (22.12.2019).
- UCLES; ALTE [University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES); Association of Language Testers in Europe (ALTE)] (1998): *Multilingual glossary of language testing terms*. Cambridge: CUP.
- van Gorp, Koen; Vilcu, Dina (2018): *Guidelines for the Development of Language for Specific Purposes Tests*. Cambridge: ALTE.
- Wald, Benji (1978): Zur Einheitlichkeit und Einleitung von Diskurseinheiten. In: Quasthoff, Uta (Hrsg.): *Sprachstruktur – Sozialstruktur. Zur linguistischen Theoriebildung*. Kronberg, Taunus: Scriptor, 128-149.

Walther, Sabine (2001): *Abgefragt?! Pflegerische Erstgespräche im Krankenhausaalltag. Eine linguistische Untersuchung von Erstgesprächen zwischen Pflegepersonal und Patienten.* Bern u.a.: Huber.

Zifonun, Gisela; Hoffmann, Ludger; Strecker, Bruno (1997): *Grammatik der deutschen Sprache.* Berlin u.a.: de Gruyter.





# Berufsbezogener DaF-Unterricht: Evaluation eines Dhoch3-Moduls

*Chunchun Qian (Tongji University, Shanghai, China), Jin Zhao (Tongji University, Shanghai, China), Yu Zheng (University of Shanghai for Science and Technology, China)*

## 1 Einleitung

Kurz vor der offiziellen Vorstellung am 4. Mai 2018 in Berlin wurde Dhoch3, eine Online-Plattform für die akademische Ausbildung künftiger Deutschlehrender weltweit, schon am 27. April an der Tongji-Universität in Shanghai mit der anschließenden Einführung ins Modul 4 über berufsorientierten DaF-Unterricht vorgestellt. Im selben Jahr wurde im November das Modul 6 über Wissenschaftssprache und wissenschaftliche Arbeitsformen hinsichtlich Aufbau und Anwendung des Modulinhalts bekannt gemacht, während im Juni 2019 eine Lehrerfortbildung über ein weiteres Modul, „Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik“ veranstaltet wurde. Die Begeisterung der Deutschlehrenden in China für Dhoch3 hängt mit der gegenwärtigen Situation in China zusammen: Es gibt einerseits einen großen Bedarf an Deutschlehrenden aufgrund der immer weiter zunehmenden Anzahl der Deutschlernenden<sup>1</sup>, andererseits fehlt es aber an Institutionen zur

---

<sup>1</sup> In China gibt es z.Z. 118 germanistische Abteilungen, an denen man in den ersten zwei Jahren vorwiegend die deutsche Sprache von Null an lernt, und über 200 Hochschulen, an denen Deutsch als erste bzw. zweite Fremdsprache vermittelt wird. Hinzu kommen die Mittelschulen, in denen seit 2018 Deutsch als erste Fremdsprache optional eingeführt werden kann.

Deutschlehrende-Ausbildung<sup>2</sup>. Die Module von Dhoch3, die unterschiedliche Themenfelder im Bereich der Didaktik und Methodik sowie im Bereich Deutsch mit Anwendungsbezug abdecken, können somit z.T. in chinesische Masterstudiengänge integriert werden und den Aufbau eines DaF-Studiengangs in China inhaltlich vorbereiten.

Da dieses vom DAAD gemeinsam mit deutschen Universitäten entwickelte Lernangebot für die weltweite Deutschlehrenden-Ausbildung gedacht ist, ist es dementsprechend von Offenheit und Flexibilität gekennzeichnet. Für die konkrete Anwendung muss es angesichts der unterschiedlichen Lernenden und Lehrenden sowie der unterschiedlichen institutionellen Bedingungen und der didaktisch-methodischen Arrangements regional angepasst werden. Um eine Begleitforschung zur Anwendung der Module in China durchzuführen und dadurch aussagekräftige Vorschläge zur Adaption der Module zu machen, wurde im Rahmen der germanistischen Institutspartnerschaft zwischen dem Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Friedrich-Schiller-Universität Jena und der Deutschen Fakultät der Tongji-Universität in Shanghai im Wintersemester 2018 an der Tongji-Universität das Modul 4 „Deutsch für den Beruf“<sup>3</sup> erprobt und evaluiert. Im Folgenden werden die Durchführung und die Ergebnisse der Evaluation dargestellt.

## 2 Methodisches Vorgehen

Im Wintersemester 2018 wurde das Modul 4 mit zehn Sitzungen in ein didaktisches Seminar mit zwei Wochenstunden integriert und als *Blended Learning* (Kombination aus Präsenzphasen im Seminarraum und Online-Phasen unter Benutzung der Moodle-Plattform) erprobt. Der Ablaufplan für die Erprobung von Modul 4 sah wie folgt aus<sup>4</sup>:

---

<sup>2</sup> Bisher ist in China kein DaF-Studiengang vorhanden. Deutschlehrende werden aus den Germanisten mit einem Masterabschluss oder mit einer Promotion rekrutiert, in deren Studium höchstens ein didaktisches Seminar eingebaut worden ist. Durch *Learning by Doing* bzw. mit Hilfe von Fortbildungsworkshops für Lehrpersonen entwickeln chinesische Deutschlehrende didaktische und methodische Kompetenzen in ihrem Beruf als Lehrende.

<sup>3</sup> Das Modul 4 verfolgt das Ziel, die zukünftigen Lehrenden auf die Planung und Durchführung eines berufsorientierten DaF-Unterrichts auf allen Niveaustufen vorzubereiten. Inhaltlich besteht das Modul aus sechs Themen (Entwicklung des Arbeitsfeldes, Planungsgrundlagen, Forschungsmethoden, Fachsprachen, Planspiele und Modulprüfung). Mit Ausnahme vom Thema 2 „Planungsgrundlagen“, das sich wiederum aus vier Kapiteln zusammensetzt, weist jedes Thema bzw. jedes Kapitel drei Bausteine auf, und zwar „Materialien zur Vorbereitung der Lehre“, „Materialien für die Lehr- und Lernpraxis“ und „Materialien zur Vertiefung des wissenschaftlichen Interesses“. Insgesamt wird im Modul 4 der Schwerpunkt auf Modelle der Bestimmung berufsorientierter Lernziele und ihrer Umsetzung im Unterricht sowie auf die unterschiedlichen Aspekte der Planung eines an beruflichen Schlüsselqualifikationen und berufs- sowie allgemeinsprachlich polyvalenten Sprachhandlungen orientierten Sprachunterrichts gesetzt (vgl. Modul 4).

<sup>4</sup> Dieser Ablaufplan wurde von dem Jenaer Team und dem Tongjier Team gemeinsam festgelegt.

**Tabelle 1: Ablaufplan für die Erprobung von Modul 4**

Datum und Sitzung	Thema	Anmerkung
12.09., Sitzung 1	T1 Entwicklung des Arbeitsfeldes	Definitorische und theoretische Auseinandersetzung mit dem berufsorientierten Unterricht
19.09., Sitzung 2	T1 Entwicklung des Arbeitsfeldes	
26.09., Sitzung 3	T2 Planungsgrundlagen	Bedarfsanalyse
10.10., Sitzung 4	T2 Planungsgrundlagen	
17.10., Sitzung 5	T2 Planungsgrundlagen	
24.10., Sitzung 6	T3 Szenarien	Ermitteln bedeutsamer Kommunikationssituationen aus der Arbeitswelt
31.10., Sitzung 7	T3 Szenarien	
07.11., Sitzung 8	T4 Fachsprache	Einführung in die Fachsprache
14.11., Sitzung 9	T4 Fachsprache	
21.11., Sitzung 10	T4 Fachsprache	

## 2.1 Probanden

Das Seminar wurde von einer DAAD-Lektorin mit didaktischer Ausbildung geleitet. Die Zielgruppe bildeten Master-Studierende der Tongji-Universität, und zwar aus zwei Masterstudiengängen, nämlich dem Masterstudiengang „Germanistische Sprachwissenschaft und Literaturwissenschaft“ sowie dem MTI-Studiengang („Master of Translation and Interpreting“). Da die Seminarteilnehmenden noch im ersten Semester waren, hatten sie keine didaktischen Vorkenntnisse und keine Unterrichtserfahrung. Insgesamt haben 27 chinesische Studierende der Tongji-Universität (davon 25 weibliche und 2 männliche) am Seminar teilgenommen, die durchschnittlich 4,6 Jahre Deutsch gelernt haben; die meisten (21) sind von einem Monat bis zu einem Jahr als Austauschstudierende in Deutschland gewesen. Sie sind zwischen 21 und 24 Jahre alt und bis auf eine Doktorandin alle im ersten Semester des Masterstudiengangs. Über die Hälfte der Seminarteilnehmenden hat ihren Schwerpunkt in der Übersetzungswissenschaft (51,85%), gefolgt von der Linguistik (37,04%) und der Literaturwissenschaft (11,11%). Auf die Frage zum Berufswunsch wollen 40,7% der Befragten an Hochschulen arbeiten, gefolgt von Schulen mit 33,33%, während die Übrigen in Unternehmen bzw. in Behörden usw. tätig sein wollen. D.h., dass 74% der Seminarteilnehmenden gerne Lehrerinnen oder Lehrer werden wollen.

## 2.2 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Zur Evaluation wurde in den letzten zwei Sitzungen über Fachsprache eine Unterrichtsbeobachtung aufgenommen, die lediglich bei Bedarf zur inhaltlichen und situativen Rekonstruktion bei der Auswertung der Fragebogenumfrage herangezogen wurde.

Zu jeder beobachteten Sitzung unmittelbar danach sowie zur gesamten Erprobung wurde von zwei Mitarbeiterinnen aus Jena jeweils ein Interview mit der Lehrperson durchgeführt. Die Interviews wurden relativ offen und flexibel gestaltet und es ging dabei v.a. um die Reflexion des Unterrichts und der Benutzung der Modulhalte sowie um das Lernen der Teilnehmenden im Seminar. Die drei Interviews wurden vom Tongjier Team komplett transkribiert. Textstellen aus dem Transkript werden zur Veranschaulichung im vorliegenden Beitrag zitiert. Nach den gesamten zehn Sitzungen nahmen die Seminarteilnehmenden an einer Befragung mit Fragebogen teil<sup>5</sup>. Der Fragebogen wurde vom Jenaer Team entwickelt und mit der chinesischen Übersetzung durch das Tongjier Team zweisprachig gestaltet. Im Fragebogen wurden Hintergrundinformationen zu den Umfrageteilnehmenden gesammelt und das Modul 4 wurde hinsichtlich des Inhalts, des Niveaus, der Transparenz, des Materials, der Methodik, der Nachhaltigkeit, der Lernziele sowie des Arbeitsaufwandes bewertet, wobei geschlossene Fragen dominierten und offene Fragen nur selten gestellt wurden. Die Fragebogenumfrage wurde vom Tongjier Team ausgewertet.

## 3 Ergebnisse der Evaluation

### 3.1 Zum Inhalt des Moduls

Auf die Frage, ob die Modulhalte für die Lernenden motivierend sind, gibt die absolute Mehrheit der Befragten eine positive Antwort (81,48%). Das ist insofern kein Wunder, wenn man daran denkt, dass 74% von ihnen als Lehrperson beruflich tätig sein und sich anscheinend entsprechend ihrem Berufswunsch didaktisch vorbereiten wollen. Zudem sind die Lernhalte für die meisten neu (88,89%), was auch motivierend sein kann. Dies hängt aber sicherlich auch mit der Schwerpunktsetzung der Tongji-Universität zusammen, wo Techniker im Bereich des Ingenieurwesens, der Automobiltechnik, des Maschinenbaus usw. ausgebildet werden und Fachsprachenunterricht sowie berufsorientierter Unterricht im Deutschen belegt werden können, sodass die Seminarteilnehmenden ein Berufsfeld vor sich haben, für das sie sich auch interessieren können.

---

<sup>5</sup> Da derselbe Fragebogen möglicherweise auch in anderen Ländern bei der Erprobung des Moduls 4 benutzt wird, wird dieser hier nicht zur Publikation im Anhang beigelegt.

Hinsichtlich des fachlichen Niveaus empfindet fast die Hälfte der Befragten die Modulinhalte eher zu leicht (48,15%) und die andere Hälfte eher zu schwer (51,85%), was sich im Mittelfeld der von „zu leicht, eher zu leicht“ bis „eher zu schwer, zu schwer“ graduierbaren Achse bewegt. Nach der retrospektiven Befragung der Lernenden lässt sich diesbezüglich jedoch interpretieren, dass die Seminarteilnehmenden die Fachlichkeit der Modulinhalte eher für etwas zu schwer halten. An dieser Stelle ist aber zu erwähnen, dass die Materialien zur Vertiefung des wissenschaftlichen Interesses im Modul für die Lernenden verborgen blieben und nicht im Seminar benutzt wurden, weil die Lernenden als Leistungsnachweis ein Portfolio geschrieben haben und somit nicht vertiefend wissenschaftlich arbeiten mussten. Dies bedeutet, dass das fachliche Niveau des Seminars hinsichtlich der theoretisch-thematischen Auseinandersetzung eingeschränkt ist. Dies passt zur Aussage der Seminarleiterin:

(1) Beurteilung des Schwierigkeitsgrads

Ich denke, dass tatsächlich der Inhalt war schwierig<sup>6</sup>, und zwar auch, zum einen ist ja auch schon das Thema berufsorientierter Deutschunterricht nicht für alle gleich relevant und auch gerade mit diesem sehr theoretischen Modell, deshalb war es mir wichtig, [...] den Praxisbezug da nochmal deutlich zu machen. Hier geht es darum, dass die Studierenden es schwierig fanden, den Spezialisierungsgrad der Fachtexte einzuschätzen.

Dies ist verständlich, wenn man bedenkt, dass es das erste didaktische Seminar für die Studierenden ohne jegliche Lehrerfahrungen war, in dem sie sich mit didaktischen und methodischen Theorien auseinandergesetzt haben. Hinzu kommt, dass das Modul 4 die Organisation des Unterrichts mit einem gewissen Fachlichkeitsgrad für (angehende) Berufstätige zum Inhalt hat. Mit Ausnahme einiger Studierender, die in ihrem Bachelor-Studium an einer technischen Hochschule Seminare über „Fachsprache“ oder „Fachübersetzung“ besucht hatten, besitzen die meisten Seminarteilnehmenden so gut wie keine fachsprachlichen Kenntnisse. Diese sind aber selbst für Lehrpersonen als Nicht-Fachexperten eine Herausforderung. Denn im Interview hat die Seminarleiterin den Wunsch geäußert, dass ihr mehr Materialien oder eine zusätzliche Literaturliste neben den HSK-Bänden auf der Dhoch3-Plattform zur Vorbereitung zur Verfügung gestellt und für das Seminar mehr Texte über die Lerngegenstände angeboten werden, damit die Lehrperson einen Freiraum bekommt, auswählen zu können, was sie im Seminar einsetzt.

(2) Inhaltliche Herausforderungen für Lehrkräfte

Das [Schichtungsmodell der Fachsprache (vgl. Buhlmann; Fearn 2000), Anm. d. Verf.] ist mir ein bisschen schwergefallen, weil ich selbst kein Experte in diesem Gebiet bin und auch nicht mehr Mate-

---

<sup>6</sup> Die sprachlichen Fehler werden hier nicht verbessert, sondern im Original wiedergegeben.

rial hatte als die Studenten, nur schon die möglichen Antworten und da hätte ich mir gewünscht, dass ich noch ein bisschen mehr Grundlagentexte dazu bekommen hätte, dass ich mich als Nicht-Experte eben dann ein bisschen vorbereiten kann, dass ich auch flexibler auf Antworten von den Studenten reagieren kann.

Fachsprachenlinguistische Inhalte zu vermitteln ist eigentlich Aufgabe der Sprachwissenschaftler. In einem Fach(sprachen)unterricht „besteht zwischen Lehrer, Lernern und Unterrichtsmaterial eine besondere, wechselseitige Abhängigkeit, die dadurch bedingt ist, dass der Unterricht weitgehend durch die Kommunikation über fachliche Inhalte und Methoden bestimmt wird“ (Fearn 2003: 172). Ein Fachsprachenunterricht setzt normalerweise eine fachliche Kompetenz der Lernenden voraus oder der Fachsprachenlehrer ist Fachexperte (vgl. Zhao 2002: 78). Wenn dies bei beiden nicht der Fall ist, dann sollte das Unterrichtsmaterial eine tragende Rolle spielen. Deswegen wäre es wünschenswert, wenn es im Modul um spezifisch linguistische Themen geht, einerseits den Lehrpersonen mehr wissenschaftliche Materialien anzubieten, damit sie sich mit dem fachlichen Umfeld vertraut machen, und andererseits mehr didaktisierte Unterrichtsmaterialien für die Lehrpersonen vorzubereiten.

Was das sprachliche Niveau des Moduls angeht, betrachten 59,26% der Befragten dies als „eher zu leicht“ und 40,74% als „eher zu schwer“. Aus der retrospektiven Befragung ergibt sich, dass die Modulinhalte den chinesischen Lernenden sprachlich keine große Schwierigkeit bereiten. Allerdings bezieht sich diese Angemessenheit vor allem auf die rezeptive Sprachkompetenz der Lernenden bezüglich der Einführungstexte. Denn laut der Seminarleiterin gibt es ein Ungleichgewicht zwischen den rezeptiven und produktiven Fähigkeiten, die die Seminarteilnehmenden mitbringen. Es ist für die Studierenden schwierig, wissenschaftliche Texte zu schreiben:

### (3) Beurteilung des sprachlichen Niveaus

Ich denke, dass die Lernenden in der Rezeption den Aufgaben schon gewachsen sind, dem Einführungstext auf jeden Fall auch, aber der anderen weiterführenden wissenschaftlichen Literatur teilweise eben noch nicht [...], aber wenn es dann um die Produktion erster wissenschaftlicher Texte geht, das schien eine große Herausforderung für die Lernenden, wo man auch wieder überlegen muss, was denn gute Leistungsnachweise sind. Vielleicht sind ja teilweise Modulklausurfragen vorgegeben. Das, finde ich, sind gute Vorschläge, auch wenn die Lehrenden eben teilweise nicht mit z.B. Portfolio oder Poster-Präsentation usw. vertraut sind.

Diese Einschätzung der Seminarleiterin ist insofern plausibel, als Schreiben im Allgemeinen als „eine Schwachstelle der chinesischen Studenten“ bezeichnet wird (Kong 2009: 466) und das Schreiben wissenschaftlicher Texte im Besonderen als

ein Problemfeld betrachtet wird (vgl. Zhao 2014, Zhao; Li 2017). Somit ist es für die Lernenden im ersten Semester ihres Masterstudiums hilfreich, wenn im Seminar kleine Texte als Hausaufgabe geschrieben und auf die Plattform zur gegenseitigen Korrektur hochgeladen werden, um die Schreibkompetenz der Seminarteilnehmenden schrittweise zu entwickeln. Als Leistungsnachweis ist dementsprechend nicht gleich eine wissenschaftliche Seminararbeit angemessen, sondern ein Portfolio oder eine Präsentation.

Auf die Fragen zur Transparenz der Inhalte sowie des Lernziels wissen über 81% der Seminarteilnehmenden, was sie im Modul lernen und über 77%, warum sie sich mit den Inhalten des Moduls beschäftigen. Dieses relativ positive Ergebnis hat einerseits damit zu tun, dass die Lernenden als Leistungsnachweis ein Lernportfolio schreiben und über ihr eigenes Lernen reflektieren. Andererseits wurden die Lerninhalte und das Lernziel von Anfang an im Seminar erklärt und stehen auch auf der Startseite des Moduls (vgl. Modul 4).

### 3.2 Zur didaktischen Aufbereitung des Moduls

Aus der Befragung zu Lernmaterialpräferenzen, Sozialformen und dadurch erzielten Lernerfolgen geht hervor, dass die meisten der Seminarteilnehmenden eine positive Bewertung zur didaktischen Aufbereitung des Moduls angeben. Alle Befragten haben gern mit den Lesetexten und knapp 60% von ihnen gern mit den Videos gearbeitet. Dies verrät aber zugleich, dass die chinesischen Studierenden schriftbelastet und Texte als Lernmaterial gewohnt sind. Denn in der schriftzentrierten chinesischen akademischen Tradition bedeuten Texte das seriöse und glaubwürdige Mittel der Wissenschaft, dagegen dienen Videos als Mittel zur Veranschaulichung und transportieren eher Inhalte mit niedrigerem Wissenschaftlichkeitsgrad.

Außerdem geben noch knapp 80% der Befragten an, dass sie aktiv im Seminar mitarbeiten konnten, wobei über 90% der Teilnehmenden finden, dass die Arbeit im Seminar insgesamt abwechslungsreich war. Was die Sozialformen betrifft, arbeiteten sie oft sowohl mit einer Partnerin oder einem Partner als auch in Gruppen. Mit jeweils 77,78% und 92,59% haben die meisten von ihnen fachliche und sprachliche Lernerfolge erzielt, woraus man schlussfolgern kann, dass die Seminarteilnehmenden im Vergleich zu Fachwissen mehr sprachlich dazugelernt haben.

Obwohl chinesische Studierende in ihrer Lerntradition daran gewöhnt sind, für sich allein zu lernen, passt die *Think-Pair-Share*-Methode paradoxerweise gut zur chinesischen Lerngewohnheit und zudem zu ihrem Deutschniveau. Denn erstens sind es die Studierenden nicht gewohnt, an Diskussionen teilzunehmen, da von der Grundschule an lehrerzentrierter Unterricht in China gestaltet wird, sodass der Informationsfluss einseitig von den Lehrpersonen zu den Lernenden läuft (vgl. Zhao; Stork 2010: 309, 314f.). Zweitens spielt an dieser Stelle das chinesische Gesicht eine Rolle. D.h., die chinesischen Studierenden tendieren dazu, im Plenum sprachlich fließend und inhaltlich korrekt eine Antwort auf die Frage der Lehrper-

son geben zu wollen, ansonsten haben viele Angst, das Gesicht zu verlieren (vgl. Stork; Zhao 2009: 42f.). Drittens haben die Studierenden in China erst im Masterstudium Seminare in der Sprachwissenschaft, der Literaturwissenschaft, in DaF und in der Übersetzungswissenschaft, während das sogenannte Germanistikstudium im Bachelorstudiengang im Kern ein Sprachstudium ist (vgl. Zhao 2020: 51-55). Insofern ist ihre fachsprachliche Kommunikationskompetenz mit Hilfe von Gruppenarbeiten und der *Think-Pair-Share*-Methode besser zu entwickeln:

(4) Unterrichtsmethode für chinesische Studierende

Generell ist es in China, glaube ich, besser, die Studenten erstmal in der Gruppe sprechen zu lassen, damit sie Sicherheit gewinnen über ihre Antworten, man hat auch so ein bisschen bei den Antworten gemerkt, die waren schon sehr stark vorformuliert, also wenn die Studenten spontan darauf hätten reagieren müssen, das hätte nicht funktioniert, deshalb habe ich mich eben für die Gruppenarbeit entschieden.

### 3.3 Zur Benutzung der Moodle-Plattform

Hinsichtlich der Benutzung der Moodle-Plattform geben über 85% der Befragten an, dass sie diese Online-Plattform regelmäßig benutzt haben und 63% von ihnen im Umgang damit keine Schwierigkeiten hatten. Allerdings haben noch 10 Seminarteilnehmende zugegeben, dass sie Schwierigkeiten beim Auffinden der Materialien sowie der Aufgaben auf der Plattform hatten (7 Befragte) und das Layout sowie der Aufbau der Plattform nicht leserfreundlich seien (3 Befragte). Dies hat die Seminarleiterin bestätigt:

(5) Beurteilung der Schwierigkeit im Umgang mit der Moodle-Plattform

Die Hausaufgabe verlinke ich immer auch dort [auf der Startseite, Anm. d. Verf.], weil die Studierenden mir rückgemeldet haben, dass das für sie sehr schwierig ist, sich auf der Plattform zurechtzufinden, vor allem weil alles in Themen unterteilt ist, die am Anfang dann nicht bewusst haben, wie und wo sie rumklicken sollen, um das richtige Thema zu finden.

Die Funktionen, die die Seminarteilnehmenden häufig auf der Moodle-Plattform benutzt haben, sind Forum und Textverfassen. Ungefähr 56% der Befragten haben oft mit dem Forum gearbeitet und ca. 63% haben eigene Texte geschrieben, während jeweils 3.7% von ihnen sich nie damit beschäftigt haben. Bezüglich des *Peer-Learnings* haben nur 22% der Seminarteilnehmenden oft, 67% manchmal und 11% nie die Texte ihrer Kommilitonen online gelesen. Wenn man die Themen im virtuellen Seminarraum betrachtet, lässt sich feststellen, dass im Forum nur von der Lehrperson eingeführte Themen vorhanden sind, die teilweise von seminaror-



ganisatorischen Erklärungen wie „Fragen zu Portfolio“ oder „Erfahrungen, Ziele und Wünsche“ handeln und teilweise Aufgaben für die Seminarteilnehmenden darstellen wie „Planungsgrundlagen – Bedarfsanalysen: Aufgabe 1“ oder „Zusätzliche Aufgaben aufgrund häufiger Fehler im Portfolio“. Dabei funktioniert die Kommunikation in zwei Formen: Entweder stellen die Lernenden Fragen und die Lehrperson gibt eine Antwort darauf, oder die Lehrperson gibt eine Aufgabe vor und die Lernenden zeigen ihre Präsentationen. D.h., das sogenannte Diskussionsforum ist stark lehrergesteuert und nicht für die Bildung einer Lerngemeinschaft unter den Seminarteilnehmenden benutzt worden. Dagegen bezieht sich das Textverfassen ebenfalls auf die von der Lehrperson vorgegebenen Hausaufgaben, wobei die Seminarteilnehmenden ihre Texte präsentiert haben. Insofern kann man feststellen, dass die interaktive Funktion der Moodle-Plattform von den chinesischen Lernenden nicht erschöpfend genutzt worden ist.

Hinsichtlich dieser Ergebnisse kommt die Medienkompetenz der chinesischen Studierenden ins Spiel. Denn nach der Meinung der Seminarleiterin muss die Medienkompetenz der Studierenden wie die der Lehrenden in China entwickelt werden und sie sollen sich zudem mit der Moodle-Plattform vertraut machen:

(6) Beurteilung der Medienkompetenz der chinesischen Studierenden

Weiterhin spielt bei der *Computer literacy* die Lerntradition, glaube ich, eine große Rolle, weil in China zwar jeder ein Handy hat, aber so wirklich damit recherchieren, das Handy für das Lernen benutzen, das musste ich den Studenten am Anfang erstens beibringen, die Benutzung der Moodle-Plattform und dann auch einen Mehrwert zeigen.

Zur Zeit der vorliegenden Studie konnte man feststellen, dass die Studierenden und die Lehrenden in China es noch nicht gewohnt waren, mit einer Lernplattform wie Moodle zu arbeiten. Wir haben bis vor kurzem auch immer behauptet, dass das Alltagsleben der Chinesen zwar schon weitgehend digitalisiert ist, aber das internetgestützte Fremdsprachenlernen hinkt noch etwas hinterher. Das sogenannte digitale Lernen in China beschränkte sich lange Zeit nur auf PowerPoint-Präsentationen sowie eine Vermittlung der Lehrorganisationsinformationen und Weitergabe der zusätzlichen Lernmaterialien über WeChat oder E-Mails, wobei das lehrbuchzentrierte Lernen bei physischen Treffen der Lehrenden und der Lernenden dominierte (vgl. Zhao; Zhang 2020). Aber die Coronakrise hat einen kräftigen Schub zur Digitalisierung des Lehrens und des Lernens gegeben, indem alle chinesischen Hochschulen im März 2020 das Studium von 0 auf 100 digital umgestellt haben, sei es in Form diverser Lernplattformen oder verschiedener Computerprogramme zur Durchführung von Live-Seminaren, sodass wir davon ausgehen können, dass die chinesischen Lehrenden wie Lernenden ihre Medienkompetenz weitgehend entwickelt haben und nun mit der Moodle-Plattform gut umgehen können.

### 3.4 Zum Lernmaterial

Fast alle Befragten finden das Lernmaterial des Moduls ausreichend und hilfreich. 70% von ihnen haben alle Texte des Moduls und 26% manche Texte heruntergeladen und gespeichert. Digital am Bildschirm gelesen haben 41% der Befragten alle Texte und der Rest nur manche. Interessanterweise haben die meisten von ihnen (etwa 85%) alle Texte oder zumindest manche Texte noch zusätzlich ausgedruckt. Anscheinend sind die Seminarteilnehmenden es gewohnt, Texte auf Papier intensiv zu lesen und zu bearbeiten. Darüber hinaus benutzten die Studierenden die Präsentationen sowohl zur Vorbereitung (etwa zwei Drittel) als auch zur Nachbereitung (knapp 90%), während die Mehrheit der Befragten die Videos sowie Online-Übungen zu Hause bearbeitet hat. Dagegen haben nur 37% der Befragten sich alle Videos angesehen und 48% von ihnen alle Übungen gemacht. Dies lässt sich so interpretieren, dass die Lernmaterialien des Moduls 4 einen reichlichen Fundus anbieten, sodass die Lehrenden und die Lernenden nach Bedarf und wahlweise davon Gebrauch machen können.

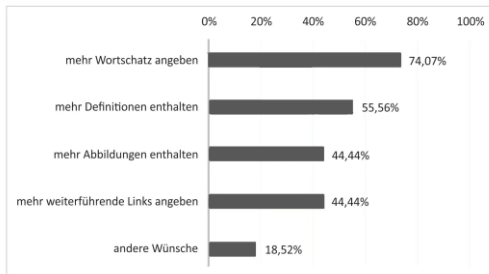
Wie Tabelle 2 zeigt, kommt die Befragung zur Verwendung der Einführungstexte, Fachartikel, Videomitschnitte und Präsentationen in diesem Modul zum Ergebnis, dass die Mehrheit der Studierenden alle bzw. einige hochgeladene Lernmaterialien gelesen oder sich angeschaut hat. Im Vergleich zu anderen Lernmaterialien sind Präsentationen am häufigsten zum Lernen gebraucht worden. Etwa die Hälfte der Befragten haben alle Einführungstexte gelesen und sich die Videos angesehen, während die Fachartikel von den meisten Studierenden nur zum Teil gelesen worden sind:

**Tabelle 2: Verwendung verschiedener Lernmaterialien im Modul 4 (in Personenzahl)**

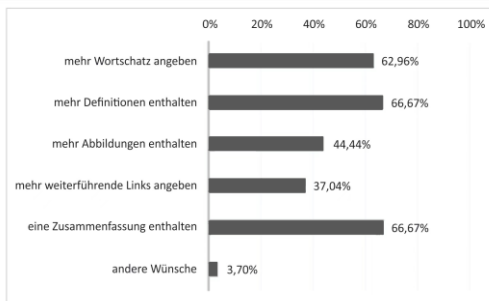
	alle	einige	keine Angaben
Einführungstexte	13	13	1
Fachartikel	2	25	0
Videomitschnitte	14	8	5
Präsentationen	22	5	0

In Bezug auf den Schwierigkeitsgrad der Lernmaterialien halten über 70% der Befragten die Einführungstexte, Videos und Präsentationen für leicht, während die Fachartikel über 60% der Seminarteilnehmenden Verständnisschwierigkeiten bereiten. Wie in den folgenden drei Abbildungen verdeutlicht wird, äußern die meisten von ihnen den Wunsch, dass für die Einführungstexte sowie für die Fachartikel mehr Wortschatz angegeben werden soll und diese mehr Definitionen enthalten sollen. Zudem wünschen sich zwei Drittel der Befragten auch Fachartikel mit einer Zusammenfassung, während 92,59% der Befragten der Meinung sind, dass Videos mit deutschen Untertiteln versehen werden sollen (s. Abbildungen 1, 2 und 3).

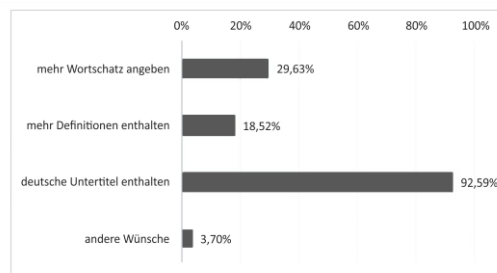
Darüber hinaus hat eine Minderheit der Befragten zusätzliche Wünsche geäußert. Insgesamt werden einfacher zu verstehende Einführungstexte und kürzer verfasste Fachartikel gewünscht. Was die Videomitschnitte betrifft, sollen sie mit chinesischen Untertiteln versehen werden.



**Abbildung 1: Wünsche zu Einführungstexten**



**Abbildung 2: Wünsche zu Fachartikeln**



**Abbildung 3: Wünsche zu Videomitschnitten**

Wie in 2.2 bereits dargestellt wurde, betrachten 59,26% der Befragten die Modul-inhalte zwar sprachlich als „eher zu leicht“, aber immerhin noch 40,74% als „eher zu schwer“. Da die Seminarteilnehmenden aus zwei Studiengängen zusammengesetzt wurden, sind ihre (fach)sprachlichen Niveaus verschieden. Wenn man aber die Tongji-Universität in Betracht zieht, wo eine der besten germanistischen Abteilungen in China untergebracht ist und quasi die besten Studierenden in der Germanistik studieren, kann man sich vorstellen, wie sprachlich schwer die Lernmate-

rialien im Modul 4 für Masterstudierende in anderen germanistischen Abteilungen sein können. In diesem Zusammenhang ist deswegen vorzuschlagen, die Fachartikel aber auch die Einführungstexte zu didaktisieren oder teilweise in der Präsenzphase gemeinsam zu behandeln.

### 3.5 Zum studentischen Arbeitsaufwand

Hinsichtlich des Arbeitsaufwandes empfindet diesen lediglich knapp ein Fünftel der Befragten als angemessen, während über 77% der Befragten ihn „eher zu hoch“ oder sogar „zu hoch“ einschätzen. Durchschnittlich haben sie für die Vor- und Nachbereitung des Seminars jeweils 1,9 Stunden und 3,8 Stunden pro Woche gebraucht. Während sich zwei Teilnehmende gar nicht auf das Seminar vorbereiteten, kostete die Vorbereitung den Rest der Befragten 0,5 bis 5 Stunden. Dagegen nahmen sich alle Zeit für die Nachbereitung. Allerdings variiert dabei die Stundenzahl drastisch von einer Stunde bis 10 Stunden.

Da die Studierenden im ersten Semester des Masterstudiums neun Seminare mit insgesamt 20 Wochenstunden zu belegen haben, können sie in der Regel noch zwei Wochenstunden für jedes Seminar zur Nachbereitung und für Hausaufgaben verwenden. Im traditionellen Seminar in China wird Wissen im Präsenzunterricht vermittelt, bearbeitet und diskutiert, dabei wird keine Vorbereitung von den Lernenden verlangt. In diesem Seminar dagegen hat sich die Lehrperson für das *Blended-Learning*-Modell entschieden, das auch für die Verwendung der Dhoch3-Module auf der Moodle-Plattform insgesamt vorzuschlagen ist (vgl. Schmäling 2018). Dadurch wurden die Seminarinhalte z.T. als Vorbereitungsaufgaben in die Online-Phase vorgeschoben:

#### (7) Beurteilung des studentischen Arbeitsaufwandes

Ich habe mich am *Blended-Learning*-Format orientiert, wo ja in der Präsenzphase viel Wert auf Gruppenarbeit, auf Diskussion und Reflexion gelegt werden soll und habe dann die Vor- und Nachbereitung in die Online-Phase verlagert.

### 3.6 Gesamtbewertung des Moduls und Verbesserungsvorschläge

Zur Bewertung des gesamten Moduls sind mehr als 85% der Befragten der Meinung, dass sie durch das Modul einen Überblick über das Thema erhalten haben. Für über zwei Drittel der Seminarteilnehmenden waren die Inhalte des Moduls relevant, wobei knapp 60% der Befragten ihr Interesse am Thema gefunden haben und genauso viele Befragte glauben, dass sie das im Modul Gelernte in ihrer späteren Berufspraxis anwenden können. Demgegenüber geben ca. 42% der Befragten an, dass sie sich nach dem Seminar weiter mit dem Thema des Moduls beschäftigen möchten. Ca. 52% der Befragten würden das Modul ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen empfehlen.

Außerdem glaubt knapp die Hälfte der Seminarteilnehmenden, dass sie die Lernziele des Moduls<sup>7</sup> erreicht hat. Im Gegensatz dazu können etwa 20% der Befragten schwer einschätzen, ob sie die gewünschten Lernziele erreicht haben. 37% der Befragten geben an, dass sie keinen Lernerfolg im Modul erzielt haben. Als mögliche Gründe werden vor allem mangelnde Praxisbezogenheit der Inhalte (5 Nennungen) und die fehlende Lernmotivation (4 Nennungen) genannt.

Schließlich haben 78% der Befragten Verbesserungsvorschläge gemacht. Etwa die Hälfte von ihnen wünscht sich, dass die Inhalte des Moduls mehr auf die Unterrichtspraxis ausgerichtet sein sollen (9 Nennungen), wobei hinsichtlich der Unterrichtsplanung „wenige Hausaufgaben“ (3 Nennungen) und „Umstellung des Pflichtmoduls aufs Wahlmodul“ (3 Nennungen) erwähnt werden. Ein deutlicher Teil der Verbesserungsvorschläge bezieht sich somit auf die Forderung nach dem Bezug zur Praxis. Aber auch hinsichtlich des Arbeitsaufwandes werden häufig Wünsche geäußert, dass die Hausaufgaben reduziert werden sollen.

Da die Seminarteilnehmenden noch keine Unterrichtserfahrung haben, ist es besonders wichtig, die theoretischen Darstellungen möglichst mit praktischen Beispielen und mit der Lebenswelt der Studierenden zu verknüpfen, nicht nur um die Theorien zu veranschaulichen, sondern auch um das Anwendungspotenzial zu untermauern. Es wäre vor diesem Hintergrund didaktisch interessant, induktiv von den Simulationsbeispielen zur Theoriebildung überzugehen. Dies betrifft auch die Anordnung der Lerninhalte im Modul, nämlich von dem Bekannten und vom Praxisnahen zu Unbekanntem und zur Metaplanung zu kommen. Diese Punkte hat die Seminarleiterin mehrfach im Interview erwähnt:

(8) Didaktische Vorschläge für die Umsetzung der Lerninhalte

Wir sind ja ziemlich früh eingestiegen, wo man sogar überhaupt die Entwicklung des Arbeitsfeldes spricht und Bedarfsanalysen, womit die Lernenden, weil sie ja noch keine Erfahrung mit Unterrichten haben und Kursgestaltung usw. [...], und ich denke, dass es einfach sehr weit weg ist von der Lebenswelt der Lernenden. Ich denke, es ist sehr unwahrscheinlich, dass sie jetzt mit einer Bedarfsanalyse anfangen, sondern sie werden wahrscheinlich in einen bestehenden Kontext reingeworfen, müssen da Deutsch für den Beruf unterrichten, mit vorgegebenen Materialien teilweise, und da wäre es, glaube ich, interessanter, was wir heute gemacht haben, wie arbeite ich mit Texten, Wortschatz, Grammatik usw.

[...] ich glaube [...], dass ich in Zukunft auch eher so machen werde, dass die Studenten erst mal das Ergebnis sehen, wie es sein soll, das dann analysieren, in einer Reflexion, und dass wir dann zur Theorie

---

<sup>7</sup> Das Master-Modul „Deutsch für den Beruf“ bereitet die zukünftig Lehrenden auf die Planung und Durchführung eines DaF-Unterrichts auf allen Niveaustufen vor. Dabei werden die besonderen Bedarfe und Bedürfnisse beruflicher Sprachverwendungskontexte berücksichtigt (vgl. <https://moodle.daad.de/>, 11.3.2019; der Zugriff auf das Modul erfordert ein Nutzerkonto).

kommen. Ich glaube, das ist für Studenten auf diese Weise besser nachvollziehbar, auch wenn es im Endeffekt mehr Zeit kostet.

### 3.7 Institutionelle Bedingungen und didaktische Kompetenz der chinesischen Lehrpersonen zur Anwendung der Dhoch3-Module im Seminar

Da die Online-Studienmodule von Dhoch3 auf der Moodle-Plattform angeboten werden, müssen bei deren Einbau ins didaktische Seminar gewisse technische Voraussetzungen berücksichtigt werden. In China sind einige Linkverbindungen schwer zu öffnen. Deswegen ist vorzuschlagen, manche verlinkte Lernmaterialien direkt auf die Plattform einzustellen. Darauf hat die Seminarleiterin im Interview nachdrücklich hingewiesen:

#### (9) Beurteilung der technischen Voraussetzungen

Ich denke, die größte Herausforderung ist immer noch die Technik. Das Internet ist sehr unzuverlässig. YouTube-Videos funktionieren nicht, also die sind da teilweise immer noch verlinkt. Das muss man dann bedenken, wenn man Video einsetzen will.

Darüber hinaus muss man die Internetverbindung im Seminarraum berücksichtigen. Zwar gibt es in chinesischen Universitäten freies Campus-WiFi und der Seminarraum ist auch mit Computer, Beamer und weiterer moderner Technik ausgestattet, aber die Internetverbindung mit der in Bonn ansässigen Dhoch3-Moodle-Plattform ist langsam und nicht stabil. Das ist eben der Grund, warum die Seminarleiterin das Online-Lernen zur Hausaufgabe gemacht und Lehrmaterialien offline im Seminarraum behandelt hat:

#### (10) Beurteilung der Internetverbindungen im Seminarraum

[...] also ich habe gleich zu Anfang gemerkt, dass man sich auf die Internetverbindung nicht verlassen kann, hab dann auch die Plattform auch im Seminar nicht mehr eingesetzt, sondern wirklich nur in der Online-Phase, weil das zu unzuverlässig ist. Es muss auch die richtige Browserversion vorhanden sein, um die Moodle richtig anzuzeigen, sonst alles verschoben. Auch auf Handys und Tablets haben wir gemerkt, es ist im *responsive Design*, aber es ist doch viel so verschoben, dass man nicht mehr ordentlich damit arbeiten kann.

Ich habe vor allem vorbereitendes Material bereitgestellt, dann die Online-Aufgaben und eben die Nachbereitung dann nochmal mit PowerPoint. Sachen, die dann teilweise in der Plattform standen, nochmal in PowerPoint reinkopiert, dass man das Material zuverlässig dabei hat, wenn man das im Seminar nutzen möchte.

Nicht zuletzt sollte zur Umsetzung der Dhoch3-Module in die Praxis nicht nur die Medienkompetenz, sondern generell auch die didaktische Kompetenz der chinesischen Lehrpersonen verbessert werden. Wie eingangs erwähnt, gibt es in China bisher keinen DaF-Studiengang, sondern Germanisten mit Masterabschluss oder Promotion werden als DaF-Lehrerinnen und -Lehrer eingesetzt. Da die Dhoch3-Module aber gerade durch ihre Komplementarität, ihre Adaptierbarkeit und ihre Offenheit gekennzeichnet sind (vgl. Schmaling 2018: 640-643), verlangt die Verwendung der Module von den Lehrpersonen fachliche Kompetenz, komplexe Inhalte didaktisch aufzubereiten. Dazu sollen zum einen mehr didaktische Tipps in die Module eingebaut und zum anderen Fortbildungen für die chinesischen Lehrkräfte zur Anwendung der Dhoch3-Module veranstaltet werden. Dafür hat die Seminarleiterin im Interview plädiert:

(11) Didaktische Herausforderungen für chinesische Lehrkräfte

Für die Lernenden ist das [mangelnde Erfahrung mit Lernplattformen, Anm. d. Verf.] eine geringere Hürde als für die Lehrenden, die ja dann auch die Plattformen mit den Moodle-Tools gestalten müssen. Da ist wirklich großer Fortbildungsbedarf.

Aber in China ist eben diese Unabgeschlossenheit eine große Herausforderung, wo man vielleicht mit didaktischen Tipps, die ja teilweise schon da sind, was man noch ein bisschen mehr ergänzen könnte und vielleicht auch mit kompletten Unterrichtsplänen also Vorschläge für ein Curriculum oder Vorschläge eben als Planungsraster.

## 4 Zusammenfassung und Ausblick

Da die Ausbildung von Lehrpersonen in China generell das Arbeitsfeld einer pädagogischen Hochschule darstellt und dementsprechend die Einrichtung eines eigenständigen DaF-Studiengangs in einer normalen Hochschule noch breit zu diskutieren ist, scheint der Einbau mehr didaktischer Seminare in einen Germanistik-Studiengang die pragmatischste Vorgehensweise in China zu sein, um die Germanistinnen und Germanisten didaktisch auszurüsten, die möglicherweise als Deutschlehrende tätig sein werden. Dabei bieten die Dhoch3-Module einen guten Fundus, um didaktische Seminare für die chinesischen Master-Studierenden der Germanistik zu gestalten. Auf der Grundlage der obigen Untersuchungsergebnisse werden im Folgenden einige Vorschläge zur Anwendung des Moduls 4, aber auch zur generellen Anwendung von Dhoch3 in China gemacht:

- Hinsichtlich eines Moduls mit Anwendungsbezug, wie Modul 4, das fachsprachlinguistische Kenntnisse verlangt, wäre es notwendig, diesbezüglich mehr wissenschaftliche Texte im Modul anzubieten, damit sich die Lehrpersonen mit den Fachinhalten vertraut machen können. Anderenfalls können die Module aufeinander quer verweisen, sodass sich die Lehrpersonen z.B.

zuerst ins Modul 5 über Fachkommunikation einarbeiten. Darüber hinaus wäre es hilfreich, wenn den Lehrpersonen mehr didaktisierte Materialien über zu vermittelnde Fachinhalte zur Verfügung gestellt würden, um sie fachlich wie didaktisch zu entlasten.

- Bei der Verwendung des *Blended-Learning*-Formats sollten die Präsenzphase und die Online-Phase alternieren, d.h., die Online-Phase sollte die Präsenzphase z.T. ersetzen statt zu ergänzen, sodass das Seminar weiterhin bei zwei Wochenstunden bleibt und nicht durch die Verlagerung der Lerninhalte quantitativ vermehrt wird. Dabei kann in der einen Woche Präsenz-Unterricht und in der nächsten eine Online-Selbstlernphase stattfinden. Denn im Germanistikstudium in China haben nicht alle Studierenden einen Lehrerberuf im Auge und haben zudem noch viele andere Seminare parallel dazu. Die Umsetzung dieser Form von *Blended learning* benötigt aber organisatorische Unterstützung der Universität.
- Da die chinesischen Germanistikstudierenden generell keine Lehrpraxis ins Seminar mitbringen, ist bei der Planung des Seminarablaufs darauf zu achten, möglichst Bezug auf die Lebenswelt der Studierenden zu nehmen und von der Praxis zur Theorie zu kommen. Organisatorisch sollte außerdem im ersten Semester des Masterstudiums ein allgemein didaktisches Seminar wie Modul 1 über Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch oder Modul 2 über Lehr- und Unterrichtsplanung DaF für Hochschule und Schule eingebaut werden, während Module mit Anwendungsbezug wie Modul 4 erst danach im Laufe des Studiums nach Bedarf zu bearbeiten sind.
- Der Einsatz der Moodle-Plattform ist eine der größten Chancen für chinesische Studierende, autonomes Lernen wie individualisiertes Lernen zu fördern und ihre Eigenständigkeit beim Lernen zu entwickeln. Dabei soll aber das Potenzial des Online-Lernens zur Entfaltung gebracht werden und insbesondere das *Peer-Learning* und das kooperative bzw. kollaborative Lernen im virtuellen Raum vorangetrieben werden. Wichtig dabei ist, die Studierenden am Anfang des Seminars in die Moodle-Plattform einzuführen und aktiv damit arbeiten zu lassen.
- Hinsichtlich der Unterrichtsmethodik ist die *Think-Pair-Share*-Methode besonders zu empfehlen, um die chinesischen Studierenden kleinschrittig zur aktiven Teilnahme an Diskussionen im Präsenzseminar zu motivieren. Zudem sollten Fachartikel und Einführungstexte sprachlich didaktisiert bzw. in der Präsenzphase gemeinsam behandelt werden, denn sie bereiten den chinesischen Masterstudenten im ersten Semester noch gewisse Schwierigkeiten. Nicht zuletzt ist die Schreibkompetenz chinesischer Masterstudenten in Bezug auf wissenschaftliche Texte im ersten Semester noch zu entwickeln. Wissenschaftliches Schreiben soll deswegen im Didaktik-Seminar und auch parallel in anderen Seminaren geübt, aber nicht zugleich als Leistungsnachweis verlangt werden.



- Von Dhoch3-Modulen wird generell gewünscht, dass die verlinkten Materialien möglichst direkt auf die Plattform gestellt werden, um sie in China zugänglich zu machen. Zur Verwendung der Module ist eine Lehrerfortbildung hinsichtlich der Benutzung der Moodle-Plattform, aber auch hinsichtlich des didaktischen Potenzials bei der Seminargestaltung notwendig.

## Literatur

- Buhlmann, Rosemarie; Fearn, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Tübingen: Narr.
- Fearn, Anneliese (2003<sup>4</sup>): Fachsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Basel: Narr Francke Attempto Verlag, 169-174.
- Kong, Deming (2009): Textproduktion in DaF-Unterricht und DaF-Sprachtests – eine interkulturelle Betrachtung. In: Fan, Jieping; Li, Yuan (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: Iudicium.
- Modul 4: *Berufsorientierter Deutschunterricht*. In: <https://moodle.daad.de/> (22.7.2019).
- Schmaling, Benjamin (2018): Dhoch3: Online-Studienmodule für Deutschlehrerausbildung an Hochschulen weltweit: kulturspezifische Modifizierbarkeit und Anwendung im Blended-Learning-Format. In: *Info DaF* 45/5, 635-654.
- Stork, Antje; Zhao, Jin (2009): Schweigsame chinesische Seminarteilnehmer: Angst vor Gesichtsverlust? In: *Zielsprache Deutsch* 36/2, 31-50.
- Zhao, Jin (2002): *Wirtschaftsdeutsch als Fremdsprache: Ein didaktisches Modell – dargestellt am Beispiel der chinesischen Germanistik-Studiengänge*. Tübingen: Narr.
- Zhao, Jin (2014): Wissenschaftliche Texte in der Germanistikausbildung in China: Linguistische und didaktische Diskussionen. In: *Muttersprache* 3, 193-205.
- Zhao, Jin (2020): Deutsch als Fremdsprache in China – aktuelle Situation, Herausforderungen und Ausblick. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 1/52, 51-64.
- Zhao, Jin; Li, Yifan (2017): Wissenschaftliches Schreiben der Germanistikstudenten: Probleme und Vorschläge. In: Zhao, Jin; Szurawitzki, Michael (Hrsg.): *Nachhaltigkeit und Germanistik. Fokus, Kontrast und Konzept*. Frankfurt am Main u.a.: Lang, 191-200.

Zhao, Jin; Stork, Antje (2010): Integrationsprobleme der chinesischen Studierenden in deutschen Hochschulen – Mündliche Beteiligung im Seminar. In: Zhu, Jianhua; Hoberg, Rudolf (Hrsg.): *Germanistische Sprachwissenschaft und Deutschunterricht in chinesisch-deutscher Perspektive*. Frankfurt am Main: Lang, 308-319.

Zhao, Jin; Zhang, Xiong (2020): Digitales Deutschlehren und -lernen in China. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik* 52/1, 115-130.

**Themenschwerpunkt 4:**  
**Kulturelles Lernen im DaF- und DaZ-Unterricht:**  
**reflexiv oder normativ orientiert?**



# Zur Normativität von Reflexion *oder* Welche Normalität wollen wir walten lassen?

*Inci Dirim (Universität Wien, Österreich), Michael Hofer-Robinson (University College Cork, Irland)*

## 1 Einleitung

In den letzten Jahr(zehnt)en beobachten wir im Feld der Deutschvermittlung an Erwachsene eine zunehmende Dominanz der staatlichen Integrations- und Migrationspolitik, deren Vorstöße und Entscheidungen dieses bildungspolitische Feld in Österreich und Deutschland ohne große Berücksichtigung von wissenschaftlichen Expertisen mit relativ starren Konzepten und einer Instrumentalisierung des Spracherwerbs als Gradmesser für geopolitische Bleibeentscheidungen bestimmen. In beiden Ländern zeigt sich eine Starrheit der offiziellen Didaktiken sowohl im ihr zugrundeliegenden Verständnis von Lernen, dem favorisierten (monolingualen) Sprachverständnis, als auch darin, dass von Lernenden die Übernahme bestimmter normativer Setzungen erwartet wird, die unter dem Begriff ‚Werte‘ kommuniziert werden. Kulturelle Aspekte der Integration<sup>1</sup> werden im politischen Migrationsdiskurs weitaus breiter diskutiert als strukturelle Prozesse einer gelungenen Eingliederung – kulturelle Anpassung scheint über die soziale, wirtschaftliche und politische Partizipation gestellt zu werden, die für echte gesellschaftliche Teilhabe bedeutend ist. Aus wissenschaftlicher Perspektive werfen diese Beobachtungen die Frage auf, wie sich Wissenschaft und Forschung zu didaktischen Vorgehensweisen verhalten sollen, die nicht nur aktuelle Forschungsergebnisse sondern auch etablierte didakti-

---

<sup>1</sup> Zur kritischen Diskussion des Begriffs vgl. Mecheril 2011.

sche Standards vernachlässigen und zugleich einem Integrationsbegriff folgen, der aufgrund des Fokus auf Leistungen der zu integrierenden Strukturen der Ungleichheit und Diskriminierung aus den Augen verliert, die für gesellschaftliche Teilhabe ebenso einer Reflexion bedürften.

Der vorliegende Beitrag nimmt die zur FaDaF-Jahrestagung gestellte Frage „Kulturreflexives Lernen im DaF- und DaZ-Unterricht: reflexiv oder normativ orientiert?“ in einem „migrationsgesellschaftlichen“ (Mecheril 2010: 11) Bezugsrahmen auf, in dem die gegenwärtige Bildungspolitik als hochgradig normativ erscheint. Dabei nehmen wir an, dass auch einem reflexiven Zugang normative Haltungen zugrunde liegen. Die Einnahme einer (normativen) migrationspädagogischen Perspektive ist dabei als explizite wissenschaftliche Positionierung zu verstehen. Mit dem Beitrag soll ein Anstoß gegeben werden einerseits zur (Rück-)Eroberung des Expert\*innenstatus der Wissenschaft im Bereich Deutsch als Zweitsprache und andererseits zur fachlichen Verständigung von wissenschaftlichen normativen (Kritik-)Positionen gegenüber der herrschenden Migrations- und Bildungspolitik.

## 2 Normativität von Reflexion

Die gesellschaftliche Ordnung<sup>2</sup> ist von unterschiedlich stark fixierten und verbindlichen Normen durchzogen, die ein wesentliches Strukturelement des sozialen Zusammenlebens darstellen. Normen können als Voraussetzung und Ergebnis von intersubjektiv ausgehandelten Werten betrachtet werden: „Damit sich Werte auf unser Verhalten auswirken können, müssen sie je nach Situation erst in soziale Normen ‚übersetzt‘ werden“ (Verwiebe 2018: 181). Normen verpflichten zu Handlungen und können Sanktionen nach sich ziehen, Werte wiederum sind abstrakte, vage, unverbindlichere Einheiten. Urs Sommer (2016: 94) bezeichnet sie als „regulative Fiktionen“, da sie auf eine ideale Zielvorstellung der Gesellschaft gerichtet seien und das menschliche Handeln darauf ausrichten. Die von diesen regulativen Einheiten des Sozialen ausgehende Normativität regt bestimmte Handlungen an, indem sie zu diesen verpflichtet, sie erlaubt, erwartet oder ermöglicht, wodurch ein bestimmter gesellschaftlicher Zustand gewahrt werden soll, der in dieser imaginierten idealen Form aber nie existiert, da es dauernd zu Übertretungen und Veränderungen von Normen und Werten kommt – sie können als ein Aspekt dessen betrachtet werden, was Nationen als „imagined communities“ (Anderson 1983) stärkt.

---

<sup>2</sup> Zum Begriff der „gesellschaftlichen Ordnung“ vgl. Mecheril 2015: 38f.

Migrations- und Integrationspolitik nehmen die Vorstellung einheitlicher Normen und Werte auf und scheinen dabei hochgradig normativ (und auch restriktiv) zu operieren. Sie stellen Forderungen überwiegend an „Migrationsandere“<sup>3</sup> auf, entwerfen Gesetze und Maßnahmen, die zur Angleichung an die Vorstellung von einheitlichen, von allen geteilten gesellschaftlichen Werten anschließen wie etwa die verpflichtenden Deutsch- bzw. Integrationskurse und ein zunehmendes Verschleierungs- und Kopftuchverbot<sup>4</sup>. An diesen Maßnahmen wird erkennbar, dass (der Proklamation von) Werten, Normen und Normativität ein homogenisierendes Element innewohnt: Sie dienen der Regulierung des Sozialen in einer bestimmten Form, etwa durch die Aufrechterhaltung/Reproduktion eines „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) und einer als homogen imaginierten ‚Wertegemeinschaft‘, die als gesellschaftliche Normalität dargestellt wird.

Das Fach Deutsch als Zweitsprache sieht sich nicht erst seit der Verbindung von Sprach- und Wertekursen eng verwoben mit integrationspolitischen Entscheidungen und Vorgaben und den darin reproduzierten bzw. daraus resultierenden hegemonialen Verhältnissen, die durch die Verbindung von Prüfungsergebnissen mit Sozialleistungen und Aufenthaltstitel gestärkt werden. Lehrende sehen sich in ein homogenisierendes Integrationsregime involviert, indem sie durch Maßnahmen, Curricula und Unterrichtsmaterialien dazu angeregt werden, von der Integrationspolitik ausgehende Annahmen und Bilder über eine homogene deutschsprachige Wertegemeinschaft im Unterricht zu reproduzieren. Lehrende, die nach zeitgemäßen kulturreflexiven Prinzipien (vgl. Schweiger 2016) unterrichten, werden mit Aufgaben und Lehrmaterialien konfrontiert, die ihrer Auffassung von Sprachlehre und Kultur widersprechen. Ein Grund dafür ist darin zu sehen, dass Integrationsmaßnahmen (in Österreich), die den Sprachunterricht betreffen, weitgehend ohne Einbeziehung von Fachexpert\*innen konzipiert werden. So wurde z.B. die Entwicklung des Curriculums für die sogenannten „Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen“ in Österreich vom Österreichischen Integrationsfond (2018) vorgenommen, ohne wissenschaftliche Unterstützung (aus dem Bereich DaZ) in Anspruch zu nehmen und ohne curriculare Qualitätskriterien und didaktische Prinzipien ausreichend zu berücksichtigen (vgl. die Fachgutachten von Demmig 2020 und Daase 2020). Daase kritisiert außerdem, dass es an Transparenz bezüglich der Erstellung der Curricula fehlt, dass Fachexpert\*innen mitarbeiten sollten. Sie fordert, dass das Deutschlernen nicht mit aufenthaltsrechtlichen Fragen verbunden werden sollte (vgl. Daase 2020: 19). Die Integrationspolitik ist innerhalb des Migrationsdiskurses klar positioniert und ihre normativen Annahmen sind

---

<sup>3</sup> „Migrationsandere“ ist ein Werkzeug der Konzentration, Typisierung und Stilisierung, das auf Kontexte, Strukturen und Prozesse der Herstellung der in einer Migrationsgesellschaft als Andere geltenden Personen verweist. Der Wert des begrifflichen Werkzeugs ‚Migrationsandere‘ bemisst sich an der Erkenntnis über gesellschaftliche Wirklichkeit, Erfahrungen von Menschen und Bildungsprozesse, die mithilfe dieses Instruments ermöglicht wird“ (Mecheril 2010: 17).

<sup>4</sup> Das von der letzten schwarz-blauen Regierung beschlossene Kopftuchverbot in Volksschulen (Grundschulen) wurde vom österreichischen Verfassungsgerichtshof im Dezember 2020 als verfassungswidrig aufgehoben.

größtenteils expliziert, dennoch erscheinen weitere Analysen notwendig, die sich mit den Maßnahmen impliziten Annahmen über und Zuschreibungen an Lernende sowie der aus den Maßnahmen resultierenden Rolle der Lehrenden aus wissenschaftlichen Perspektiven auseinandersetzt. Dies erscheint umso wichtiger als auch im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedliche Perspektiven bestehen und es notwendig erscheint, diese transparent zu machen und zur Diskussion zu stellen. Damit wird zwar das ‚Unwohlsein‘ über bestimmte politische Vorgehensweisen und Maßnahmen nicht aufgelöst, aber ermöglicht werden, Positionen des wissenschaftlichen Diskurses zu klären und der Bildungspolitik gegenüber genauer darzustellen. Mit der im Folgenden dargestellten möglichen Analyseperspektive schlagen wir eine selbstreflexive Haltung vor, mit der eigene Verstrickungen in Ungleichheit produzierende Diskurse befragt werden können.

## 2.1 Normativität von Reflexion

Die Reflexion didaktischer Vorgaben und Inhalte kann, so unsere Prämisse, nicht neutral oder gar ‚objektiv‘ erfolgen, da sie stets unter der Einnahme von (wissenschaftlich, kulturell, sozial usw.) bestimmten Perspektiven vollzogen wird. Diese prinzipielle Perspektivabhängigkeit kann mit Astrid Messerschmidt (2011: 92f.) als Ausdruck „involvierten Forschens“ verstanden werden. Bei einer „kritischen Professionalisierung“ (Messerschmidt 2016: 60ff.) geht es folglich darum, zu erkennen, welche Perspektiven und Positionen durch die Forschungstradition, in die man als Forscher\*in eingebunden ist, ‚artikuliert‘ werden, wie diese ‚Artikulation‘<sup>5</sup> reflektiert und durch bewusste Einnahme von Perspektiven gestaltet werden kann. ‚Objektivität‘ wäre in diesem Prozess keine Standpunktlosigkeit, sondern eher Offenlegung der eingenommenen Perspektiven. Eine Perspektive bewusst zu machen, bedeutet einen nachvollziehbar dargestellten Standpunkt bzw. eine Position einzunehmen und zu reflektieren, aus dem eine bestimmte (An-)Ordnung betrachtet wird.

Reflexion hat immer eine Zeit und einen Ort – sollte sie womöglich von theoretischen Annahmen frei sein, so befindet sie sich doch in einer zu einem bestimmten Zeitpunkt geltenden Wissensordnung, in der bestimmtes Wissen als Wahrheit gilt, von der ausgehend Reflexion ausgeführt wird. Die Wissensordnungen werden von Macht-Wissen-Verhältnissen zusammengehalten: Foucault (1994: 39) argumentiert, „dass die Macht das Wissen hervorbringt [...]; dass Macht und Wissen einander unmittelbar einschließen, dass es keine Machtbeziehungen gibt, ohne dass sich ein entsprechendes Wissensfeld konstituiert und kein Wissen, das nicht gleichzeitig Machtbeziehungen voraussetzt und konstituiert“. Wissensproduktion geschehe in einem von Diskursen durchzogenen Raum und sei dabei eng mit

---

<sup>5</sup> „Artikulation“ ist in diesem Zusammenhang nicht als Aussprache wie im linguistischen Sinne zu verstehen, sondern aus einer subjekt- und diskurstheoretischen Perspektive (auch lautsprachlich realisierter) Ausdruck der eigenen gesellschaftlichen Position zu verstehen.



Macht verbunden, die sich u.a. in den Positionierungen der Subjekte innerhalb des Diskurses artikuliert, weswegen es als relevant zu betrachten ist, wer was vor wem wo und zu welchem Zeitpunkt äußert bzw. äußern kann.

Das Wort Wissen wird also gebraucht, um alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen zu bezeichnen, die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind. Und zweitens wird der Begriff Macht gebraucht, der viele einzelne definierbare und definierte Mechanismen abdeckt, die in der Lage scheinen, Verhalten oder Diskurse zu induzieren (Foucault 1992: 32).

Da Reflexion unter der Einnahme bestimmter Perspektiven und dem Berufen auf bestimmtes Wissen vollzogen wird, kann sie nie als gänzlich ‚objektiv‘ angesehen werden, sondern ist Ergebnis komplexer diskursiver Auseinandersetzung. Nicht umsonst gibt es in der qualitativen Forschung das viel diskutierte Gütekriterium der ‚intersubjektiven Nachvollziehbarkeit‘ (Steinke, 1999: 158ff.) als Prämisse von ‚Objektivität‘. Die Reflexion integrations- bzw. sprachpolitischer Vorgaben und deren Umsetzung in didaktischen Materialien benötigen eine Perspektive, um der Reflexion einen Rahmen, Kriterien und Transparenz zu geben, damit sie nicht auf eine vermeintlich ‚neutrale‘ Deskription beschränkt bleibt. Auch im Sinne einer fachlichen Verständigung und theoretisch fundierten Weiterentwicklung scheint die Diskussion von normativen Grundlagen, auch in der Reflexion, sinnvoll zu sein.

Reflexion und Normativität stellen demnach keine Gegensätze dar, sondern sind eng miteinander verwoben: Reflexion liegen normative Annahmen darüber zugrunde, was wahr ist, wie auf die Welt geblickt werden soll und was das Ziel der Reflexion darstellt.

## 2.2 Perspektivenabhängigkeit von Wissenschaft

Auch für wissenschaftliche Forschung ist im Alltagsdiskurs die Vorstellung tief verankert, dass diese ‚neutral‘ und ‚objektiv‘ sein kann bzw. sogar sein muss.

Scientific objectivity [...] is a property of various aspects of science. It expresses the idea that scientific claims, methods, results – and scientists themselves – are not, or should not be, influenced by particular perspectives, value judgements, community bias or personal interests, to name a few relevant factors,

schreiben Jan Sprenger und Julian Reiss (2014: o.S.) in einem Überblicksartikel über die Diskussion um Objektivität und schließen an: „Objectivity is often considered to be an ideal for scientific inquiry, a good reason for valuing scientific knowledge, and the basis of the authority of science in society“ (ebd.).

Die Autoren sehen wissenschaftliche Objektivität als ‚Wert‘ und gehen davon aus, dass wissenschaftliche Modelle gegenüber anderen Erklärungsmodellen auf Grund der Vorstellung von deren Objektivität höher angesehen sind. Darin wiederum liege der Kampf um Erhalt dieses ‚Guts‘: „If what is so great about science is its objectivity, then objectivity should be worth defending“ (ebd.). Allerdings, so die Autoren, hätten einschlägige Studien von Wissenschaftsphilosoph\*innen in den letzten 50 Jahren gezeigt, dass die zahlreichen Konzepte der Objektivität sowohl hinterfragbar als auch unerreichbar erscheinen. Die Aussichten, Forschung aus dem Standpunkt „view from nowhere“ (Sprenger; Reiss 2014: o.S.) durchzuführen, bzw. als seien sie von menschlichen Zielen und Wertvorstellungen unabhängig, sei sehr klein. Im Artikel werden mit Fallbeispielen verschiedene mögliche Gründe für die Idee und das Ideal der Objektivität wie Faktentreue, Konzeption der Objektivität als Abwesenheit von normativen Grundlagen, einer damit verbundenen ‚Wertfreiheit‘, Abwesenheit von persönlichen Bias und die Verankerung der Vorstellung von Objektivität in den wissenschaftlichen *Communities* und deren Praktiken selbst genannt.

Die Annahme der Objektivität wird relativiert bzw. wird ihr – wie oben bereits angeklungen ist – durch den Gedanken widersprochen, dass auch Wissenschaft nicht ohne Perspektive, und damit ohne normative Grundlagen, ausgeübt werden kann. Um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten, gilt es, theoretische Annahmen und Perspektiven transparent zu machen (‚Objektivität‘ durch Transparenz).

Wir sind als Menschen immer Teil bestimmter sozialer Zusammenhänge, die aus Diskursen und Handlungen hervorgehen und diese strukturieren. Dabei sind wir nicht immer schon autonome Subjekte, sondern werden innerhalb dieser Zusammenhänge im und durch das Aufführen sozialer Praktiken zu Subjekten gemacht bzw. machen wir uns zu solchen (vgl. u.a. Foucault 1982, Butler 2013). In der Ausführung von Handlungen werden gesellschaftliche Ordnungen bestätigt, verschoben oder es wird ihnen widersprochen. Damit sind diese Ordnungen in ständiger Bewegung und nie endgültig abgeschlossen. Innerhalb dieser Ordnungen nehmen wir als Subjekte (diskursive) Positionen ein, die wiederum nicht endgültig festgelegt sind, sondern in einem ständigen intersubjektiven Aushandlungsprozess erneuert werden. Praktiken werden an bestimmten Orten vollzogen und etablieren eigene Räume, in der Schule entstehen z.B. durch die Praktiken des Lehrens und Lernens sozial-räumliche Positionierungen der Subjekte innerhalb des Klassenzimmers und somit ein komplexes Konstrukt an sozialen Ordnungen und (Macht-)Beziehungen, denen die Praktiken und die Subjekt-Werdung unterliegen (vgl. Alkemeyer 2013: 63), wobei Bildungseinrichtungen dabei gerade vorherrschende hegemoniale Ordnungen und darin enthaltene Normalitätserwartungen aufnehmen und bestätigen und so einen entscheidenden Teil zur (Re-)Produktion der Machtverhältnisse und Unterscheidungspraxen einer Gesellschaft beitragen; in der Schule werde nicht nur Bildung vermittelt, sondern auch, was es bedeutet, „Migrations-

hintergrund“ zu haben, „Migrant/in“, „Nicht-Migrant/in“, „Muslim/a“ oder auch „spracheingeschränkt“ zu sein (Mecheril 2014: 18).

Indem wir als Subjekte in einer Gesellschaft konstruiert werden bzw. uns konstituieren, reproduzieren wir die gesellschaftliche Ordnung mit. Wir beziehen uns auf Praktiken, die innerhalb dieser Ordnung ‚funktionieren‘ und wiederholen diese – in den Wiederholungen ist ein Moment der Abweichung zu erkennen, das zur Verschiebung und Veränderung der bestehenden Ordnung führen kann. Ordnungen sind in ihrer Ganzheit nicht festgeschrieben, sondern werden laufend ausgehandelt, d.h. dass auch Normen, Gesetze, Institutionen usw. ständig in Bewegung und nie abschließend festgelegt sind (vgl. Mecheril 2015).

Bereits der Beginn einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit einem Thema ist von bestimmten Anliegen, normativen Annahmen und seiner Verbindung mit bestimmten Diskursen geprägt: Wenn wir etwa nach ‚Förderkonzepten der Deutschkompetenzen von Schüler\*innen mit anderen Erstsprachen‘ fragen, bestätigen wir zu einem gewissen Grad die Vorstellung einer gesellschaftlichen Normalität, die von monolingualen Deutschsprecher\*innen ausgeht, d.h. wir (re)produzieren diese Normalität mit ihren normativen Erwartungen implizit mit – dies gilt übrigens auch für eine Kritik dieser Normalität, da sie sich auf den kritisierten Zustand berufen muss und diesen dadurch reproduziert. Forschung ist auch ein Re-/Ko-Konstruktionsvorgang, der den Gegenstand der Betrachtung (mit)konstruiert, so schafft die empirische Forschung kategoriale Konstruktionen, die sie im Anschluss misst. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung geschieht in der Verwobenheit mit diskursiven Ordnungen und ihren normativen Setzungen. Zugleich gibt es zwar wissenschaftliche Standards, aber keine Vorgabe (auch wenn es je nach Disziplin bestimmte Konjunkturen gibt), dass Gegenstand A mit der Frage B aus Perspektive C und mit Methode D zu bearbeiten ist.

Die Fragestellung, die Konstruktion des Gegenstands und die Wahl der Betrachtung und methodischen Bearbeitung unterscheiden sich nach Forschenden und Forschungsteam. Persönliche/wissenschaftliche Vorannahmen führen zur präferierten Wahl von Methoden und Theorien, die wiederum aus historischen Diskursen entstanden sind, was ein weiteres Indiz dafür darstellt, dass es keine totale ‚Objektivität‘ geben kann. Gogolin und Krüger-Potratz (2012: 15f.) zeigen beispielsweise in einem Artikel, welche Rolle unterschiedliche normative Perspektiven bei der Erkenntnisgewinnung in wissenschaftlichen Studien spielen. Die Autorinnen zitieren Untersuchungen zur ‚Sinnhaftigkeit‘ der spanisch-englisch bilingualen Schulbildung für Schüler\*innen in den USA, die spanisch-englisch bilingual aufwachsen. Sie zeigen, dass teilweise identische offizielle empirische Schuldaten und Untersuchungen von zwei Forschungsteams mit einander diametral entgegengesetzten Ergebnissen ausgewertet werden und zwar je nachdem, welche Bildungsziele sie favorisieren.

Daraus ist abzuleiten, dass Forschende in ihrem Forschungsfeld spezifisch positioniert sind bzw. sich durch ihre Bearbeitung einer Fragestellung in Bezug auf den Gegenstand und das Forschungsgebiet positionieren. Handeln, dies gilt auch

für Forschung/forschendes Handeln, geschieht immer in einem sozialen und historischen Kontext, d.h. in einer gesellschaftlichen Ordnung. Dies soll nicht als Determinismus missverstanden werden – Ordnungen sind kontingent –, jedoch lassen sich aus Ordnungen und der Positionierung der Einzelnen darin bestimmte Handlungserwartungen ableiten und es werden bestimmte Praktiken/Subjektformen angeregt – dies lässt sich mit dem Begriff „Dispositiv“ (Foucault 1978) veranschaulichen. Das Dispositiv umfasst und bündelt „Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes“ (Foucault 1978: 119f.). Mecheril (2011: o.S.) veranschaulicht seine Funktion anhand des „Integrationsdispositiv“ und beschreibt dieses als eine Reaktion auf die Krise des natio-ethno-kulturellen ‚Wir‘ bzw. der nationalen Identität, die – nicht allein – im Zusammenhang mit Migration die Frage aufwirft, „wer ‚wir‘ sind und wer ‚wir‘ sein wollen“ (ebd., Hervor. im Orig.). Unter dem Integrationsdispositiv versteht Mecheril „das Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen, mit dem es in öffentlichen Debatten gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ‚Wir‘ und ‚Nicht-Wir‘ plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen“ (ebd.). Indem beständig über Integration und Werte gesprochen wird, Gesetze in Bezug darauf beschlossen und Integrationskurse als verpflichtende Maßnahme eingeführt werden, in denen Werte gelernt werden sollen, werden Menschen kontinuierlich darüber adressiert und gesellschaftliche Differenzverhältnisse bestätigt – so ist die Konstruktion von „Menschen mit Migrationshintergrund“ mittlerweile als gesellschaftliche Tatsache etabliert. Mecheril (2011: o.S.) schließt daraus, dass das Integrationsdispositiv – d.h. das Netz, das über diese verschiedenen strategischen Reaktionen auf einen Krisenzustand geknüpft werden kann – zur Sicherung der nationalen Identität bzw. der Bestimmung dessen, wer „wir“ nicht sind, dient und weniger zur tatsächlichen Integration von Menschen.

Lehrende tragen durch die Vermittlung von (machtvollem) Wissen und Kompetenzen zur Subjektivierung von Lernenden bei. Aufgrund ihrer eigenen diskursiven Positionierung und der Verwendung von didaktischem Material können sie kein neutrales Wissen weitergeben. Vesna Bjegać (2020) zeigt durch die Analyse von Interviews mit Jugendlichen in Deutschland und der Positionen im wissenschaftlichen Fachdiskurs, dass die Wahrscheinlichkeit sehr groß ist, dass sich wissenschaftliche Fachdiskurse auf das Selbstverständnis von Jugendlichen auswirken. Sie offerieren Lernenden bestimmte Positionen, die z.B. in Lehrbüchern angeregt werden – diese präsentieren nicht das, was in einem absoluten Sinn „wahr“ ist, sondern eher das, was sich durchgesetzt hat:

DaZ-Materialien sind bemerkenswerte Auskunftgeber gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse in der Migrationsgesellschaft. Sie reproduzieren und festigen gleichzeitig diskursive Strukturen, die das Leben und das Sprechen von Menschen unter dem Vorzeichen der

migrationsbedingten Pluralität der Positionen einrahmen und prägen. Anders formuliert: Didaktische Materialien widerspiegeln gesellschaftliche Realität und schaffen dabei – mit ihren machtvollen und nicht selten rassistischen Differenzierungen – gleichzeitig neue Realitäten, die in den DaZ-Kursen präsent und dominant sind (Thomas-Olalde; Romaner 2014: 134).

Diese Realitäten werden wesentlich auch von Gesetzen und Curricula vorstrukturiert; in ihnen werden bereits imaginierte Lernende entworfen, indem z.B. ein Lernbedarf in Bezug auf Werte festgestellt wird – gleichzeitig funktioniert die Definition des Lernbedarfs der „Migrationsanderen“ als eine positive Hervorhebung des von Integrationsmaßnahmen unberührten „Wir“. Lernende werden in Lehrbüchern auf spezifische Weise adressiert und ihnen werden dabei Angebote zur Selbst-Bildung und Positionierung in der Gesellschaft gemacht – diese sind nicht als deterministisch anzusehen, Positionierungen können angenommen, abgelehnt oder in nicht-intendierter Form reproduziert werden:

Das, was als mögliche beschimpfte, erwünschte, geforderte, zu verhindernde Subjektposition auf der Oberfläche der Diskurse konturiert und anschließend mitunter dispositiv unterstützt wird, entspricht selten dem, was die so Adressierten aus dieser Adressierung machen (Keller 2012: 102).

Lehren und Lernen (im DaZ-Unterricht) sind als subjektivierende Praktiken innerhalb einer staatlich regulierten Wissensordnung zu verstehen. Das im Sprach- und Werteunterricht vermittelte Wissen bildet nicht die Wirklichkeit ab, sondern stellt das Ergebnis komplexer soziokultureller Aushandlungsprozesse dar – es ist von verschiedenen Interessen durchdrungen und keinesfalls ‚objektiv‘, Objektivität ist vielmehr „als Effekt des Diskurses, in dem es [das Wissen] artikuliert wird, zu betrachten“ (Höhne 2003: 157).

### 2.3 ‚Werte‘ und Normativität

Die ‚Wertevermittlung‘ im Zusammenhang mit den Deutschkursen kann als Ergebnis einer repressiven Einwanderungspolitik gesehen werden, die an die ‚Leitkultur‘-Debatte anknüpft.

Werte stellen eine zentrale Grundlage des Sozialen dar und werden vor allem medial von der staatlichen Integrationspolitik neben Sprache als zentraler Aspekt von Integration ins Spiel gebracht, was sich in der Kombination von Sprach- und Wertekurs bzw. -prüfung äußert, die im Rahmen des Integrationsprozesses absolviert werden müssen. Entgegen der Darstellung der Integrationspolitik und der aus ihren Vorgaben (Gesetze und Curricula) resultierenden didaktischen Materialien sind Werte aufgrund ihrer Vagheit im Gegensatz zu Normen nicht gleichermaßen

verbindlich. Sie regulieren durch Moral und sind auf ein Ideal bezogen, das nicht endgültig festgelegt und historisch variabel ist.

Ein Blick in die Unterlagen der österreichischen Werte- und Orientierungskurse zeigt, dass an die Kursteilnehmenden normative Setzungen, die als österreichische Werte identifiziert worden sind, vermittelt werden sollen<sup>6</sup>. Dabei scheint nicht die Reflexion im Vordergrund zu stehen, sondern das Lernen von Inhalten, die später abgeprüft werden können. Die Bezeichnung der Inhalte als ‚Wertevermittlung‘ scheint einer positiven Selbstaffirmation der ‚Mehrheitsgesellschaft‘/des ‚Wir‘ zu dienen, das als homogene ‚Wertegemeinschaft‘ hierarchisch von einem zu erziehenden ‚wertefernen‘ ‚Sie‘ abgrenzt, das mit integrativen Maßnahmen ‚behandelt‘ werden muss. In den Materialien liegt eine Problematik für Lehrende, dass durch die Vorgaben die hegemoniale Ordnung des ‚Wir‘-, ‚Sie‘ im Lehrenden-Lernenden-Verhältnis reproduziert wird und Assimilationsaufforderungen gestellt werden, die den Lernenden eine inferiore/defizitäre Position zuzuschreiben neigt, aus der Anpassung nicht nur notwendig erscheint, sondern diese für den Verbleib im Land unumgänglich macht.

Sowohl in der wissenschaftlichen als auch in der alltäglichen Praxis liegen der Reflexion normative Annahmen zu Grunde. Die im europäischen Diskurs immer wieder beschworenen und für diesen territorialen Raum vereinnahmten ‚Werte‘ werden entgegen ihrer wandlungsreichen Konstitutionsgeschichte als nicht verhandelbar und zu verteidigen postuliert. Es herrscht gesellschaftlicher Konsens darüber, dass z.B. rassistische oder sexistische Handlungen nicht zu tolerieren sind. Einer Reflexion und Hinterfragung der eigenen sozialen oder der spezifischen pädagogischen Praxis liegen folglich Normen und Normativität zugrunde.

Wenn wir etwa sagen, wir finden es wichtig, dass Homosexualität als normal akzeptiert wird und lehnen es ab, dass Homosexualität als schlecht angesehen wird, dann würden wir dieselbe normative Perspektive wie in den Werte- und Integrationskursen einnehmen und würden wahrscheinlich verschiedene didaktische Möglichkeiten der Reflexion suchen, mit denen die Hoffnung verbunden ist, dass die Teilnehmenden diese/unsere ‚Wert‘-Haltung kennenlernen, in der Hoffnung, dass sie sie auch übernehmen

Allerdings löst dieses kurze Gedankenexperiment – bzw. dass es eine Übereinstimmung mit den offiziellen Wertvorstellungen gibt – u.E. nicht das Unbehagen, das man mit den Werte-/Orientierungs- und Integrationskursen haben könnte.

U.E. ist es problematisch, dass bestimmte normative Setzungen als konsensuelle Werte herausgegriffen und vermittelt werden (sollen), u.a. weil diese Vorgehensweise paternalistisch ist, prinzipiell davon ausgeht, dass ‚Migrant\*innen‘ nicht die ‚richtigen Werte‘ besitzen und mit einer Einheitsideologie operiert, deren Übernahme erwartet wird. Es wäre auch möglich, einen „Pseudo-Paternalismus“ zu orten, bei dem es um das Wohl der Lernenden zu gehen scheint, es aber vielmehr um den Erhalt einer bestimmten Gesellschaftsordnung geht (vgl. AG Spra-

---

<sup>6</sup> Vgl. <https://www.integrationsfonds.at/kurse/werte-und-orientierungskurse> (15.12.2020).

che, Bildung, Rassismuskritik 2012). In einer pluralen Migrationsgesellschaft gibt es unterschiedliche ‚Werthaltungen‘ zu Differenzen und dem Umgang mit ihnen. Welche von ihnen bindend sein sollen, ist prinzipiell nicht endgültig festgelegt.

Statt Moralisierung braucht es die Entwicklung einer ethischen Reflexionskultur im öffentlichen Raum. Statt Unterordnung unter einen Wertekanon ist die Fähigkeit gefragt, sich in der Pluralität der Wertesysteme kritisch bewegen und begründet sowie vernünftig Prioritäten setzen zu können (Polak; Friesl; Hamachers-Zuba 2009: 17).

Diese Fähigkeit gilt es u.E. gesamtgesellschaftlich zu kultivieren und nicht einseitig „Migrationsanderen“ (Mecheril 2010: 17) aufzubürden, um sie abzuwerten.

Wichtiger als die Vermittlung von ‚Werten‘ erscheint uns, und hier folgen wir etwa dem Curriculum der Migrantinnen-Selbstorganisation „maiz“ in Linz, dass Menschen, die neu eingewandert sind, deutsch(sprachige) Mittel für die Partizipation an der demokratischen Gesellschaftsordnung an die Hand gegeben werden, um deren Möglichkeit der Teilhabe an dieser Gesellschaft und die Mitbestimmung dessen, was in dieser Gesellschaft als Wert gilt, prinzipiell anzubahnen, auch wenn die Möglichkeiten der Partizipation durch die Staatsbürgerschaft unterschiedlich sind.

Die normative Perspektive, die damit verbunden ist, wäre nicht die, dass bestimmte Setzungen einer dominanten Gruppe unter der Überschrift ‚Werte‘ vermittelt werden, auch wenn diese uns vielleicht reflexiv vorkommen mögen, sondern die Favorisierung der Ermöglichung von Partizipation (vgl. maiz-Curriculum 2014).

### **3 Migrationspädagogik als Möglichkeit wissenschaftlicher (normativer) Reflexivität – Beispiele für eine andere Normativität als Reaktion auf das Unbehagen**

In einem migrationspolitischen Umfeld, in dem Deutschkurse zu einem politischen Instrument von Einbezug und Ausgrenzung werden, reicht es u.E. nicht, dass ‚nur‘ Wege der formalen Partizipation vorgestellt werden. In einer Migrationsgesellschaft, in der Diskriminierung von ‚Migrant\*innen‘ nicht überwunden ist, besteht auch im Kurszusammenhang die Gefahr, dass der Unterricht die dichotome Konstruktion von „Wir“- und „Nicht-Wir“-Gruppen (Mecheril 2011: o.S.) reproduziert, da diese sprachlich-symbolisch stark verankert sind.

Unter „Migrationspädagogik“ wird eine bestimmte bildungswissenschaftliche Ausrichtung verstanden, die sich mit pädagogischen Fragen in der Migrationsgesellschaft befasst und sich für Differenz- und Machtverhältnissen sowie nationethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen interessiert, die in der Migrationsgesellschaft wirksam sind und das migrationsgesellschaftliche Zusammenleben begreifbar machen und strukturieren. Paul Mecheril (2010), von dem die ersten Publikati-

onen zur Migrationspädagogik stammen, spricht von einer „Perspektive“ mit der analysiert werden kann, inwiefern in pädagogischen Kontexten gesellschaftliche „Wir“-„Nicht-Wir“-Konstruktionen (Mecheril 2011: o.S.) (re-)produziert werden und mit der, im gegebenen Fall, zumindest über eine Verschiebung dieser Konstruktionen nachgedacht werden kann, auch wenn es nicht möglich sein sollte, sie rasch aufzuheben.

Da auch DaZ-Kurse einen pädagogischen Zusammenhang darstellen, erscheint es sinnvoll, mit der ‚migrationspädagogischen‘ Perspektive zu arbeiten, um Strategien zu entwickeln, durch die in der pädagogischen Praxis weniger Macht ausgeübt wird und dadurch Ungleichverhältnisse reduziert werden können.

Migrationspädagogik „frage“ laut Mecheril (2010: 36) auch danach, „unter welchen sozialen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen und von diesen vermittelten individuellen Voraussetzungen Individuen sich selbst als einem Kontext zugehörig verstehen, erkennen und achten können“, d.h. sie ermöglicht es, diskursive und institutionelle Strukturen/Ordnungen der Migrationsgesellschaft zu reflektieren und fragt nach einer Normalität, in der ein würdevolles Leben möglich ist.

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen strukturierten den migrationsgesellschaftlichen Raum, in dem aus Individuen Subjekte werden – sie subjektivieren: „Erfahrungen in der Migrationsgesellschaft werden nicht allein, aber in einer bedeutsamen Weise von Zugehörigkeitsordnungen strukturiert. ‚Zugehörigkeit‘ kennzeichnet eine Relation zwischen einem Individuum und einem sozialen Kontext, in dem Praxen und Konzepte der Unterscheidung von ‚zugehörig‘ und ‚nicht-zugehörig‘ konstitutiv sind“ (Mecheril 2015: 36). In diesem diskursiven Feld kann die Frage: „Woher kommst du?“, zu einer Markierung von Nicht-Zugehörigkeit werden, da sie in ihrem Versuch, die andere Person zu identifizieren, auch die Anwesenheit der Adressat\*innen in Frage stellt. Dabei wird an etablierte Differenz- und Ungleichheitskonstruktionen angeschlossen, die sich auf die natio-ethno-kulturelle Herkunft bzw. Zugehörigkeit beziehen und sich subtil durch ein übergriffiges Interesse äußern, das um eine Feststellung bemüht ist. Die fraglose Zugehörigkeit, die Mitglieder des ‚Wir‘ quasi natürlich aufweisen, wird den Adressat\*innen abgesprochen und sie dem Druck ausgesetzt, ihre Anwesenheit zu erklären/legitimieren (z.B. durch Integrationsleistungen).

Migrationspädagogik stellt den Anspruch, für alle in pädagogischen Feldern Handelnde relevant zu sein und soll nicht als ‚Migrant\*innenpädagogik‘ missverstanden werden, die in einem ausländerpädagogischen Habitus zur Bereinigung von Defiziten der Lernenden dient.

Als Grundmotiv der migrationspädagogischen Kritik kann hierbei das Aufzeigen dessen bestimmt werden, was Menschen in formellen und informellen Bildungskontexten im Hinblick auf die Möglichkeit einer freieren und würdevolleren Existenz behindert, degradiert und entmündigt (Mecheril 2015: 47).



Ein Anliegen des migrationspädagogischen Zugangs (vgl. Mecheril 2010) wäre somit, den eigenen Unterricht zu reflektieren, um Wege zu finden, die (Re-)Produktion des „Wir“- und „Nicht-Wir“-Gefälles (Mecheril 2011: o.S.) zu reduzieren.

Die Teilnehmenden werden z. B. nicht gefragt „Wie ist xy bei Ihnen/euch?“, sondern „Welche Erfahrungen und Beobachtungen haben Sie an anderen Orten gemacht?“ Damit würde den Teilnehmenden nicht die Zugehörigkeit zu einem anderen Ort zugeschrieben und die Zugehörigkeit zu Deutschland oder Österreich abgesprochen werden, sondern es würde Ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, sich selbst zu verorten oder auch nicht zu verorten. Die Fragestellung schränkt den für Lernende angenommenen Erfahrungsrahmen nicht auf den Geburtsort ein und beugt Essentialisierungen vor.

In Bezug auf die Wertevermittlung im Kontext von Integration bzw. in Kombination mit Deutschvermittlung gilt ein gesellschaftlicher und politischer Konsens, dass die Auseinandersetzung mit Werten bedeutend und notwendig ist – sie sollte aber nicht als Aufgabe von „Migrationsanderen“ (Mecheril 2010: 17) angesehen werden, sondern als ein gesamtgesellschaftlicher und demokratischer Aushandlungsprozess sowie als Teil einer staatsbürgerlichen (Werte-)Bildung, die Reflexion und Erfahrung ermöglicht. Die Vermittlung normativer Setzungen kann stattdessen als hegemoniale Form der Ausgrenzung aufgefasst werden, die Lernende prekär positioniert, indem sie sich mit defizitären Zuschreibungen und paternalistischen Adressierungen konfrontiert sehen.

In Lehrmaterialien für Integrationskurse in Österreich findet sich etwa die Gegenüberstellung eines Ist-Zustands in Österreich mit Fragen wie: „Wie ist das in Österreich?“ vs. „Wie ist das in Ihrem Land?“. Auch wird angeregt, dass für Lernende eine besondere Weiterentwicklung in Hinsicht auf einen von Werten und Normen durchzogenen Alltag gegeben ist, indem auf Beispiele, die die Situation in Österreich zeigen sollen, die Frage folgt: „Was ist neu für Sie/in Österreich?“ oder auf positive gesellschaftliche Aspekte wie die Beschreibung der Schulpflicht die Frage folgt: „Wie finden Sie das?“ Lernende können in der Beantwortung der Fragen Nähe oder Distanz zu dem Verhältnis vor Ort ausdrücken, sie bleiben aber in einer Differenz zu Österreich positioniert, das als homogene Wertegemeinschaft aufgeladen und als aufgeklärt, westlich usw. idealisiert und von den Lernenden abgegrenzt wird. Diese sehen sich dadurch in unterschiedlicher Differenz zu den positiven Selbstzuschreibungen des ‚Wir‘ und müssen aufgrund der fehlenden Zugehörigkeit zum ‚Wir‘ erst unter Beweis stellen, dass sie ebenso diese Werte vertreten. Werte halten sich entgegen ihrer Darstellung als europäisch, westlich oder gar österreichisch nicht an nationale Grenzen, weswegen sie nicht über nationale Verortung vermittelt werden sollen, sondern reflektiert und z.B. mittels realitätsnaher Situationen erfahrbar gemacht werden sollten, sofern ein Dialog darüber auf Augenhöhe das Anliegen darstellt. Dabei kämen dramapädagogische Ansätze in Frage, indem Szenarien geschaffen werden, die nicht auf Eindeutigkeit zielen, sondern Mehr- und Uneindeutigkeit zulassen und darauf mit (normativ geprägter) Reflexion reagieren. Aktuelle Lehrmaterialien für Integrationskurse machen es oft

umgekehrt: Werte werden stark normativ bzw. als normative Setzungen und möglichst eindeutig wiedergegeben; der Antwort- und Reflexionsspielraum bleibt eingeschränkt – dies lässt wiederum von Seiten der Integrationspolitik auf die Vorstellung homogener Lernendengruppen schließen bzw. weit von der „Dominanzkultur“ (Rommelspacher 1998) entfernte Lernende als Annahme erkennen).

Der migrationspädagogische Ansatz würde auch die Vermittlung der deutschen Sprache nicht als fraglos ansehen und nicht absolut setzen:

Anders als in pädagogischen Ansätzen, die in erster Linie auf die Förderung der Kompetenzen von „Migrant\*innen“ zielen (Förderung des zum Beispiel als Sprachkompetenz bezeichneten Vermögens, die hegemoniale Sprache im Standardregister zu sprechen), geht es mit dem migrationspädagogischen Ansatz um das Erkennen der Macht institutioneller und diskursiver Ordnungen und darüber hinaus darum, im Wissen um Widerspruchsverhältnisse die Frage zu erkunden, wie würdevolle Handlungsfähigkeit unter den Bedingungen des Gegebenen möglich ist (Mecheril 2013: 3).

So reicht es nicht, eine Sprache zu sprechen, sondern zur wirksamen Partizipation in einer monolingual geprägten Gesellschaft bedarf es des Sprechens einer bestimmten Sprache in einer bestimmten Weise. Abweichungen von den dominanten Sprechweisen markieren die Sprechenden Personen als weniger bzw. nicht-zugehörig. DaZ stellt auch einen Marker dar, der entlang der erwarteten/normativen Sprache eine Differenz setzt.

Reflexionsperspektiven für eine andere Normativität als der in der Wertevermittlung gewählten könnte – den obigen Darstellungen entsprechend – folgende sein: Die Vermittlung von ‚Werten‘ kann mit der migrationspädagogischen Perspektive (macht- und gesellschafts-)kritisch betrachtet werden, um inferiorisierende Zuschreibungen zu vermeiden und würdevolle Handlungsfähigkeit zu fördern (vgl. Mecheril 2015).

Im 2017 beschlossenen Integrationsgesetz lässt sich eine stark an koloniale Vorstellungen von Westen und Osten anschließende ‚Wir‘-, ‚Sie‘-Konstruktion erkennen, die im politischen Diskurs aber auch in den von Geflüchteten zu unterzeichnenden Integrationserklärungen zum Teil explizit zu finden ist. „Ihnen wird mit Respekt begegnet. Im Gegenzug erwartet die Republik Österreich Ihren Respekt gegenüber unserer Gesellschaft und der geltenden Rechtsordnung im Sinne der christlich abendländischen Wertegesellschaft“ (Land Oberösterreich 2019: 1) – diese Form der Adressierung setzt sich in Lehrmaterialien fort.

Das Lehrwerk „Linie 1 Österreich A2.1“ enthält am Ende jedes Lehrbuchs Werte- und Orientierungsmodule, die sich an dem Curriculum des Österreichischen Integrationsfonds (2018) orientieren, was in einer Fortführung der Gegenüberstellung von ‚Österreich‘ auf der einen und den Lernenden auf der anderen Seite resultiert. Die Lehrbuchseiten sind rot-weiß-rot gerahmt und damit national verortet – auch der Kurs findet selbstverständlich in Österreich statt, dennoch

finden sich häufig Arbeitsanweisungen und Texte/Sätze, die mit der Verortung „In Österreich...“ beginnen und häufig wiederholen:

In Österreich gibt es Religionsfreiheit. Jeder Mensch ab 14 Jahren darf seine Religion selbst wählen. Man darf seine Religion wechseln und man darf auch keine Religion haben. Nur die Regeln vom Staat gelten für alle Menschen in Österreich. Das ist in Österreich Gesetz (Dengler; Doubek; Hoffmann; Kaufmann; Moritz; Rodi; Rohrmann; Rusch; Sonntag; Zitzmann 2018a: 272).

Die Argumentation besagt, dass die freie Religionswahl nicht erlaubt, Religion über das Gesetz zu stellen. Durch die wiederholte Kontextualisierung ‚in Österreich‘ wird das Recht darin verortet und die Religion außerhalb davon. In Österreich herrscht demnach Religionsfreiheit, während andere Länder zur Religion gezwungen werden und deren Regeln über das staatliche Gesetz stellen – Österreich ist ein Rechts- und kein Gottesstaat (Gottesstaat bedeutet die Einschränkung von Freiheiten, von alternativen Weltanschauungen und die Unterdrückung Andersgläubiger). Diese Argumentation schließt wieder an einen öffentlichen Diskurs an, in dem religiöse Überzeugungen anderer dazu führen, dass Männer Frauen nicht die Hand schütteln, dass Mädchen nicht am Schwimmunterricht teilnehmen, dass physische Gewalt angewendet wird usw. – ‚moderner Westen‘ vs. ‚vormoderner Süden‘ sind die aufgestellten Gegensätze.

Im Lehrwerk „Linie 1 Österreich A2.2“ findet sich z.B. folgende Übung am Ende eines Moduls: „Wie sehr soll sich jeder anpassen? Was meinen Sie? Diskutieren Sie eigene Beispiele. Sprechen Sie im Kurs“ (Dengler; Doubek; Hoffmann; Kaufmann; Moritz; Rodi; Rohrmann; Rusch; Sonntag; Zitzmann 2018b: 269). Der Reflexion über Anpassung liegt die normative Annahme zugrunde, dass Anpassung faktisch notwendig ist, die Frage lautet dabei nur, wie sehr dies geschehen muss (in der oben genannten Übung wird dabei von einem Text ausgegangen, bei dem es um die passende Frisur für einen Job in der Bank geht). Mit Migrationspädagogik kann hier gefragt werden, wie Partizipation/Integration unter der Achtung des Selbst möglich ist.

## 4 Fazit

Es ist u.E. hochrelevant, dass im Forschungsbereich Deutsch als Zweitsprache gesellschaftspolitische Arbeitspositionen und Perspektiven formuliert werden. Dazu gehört, dass herausgearbeitet wird, welche normativen Vorstellungen von Migration und der Gestaltung des Zusammenlebens in der Migrationsgesellschaft in unserem Fachdiskurs bestehen. Der Klärung der bestehenden normativen Grundlagen könnten möglicherweise (selbst-)reflexive Verortungen (vgl. Dirim/Wegner 2018) folgen, mit denen der Migrations- und Bildungspolitik begegnet wird.

## Literatur

- AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik (2012): Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: *Die Gaste* 2012/21. <http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html> (15.5.2021).
- Alkemeyer, Thomas (2013): Subjektivierung in sozialen Praxen. Umriss einer praxeologischen Analytik. In: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla; Freist Dagmar (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: transcript, 33-68.
- Anderson, Benedikt (1983): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London, New York: Verso.
- Bjegać, Vesna (2020): *Sprache und (Subjekt-)Bildung: Selbst-Positionierungen mehrsprachiger Jugendlicher im Bildungskontext (Mehrsprachigkeit und Bildung)*. Leverkusen: Budrich.
- Butler, Judith (2013): *Psyche der Macht: das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Daase, Andrea (2020): *Fachgutachten für die Abteilung für Integration und Diversität (MA 17) der Stadt Wien zu den Qualitätsstandards in den Curricula für die österreichischen Integrationskurse*. In: [https://www.wienweltoffen.at/wp-content/uploads/2020/10/Fachgutachten\\_Curricula\\_Integrationsfonds\\_Daase.pdf](https://www.wienweltoffen.at/wp-content/uploads/2020/10/Fachgutachten_Curricula_Integrationsfonds_Daase.pdf) (18.12.2020).
- Demmig, Silvia (2020): *Gutachten/Expertise zu den ÖIF-Curricula für die Erwachsenenbildung in Deutsch als Zweitsprache*. In: [https://www.wienweltoffen.at/wp-content/uploads/2020/10/Fachgutachten\\_Curricula\\_Integrationsfonds\\_Demmig.pdf](https://www.wienweltoffen.at/wp-content/uploads/2020/10/Fachgutachten_Curricula_Integrationsfonds_Demmig.pdf) (18.12. 2020).
- Dengler, Stefanie; Doubek, Margit; Hoffmann, Ludwig; Kaufmann, Susan; Moritz, Ulrike; Rodi, Margret; Rohrmann, Lutz; Rusch, Paul; Sonntag, Ralf; Zitzmann, Ellen M. (2018a): *Linie 1 Österreich A2.1. Deutsch in Alltag und Beruf plus Werte- und Orientierungsmodule*. Stuttgart: Klett.
- Dengler, Stefanie; Doubek, Margit; Hoffmann, Ludwig; Kaufmann, Susan; Moritz, Ulrike; Rodi, Margret; Rohrmann, Lutz; Rusch, Paul; Sonntag, Ralf; Zitzmann, Ellen M. (2018b): *Linie 1 Österreich A2.2. Deutsch in Alltag und Beruf plus Werte- und Orientierungsmodule*. Stuttgart: Klett.
- Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hrsg.) (2018): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF\_DaZ\**. Opladen: Barbara Budrich Verlag.
- Foucault, Michel (1978): *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.

- Foucault, Michel (1982): Das Subjekt und die Macht. In: Dreyfus, Hubert; Rabinow, Paul (Hrsg.): *Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*. Weinheim: Athenäum, 243-261.
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (2008<sup>2</sup>): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, Berlin, New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (2012): Sprachenvielfalt – Fakten und Kontroversen. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung. Bildung im Elementar- und Primarbereich* 5/2, 7-19.
- Habermas, Jürgen (1973): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Höhne, Thomas (2003): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Keller, Reiner (2012): Der menschliche Faktor. Über Akteur(inn)en, Sprecher(inn)en, Subjektpositionen, Subjektivierungsweisen in der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner; Schneider, Werner; Viehöver, Willy (Hrsg.): *Diskurs – Macht – Subjekt: Theorie und Empirie der Subjektivierung in der Diskursforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69-108.
- Land Oberösterreich (2019): *Integrationserklärung*. In: [https://www.land-oberoesterreich.gv.at/Mediendateien/Formulare/Formulare%20Gesellschaft%20und%200Soziales/SGD\\_So\\_E45.pdf](https://www.land-oberoesterreich.gv.at/Mediendateien/Formulare/Formulare%20Gesellschaft%20und%200Soziales/SGD_So_E45.pdf) (18.12.2020).
- maiz-Curriculum (2014): *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge*. In: [https://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache\\_www-2.pdf](https://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf) (2.1.2021).
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Melter, Claus; Kalpaka, Annita (Hrsg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, 7-22.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 43. <http://www.bpb.de/publikationen/3IV45A.html> (2.1.2021).
- Mecheril, Paul (2013): Was ist Migrationspädagogik? In: *GEW Gewerkschaft, Erziehung und Wissenschaft Bremen*. <https://www.gew-hb.de/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/was-ist-migrationspaedagogik/> (15.5.2021).

- Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlage – Diversität – Fachdidaktiken*. Schwalbach, Taunus: Debus Pädagogik, 25-53.
- Mecheril, Paul (2014): Subjekt-Bildung in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung in das Thema, die zugleich grundlegende Anliegen des Center for Migration, Education und Cultural Studies anspricht. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Subjektbildung. Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript, 11-28.
- Messerschmidt, Astrid (2011): Involviertes Forschen. Reflexionen von Fremd- und Selbstbildern. In: Breinbauer, Ines Maria; Weiß, Gabriele (Hrsg.): *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie. Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft II*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 81-95.
- Messerschmidt, Astrid (2016): Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul (Hrsg.): *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer, 59-70.
- Österreichischer Integrationsfonds (2018): *Rahmencurriculum für Deutschkurse mit Werte- und Orientierungswissen auf A1-Niveau*.  
In: [https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user\\_upload/Rahmencurriculum\\_A1.pdf](https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_A1.pdf) (6.6.2021).
- Polak, Regina; Friesl, Christina; Hamachers-Zuba, Ursula (2009): „Werte“ – Versuch einer Klärung. In: Friesl, Christina; Hamachers-Zuba, Ursula; Polak, Regina (Hrsg.): *Die Österreicher/-innen. Wertewandel 1990-2008*. Wien: Czernin, 13-36.
- Rommelspacher, Birgit (1998<sup>2</sup>): *Dominanzkultur – Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.
- Romaner, Elisabeth; Thomas-Olalde, Oscar (2014): „Materialisierte Diskurse“. Aspekte einer theoriegeleiteten Analyse von DaZ-Materialien. In: *maiz-Curriculum: Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses. Reflexive und gesellschaftskritische Zugänge*. [https://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache\\_www-2.pdf](https://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf) (2.1.2021).
- Schweiger, Hannes (2016): Über Grenzen. Migrationspädagogische Perspektiven für kulturreflexives Lernen. In: Freudenfeld, Regina; Gross-Dinter, Ursula; Schickhaus Tobias (Hrsg.): *Sprachwelten über-setzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachvermittlung in DaF und DaZ. 42. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in München*. Göttingen: Universitätsverlag, 261-282.

- Sommer, Andreas Urs (2016): *Werte. Warum man sie braucht, obwohl es sie nicht gibt*. Stuttgart: Metzler.
- Spitzmüller, Jürgen (2005): Das Eigene, das Fremde und das Unbehagen an der Sprachkultur. Überlegungen zur Dynamik sprachideologischer Diskurse. In: *Aptum. Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur* 1/3, 248-261.
- Sprenger, Jan M.; Reiss, Julian (2014): Scientific Objectivity. In: Zalta, Edward N. (Hrsg.): *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/scientific-objectivity/> (22.9.2021).
- Steinke, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung: Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung*. Weinheim: Juventa.
- Verwiebe, Roland; Seewann, Lena; Wolf, Margarita (2018): Zur Relevanz verschiedener Lebensbereiche für die Entstehung individueller Werthaltungen. Aktuelle Befunde für Österreich aus einer Mixed-Methods-Studie. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 43/2, 179-201.





# Wie kann man normatives Lernen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache fördern? Vier Schlüsselprinzipien migrationsbezogener Werte- und Demokratiepädagogik

*Roger Fornoff (Universität Köln, Deutschland)*

## 1 Leitwerte statt Leitkultur

Man übertreibt mit Sicherheit nicht, wenn man davon spricht, dass in den letzten Jahren die Frage der Werte, die immer schon gewissermaßen zum Hintergrundrauschen der integrationspolitischen Debatte in Deutschland gehörte, zunehmend in den Vordergrund getreten ist und eine eminente Relevanz in der öffentlichen Diskussion gewonnen hat<sup>1</sup>. Hinter dieser Entwicklung steht die wachsende Einsicht, dass zu einer erfolgreichen Integration in die bundesdeutsche Gesellschaft nicht nur das Erlernen der deutschen Sprache gehört, sondern auch eine Auseinandersetzung mit der Kultur und Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland und ihren normativen Grundlagen erforderlich ist.

---

<sup>1</sup> Man denke etwa an die öffentlich-mediale Diskussion über das gemeinsame Foto von Mesut Özil und Ilkay Gündogan mit dem türkischen Staatspräsidenten Erdogan, die sich zu einer gesellschaftlichen Grundsatzdebatte über den Stand der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland entwickelte. Die Debatte, an der sich namhafte Politiker\*innen und Vertreter\*innen von Verbänden und öffentlichen Institutionen beteiligten, legte nicht nur die vielfältigen Probleme der bundesdeutschen Integrationswirklichkeit, sondern auch den Kommunikationsbedarf offen, der gesamtgesellschaftlich im Hinblick auf Fragen von Migration und Integration besteht. Besonders signifikant war dabei der Beitrag der Bundesbildungsministerin Anja Karliczek, die in einem vielzitierten Interview mit dem Berliner „Tagesspiegel“ eine Debatte über Werte und Integration forderte (vgl. Karliczek 2018).

Vor diesem Hintergrund gewinnen plötzlich Fragen nach den normativen Aspekten des gesellschaftlichen Zusammenlebens in Deutschland Relevanz: Benötigen die Mitglieder einer Gesellschaft einen gemeinsamen Wertekanon? Sind die Werte von Migrant\*innen und Geflüchteten vor allem dann, wenn sie aus muslimischen Ländern stammen, mit den basalen Werten westlicher Gesellschaften vereinbar? Und wenn nicht, müssen wir den Migrant\*innen dann unsere Werte vermitteln? Ja, müssen diese unsere Werte möglicherweise sogar übernehmen und sich zu eigen machen, wenn sie dauerhaft in der Bundesrepublik bleiben wollen? Oder können in einer zunehmend multikulturell verfassten, postmigrantischen Gesellschaft auch Menschen mit grundlegend divergenten Wertorientierungen friedlich und vertrauensvoll zusammenleben? Solche und ähnliche Fragen werden mit zunehmender Vehemenz und im Zuge einer immer stärkeren Polarisierung der Gesellschaft in Zuwanderungsbefürworter\*innen und Zuwanderungskritiker\*innen oder Zuwanderungsgegner\*innen diskutiert, ja man kann sagen, sie bestimmen seit einiger Zeit die Debatte über Migration und Integration in Deutschland.

Inzwischen hat diese Debatte, wenngleich mit einiger Verspätung, auch den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache erfasst, was vor allem zwei Gründe hat: Erstens hat dieser als ein zentrales Element des Integrationssystems der Bundesrepublik Deutschland seit jeher mit Migrant\*innen, Asylbewerber\*innen, Geflüchteten und Schutzsuchenden zu tun. Und zweitens ist er im Rahmen der Integrations- und besonders der Orientierungskurse, aber natürlich auch in schulischen DaZ-Zusammenhängen oder in den sog. Erstorientierungskursen für Asylbewerber\*innen mit unklarer Bleibeperspektive, wie sie etwa in Baden-Württemberg angeboten werden, mit dem gesellschaftlichen Auftrag konfrontiert, Werte und normative Orientierungen zu vermitteln.

Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund hat Claus Altmayer vor kurzem zurecht „eine Grundsatzdebatte innerhalb der Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ gefordert, in der über „die übergeordneten normativen Fragen nach dem grundsätzlichen Sinn und Zweck des Lehrens und Lernens der Fremd- oder Zweitsprache Deutsch“ zu diskutieren sei. Denn, so Altmayer:

Das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache [und ich füge hinzu auch von Deutsch als Zweitsprache, Anm. d. Verf.] findet immer in einem größeren gesellschaftlich, politisch, ökonomisch und kulturell definierten Umfeld statt, das sich in unterschiedlicher Weise auswirkt und das in unterschiedlicher Weise immer auch normative Setzungen und Entscheidungen erforderlich macht. Diese normativen Setzungen und Entscheidungen aber entziehen sich offenbar weitgehend dem Zugriff und der Zuständigkeit der Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache insofern, als diese sich dafür offenbar gar nicht zuständig fühlt, sie vielmehr den ‚Praktikern‘ auf den verschiedenen Ebenen überlässt: Politikern und politischen Insti-

tutionen, Geldgebern wie dem Goethe-Institut oder dem DAAD, Zeitschriftenredaktionen, Lehrwerkautoren usw. (Altmayer 2018: 80).

Dieses Ausweichen vor fundamentaleren Wertfragen, vor der Reflexion und Diskussion normativer Prinzipien und Zielsetzungen durch die akademischen Vertreter\*innen des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, sieht Altmayer (2018) sehr kritisch, denn, so konstatiert er:

Grundlegende normative Fragen wie die nach dem „Wozu“ des Deutschlernens und die daraus sich ergebenden normativen Herausforderungen [...] sind genuine Themen der Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und dürfen gerade von einer sich als ‚Kind der Praxis‘ begreifenden Wissenschaft nicht [allein, Anm. d. Verf.] den ‚Praktikern‘ überlassen werden (ebd.: 82f.).

Altmayer zufolge brauchen wir daher „dringend eine Grundsatzdebatte innerhalb der Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zu der Frage [...], welche Aufgaben dem Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache in dieser Welt (noch) zukommen“ (ebd.: 83).

Wenn Altmayer mit seiner Diagnose, wonach die wissenschaftlichen Diskurse unseres Faches eine bedenkliche normative Leerstelle aufweisen, recht hat, dann stellen sich allerdings in der Tat grundsätzlichere Fragen: Soll der DaF- und DaZ-Unterricht eine normative Dimension aufweisen? Soll er neben der Sprache auch Werte und normative Orientierungen vermitteln? Oder sollen im Unterricht lediglich sprachliche Kompetenzen gefördert werden? Und wie sieht dies für den landeskundlich-kulturbedogenen Bereich des Faches aus, um den es hier vor allem gehen soll? Sollen kulturbezogene Inhalte normativ unterrichtet werden oder nicht? Machen wir in dieser Hinsicht Unterschiede zwischen dem DaF- und dem DaZ-Bereich? Denn anders als in ersterem Bereich ergeht im Kontext des Integrations- und insbesondere des Orientierungskurses und damit im Bezugsfeld von Deutsch als Zweitsprache in Form curricularer Anweisungen ja tatsächlich der Auftrag an die Lehrkräfte, Werte und normative Orientierungen zu vermitteln. So heißt es etwa im „Rahmencurriculum für den Integrationskurs Deutsch als Zweitsprache“:

Bei den Lernzielen im Bereich „Diversität und Interkulturalität“ geht es um die Sensibilisierung für die den Grundrechten inhärenten Werte, wie sie sich aus dem Grundgesetz und dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz ableiten lassen. Ziel ist die Förderung der Kompetenz, Bedingungen der Zielkultur und der Herkunftskultur zu reflektieren und sich im Sinne einer Wertebildung zu verorten. Die querschnittartige Thematisierung von Konventionen, Werten und Normen bildet eine inhaltliche Verzahnung mit dem Orientierungskurs. Sprach- und Orientierungskurs bieten damit eine aufeinander abgestimmte Heranführung an die Grundlagen eines offenen und toleran-

ten Miteinanders. [...] Der Integrationskurs stärkt damit Migrantinnen und Migranten in ihren individuellen Handlungs- bzw. Beteiligungskompetenzen und bietet Impulse für eine eigenständige Positionierung im Rahmen der demokratischen Grundordnung Deutschlands (Rahmencurriculum für Integrationskurse 2017: 6).

Angesichts solcher curricularen Postulate stellt sich in der Tat die Frage: Wie verhalten wir uns als Vertreter\*innen des Faches DaF/DaZ, als Theoretiker\*innen, aber auch als Praktiker\*innen hierzu? Machen wir uns diese Forderungen ohne weitere Reflexion zu eigen? Oder machen wir sie zum Gegenstand einer dezidiert kritischen, vielleicht auch theoretisch ausholenden Betrachtung? Und überhaupt: Wie stehen wir zur Frage der Werte und ihrer Vermittlung im Sprach- und Kulturunterricht? Ich kann diese Fragen hier nicht ausführlich diskutieren; ich will aber dennoch, um die werte- und demokratiepädagogischen Schlüsselprinzipien, die im Folgenden entfaltet werden, in einen politischen Kontext zu stellen, meine Position in diesem Zusammenhang kurz skizzieren. Ich beschränke mich dabei auf den Bereich von Deutsch als Zweitsprache; eine Reflexion der Werteproblematik im Kontext von Deutsch als Fremdsprache würde anders gelagerte Argumentationsgänge erfordern und daher den Rahmen dieses Artikels sprengen.

Zunächst ist zu konstatieren, dass Lehr- und Unterrichtsprozesse allein dadurch, dass sie in einem bestimmten formalen Rahmen ablaufen und Lehrkräfte ihre persönlichen Vorstellungen von gutem Unterricht in diese Prozesse einbringen, eine wertbezogene Dimension besitzen. In den Regeln und Formen des Unterrichts, in den Verhaltensroutinen von Lehrkräften und den erwünschten Verhaltensformen von Lernenden manifestieren sich immer schon Werte und Normen. Zudem muss m.E. ein Unterschied zwischen Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache hinsichtlich der normativen Orientierung von kulturbezogenen Lehr- und Unterrichtsformen gemacht werden, und zwar in erster Linie, weil die beiden Kontexte unterschiedlich erstens im Hinblick auf ihre Lern- und Unterrichtsziele und zweitens im Hinblick auf den Status und das Bildungsinteresse der Lernenden sind. Handelt es sich bei den Lernenden von Deutsch als Fremdsprache primär um Personen, für die der Erwerb der deutschen Sprache und das Verstehen der deutschen Kultur und Gesellschaft keine existentielle Notwendigkeit bedeuten, so geht es bei den Lernenden von Deutsch als Zweitsprache um Personen, die das Ziel haben, dauerhaft in der bundesdeutschen Gesellschaft zu leben, für die also die Frage gelungener oder misslungener Integration bis zu einem gewissen Grad eine lebensentscheidende Bedeutung hat. Damit verbunden ist ein anderer Status: DaZ-Lernende sind oft Migrant\*innen oder Geflüchtete, die nicht mehr in ihre Herkunftsländer zurückkehren können, dort häufig ihren materiellen Besitz zurücklassen mussten und deshalb z.T. völlig mittellos in Deutschland ankommen, nicht selten Familienmitglieder verloren haben und durch Flucht und Krieg traumatisiert sind; sie sind darauf angewiesen, dass Deutschland ihnen eine dauerhafte Aufenthaltsberechtigung erteilt oder ihnen die Staatsbürgerschaft verleiht. Vor diesem

Hintergrund kann man von einer besonderen ‚Vulnerabilität‘ von DaZ-Lernenden sprechen, die überdies aufgrund ihrer marginalisierten gesellschaftlichen Position in einem von zunehmender Migrationsfeindlichkeit geprägten Umfeld potentielle Opfer von Stigmatisierungen und kulturalistischen sowie rassistischen Zuschreibungen sind, die es so bei DaF-Lernenden nicht gibt.

Es sind solche potentiellen oder realen ‚natio-ethno-kulturell‘ bedingten Marginalisierungen und Exkludierungen von DaZ-Lernenden, um einen Begriff der Migrationspädagogik zu entlehnen, die einen herkömmlichen Landeskundeunterricht im Kontext von Deutsch als Zweitsprache problematisch erscheinen lassen, tendiert dieser doch dazu, die Aneignung der in diesem Unterricht vermittelten, immer selektiv ausgewählten kulturellen Inhalte als Voraussetzung für die angestrebte Integration zu begreifen, in diesen also zu übernehmende Kulturformen zu sehen. Anders gesagt: Kulturelle Inhalte bzw. das, was als deutsche Kultur im Unterricht vermittelt wird, gewinnt in solchen Kontexten tendenziell einen leitkulturellen Charakter und avanciert damit zur Chiffre von Normalität, während kulturelle Andersheit, d.h. das, was dieser vermeintlichen kulturellen Normalität nicht entspricht, in den Verdacht von Abweichung, Devianz, Anomalie oder Defizienz gerät bzw. als Bedrohung einer authentischen ‚kulturellen Identität‘ interpretiert wird. Kulturelle Normalität kann es aber in einer multi- und transkulturellen Gesellschaft *per definitionem* nicht geben; ebenso wenig lässt sich das Phantasma einer Leitkultur bzw. eines kulturellen Zentrums unter solchen Bedingungen aufrechterhalten. Vorstellungen dieser Art sind nicht nur durch die Tatsache dauerhafter Migration, sondern auch durch die Pluralisierung sozialer Milieus und Lebensstile in einer sich immer stärker ausdifferenzierenden globalisierten Spät- oder Postmoderne schlicht zur Unmöglichkeit geworden. Mehr noch: Leitkultur ist in einer postmigrantischen Gesellschaft ein Widerspruch in sich selbst, oder, um es mit Sascha Lobo zu sagen: Leitkultur ist

[...] ausgrenzender Unfug, weil alle unter Kultur genau das verstehen, was ihnen gerade passt. Leitkultur ist zu einem chauvinistischen Selbstähnlichkeitswettbewerb geworden, eine verkappte Forderung von Assimilation statt Integration (Lobo 2019: 126).

Dementsprechend plädiert Lobo dafür – und ich gehe mit ihm in dieser Hinsicht weitgehend konform –, „den unglücklichen Ballast der Leitkultur abzuwerfen“ und sich auf „Leitwerte“ zu konzentrieren: „Denn darum“, so Lobo, „geht es bei der Integration. Wer Leitkultur sagt, will Unterordnung statt Integration. Leitwerte dagegen sind, anders als diffuse Kulturbegriffe, sehr präzise benennbar. Es handelt sich um die basalen Regeln der liberalen Demokratie“ (ebd.: 126f.), die als solche die unabdingbare Voraussetzung dafür sind, dass eine multikulturelle bzw. postmigrantische Gesellschaft überhaupt funktionieren kann. Kulturelle Pluralität nämlich beruht in einem ganz grundsätzlichen Sinn auf der Akzeptanz bzw. der Bejahung der grundlegenden politischen Leitwerte liberaler Demokratien, die eben diese angesprochene kulturelle Pluralität allererst ermöglichen. Diese integrations-

politische Präzisierung des Kulturbegriffs, so meine ich, sollte uns dazu veranlassen, in den Kontexten von Migration und Integration nicht mehr von kulturellen Werten oder kultureller Identität zu sprechen, sondern stattdessen von politischen Werten und politischer Identität.

## 2 Schlüsselprinzipien migrationsbezogener Werte- und Demokratiepädagogik

Im Folgenden möchte ich vier pädagogische Prinzipien entwickeln, die für ein normativ orientiertes, im weitesten Sinne politik- und kulturbezogenes Lernen im Bereich Deutsch als Zweitsprache handlungsleitend sein können. Ausgehen will ich dabei von meiner Studie „Migration, Demokratie, Werte“ (vgl. Fornoff 2018), in der ich mich vornehmlich auf empirischem Wege mit der Frage beschäftigt habe, wie bzw. mit welchen Mitteln, aber auch mit welchen Problemen und Schwierigkeiten die Vorgabe der Vermittlung demokratischer Werte im Orientierungskurs-Curriculum in die Praxis umgesetzt wird. In den jeweils ca. 45minütigen Interviews der Studie habe ich Kursleiter\*innen darum gebeten, über Unterrichtserfahrungen, wertedidaktische Strategien und Vermittlungsprobleme sowie über normative Differenzen und Konflikte mit den Teilnehmenden Auskunft zu geben. Die hier vorgestellten vier Schlüsselprinzipien normativen Lernens sind dementsprechend keine theoriebasierten Konstrukte, sie werden vielmehr direkt aus den empirischen Daten der Studie, d.h. aus den Aussagen der Lehrkräfte abgeleitet. Anzumerken ist dabei, dass im Rahmen dieses Artikels nur eine eher kleinformatige Auswahl von Prinzipien migrationsbezogener Werte- und Demokratiepädagogik entwickelt wird. Es gibt zweifelsfrei weitaus mehr solcher Prinzipien; die hier vorgestellten sind jedoch insofern von besonderer Relevanz, als sie aus empirischen Daten extrahiert worden sind und mithin ein empirisches Fundament besitzen.

### 2.1 Modell-Lernen

Das erste Schlüsselprinzip migrationsbezogener Werte- und Demokratiepädagogik, das in diesem Rahmen vorgestellt werden soll, nenne ich im Anschluss an die pädagogische Theorie Albert Banduras „Modell-Lernen“ (1976). Hierzu möchte ich folgende Äußerung einer der von mir befragten Lehrkräfte zitieren:

Naja, ich glaube, also wie überall ist natürlich auch/auch hier so die Lehrpersönlichkeit (.) superwichtig (.). Wie auch immer, da gibt es jetzt ja auch keine Norm. Aber, so wie wir früher gelernt haben, uns an bestimmte Lehrerinnen und Lehrer erinnern. Ich glaube, dass diese Vorbildfunktion nicht zu unterschätzen ist, also dass man (..) also (...) die/ die/ die Teilnehmenden in den Kursen, für die sind die (.) Lehrkräfte in den Kursen häufig (.) ja, also wirklich zum Teil der einzige/ (...) die einzige Brücke zu/ zur deutschen Gesellschaft. Also je-

denfalls die Teilnehmer, die bei mir waren, lebten zu 90% in diesen sogenannten Containern oder Betriebsunterkünften, waren da in ihrer Community unterwegs, haben in ihren/ (.) am Nachmittag in ihrer Freizeit überhaupt keine Berührungspunkte gehabt zu irgendwelchen (...) Einheimischen, also und (.) da ist natürlich die/ die Rolle der Lehrkräfte ganz (.) wichtig, also fast schon über/ (..) einschüchternd relevant so, was auch wieder natürlich für eine (.) besonders gute Ausbildung/ (..) also wie wichtig das ist und wen man da hinstellt, so (.) Dann gibt es viel Projektion, aber also, ich glaube, das ist auch so ein bisschen der Schlüssel (.) Es muss einfach/ muss gut ausgebildete und reflektierte Leute geben, die sich da hinstellen, und es ist auch häufig so eine Zwitterrolle, sprich zwischen Sprachvermittlerin und fast auch so etwas wie Sozialarbeit, die man dort leistet. Und (..) ja das ist/ da kommen auch viele Geflüchtete, deren ganze Familien gestorben sind. Also, man hat fast so etwas wie so/ so eine Mutterrolle für einige, also es war auch so eine Bedürftigkeit spürbar und so eine Anlehnung (.), so. Also, es ist viel Beziehungsarbeit (Fornoff 2018: 243f.).

Diese Aussage verweist auf die herausragende Bedeutung, die die Lehrperson im Rahmen der Orientierungskurse besitzt und die vor allem damit zu tun hat, dass diese für die Teilnehmenden häufig „die einzige Brücke zur deutschen Gesellschaft“ darstellt und somit Wissensvermittler\*in, soziale Bezugsperson, Therapeut\*in und Repräsentant\*in des Aufnahmelandes in einem ist. Bedeutsam ist die Instanz der Lehrperson vor allem für Geflüchtete, die, so meine Interviewpartnerin, „zu 90% in Containern oder Betriebsunterkünften“ leben und dort, außer zu ehrenamtlichen Helfer\*innen und Amtspersonen, keinerlei Kontakt zu Deutschen haben.

Aussagen wie die obige verweisen auf eine Tatsache, die, auch angesichts der Fokussierung auf Fragen der Didaktik und Methodik, die die gegenwärtige Pädagogik und auch das Fach DaF/DaZ prägen, lange bekannt ist, nämlich darauf, dass einer, wenn nicht der entscheidende Faktor im Hinblick auf erfolgreiche Lernprozesse die Lehrperson ist. Dies hat vor allem der neuseeländische Pädagoge James Hattie in seiner 2009 publizierte Metastudie „Visible Learning“ (Hattie 2009) gezeigt, in der deutlich wird, dass von allen Einflussgrößen auf den Prozess des Lernens die Einflussgröße der Lehrperson die wichtigste ist („teachers make the difference“). Die von Hattie empirisch verifizierte herausragende Rolle von Lehrpersonen gilt in vielleicht noch höherem Maße als für andere Bereiche für den Bereich des normativen Lernens. Mit anderen Worten: Lehrkräfte, die normative Lernprozesse zu initiieren bzw. bestimmte Werte, normative Orientierungen oder auch wertbezogene innere Haltungen zu vermitteln suchen, sind immer, ob gewollt oder ungewollt, Modelle, an denen die Lernenden diese Werte und Haltungen abgleichen, an denen sie sich also auf die eine oder andere Art orientieren.

Dass soziales Verhalten oder normative Einstellungen durch Beobachtung und Nachahmung bzw. durch Identifikation mit einem als vorbildhaft erlebten Modell angeeignet werden, das hat der kanadische Psychologe Albert Bandura im Rahmen seiner sozial-kognitiven Theorie nachgewiesen (vgl. Bandura 1976; 1979). Aber natürlich ist die Vorstellung, dass Lernen durch Anschauung oder Imitation geschieht, viel älter. Schon bei Platon und Aristoteles findet sich im Kontext des „Mimesis“-Diskurses diese Vorstellung, wobei „Mimesis“ nicht bloßes Kopieren meint, sondern eine produktive Form der Aneignung im Sinne eines Sich-Anähneltens bzw. eines Sich-Ähnlich-Machens über Abdrücke ihres Handelns und Verhaltens und damit über die Wahrnehmung bestimmter Bilder und Schemata, die man nicht ohne individuelle Modifikationen inkorporiert (vgl. Koller 1954, Zimbrich 1984).

Bandura hat diesen Vorgang der mimetischen Nachahmung „Modell-Lernen“ genannt – ein Vorgang, der nach Bandura idealtypisch auf vier Prozessen basiert, von denen sich zwei auf das Moment der Aneignung und zwei auf das der Ausführung beziehen: In der Aneignungsphase (Akquisition) finden erstens Aufmerksamkeitsprozesse statt, d.h. die Lernenden beobachten das Modell und wählen die für sie jeweils zentralen ideellen und habituellen Elemente aus; zweitens vollziehen sich Gedächtnisprozesse, in deren Rahmen die Lernenden das Beobachtete in mentale Strukturen umformen und auf diese Weise mentale Schemata bilden (Akkomodation). In der Ausführungsphase (Performanz) kommt es drittens zur Reproduktion des beobachteten Verhaltens, wobei viertens Formen der Bekräftigung und Selbstbekräftigung in dem Sinne eine wichtige Rolle spielen, als eben jene Verhaltensreproduktionen, die in der sozialen Kommunikation positive Resonanzen hervorrufen, sich mit der Zeit dauerhaft etablieren (vgl. Halisch 1984: 29f.).

Drei zusätzliche Aspekte sind von Bedeutung (vgl. Ross; Bandura 1976):

- 1) Von den Lernenden werden vor allem solche Personen beobachtet, die über einen hohen sozialen Status bzw. über Macht und Ansehen verfügen. Eine gesellschaftliche Aufwertung von Sprachlehrkräften ist daher nicht nur aus sozialen, sondern explizit auch aus pädagogischen Gründen sinnvoll, denn, so Bandura, der Status der Lehrperson und der Lernerfolg der Lerner\*innen gehören eng zusammen.
- 2) Nachahmendes Lernen gelingt nur dann, wenn der Nachahmende die Beziehung zum Modell als emotional positiv erlebt. Lehrkräfte, die normative Lernprozesse initiieren wollen, sollten aus diesem Grund großen Wert auf eine vertrauensvolle Beziehung zu den Lernenden legen. Die Wichtigkeit einer solchen Beziehung ergibt sich daraus, dass Werte und damit auch Wertebildung in hohem Maße affektive bzw. affektiv besetzte Phänomene sind und Wertebildung in einem nicht-autoritativen Sinne daher nur in Kontexten möglich ist, die von positiven Gefühlen wie Vertrauen, Sicherheit oder Verständnis bestimmt sind. Bandura spricht in diesem Zusammenhang von „sekundärer Verstärkung“.



- 3) Die Lehrkräfte müssen zugleich aber auch selbst einen normativen Kompass besitzen, um als normative Modelle fungieren zu können. Für Lehrpersonen in Orientierungskursen ist es daher unabdingbar, für sich selbst normative Reflexions- und Klärungsprozesse durchzuführen, d.h. eine sogenannte „Wertklärung“<sup>2</sup> vorzunehmen, um sich über die eigenen normativen Positionierungen innerhalb des grundgesetzlichen Werterahmens im Klaren zu sein. Nur wer selbst bis zu einem gewissen Grad orientiert ist, kann andere orientieren.

## 2.2 Demokratische Partizipation

Auch für das zweite Schlüsselprinzip migrationsbezogener Werte- und Demokratiepädagogik, für das ich den Begriff der „demokratischen Partizipation“ in Anspruch nehmen möchte, lässt sich eine Interviewpassage aus meiner empirischen Studie „Migration, Demokratie, Werte“ anführen. Im Kontext seiner Ausführungen zu kulturellen Mustern äußert sich ein Orientierungskurslehrer folgendermaßen:

Ich muss dazu noch etwas sagen, was/ was, glaub ich (..) also wichtig ist für (..) um meine Einstellung zu erklären (..). Ich bin selbst schwul und lebe eigentlich offen. Aber ich habe erlebt, dass die Volkshochschule sogar (...) ein Bild abgehängt hat, was einen nackten Fuß gezeigt hat, auf Protest (..) von arabischen Schülern und Schülerinnen, die gesagt haben, Nacktheit geht bei uns gar nicht. Es war ein nackter Fuß, das Bild wurde abgehängt (..). Für mich stellt sich jetzt die Frage (..) wie geht die Leitung der Volkshochschule damit um, wenn ich meinen Schülern erzähle, ich bin schwul? Ich kann mir vorstellen, dass das für viele kein Problem ist. Aber es kommen sowohl Osteuropäer als auch aus dem Nahen Osten viele Menschen mit einer großen Fremdheit gegenüber diesem Thema, um es mal vorsichtig zu nennen (..) und (..) vielleicht auch Aggressionen, das hab ich nie ausprobiert, vielleicht auch Aggressionen (..) ja, da könnt ich am eigenen Beispiel sozusagen erleben, was es bedeuten würde (...) wenn die Menschen (..) auf etwas reagieren müssen, was sie in ihrer Kultur nicht kennen oder nicht gutgeheißen wird. Ja und ich bin mir auch nicht sicher, ob die Schulleitung mich unterstützen würde. Sie hat es bei anderer Gelegenheit gezeigt, dass sie das nicht tut, dass sie in diesem/ bei solchem Konflikt (..) sagt, die Schüler haben Vorrang. Das sag ich nur mal so, um die, meine Einstellung zu erläutern (Fornoff 2018: 160).

---

<sup>2</sup> Zum Begriff der „Wertklärung“ vgl. Raths; Harmin; Simon 1984 sowie Mauer mann 1981.

Es spielt im Rahmen dieses Artikels eine untergeordnete Rolle, dass der interviewte Lehrer schwul ist. Dieser Umstand eröffnet zwar eine wichtige analytisch-reflexive Perspektive, ich will diese Perspektive hier aber nicht verfolgen. Es geht mir vielmehr um den zweiten bemerkenswerten Aspekt, der hier angesprochen wird, nämlich um die Tatsache, dass die Volkshochschule, an der der Lehrer unterrichtet, ein Bild mit einem nackten Fuß auf den Protest von arabischen Schüler\*innen hin abgehängt hat, ohne dass diese Entscheidung begründet oder wenigstens transparent gemacht worden wäre. Es ist durchaus widersprüchlich, wenn eine Bildungseinrichtung, die den Auftrag besitzt, im Rahmen von Orientierungskursen demokratische Werte und Verhaltensmodelle zu vermitteln, ausgerechnet in solchen Situationen, in denen sämtliche Mitglieder der Schule betreffende politisch-normative Grundsatzentscheidungen zu treffen sind und zudem offensichtlich konfliktive normative Orientierungen einander gegenüberstehen, undemokratisch und intransparent agiert. Denn es gab, worauf die befragte Lehrkraft explizit hinweist, in Bezug auf das Entfernen des Bildes keinerlei Rücksprache mit den Lehrkräften, es wurde kein allgemeines Meinungsbild eingeholt, auch Lernende aus nicht-arabischen Regionen wurden offensichtlich nicht befragt. Der Widerspruch zwischen dem Anspruch, demokratische Werte und Prinzipien zu vermitteln und der Wirklichkeit autoritativer, dem Diskurs entzogener politischer Entscheidungen seitens der Schulleitung ist offensichtlich und im Hinblick auf demokratie- und wertepädagogische Zielsetzungen kontraproduktiv.

Man kann auf eine solche Weise wohl nur agieren, wenn man davon ausgeht, dass im Kontext pädagogischer Prozesse ausschließlich der Unterricht, also das, was innerhalb eines Kurses passiert, von Bedeutung ist – während die Unterrichtskontexte, in diesem Fall der institutionelle Rahmen, den die Volkshochschule bildet, keinerlei Rolle spielen. Ein solches Verständnis von pädagogischen und zumal von wertepädagogischen Lehr- und Lernprozessen ist aber in höchstem Maße kurzsichtig. Denn Werte sind nur dann glaubwürdig und können auch nur dann glaubwürdig vertreten und vermittelt werden, wenn sie von denen, die sie vermitteln, auch tatsächlich beachtet und vorgelebt werden. In diesem Kontext bedeutet dies: Demokratisierung darf nicht nur ein öffentlichkeitswirksames Schlagwort sein, sie muss auch praktiziert werden – nicht nur im Rahmen des Unterrichts, sondern auch im realen gesellschaftlich-institutionellen Umfeld der Lernenden.

Dies korreliert mit einer grundlegenden Erkenntnis der Moralphysikologie, wie sie vor allem von dem Kognitionspsychologen Lawrence Kohlberg formuliert wurde, nämlich dass moralisches Handeln und Entscheiden und damit zugleich demokratisches Handeln und Entscheiden (für Kohlberg ist das im Grunde gleichbedeutend), nur im Kontext gesellschaftlicher Praxiszusammenhänge gelernt werden kann.

Kohlberg (1986) hat in diesem Kontext das Konzept der „Just-Community“, der „Gerechten Schulgemeinschaft“ entwickelt, in dem es darum geht, normative Lernprozesse durch die Demokratisierung der Institution Schule zu fördern. Der Kerngedanke dieses ursprünglich nicht integrations-, sondern schul- und demokra-

tiepolitischen Konzepts besteht darin, dass moralisches Urteilsvermögen und die Bereitschaft zu demokratischem Handeln durch die Auseinandersetzung mit realen schulischen Problemen und Konflikten entwickelt und gefördert werden können. Schule ist demnach der Ort, an dem die Lernenden durch die verantwortliche Teilnahme an realen Gerechtigkeitsdiskursen und Gerechtigkeitspraktiken – und damit eben auf der Basis konkreter sozialer Erfahrungen – Formen der partizipatorisch-demokratischen Mitwirkung an den Prozessen des gesellschaftlichen Zusammenlebens einüben und entfalten können. „Just-Community“-Schulen sind daher Institutionen, die auf die Demokratisierung ihrer eigenen Strukturen und Prozesse zielen und Demokratisierung als ihr zentrales Bewegungsprinzip begreifen in dem Sinne, dass soziale und institutionelle Verantwortung ebenso wie soziale und institutionelle Entscheidungs- und Gestaltungsmacht langsam und wohlüberlegt an die Schulgemeinschaft als Ganze und damit in gleicher Weise an Lehrende, Lernende und andere Mitarbeitende übergeben wird.

Man sieht, wie weitgehend Kohlbergs Konzept ist, in welchem Maße es ernst macht mit dem Prinzip der Demokratie als Ausgangspunkt für ein über Formen der gesellschaftlichen Partizipation zu entwickelndes Wertebewusstsein. So weitgehend dieses Konzept auch ist, ich fürchte, viel billiger ist jene mündigen demokratischen Staatsbürger\*innen nicht zu haben, die in den Sonntagsreden unserer Politiker\*innen immer wieder als Zielvorstellung politischer Bildung postuliert werden, die sich jedoch in den hierarchischen und bürokratisierten Strukturen der sozialen und institutionellen Wirklichkeit der Bundesrepublik tatsächlich nur schwer zu entfalten vermögen.

Wenn man nun diese Überlegungen noch einmal auf den konkreten Fall der Entfernung eines anstößigen Bildes zurückprojiziert, dann lässt sich nicht in Abrede stellen, dass es sich hierbei um einen genuin kulturellen Konflikt handelt, der exemplarischen Charakter hat und sich deshalb besonders gut als Ausgangspunkt für im weitesten Sinne kulturbezogene Lernprozesse eignet. Mit anderen Worten: Der Konflikt über das Bild mit dem nackten Fuß und die Frage, ob ein solches Bild gezeigt werden darf oder nicht, dieser Konflikt hätte in geradezu idealer Weise die Chance geboten, mit den Lernenden in einen Gedankenaustausch über kulturell unterschiedliche Bedeutungen, Sinnsysteme, Werthaltungen und politische Prinzipien zu treten. In Anbetracht des wertereflexiven Potenzials, das dieser Konflikt über Nacktheit und Sexualität besitzt, ist es daher unverständlich, dass die Volkshochschule diese Gelegenheit nicht ergriffen und das in Frage stehende Bild zum Gegenstand einer möglicherweise auch außerhalb des Unterrichts stattfindenden Wertedebatte gemacht hat, in der öffentlich alle Argumente für und gegen einen Verbleib des Bildes hätten ausgetauscht werden können. Am Ende hätte dann eventuell eine demokratische Abstimmung über die Frage stattfinden können, ob das Bild abgehängt werden soll oder doch an seinem ursprünglichen Ort hängenbleiben darf. Auch die rechtliche Dimension dieses Konflikts hätte in diesem Zusammenhang erläutert werden können. Um eine sprachliche Äquivalenz herzustellen, hätte man die Debatte mit Hilfe von Dolmetscher\*innen zwei- oder

mehrsprachig führen können, so wie es an einigen Berliner Volkshochschulen im Rahmen des Projekts „Willkommen im Rechtsstaat“<sup>3</sup>, einem Einführungsseminar in zentrale Prinzipien des deutschen Rechts, an dem Geflüchtete z.T. noch vor Beginn ihres Integrations Sprachkurses teilnehmen können, gang und gäbe ist. Statt in diesem Sinne einen kulturellen Konflikt auf exemplarische Weise diskursiv auszutragen und entsprechende Lernprozesse zu initiieren, hat sich die Volkshochschule für das fragwürdige Vorgehen entschieden, das Bild ohne Diskurs einfach abzuhängen, womit sie eine große Chance verspielt hat, in einem diskursiven Rahmen und unter Beachtung grundgesetzlicher Prinzipien unterschiedliche Werte und Normen miteinander auszuhandeln – und demokratisches Handeln exemplarisch zu praktizieren.

### 2.3 Perturbation

Von der zitierten Interviewäußerung lässt sich noch ein weiteres Prinzip normativen Lernens ableiten, das ebenso für das deutungsmusterbezogene bzw. diskursive Lernen<sup>4</sup> gilt, wie es Claus Altmayer für den Kulturbereich des Faches Deutsch als Fremdsprache konzeptualisiert hat. Deutungsmusterbezogene ebenso wie im engeren Sinne normative Lernprozesse, darauf haben vor allem die konstruktivistische Erwachsenenpädagogik und in unserem Fach Claus Altmayer hingewiesen, gehen sehr häufig von Irritationen<sup>5</sup>, oder um es mit Jean Piaget zu sagen, von „Perturbationen“ etablierter Deutungsmuster aus. Lernen meint in dieser Perspektive folglich die Transformation oder Erweiterung von gewachsenen Deutungsmustern, wobei dieser Transformations- oder Erweiterungsprozess nach konstruktivistischer Auffassung von den Lehrenden über spezifische Interventionen, also über den Einsatz von Techniken der Irritation, durch die Inszenierung von unvertrauten und überraschenden Situationen oder durch Formen kalkulierter Provokation initiiert werden soll. So betrachtet vollzieht sich normatives Lernen vor allem dann, wenn Lernende die Erfahrung der Inadäquatheit und Dysfunktionalität ihrer Deu-

<sup>3</sup> „Willkommen im Rechtsstaat“, so heißt es in der Pressemitteilung des Bezirksamts Berlin-Lichtenberg, wurde „von der Senatsverwaltung für Justiz in Kooperation mit den Berliner Volkshochschulen entwickelt [...]. Grundlage bildet der Berliner Masterplan für Integration und Sicherheit. Im Rahmen des Rechtskunde-Unterrichts erhalten Flüchtlinge Einblicke in die Werte und Normen, die der deutschen Gesellschaft zugrunde liegen. Lichtenbergs Bezirksbürgermeister Michael Grunst [...] betont: „Die Veranstaltungen werden von Richtern und Staatsanwälten moderiert und interaktiv gestaltet. Außerdem übertragen Dolmetscher das Gesagte ins Arabische und auf Farsi. Das alles zeugt davon, auf was für ein professionelles Fundament bei uns im Bezirk die Integration gestellt wird“ (Pressemitteilung Bezirksamt Lichtenberg 2017).

<sup>4</sup> Zum Begriff des „Deutungs- oder deutungsmusterbezogenen Lernens“ vgl. Altmayer 2008. Der Ansatz des Deutungslernens ist ursprünglich im Kontext der konstruktivistischen Erwachsenenpädagogik entwickelt worden (vgl. Arnold; Siebert 2006); Altmayer hat diesen Ansatz in den 2000er-Jahren im Rahmen seiner Theoriebildung aufgegriffen und für die Kulturdidaktik im Fach Deutsch als Fremdsprache fruchtbar gemacht (vgl. Altmayer 2008). In den letzten Jahren hat Altmayer den Begriff des deutungsmusterbezogenen Lernens zum Begriff des diskursiven Lernens weiterentwickelt.

<sup>5</sup> Zur Bedeutung der Irritation im Kontext kulturbezogenen Lernens in Deutsch als Fremdsprache vgl. Agiba 2016 und 2017.

tungsmuster machen, „sie also Erfahrungen ausgesetzt sind“, in denen diese „erschüttert und irritiert werden“ und „genau das nicht leisten, was Deutungsmuster ja leisten sollen, nämlich Vertrautheit herzustellen und Handlungsorientierung zu leisten“ (Altmayer 2008: 36).

Denkt man noch einmal an den nackten Fuß zurück, dann wird deutlich, dass er genau dies repräsentiert: eine Irritation, eine Störung oder Provokation gewachsener Deutungsmuster vor allem muslimischer Lernender. Und wenn die konstruktivistische Konzeptualisierung des Lernens richtig ist, dann ist eben diese Irritation ein nachgerade idealtypischer Lernimpuls, den man als solchen aufgreifen und für die Initiierung von Lernprozessen nutzen sollte. Hinzu kommt, dass der nackte Fuß bzw. die Wahrnehmung desselben durch die Lernenden – und man wundert sich, dass dies von der Schulleitung nicht reflektiert worden ist – ja tatsächlich die Inadäquatheit und Dysfunktionalität ihrer Deutungsmuster offenlegt, denn vielleicht nicht die mediale Darstellung nackter Füße, aber mit Sicherheit die mediale Darstellung nackter oder halbnackter weiblicher (und auch männlicher) Körper ist in Deutschland ja gang und gäbe. Und so sehr man sexistische Darstellungen zurecht verurteilen und zunehmend auch juristisch belangen kann – dass Nacktheit bis zu einem gewissen Grad in der Öffentlichkeit stattfinden darf, ist ein Ausdruck von Freiheit und wird durch mehrere Grundrechte, die die Freiheit der Kommunikation schützen, garantiert (vgl. Grundgesetz Art. 5, Abs. 1: Meinungsfreiheit sowie Art. 5, Abs. 3: Kunstfreiheit<sup>6</sup>).

Im Übrigen machen sich auch traditionelle Formen der Wertepädagogik die Irritation gewachsener Deutungsmuster zunutze: etwa das Konzept der Dilemma-Diskussion (vgl. etwa Blatt; Kohlberg 1975, Lind 2009), in dessen Rahmen das Szenario einer konfliktiven – eben: dilemmatischen – Situation entfaltet wird, die sich dadurch auszeichnet, dass ein evidentes und unmittelbar zustimmungsfähiges normatives Deutungsmuster mit einem anderen, nicht weniger zustimmungsfähigen Muster konfrontiert wird, das diesem diametral widerspricht. Die Konfrontation beider Deutungsmuster führt zu Prozessen der Reflexion und der diskursiven Aushandlung normativer Positionierungen, aus denen schließlich Erweiterungen, Umformungen, Ausdifferenzierungen und Komplexitätssteigerungen der etablierten Deutungsmuster resultieren sollen. Ein signifikantes normatives Dilemma, ideal für eine Dilemma-Diskussion – hat Ferdinand von Schirach in seinem Stück „Terror“ (vgl. von Schirach 2015) dargestellt, in dem ein Major vor der Entscheidung steht, ein vollbesetztes Flugzeug abzuschießen, das sich in der Hand von Terroristen befindet, die dieses Flugzeug auf ein vollbesetztes Fußballstadion lenken.

Aber sieht man einmal von dem Modell der Dilemma-Diskussion ab – wenn man das konstruktivistische Konzept der Perturbation ernst nimmt, dann drängt sich vor allem eine Frage auf, die in unserem Fach nicht nur noch nicht beantwortet worden ist, sondern, soweit ich sehe, überhaupt noch nicht gestellt worden ist,

---

<sup>6</sup> Vgl. <https://www.bundestag.de/gg> (24.4.2021) [Anm. d. Red.].

nämlich die Frage nach dem Grad der Perturbation, den zu Lernzwecken herbeizuführen, sinnvoll und opportun ist. Denn ist das Maß der Perturbation zu niedrig, stimuliert es keine Lernprozesse; ist das Maß der Perturbation aber zu hoch, kommt es zu Widerständen und Abwehrhaltungen. Sichtbar wird diese Problematik z.B. an dem einschlägigen Integrationsfilm aus den Niederlanden, der Teil des Selbstlernpakets ist, mit dem sich Migrant\*innen schon vor der Einreise in die Niederlande auf den dortigen Einbürgerungstest vorbereiten können. Der Film „Coming to the Netherlands“, der den Migrant\*innen die Liberalität bzw. die liberalen Werte der niederländischen Gesellschaft vor Augen führen soll, zeigt u.a. eine Szene, in der sich ein schwules Paar küsst, eine Szene mit einer Frau am Strand ohne Bikinioberteil und einer Szene mit einem Popkonzert (vgl. Wagenvoorde 2015: 73f.).

In den Niederlanden wurde dieser Film kontrovers diskutiert: Während etwa die Schwulenverbände die schwule Szene in dem Film verteidigten, warnten etwa Kirchenvertreter\*innen davor, dass der Film Streit mit den niederländischen Muslimen hervorrufen würde und prinzipiell kein guter Weg sei, mögliche neue Mitbürger\*innen in den Niederlanden willkommen zu heißen. Wie weit also kann man in Sachen Perturbation gehen, wenn man normative Lernprozesse auslösen will? Kann man z.B. einen Rosa von Praunheim-Film oder die FKK-Komödie „Barfuß bis zum Hals“ in Integrations- oder Orientierungskursen zeigen? Kann man gläubigen Migrant\*innen solche Filme zumuten? Oder ist ihre Vorführung letzten Endes kontraproduktiv? Verletzt dies religiöse Gefühle? Verstößt es möglicherweise sogar gegen den Blasphemie-Paragrafen (§ 166 StGB<sup>7</sup>)? Mit anderen Worten: Sind solche Perturbationen erlaubt oder auch nur wünschenswert? Und wenn ja, bis zu welchem Grad sind sie noch produktiv, ab wann schlagen sie ins Destruktive um? Solche Fragen müssen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache dringend diskutiert werden.

## 2.4 Performativität

Abschließend soll als viertes pädagogisches Schlüsselprinzip das Prinzip der Performativität aufgeführt werden. Die performative Dimension des normativen Lernens lässt sich am Beispiel einer Unterrichtssituation zeigen, in der die deutsche Nationalhymne im Mittelpunkt steht und damit ein akustischer Text, der zentrale Werte und normative Traditionen der deutschen Nation und Nationalgeschichte verhandelt. Meine Interviewpartnerin erzählt Folgendes:

[A]ber es ist (.) auf dem Ni-/ auf dem sprachlichen Niveau wirklich sehr sehr schwierig, die (.) Inhalte des Orientierungskurses (.) zu vermitteln. Also ich (.) habe versucht, das so sinnlich wie möglich [lacht] zu gestalten, also ich weiß einfach, das war sehr ungewohnt, aber zum

<sup>7</sup> Vgl. [https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/\\_166.html](https://www.gesetze-im-internet.de/stgb/_166.html) (24.4.2021) [Anm. d. Red.].

Beispiel haben mich die Teilnehmer auch aufgefordert die Nationalhymne, also das ist ja auch immer Thema dann im Kurs, also ich sollte die dann vorsingen [lacht], was für mich als Deutsche wahnsinnig befremdlich war, merke ich, also das Gefühl, ich mache jetzt etwas ganz politisch Unkorrektes, aber ich habe es dann tatsächlich gemacht, und die haben dann alle mitgesungen irgendwie, also das war so etwas, wo ich dachte, ja das ist jetzt hier etwas, was (..) offenbar (..) da gibt es jetzt so eine Brücke auf einmal [lacht] so (Fornoff 2018: 283).

Bemerkenswert an diesem Bericht ist, dass die Teilnehmer\*innen den Wunsch äußern, dass die Lehrperson dem Kurs die deutsche Nationalhymne vorsingen möge. Sie fragen also nicht nach dem Text der Hymne oder bitten darum, diese von einer CD oder einem anderen Tonabspielgerät zu hören, sie bitten ausdrücklich um ein Singen der Hymne, also um einen im weitesten Sinne performativen Umgang mit der deutschen Nationalhymne, der weniger auf deren kognitive Erschließung als vielmehr auf die Entfaltung der ihr innewohnenden affektiven Potenziale zielt.

Es geht mir hier nicht um eine umfassendere Analyse der hier geschilderten Unterrichtssituation, diese habe ich an anderer Stelle geleistet (vgl. Fornoff 2018: 221), sondern darum zu zeigen, dass Affektivität ein entscheidender Faktor im Kontext normativer Lernprozesse ist, was im Übrigen auch daran erkennbar ist, dass das Orientierungskurs-Curriculum die in ihm formulierten normativen Lernziele explizit als affektive Lernziele ausweist.

Tatsächlich sind normative Lernprozesse in wesentlich höherem Maße affektbesetzt als rein faktenbezogene oder diskursive Aneignungsprozesse. Denn es geht in ihrem Rahmen immer auch um kulturelle Sinn- und Wertorientierungen, die in den meisten Fällen eng mit der Identität und den Gefühlen der Lernenden verknüpft sind<sup>8</sup>. Zudem sind diese kulturellen Sinn- und Wertorientierungen in Integrationskontexten in Teilen zustimmungspflichtig und können nicht einfach zurückgewiesen werden. Im Normalfall ist die Zustimmung zu kulturellen Werten weitgehend unproblematisch, denn diese werden von den heranwachsenden Individuen im Verlauf ihrer Sozialisations- und Enkulturationsprozesse unmerklich und sukzessive psychisch internalisiert und „in die emotional-affektiven Kapazitäten der Persönlichkeitsstruktur integriert“ (Standop 2005: 15). Wenn eine solche Werteübernahme aber wie im Falle mancher Integrationsprozesse gewissermaßen nachträglich geleistet werden muss, dann ist sie häufig mit mehr oder weniger affektintensiven Prozessen der Identitätstransformation verknüpft, denn den neuen, noch nicht verinnerlichten, aber zu verinnerlichenden normativen Orientierungen

---

<sup>8</sup> Die Auffassung, dass Moral und moralische Urteile vor allem in Gefühlen wurzeln, ist in der Philosophiegeschichte am prominentesten von dem schottischen Philosophen David Hume vertreten worden (vgl. Hume 1989 [1740]).

müssen dann alte, tief in der Persönlichkeitsstruktur verankerte Orientierungen weichen.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass man dann, wenn man explizit normative Lernprozesse in Gang setzen will, dies nicht nur auf kognitivem Wege tun kann, wie es leider zumeist in den Orientierungskursen bzw. in den Orientierungskurs-Lehrbüchern geschieht. Es bedarf vielmehr einer emotions- oder affekt-orientierten Didaktik und damit erfahrungsbezogenen bzw. performativen Lernformen, wie sie von Exkursionen ebenso wie von spielerischen und theatralen Modellen, etwa in Form von Simulations-, Plan-, Rollen-, Entscheidungs- oder Konferenzspielen bereitgestellt werden. Denn es geht im Kontext des normativen Lernens niemals nur um die Akkumulation kognitives Wissen, sondern immer um Identitätsfragen und damit um die Transformation stark affektiv besetzter Persönlichkeitsanteile.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass die von solchen erfahrungsorientierten didaktischen Formen in Gang gesetzten affektiven Prozesse immer der Reflexion zugänglich gemacht werden müssen, da andernfalls die Gefahr der Überwältigung und Manipulation der Lernenden besteht<sup>9</sup>. Mit anderen Worten: Performatives oder Erfahrungslernen darf kognitive Zugänge und Lernformen nicht ausschließen. Es gilt vielmehr, beide zu verbinden, etwa in dem Sinne, dass den Phasen performativen Lernens Phasen des kognitiven Lernens vor- und/oder nachgeschaltet werden, um so bestimmte Erfahrungen auf performativer Ebene zu initiieren und diese nachträglich zu reflektieren.

### 3 Lernziel Demokratiefähigkeit

Wenn man einen wertebezogenen Unterricht im Kontext von Deutsch als Zweitsprache so konzipiert, wie ich dies hier versucht habe, dann liegt es nahe, sich auf einen Ansatz zu beziehen, der in den Diskursen der politischen Bildung in den letzten Jahren eine immer weitere Verbreitung gefunden hat, nämlich den Ansatz der Demokratiepädagogik (vgl. Beutel 2007, Edelstein 2009). Dieser Ansatz, der vor allem auf John Dewey und seinem Buch „Demokratie und Erziehung“ (2011 [1916]) rekurriert, zielt darauf, Erziehungs- und Bildungsprozesse demokratisch zu gestalten und Demokratie nicht nur als politische Ordnung, sondern weit umfassender als lebensweltliche Alltagspraxis im Sinne einer „Demokratie als Lebensform“ weiterzuentwickeln. Seine gegenwärtige Popularität im Rahmen der politischen Bildung hat der Ansatz vor allem im Zusammenhang mit dem Erstarken rechtsextremistischer Bewegungen und Tendenzen gewonnen, gegen das er als

---

<sup>9</sup> Vgl. hierzu den Beutelsbacher Konsens von 1976, einer Übereinkunft von Politikdidaktiker\*innen unterschiedlicher parteipolitischer und konfessioneller Orientierung zu den Grundsätzen politischer Bildung. Eines der drei dort verankerten Grundprinzipien ist das sog. Überwältigungsverbot, das vor politischer Manipulation schützen soll (vgl. Beutelsbacher Konsens 2011).



pädagogische Gegenstrategie insbesondere im schulischen Bereich vielfach projektbezogen eingesetzt wird.

Richtet man den Bereich des normativen Lernens im Bereich von Deutsch als Zweitsprache, wie ich dies hier vorschlagen möchte, an den Konzepten der Demokratiepädagogik aus, dann hat dies auch Folgen für die Lernziele. Denn durch ihre Anbindung an die Demokratiepädagogik verschiebt sich die Zielperspektive des Lernprozesses vom Lernziel der Diskursfähigkeit, wie es Altmayer für den kulturbezogenen Bereich von Deutsch als Fremdsprache formuliert hat, hin zum Lernziel der Demokratiefähigkeit oder Demokratiekompetenz (vgl. Marker 2009). Mit Demokratiefähigkeit wird dabei ein Vermögen bezeichnet, das drei unterschiedliche, nichtsdestoweniger aber eng zusammengehörende Dimensionen besitzt (vgl. Schmid; Waterman 2009: 882): eine kognitive Dimension des politischen Wissens, wozu auch diskursbezogene Wissens Elemente gehören, eine affektiv-motivationale Dimension der demokratischen Gesinnung und eine behaviorale Dimension, die sich auf demokratisches Verhalten und demokratische Partizipation bezieht (vgl. ebd.). Es ist gerade diese letzte, sich auf Formen des Verhaltens beziehende Dimension, die das Lernziel Demokratiefähigkeit vom Lernziel Diskursfähigkeit unterscheidet.

Demokratiepädagogik, dies ist an dieser Stelle wichtig zu betonen, ist kein Ansatz, der sich speziell an Migrant\*innen richtet; genau genommen fasst er keine spezifische Zielgruppe ins Auge, er kann aber durch vielfältige Modifikationen auf spezifische Zielgruppen und damit auch auf migrantische Bedarfe ausgerichtet werden. Entsprechend lassen sich demokratiepädagogische Herangehensweisen auf unproblematische Weise mit den Postulaten postkolonialer, antirassistischer oder migrationspädagogischer Theoriepositionen in Einklang bringen, kulturalisierende und rassifizierende Diskurse und Praxen in Integrationskontexten zu vermeiden. Denn nicht nur sind diese Herangehensweisen letztlich adressatenoffen; sie sind zudem nicht in erster Linie landeskundlich-kulturbezogen und üben mithin auch keinen offenen oder versteckten kulturellen Assimilationsdruck aus. Stattdessen folgen sie universalistischen Werten von Demokratie und Menschenrechten und sind daher mit den Prämissen einer dezidiert multikulturellen Gesellschaft nicht nur vereinbar, sondern bilden letztlich sogar deren Funktionsgrundlage. So gesehen scheint mir, dass eine Ausrichtung sowohl an den inhaltlichen wie auch an den didaktisch-methodischen Prinzipien der Demokratiepädagogik ein gangbarer und vielversprechender Weg für den politisch-kulturellen Bereich von Deutsch als Zweitsprache sein könnte, auch wenn dieser sich auf diese Weise von den Inhalten und Lernzielen des Bereichs Deutsch als Fremdsprache tendenziell wegbewegt. Ich meine aber, dafür gibt es gute Gründe.

## Literatur

- Agiba, Sara (2016): „Um uns zu [...] verwirren“. Eine empirische Untersuchung zum kulturbezogenen Lernen. In: *Info DaF* 43/4, 401-416.
- Agiba, Sara (2017): *Lernen durch Irritation. Ein Beitrag zur Untersuchung kulturbezogener Lernprozesse bei ägyptischen DaF-Lernenden*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2008): Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des inter-kulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 35, 44-59.
- Altmayer, Claus (2018): Wissenschaft und Praxis. Zur Rolle normativer Grundsatzenfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Dirim, İnci; Wegner, Anke (Hrsg.): *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF\_DaZ\**. Opladen u.a.: Budrich, 66-86.
- Arnold, Rolf; Siebert, Horst (2006): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion der Wirklichkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bandura, Albert (Hrsg.) (1976): *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Bandura, Albert (1979): *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett.
- Beutel, Wolfgang (Hrsg.) (2007): *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Beutelsbacher Konsens (2011): *Beutelsbacher Konsens. Standard für den politisch-historischen Unterricht an allen Schulen*. In: <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens/> (16.11.2020).
- Blatt, Moshe; Kohlberg, Lawrence (1975): The Effect of Classroom Moral Discussion upon Children's Level of Moral Judgement. In: *Journal of Moral Education* 4, 129-165.
- Dewey, John (2011<sup>5</sup> [1916]): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Edelstein, Wolfgang (Hrsg.) (2009): *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Weinheim: Beltz.
- Fornoff, Roger (i.Dr.): Wertebezogene Aushandlungsprozesse im DaZ-Unterricht: Was wirklich im Orientierungskurs geschieht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate; Harsch, Claudia; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Zur sprachlichen und gesellschaftlichen Integration neu zugewanderter Menschen. Eine Bilanz*. Göttingen: Universitätsverlag.

- Fornoff, Roger (2018): *Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Halisch, Frank (1984): *Vorbild einfluss und Motivationsprozesse. Ein Beitrag zu einer Motivationstheorie der Vorbildwirkung*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Hattie, John (2009): *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hume, David (1989 [1740]): *Traktat über die menschliche Natur. Buch III (Über die Moral)*. Hamburg: Felix Meiner.
- Karliczek, Anja (2018): Gründliche Wertedebatte nach Fall Özil nötig. Interview mit der Bundesbildungsministerin. In: *Der Tagesspiegel* 28.7.2018. <https://www.tagesspiegel.de/politik/bildungsministerin-im-interview-anja-karliczek-gruendliche-wertedebatte-nach-fall-oezil-noetig/22857812.html> (16.11.2020).
- Kohlberg, Lawrence (1986): Der „Just-Community“-Ansatz der Moralerziehung in Theorie und Praxis. In: Oser, Fritz; Fatke, Reinhard; Höffe, Otfried (Hrsg.): *Transformation und Entwicklung. Grundlagen der Moralerziehung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 21-55.
- Koller, Hermann (1954): *Mimesis in der Antike. Nachahmung, Darstellung, Ausdruck*. Bern: Francke.
- Lind, Georg (2009): *Moral ist lehrbar. Handbuch zur Theorie und Praxis moralischer und demokratischer Bildung*. München: Oldenburg.
- Lobo, Sascha (2019): *Realitätsschock. Zehn Lehren aus der Gegenwart*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Marker, Michael (2009): Demokratiekompetenz durch lernendes Handeln – Das Projekt „Schule als Staat“. In: *Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation in Baden-Württemberg* 7, 14-19.
- Mauermann, Lutz (1981): *Wertklärung und Wertorientierung. Materialien zur Praxis eines erziehungswirksamen Unterrichts in der Hauptschule*. Donauwörth: Auer.
- Pressemitteilung Bezirksamt Lichtenberg (2017): *Neuer Kurs: So funktioniert der Rechtsstaat*. In: <https://www.berlin.de/ba-lichtenberg/aktuelles/pressemitteilungen/2017/pressemitteilung.564443.php> (16.11.2020).
- Rahmencurriculum für Integrationskurse Deutsch als Zweitsprache*. In: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf;jsessionid=2333AB3BBBFD43C5AEBADAAE8A847761.internet551?\\_\\_blob=publicationFile&v=8](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf;jsessionid=2333AB3BBBFD43C5AEBADAAE8A847761.internet551?__blob=publicationFile&v=8) (16.11.2020).

- Raths, Louis E.; Harmin, Merrill; Simon, Sidney B. (1984): *Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht*. München: J. Pfeiffer.
- Ross, Dorothea; Ross, Sheila A.; Bandura, Albert (1976): Statusneid, soziale Macht und sekundäre Verstärkung. In: Bandura, Albert (Hrsg.): *Lernen am Modell. Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie*. Stuttgart: Klett, 75-92.
- Schirach, Ferdinand von (2015): *Terror. Ein Theaterstück und eine Rede*. München: Piper.
- Schmid, Christine; Waterman, Rainer (2009): Demokratische Bildung. In: Tippelt, Rudolf; Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 881-897.
- Wagenvoorde, Renée (2015): *Is Citizenship secular? Conceptualising the relation between religion and citizenship in contemporary Dutch society*. Zürich: LIT.
- Zimbrich, Ulrike (1984): *Mimesis bei Platon*. Frankfurt am Main: Lang.

# Kulturreflexives Lernen kompetent gestalten. Impulse für die Aus- und Fortbildung

Hannes Schweiger (Universität Wien, Österreich)

## 1 Einleitung

Wer das Feld des Kulturellen betritt, begibt sich in eine konflikträchtige Zone. Im Namen von Kultur wird ausgegrenzt und eingemeindet, diskriminiert und verurteilt, abgewertet und die Überlegenheit des Eigenen betont. Es wird auch gefeiert und genossen, ausgestellt und dargeboten, kulturelle Artefakte werden getauscht und verändern im Transfer ihre Gestalt; kulturelle Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster werden gerade in Zeiten intensiver Globalisierung und verstärkter Migrationsbewegungen ständigem Wandel unterzogen und sind von großer Vielfalt geprägt. Die Beschäftigung mit kulturbezogenen Fragen findet zwischen den Polen des Kulturessentialismus und der Hybridisierung von Kultur statt und ist immer auch mit der grundlegenden Frage nach dem Begriff verbunden, den wir uns von Kultur machen. Dementsprechend identifiziert Andreas Reckwitz (2019: 30f.) in der Spätmoderne „zwei konträr aufgebaute *Regime der Kulturalisierung*“: „ein kosmopolitisches Kulturverständnis, das man als *Hyperkultur* bezeichnen kann“ auf der einen Seite und einen „*Kulturessenzialismus*“ auf der anderen Seite, der „mit einem Innen-Außen-Dualismus“ und dem „Modell homogener Gemeinschaften, die als *imagined communities* in die Welt gesetzt werden“, arbeitet (Hervorh. im Original). Angesichts dieses Spannungsfeldes trifft umso mehr zu, was Alisha Heinemann (2015: 81) zu kulturellem Lernen in DaF/DaZ feststellt:

Das Sprechen über Kultur ist nicht unschuldig möglich und bedarf stetiger, sich immer wiederholender und vertiefender Reflexionsarbeit. Das Sprechen über Kultur ist damit nicht illegitim. Es bedarf jedoch einer erhöhten Anstrengung, um wirksame, diskursiv zirkulie-

rende rassistische Zugehörigkeits- und Differenzordnungen – welche normieren, subjektivieren, Individuen anrufen – unter Bedingungen der eigenen Involviertheit, nicht unhinterfragt zu reproduzieren.

Die Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Fragen stellt hohe Anforderungen an Lehrkräfte und macht dementsprechende Konzepte für die Aus-, Fort- und Weiterbildung notwendig, die kulturreflexiv in mehrfachem Sinn sind: (Angehende) Lehrende reflektieren ihre eigenen Vorstellungen von Kultur, ihre Positionen in der Gesellschaft und sie lernen, wie sie kulturbezogene Lernprozesse mit dem Ziel der Erweiterung der Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Teilhabe initiieren und mit Lernenden gemeinsam gestalten können. Sie setzen sich kritisch mit den Debatten auseinander, in denen kulturelle Fragen verhandelt und Differenzierungen unter Berufung auf die Kategorie Kultur vorgenommen werden. Im Folgenden sollen einige Anforderungen kulturreflexiven Lehrens skizziert und exemplarische Vorschläge für deren Bearbeitung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung vorgestellt werden.

## **2 Kulturreflexives Lernen in einem selbstermächtigenden Unterricht**

Kulturreflexives Lernen im DaF/DaZ-Unterricht zielt auf die Erweiterung des individuellen Handlungsspielraums der Lernenden zum Zweck der gesellschaftlichen Teilhabe ab. Es geht in „Mitrede“ im Sinne des programmatischen Titels dieser Materialien für eine diskursive Landeskunde um die „Teilhabe an der sozialen Aushandlung von Bedeutungen in Diskursen“ (Altmayer; Hamann; Magosch; Mempel; Vondran; Zabel 2015: 12). Lernende werden „als kulturelle Subjekte“ gesehen, „die an gesellschaftlichen, sozialen und kulturellen Entwicklungen und Prozessen partizipieren“ (Hallet 2017: 183). Der Fremd- und Zweitsprachenunterricht „wird damit selbst als ein Raum kulturellen Handelns und sozialer Praxis konzeptualisiert“ (Hallet 2017: 183). Fragen der Diskurskurspartizipation und der Teilhabe stehen immer im Zeichen gesellschaftlicher Machtverhältnisse, die Unterscheidungspraxen herstellen und reproduzieren und zu Ein- und Ausschlüssen führen. Sowohl in DaF- als auch in DaZ-Kontexten sind Lernende damit konfrontiert, dass ihre Fähigkeit zur Mitsprache nicht allein an ihre sprachliche Kompetenz gebunden ist, sondern wesentlich von ihrer Position in der Gesellschaft und von den Machtstrukturen in dieser Gesellschaft abhängt. Wer eine Sprache spricht, verfügt damit nicht zwangsläufig über die Möglichkeit zur Mitsprache. Migrationspädagogisch gesprochen sind natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitsordnungen in einer Gesellschaft mitentscheidend für die individuelle Mitsprache und Teilhabe (vgl. Hormel; Jording 2016: 222). Diese Ordnungen zu reflektieren ist daher eine wesentliche Komponente der Ausbildung zu einer kulturreflexiv kompetenten Lehrkraft.

Basis kulturreflexiver Kompetenz ist das Wissen um unterschiedliche Kulturkonzepte und ihre Genese, Kontexte und Wirkungen. Es ist nicht genug, sich mit Themen zu beschäftigen, die kulturell markiert sind, sondern von zentraler Bedeutung ist die Auseinandersetzung mit dem je nach Kontext spezifischen Kulturbegriff. Das reicht vom Wissen über Interkulturalität, Transkulturalität, Multikulturalität bis zur kulturwissenschaftlich fundierten Einordnung der jeweiligen Kulturbegriffe in den Kulturstudien oder aus der Perspektive einer kritischen Diskursanalyse. Nach dem *Cultural Turn* bzw. dem kulturwissenschaftlichen Paradigmenwechsel wird „nunmehr der prozessuale, diskursive und symbolische Charakter von Kultur betont, der in der Metapher von ‚Kultur als Text‘ oder, zur Hervorhebung der Multimedialität aller Kommunikations- und Signifikationsprozesse, von ‚Kultur als Hypertext‘ manifest wird“ (Hallet 2017: 181). Zu den Fragen, die sich kulturreflexiv kompetente Lehrkräfte stellen müssen und die dementsprechend in ihrer Ausbildung Berücksichtigung finden müssen, gehören: „Wer braucht den Begriff Kultur wann und wofür ...? Wer braucht ihn nicht? In welchem Wortschatz taucht das Wort auf, wo fehlt es, und warum wird es umgangen? Wodurch wird es dabei ersetzt oder verdrängt?“ (Assmann 2019: 110).

Zum Wissen um unterschiedliche Vorstellungen von Kultur und die machtvollen Effekte von kulturbezogenen Unterscheidungen kommt die Reflexion der eigenen Perspektive auf Kultur, des eigenen Verständnisses von Kultur und der jeweiligen Position in der Gesellschaft, die auch über den Zugang zu und den Umgang mit kulturellen Ressourcen entscheidet. „Was sind die relevanten Unterscheidungen, die die Machtverhältnisse bestimmen, in denen ich gerade aktuell forsche/lehre?“ (Heinemann 2015: 80). Wie sieht meine Position in der Gesellschaft, in der ich als Lehrende\*r tätig bin, aus und über welche Privilegien verfüge ich und über welche nicht? Welche Erfahrungen des Ausschlusses unter Berufung auf kulturelle Differenzlinien habe ich selbst erlebt? Welches kulturelle Kapital bringe ich als Lehrkraft für meine Arbeit mit? Diese Form der reflexiven Professionalität ist aber nicht auf das Individuum beschränkt und es geht nicht darum, der einzelnen Lehrkraft allein die Verantwortung für eine kritische Reflexion der gesellschaftlichen Machtverhältnisse zuzuschreiben, sondern im Sinne Pierre Bourdieus handelt es sich bei kulturreflexiver Professionalität um ein „kollektives Unternehmen“ (Wacquant 1996: 63), für das auch entsprechende Strukturen vorhanden sein müssen (vgl. Heinemann; Mecheril 2018: 268).

Zuschreibungen spielen auf allen Ebenen des Unterrichts eine Rolle: als Zuschreibungen der Lehrkraft ihren Lernenden gegenüber und *vice versa*, mit Blick auf die Unterrichtsmaterialien, in denen Kollektiven, die als Kulturen verstanden werden, bestimmte Eigenschaften zugeordnet werden; hinsichtlich der Aufgaben, die aus kulturreflexiver Sicht auf die kritische Auseinandersetzung mit Zuschreibungen abzielen sollten. Hier trifft sich die interkulturelle Pädagogik, die die Reflexion von Auto- und Heterostereotypen als eines ihrer Lehr- und Lernziele definiert (vgl. Zeuner 2010: 1475f.; Vatter 2019), mit der Migrationspädagogik (vgl. Mecheril 2015) und der rassismuskritischen Bildung. Ein wesentlicher Unterschied besteht

abgesehen von der unterschiedlichen Konzeptualisierung des Kulturbegriffs allerdings darin, dass sowohl die Migrationspädagogik als auch rassismuskritische Bildung Herrschafts- und Machtverhältnisse in den Blick nehmen und nicht auf die Zuschreibungen des Individuums allein fokussieren, sondern strukturelle und institutionelle Logiken analysieren. „Für eine so verstandene Lehrerinnenbildung sind einerseits Kenntnisse zu machtvollen subjektivierenden gesellschaftlichen Mechanismen des *Otherings* bedeutsam sowie andererseits das Erkennen der eigenen Involviertheit in diese Prozesse und in die disziplinären pädagogischen Grundprämissen, die solche Einteilungs- und Hierarchisierungsprozesse stärken“ (Ivanova-Chessex; Steinbach; Wolte 2020: 74). Wesentlich für eine so verstandene Professionalität ist, nicht von einem souveränen Subjekt auszugehen, sondern das eigene Denken und Handeln fortwährend in Frage zu stellen und einer Kritik zu unterziehen, die vermeintliche Selbstverständlichkeiten als veränderbare Konstruktionen kenntlich macht und Unbeachtetes ins Bewusstsein holt.

Kulturreflexiv kompetente Lehrkräfte reflektieren nicht nur ihre eigenen Zuschreibungen und die Zuschreibungen, die in Institutionen oder in Unterrichtsmaterialien reproduziert werden (vgl. exemplarisch Markom; Weinhäupl 2007), sondern sie verfügen auch über methodisch-didaktische Kompetenzen, um mit ihren Lernenden Zuschreibungen zu hinterfragen, Kulturalisierungen zu identifizieren und Gegenstrategien zu entwickeln. Im Folgenden greife ich zwei Beispiele aus der Aus-, Fort- und Weiterbildung zur Auseinandersetzung mit Zuschreibungen auf, die auch im DaF/DaZ-Unterricht der Gestaltung kulturreflexiver Lernprozesse dienen können.

Im Jahr 2014 erhielt die Universität Wien einen offenen Brief eines Studenten, der wiederholt auf der Website der Universität zu sehen war, wenn deren Internationalität dargestellt werden sollte. Das Bild zeigt „einen jungen schwarzen Mann“ gemeinsam mit zwei jungen blonden Frauen auf einer Stiege sitzend.

Das Komische an dem Bild: Der Kerl, der da zu sehen ist, ist gar nicht von ‚auswärts‘. Er ist auch kein Erasmus-Student. Das weiß ich, weil das auf dem Foto ich bin. [...] Das einzige an mir, das irgendwie exotisch ist, ist [...] mein ausgeprägter Flachgauer Dialekt (Reichel 2014).

Und er setzt fort:

Aber weißt du was, irgendwie hast du ja eh recht, liebe Uni Wien. Als Junge, der im exotischen Grenzgebiet von Salzburg und Oberösterreich geboren und aufgewachsen ist, hat man es in Wien tatsächlich mit einer massiven kulturellen und vor allem sprachlichen Barriere zu tun. Von daher finde ich es eh super, dass ihr mich hier willkommen heißt und unterstützt. Aber ich glaube trotzdem nicht, dass Salzburg und Oberösterreich jetzt unbedingt die Definition von Internationalität sind (Reichel 2014).



Als Reaktion auf diesen Brief entschuldigte sich die Universität Wien und entfernte das Bild von ihrer Website. Das Beispiel illustriert die Macht von Zuschreibungen, die auf Normvorstellungen beruhen, die der Diversität der Gesellschaft nicht gerecht werden. Der Text kann dahingehend diskutiert werden, welches Potenzial er für die Gestaltung kulturreflexiver Lernprozesse im DaF/DaZ-Unterricht enthält. Und er kann mit Blick auf die Strategien analysiert werden, mit denen der Autor Zuschreibungen aufgreift, offenlegt und in Frage stellt: Er verwendet das Mittel der Ironie, spricht Exotisierung als eine Form des *Otherings* an und stellt Zuschreibungen aufgrund äußerer Merkmale wie der Hautfarbe aus, indem er schreibt: „Eine Freundin von mir hat [...] scherzhaft gemeint: ‚Mit internationalen Studenten sind sicher die beiden Schwedinnen gemeint, die neben dir sitzen‘“ (Reichel 2014). Den Lernenden kann zunächst der Beginn des Briefes präsentiert werden, damit sie spekulieren und eine Fortsetzung des Textes verfassen können, die sie im nächsten Schritt mit dem Original vergleichen. Nach dieser produktionsorientierten Phase analysieren sie die angesprochenen textuellen Strategien der Reaktion auf Zuschreibungen und widmen sich in weiterer Folge dem Kontext dieses offenen Briefes.

Auch der Text „Wo kommst du her?“ (Hafedh 2018) der Slam-Poetin und Musikerin Yasmin Hafedh (Künstlerinnenname Yasmo) illustriert die Mechanismen von Zuschreibungen, indem er zwei Menschen in einem Smalltalk in einer Bar zeigt, von denen einer im Laufe der Unterhaltung fragt: „Wo kommst du her?“ Mit der Antwort ihres Gegenübers „Aus Wien“ gibt er sich nicht zufrieden, blickt „wie ein Ungläubiger“ und fragt nach: „Ja, aber wo kommst du wirklich her?“ Er spricht sie damit als jemanden an, die nicht dazugehört und die – vielleicht aufgrund ihres Namens oder ihrer Hautfarbe – als Migrantin oder als ‚Mensch mit Migrationshintergrund‘ verortet wird. Das Ich in diesem Text findet nicht die Frage „Wo kommst du her?“ problematisch, sie beantwortet diese auch ohne Zögern. Problematisch wird es für sie in diesem Gespräch, als ihr Gegenüber nachfragt und ihre Selbstverortung „Aus Wien“ nicht akzeptiert. Sein Nachfragen löst im Ich dieses Textes ein vielschichtiges Nachdenken über Zuschreibungen, *Othering* und die Bedeutung von Hautfarbe und der Kategorie Herkunft in einer von Migration geprägten diversen Gesellschaft auf. Sie wirft damit auch die Frage nach Strategien auf, um sich in ähnlichen Situationen, in denen Menschen mit Zuschreibungen konfrontiert werden, die sie als ausgrenzend erleben, zur Wehr setzen zu können. Ihre Antwort auf die Nachfrage lautet zunächst: „Ich komme aus dem Bauch einer Frau,/die viel auf Reisen war./Ich komme vielleicht auch aus einem Haus,/in dem es immer internationale Speisen gab“ (Hafedh 2018: VIII). Und sie setzt dann auf der Meta-Ebene fort und thematisiert die von ihm gestellte Frage und führt vor, was sie in ihr auslöst. „Du möchtest Grenzen ziehen, in einem Land landen, du möchtest den Namen einer Nation./Das ist mir schon klar – aber zu beantworten ist das schwer“ (ebd.). Sie macht deutlich, dass sich ihre Zugehörigkeit nicht verdeutlichen oder fixieren lässt, sondern dass für sie „Heimat etwas ist, von dem ich nur in Bewegung sprechen kann“ (ebd.: XI). Der Text lässt sich im Sinne einer

Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeiten zur Befragung von Deutungsmustern wie Heimat oder Herkunft einsetzen und macht Differenzsetzungen und Zuschreibungen entlang kultureller oder nationaler Trennlinien sichtbar.

Texte wie die beiden genannten im Unterricht zu bearbeiten, erlaubt es, aktuelle gesellschaftliche Diskurse aufzugreifen und dadurch auch in diese zurückzuwirken. Lernende verfügen in diesem Sinne auch über *Agency*, da sie an Diskursen nicht nur rezeptiv teilnehmen und diese verstehen können, sondern dass sie sie auch beeinflussen und verändern, indem sie sich Mechanismen der Zuschreibung bewusst machen, diese diskutieren und Gegenstrategien entwickeln. Sowohl im DaF/DaZ-Unterricht, in dem ein solcher Text verwendet wird, als auch in der Aus-, Fort- und Weiterbildung wird somit der Anspruch erhoben, „mit den Lernenden auf einer Metaebene die gesellschaftlichen Verhältnisse zu reflektieren, sie historisch zu verorten und Handlungsperspektiven zu entwerfen und zu eröffnen, die zur Veränderung der Verhältnisse führen könnten“ (Mineva; Salgado 2015: 257).

Ein Weg zur Entwicklung kulturreflexiver Kompetenzen als Lehrkraft ist das Lernen durch Lehren (vgl. Grzega; Schöner 2008). Angehende Lehrkräfte erstellen zu Aspekten kulturreflexiven Lernens und Lehrens Materialien für die Lehrer\*innen-Bildung und konzipieren entsprechende didaktische Szenarien. Im konkreten Fall meiner eigenen Lehrveranstaltungen sollten diese auf der Plattform des NCoC BIMM<sup>1</sup> veröffentlicht werden, die Themenpakete zum Arbeitsfeld „Sprachliche und kulturelle Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit“ für „die Umsetzung dieser Inhalte in der PädagogInnenbildung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten“ anbietet<sup>2</sup>. Entstanden sind beispielsweise Materialien und Aufgaben zur Auseinandersetzung mit dem Deutungsmuster „Heimat“, mit *Othering*-Prozessen oder mit Identitätskonzepten aus einer migrationspädagogischen Perspektive.

In einem kulturreflexiven Sinne lässt sich Unterricht als Dritter Raum (nach Homi K. Bhabha<sup>3</sup>) verstehen, in dem die Herstellung von Bedeutungen in einem dynamischen und deutungs offenen Prozess stattfindet. Voraussetzung dafür ist, dass Lehrende Lehrwerke und Lehrmaterialien kritisch einschätzen können, insbe-

<sup>1</sup> Das NCoC (National Center of Competence) „Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit“ (BIMM) ist das Netzwerk der Pädagogischen Hochschulen Österreichs zur Förderung der Qualitätsentwicklung und Professionalisierung in den Themen Interkulturalität, Migration und Mehrsprachigkeit (vgl. <https://bimm.at/>, 13.7.2021).

<sup>2</sup> <https://bimm.at/themen/> (26.4.2021).

<sup>3</sup> Der Dritte Raum ist eine zentrale Denkfigur im Werk Homi K. Bhabhas (vgl. v.a. Bhabha 1994) und meint einen Zwischenraum, in dem Binaritäten in ein dynamisches Wechselspiel gebracht und dadurch verändert werden und in dem Bedeutungen neu verhandelt und rekonfiguriert werden. Andrea Tober (2020: 206) versteht den Dritten Raum als Modell für kulturelle Bildung und sieht ihn als „Denkort, Begegnungsplattform, Verhandlungsraum, Verbindungsraum, oder *meeting zone*“ und somit als offenen Raum, „in dem respektvolles Zuhören praktiziert wird und gemeinsames Entwerfen, Entwickeln, Experimentieren, Testen, Scheitern, Verwerfen, Nachsteuern und Neudenken von Forschung in der Praxis möglich ist“. Vgl. den Abschnitt „Kulturelle Differenz und Dritter Raum“ in Castro Varela; Dhawan 2015: 247-250.

sondere mit Blick auf Zuschreibungen, Zugehörigkeitsordnungen und Normvorstellungen. Das Kollektiv von „maiz“, einer Organisation von und für Migrantinnen im oberösterreichischen Linz, schlägt eine Reihe von „Aufmerksamkeitsrichtungen“ für den reflektierten Umgang mit didaktischen Materialien vor, die auch aus kulturreflexiver Perspektive geboten scheinen: Enthalten die Materialien Homogenisierungen von Gruppen? Weisen sie essentialistische Geschlechtervorstellungen auf? Enthalten sie Infantilisierungen? Werden Familienkonstellationen in ihrer Vielfalt dargestellt? Wird „Heimat“ als ‚flexible Kategorie‘ dargestellt und von der Herkunft der Lernenden entkoppelt (vgl. maiz 2014: 152)? Kulturreflexiv kompetente Lehrkräfte reflektieren auch mit ihren Lernenden gemeinsam die verwendeten Materialien, nehmen sie aus machtkritischer und zuschreibungsreflexiver Perspektive unter die Lupe und suchen nach alternativen Darstellungsmöglichkeiten. Konkret können die Lernenden beispielsweise nach einer entsprechenden Analyse des Lehrmaterials die Aufgabe erhalten, andere Illustrationen als die vorhandenen zu einem Lehrwerkstext zu suchen, ihre Wahl zu begründen und gemeinsam in der Lerngruppe zu diskutieren.

Kulturreflexiv kompetente Lehrkräfte fördern die Vielfalt von Perspektiven und Zugängen, nachdem sie sich diese in ihrer Ausbildung selbst bewusst gemacht haben.

Lehrkräfte müssen zu eigenständigen, sorgfältigen Analysen aktuell verhandelter Themen und Fragen sowie wesentlicher kultureller Entwicklungen in der Lage sein, damit sie Entscheidungen über relevante, im Unterricht verhandlungswürdige Themen treffen können (Hallet 2017: 184).

In einem als selbstermächtigend konzipierten Unterricht (vgl. maiz 2014, Widhalm 2019) treffen Lehrende und Lernende diese Entscheidungen so weit wie möglich und unter Berücksichtigung der spezifischen Rahmenbedingungen gemeinsam. In diesem Sinne lässt sich das Sprachenlernen als „symbolic empowerment“ verstehen, „das die aktive, transformative Teilhabe an und die Mitgliedschaft in fremdsprachigen communities ermöglicht“ (Hallet 2017: 181; vgl. Kramsch 2010) – oder, allgemeiner gesprochen: in Sprachgemeinschaften.

Die Frage nach den Möglichkeiten der Teilhabe am politischen, gesellschaftlichen, kulturellen Leben einer Gemeinschaft steht auch im Mittelpunkt der „Global Citizenship Education“, die mit kulturreflexivem Lehren und Lernen in DaF/DaZ wesentliche Ziele teilt und Bildungsprozesse aus einer ähnlichen Perspektive betrachtet. „Global Citizenship Education“ bezieht sich auf Friedenspädagogik und Menschenrechtsbildung, nimmt globale Prozesse in den Blick und fokussiert dabei immer wieder auf das Lokale sowie die Verschränkung der beiden zum ‚Glokalen‘. Dieser pädagogische Ansatz basiert auf dem „Konzept der global citizenship als politischer Anteilnahme und Teilhabe am (weltpolitischen) Geschehen“ (Wintersteiner; Grobbauer; Diendorfer; Reitmair-Juárez 2014: 4). Kenntnisse in einer Fremd- oder Zweitsprache spielen für die „Entwicklung einer ‚global citizenship‘“

eine wichtige Rolle, denn sie erweitern „die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Lerner[\*innen] zur Diskurspartizipation und damit ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten zu globaler Interaktion“ (Altmayer 2017: 12). „Global Citizenship Education“ weist in eine Richtung, „die jenseits einer Vorstellung von Eigenem und Fremdem nach Möglichkeiten der Subjektpositionierung der Lernenden in kulturellen Diskursen fragt (vgl. Kramsch 2010, 16ff.)“ (Hallet 2017: 183).

Gerade mit Blick auf globale Verhältnisse und Prozesse kommen auch im DaF/DaZ-Unterricht postkoloniale Theorien zum Tragen, die bestehende Machtverhältnisse und Ungleichheiten historisch einzuordnen und im Sinne eines ‚Talking Back‘ oder ‚Writing Back‘ subversive Strategien der Veränderung der Verhältnisse aufzuzeigen helfen. Aus postkolonialer Perspektive werden überdies marginalisierte oder ausgegrenzte kulturelle Ausdrucksformen deutlicher sichtbar, mit dem Ziel, diese ins Zentrum zu rücken und zu kanonisieren. Kulturreflexives Lehren und Lernen, das an „Global Citizenship Education“ anknüpft und mit postkolonialen Ansätzen verbunden wird, stellt somit dominante Wissensinhalte in Frage, rückt wenig Beachtetes in den Mittelpunkt des Interesses und führt zur Erweiterung des Kanons oder seiner grundlegenden Veränderung. Im Folgenden werden exemplarisch Impulse für die Ausbildung und den Ausbau von kulturreflexiven Kompetenzen bei Lehrkräften im hier ausgeführten Sinne vorgestellt.

### 3 Impulse für die Aus-, Fort- und Weiterbildung

#### 3.1 Literarische Impulse

Literarische Texte eignen sich aufgrund ihrer Mehrdeutigkeit und Deutungsoffenheit in besonderer Weise für kulturreflexive Lernprozesse. Dabei rückt die sprachliche Verfasstheit der Texte in den Mittelpunkt, „zeigt sich Sprache in ihrer konstitutiven Mehrdeutigkeit und wird gleichermaßen für eine Reflexion der Mechanismen der Bedeutungsbildung wie als fundamental kreative Ressource neuer Ausdrucksmöglichkeiten zugänglich“ (Dobstadt; Riedner 2021: 398). Es geht also nicht nur oder gar nicht in erster Linie darum, dass literarische Texte „zentrale kulturelle Fragen und gesellschaftliche Diskurse“ aufnehmen und bearbeiten, Lesende „zu einer bestimmten Sicht auf diskursive und kulturelle Vorgänge anregen“ und damit „eine metakulturelle Reflexionsebene“ eröffnen (Hallet 2017: 183f.). Vielmehr unterlaufen sie aufgrund ihrer sprachlichen Qualität Eindeutigkeit und eröffnen damit ein Spiel mit unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten, in dem die Regeln dieses Spiels selbst zur Diskussion stehen, d.h. literarische Texte lenken den Blick auf Prozesse der Bedeutungsherstellung und regen damit zur Reflexion sprachlicher Ausdrucks- und Handlungsmöglichkeiten an.

In der Arbeit mit literarischen Texten hat sich gerade im Sprachunterricht die Verbindung von analytischen und kreativen Methoden etabliert. Auf diese Weise kann dem Prinzip der Handlungs- und Produktionsorientierung entsprochen wer-

den und die eigenen Produkte der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text werden selbst zum Gegenstand der Analyse und Reflexion. Literarische Texte können uns aufgrund ihrer Form stolpern lassen und im Stolpern werden wir ihrer sprachlichen Beschaffenheit gewahr (vgl. Dobstadt; Riedner 2011; 2016). Unsere Aufmerksamkeit wird geschärft, weil wir auf etwas Unerwartetes oder Ungewöhnliches stoßen, das wir zu verstehen versuchen. Wir stolpern beispielsweise in folgendem Textausschnitt über seine Form:

Vas ih fon der Gešichte des armen Verter nur habe auffinden kenem,  
habe ih mit Flajs gezamelt und lege es ojh hir for, und vajs, das ir  
mir's danken verdet. Ir kent zajnem Gajst und zajnem Karakter ojre  
Bewunderung und Libe, zajnem Šiksale ojre Trenen niht ferzagen  
(Novaković o.J.).

(Angehenden) Lehrkräften präsentiere ich den Ausschnitt zunächst ohne den Namen „Verter“ und frage sie nach ihren Einschätzungen, wann dieser Text entstanden sein könnte und um welche Sprache es sich ihrer Einschätzung nach handelt. Ich bitte sie zu beschreiben, was ihnen an diesem Text auffällt und was ihnen ungewöhnlich erscheint. Es stellt sich heraus, dass es sich um den Beginn von Goethes „Leiden des jungen Werthers“ und somit eines kanonischen Textes der deutschsprachigen Literatur handelt, der hier aber in verfremdeter Weise präsentiert wird. Als Folie der phonetischen Übertragung dient das Bosnische bzw. Kroatische sowie das Serbische in seiner Variante in lateinischer Schrift. Auf der Webseite des T-Shirt-Labels „vajtundbrajt“ findet sich auch der Beginn des Romans „Der Prozeß“ von Franz Kafka in türkischer Oberflächenübersetzung: „Yemand muste Yozef Ka ferloymdet haben, den o:ne das ěr etvas Bözes getān hete, vurde er aynes Morgens ferhaftet“ (Novaković o.J.). Die Lernenden (egal, um welche Zielgruppe es sich handelt) können in weiterer Folge die Aufgabe erhalten, selbst einen Text auf der Basis einer anderen Sprache und ihres Alphabets umzuschreiben. Diese produktionsorientierte Aufgabe führt zur Bewusstmachung der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der deutschen Sprache und der Vergleichssprache mit Blick auf das Laut-Schrift-Verhältnis. Diese Sprachreflexion kann nach der Produktion eigener Umschriften von Texten auch noch bewusst zum Gegenstand des Unterrichtsgesprächs werden, indem die Unterschiede und Gemeinsamkeiten sowie die Schwierigkeiten in der Erfüllung der Aufgabe benannt werden.

Ausgehend von dieser analytisch-kreativen Beschäftigung mit Textbeispielen, die demselben Prinzip wie Ernst Jandls Oberflächenübersetzung folgen (vgl. zum didaktischen Potenzial der Oberflächenübersetzung Nagy 2013: 195), können mit Blick auf kulturreflexive Aspekte Fragen des unterschiedlichen Prestiges von Sprachen gestellt werden, etwa anhand eines Blogbeitrags zu „vajtundbrajt“ als sprachpolitischen Projekt: „This act of transcription, especially into the non-prestige languages of the two largest migrant groups in Austria, decentralizes the German language and makes the familiar unfamiliar“ (Brynhild84 2017: o.S.). Das Spiel mit

Sprache erhält aus dieser Perspektive auch einen emanzipatorischen Charakter und es lässt sich die Behauptung zur Diskussion stellen, dass gerade in der Oberflächenübersetzung eines kanonischen Textes Johann Wolfgang von Goethes oder Franz Kafkas auf der Basis der im österreichischen Kontext weniger prestigereichen Sprachen Türkisch bzw. Bosnisch/Kroatisch/Serbisch ein subversiver Akt besteht, der bestehende Machtverhältnisse hinterfragt. In diesem Sinne lässt sich festhalten, dass Goran Novaković' Projekt „vajtundbrajt“ in Frage stellt, „what it means to be ‚integrated‘ and a member of Austrian society“ und es definiert „Austria as a multi-cultural and multi-lingual society where immigrants integrate on their own terms“ neu (Brynhild84 2017: o.S.).

Literatur wird in der skizzierten, zugleich analytischen und produktionsorientierten Beschäftigung mit ihr zum Gegenstand kulturreflexiven Lernens, das auf die Auseinandersetzung mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen in der Gesellschaft und mit den damit zusammenhängenden Sprachverhältnissen abzielt. Dabei werden auch Zuschreibungen zu Sprachen und zu ihren Sprecherinnen und Sprechern thematisiert.

Zuschreibungsreflexiv lässt sich auch mittels didaktischer Eingriffe arbeiten, wie sie im Folgenden am Beispiel des Prosatexts „Kein Wunder“ von Dimitré Dinev (2005) erläutert werden. Didaktische Eingriffe (vgl. Döll; Fröhlich; Hägi 2015) verändern einen Text oder fordern zu dessen Veränderung auf und initiieren dadurch eine intensive Auseinandersetzung, die sowohl handlungs- oder produktionsorientiert als auch reflexiv-analytisch erfolgen kann. Im Mittelpunkt des beispielhaft ausgewählten Textes stehen drei Arbeiter, die ein zweistöckiges Haus bauen, ohne Arbeitsbewilligung und im Auftrag einer Person, die nur als „der Herr“ bezeichnet wird. Biblische Referenzen sind ebenso zu finden wie der intertextuelle Bezug zu Paul Celans „Todesfuge“. Die drei Arbeiter werden in biografischen Vignetten vorgestellt:

Die drei Arbeiter kommen aus Osteuropa. Der erste, der Meister, ist Tscheche. Seit fünfzig Wintern ist er auf der Welt, seit fünf Sommern in Wien. Sein Name ist Karl Nemetz, sein Gesicht noch jung, seine Augen klein und blau, sein Kopf kahl, seine Gedanken in der Heimat, sein Deutsch gut (Dinev 2005: 184).

Die Lernenden – in diesem Fall die Studierenden und künftig Unterrichtenden – erhalten nun die Aufgabe, diesen Text zu übertragen und dabei einzelne Parameter zu verändern. Sie können den Ort wechseln – also etwa Tokio statt Wien – oder sie ändern das Geschlecht der drei Figuren und stellen drei Frauen in den Mittelpunkt der Geschichte oder sie versetzen den Text in eine andere Zeit oder sie ändern den sozialen Kontext und damit die Berufe und Tätigkeiten der drei Figuren. Mit Blick auf die veränderten Parameter stellt sich die Frage, was sich am Text ändern muss. Die Lernenden besprechen diese Frage nicht nur in Kleingruppen und entwerfen auf der Basis ihrer gemeinsamen Überlegungen neue Lebensgeschichten der Figuren, sondern sie setzen ihre Überlegungen auch um, indem sie

die Erzählung Dinevs umschreiben. Zentrale Auflage dabei: Sie sollen so nah wie möglich am Ausgangstext bleiben und dürfen nur so wenig wie möglich verändern. Sie übersetzen den Text, transponieren ihn und behalten möglichst viel bei. Nach Abschluss der produktionsorientierten Aufgabe verfassen sie einen reflexiven Text, in dem sie zunächst ihren Schreibprozess reflektieren („Was ist Ihnen an dieser Aufgabe leichtgefallen, was war schwierig? Wie sind Sie mit den Schwierigkeiten umgegangen? Was ist Ihnen im Schreibprozess aufgefallen?“), anschließend die Lehr- und Lernziele der Aufgabe zu benennen versuchen und im dritten Schritt weitere Aufgabenstellungen für den Sprachunterricht entwerfen. Die Reflexionen können auch besprochen, die fertiggestellten Texte den anderen zur Lektüre zur Verfügung gestellt und anschließend kann diskutiert werden. Entscheidend ist die Verbindung aus kreativer und reflexiv-analytischer Aufgabe und das gemeinsame Gespräch in der Phase der Textplanung als Rahmen für die Sichtbarmachung und Diskussion der Zuschreibungen der Lernenden.

Die Texte der Studierenden machen deutlich, welche Reflexionsprozesse durch diese Aufgabe in Gang gesetzt werden. Sie führt zu einer intensiveren Beschäftigung mit den Details des Textes und so merkt eine Studierende im Nachhinein an:

Erstens ist mir bewusst geworden, wie oberflächlich ich den Text beim ersten Mal gelesen hatte und wie viele Informationen des Textes ich gar nicht wahrgenommen hatte – um möglichst nah am Text zu bleiben, mussten auch diese Kleinigkeiten berücksichtigt werden.<sup>4</sup>

Viele schreiben davon, wie diese Aufgabe sie zum Nachdenken über Zuschreibungen veranlasst hat:

Durch diese Art von Textproduktion kann man über seine Gedanken reflektieren und über seine Einstellung nachdenken. Als Erstes fallen einem (oder zumindest ergeht es mir so) Klischees ein. Man merkt, welche klaren Vorstellungen man von gewissen Personen, Berufsgruppen ... hat.

Durch die Bewusstmachung eigener Zuschreibungen entstehen Fragen wie die folgenden in einem anderen reflexiven Text einer Studierenden:

Welche Berufe werden Menschen aus den einzelnen Herkunftsländern zugeschrieben? Warum? Welche Eigenschaften oder Vorlieben werden Berufsgruppen zugeschrieben und warum?

Lernende erkennen in Folge die Notwendigkeit, „vor dem Schreiben gründlich zu recherchieren“, um „nicht vollends ins Klischeehafte zu verfallen und realistische Personen und Lebensgeschichten zu schaffen“, so eine Studierende. Und eine andere stellt fest, wie groß die Veränderungen in den Geschichten sind, selbst

---

<sup>4</sup> Dieser und die folgenden anonymisierten Textausschnitt(e) wurden von Studierenden im Rahmen von DaF/DaZ-Lehrveranstaltungen an den Universitäten Wien und Graz verfasst.

wenn nur Details verändert werden. „Schon allein Gender oder Alter geben ganz andere Perspektiven.“ Diese Aufgabe bringt sie somit dazu, zu reflektieren, Zuschreibungen bewusst wahrzunehmen, aufmerksamer hinzusehen und akribisch zu lesen, zu recherchieren, die eigenen Denk- und Wahrnehmungsmuster in Frage zu stellen und weiterzuentwickeln.

### 3.2 Museumsdidaktische Impulse

Kulturreflexives Lernen und die Hinführung zu diesem findet auch außerhalb des Unterrichtsraums statt, beispielsweise im Museum, das als außerschulischer Lernort in DaF/DaZ in jüngerer Zeit immer mehr Aufmerksamkeit erfahren hat. Verwiesen sei an dieser Stelle insbesondere auf sprachdidaktische Zugänge wie im Projekt „Sprache durch Kunst“ (Roll; Baur; Okonska; Schäfer 2017), in dem sprachsensibler Fachunterricht mit ästhetischem Lernen verbunden wird. „Sprache durch Kunst“ richtet sich nicht nur an Lernende und erarbeitet mit diesen Möglichkeiten der sprachsensiblen und ästhetischen Auseinandersetzung mit Kunstwerken im Museum, sondern in dem Projekt werden auch entsprechende Kompetenzen in der Ausbildung künftiger Lehrender vermittelt. Für die Arbeit im Museum bietet sich das *Inquiry Teaching* als ein fragend-entwickelnder Zugang an, wie ihn beispielsweise Eva Veronika Chen für das ästhetische Lernen und die Förderung von *Visual Literacy* im DaF/DaZ-Studium exemplarisch dargestellt hat (vgl. Chen 2014).

Im Rahmen von Lehrveranstaltungen für Studierende des Masterstudiums DaF/DaZ an der Universität Wien erhielten diese den Auftrag, im Literaturmuseum der Österreichischen Nationalbibliothek nach geeigneten Objekten zu recherchieren, die für kulturreflexives Lernen eingesetzt werden können. Zuvor erfolgte eine Auseinandersetzung mit den Grundlagen kulturreflexiven Lehrens und Lernens: mit den unterschiedlichen Zugängen zum Begriff Kultur, mit Lehr- und Lernzielen und mit Aufgabenformaten sowie den Kriterien der Auswahl von Materialien. Als besonders geeigneter Ausgangspunkt für kulturreflexive Lernprozesse erwiesen sich gerade jene Objekte, die mit den individuellen Lebensgeschichten von Menschen verbunden sind und die sowohl aus einer biografischen als auch aus einer kulturhistorischen Perspektive bearbeitet werden können. Ein Objekt wie Max Zweigs Reisekoffer, den er 1938 für seine Reise aus der Tschechoslowakei nach Palästina zur Uraufführung eines seiner Theaterstücke verwendete (vgl. Hansel 2015: 169), lässt sich zur Auseinandersetzung mit dem Thema Exil von Menschen, die vor dem nationalsozialistischen Terror fliehen mussten, verbinden, aber auch mit der aktuellen Thematik von Flucht (vgl. das Projekt „Kofferträume“ in Funk 2017: 268-272 sowie das Projekt „Fundstücke“ in Rüger 2020: 158). Zu diesem Thema finden sich im Literaturmuseum zahlreiche weitere Objekte wie etwa die Gepäcklisten von Emigrierenden oder die Beschreibung einer Fluchtroute in einem Brief, die Menschen auf der Flucht vor dem NS-Terror helfen sollte.



Objekte, die zunächst rätselhaft erscheinen und nicht sofort eingeordnet werden können oder nicht sofort identifizierbar sind, erweisen sich als besonders ergiebig für kulturreflexive Lernprozesse, da Lernende zunächst ihre individuellen Deutungen entwickeln können, die im nächsten Schritt untereinander verglichen werden, um die Auseinandersetzung mit dem Thema zu vertiefen und die eigenen Deutungsmuster weiterzuentwickeln. Ein solches Objekt ist beispielsweise die Maske, die Ida Pfeiffer auf ihrer Reise durch Südamerika Mitte des 19. Jahrhunderts verwendete, um bei Sandstürmen ihr Gesicht zu schützen. Lernende können sich mit diesem Objekt in kreativer und produktionsorientierter Weise auseinandersetzen, indem sie beispielsweise einen Text verfassen, in dem das Objekt eine Stimme erhält und erzählt: etwa von einer seiner Reisen mit Ida Pfeiffer durch die Anden oder davon, wie es ins Literaturmuseum gekommen ist. Lernende können dafür zur Lebensgeschichte Ida Pfeiffers, einer Weltreisenden des 19. Jahrhunderts, recherchieren und sich dabei über die individuelle Lebensgeschichte hinaus mit genderbezogenen kulturhistorischen Fragen auseinandersetzen: Was bedeutete es, im 19. Jahrhundert als alleinreisende Frau in bis dato aus europäischer Perspektive kaum bekannte Regionen der Welt zu reisen? Das Objekt wird im Museum nicht isoliert ausgestellt, sondern steht in einem Zusammenhang mit Objekten in seinem räumlichen oder thematischen Umfeld, wie etwa Reisebeschreibungen Ida Pfeiffers, in denen sie über ihre Fremdheitserfahrungen nachdenkt und dabei auch ihren Blick als Europäerin reflektiert (vgl. Habinger 2015). Ein Deutungsmuster wie „fremd“ und der Umgang mit Erfahrungen von Fremdheit werden damit zum Gegenstand kulturreflexiven Lernens, aber auch das generische Thema „Grenzen“, etwa mit Blick auf den Reisepass, der ebenfalls ausgestellt ist. Die Objekte rund um Ida Pfeiffer lassen sich aber auch mit anderen Reiseerfahrungen verbinden, die in der Dauerausstellung des Literaturmuseums thematisiert werden: jene des Beamten Josef Kyselak, der zu Beginn des 19. Jahrhunderts zu Fuß durch Österreich und den Raum der heutigen Tschechischen Republik wanderte und dabei seinen Namen wie ein Graffiti-Künstler im öffentlichen Raum hinterließ – an Kirchenmauern oder Felswänden beispielsweise (vgl. Goffriller 2015). Ausgestellt wird auch ein Wanderstock Peter Handkes, in den er Ortsnamen oder eine Wendung wie „Das blinde Fenster von Görz“ eingravierte, die zu einem der Leitbilder für seinen Roman „Die Wiederholung“ wurde (Pektor 2015).

In Analogie zu Eva Veronika Chens (2014: 265f.) Vorschlägen zur Arbeit mit den Objekten lassen sich die drei Ebenen ihrer Materialität, ihrer Potenzialität und ihrer Aktualisierung in Anlehnung an Hermann Bausinger unterscheiden: Die Beschaffenheit von Gegenständen kann beschrieben werden, sie können dann aus kulturhistorischer Sicht betrachtet werden, um ihre potentielle Funktion zu unterschiedlichen Zeiten in den Blick zu nehmen. Und sie können von den Lernenden selbst aktualisiert werden, indem ihnen in der jeweiligen Lernsituation eine bestimmte Bedeutung und Funktion zugewiesen wird. In einem Museum wie beispielsweise dem Literaturmuseum stellt sich immer auch die Frage nach den Leerstellen: Welche Geschichten werden nicht erzählt und was hat das Fehlen dieser

Geschichten nicht nur mit dem Selbstverständnis des jeweiligen Museums, sondern auch mit seinen gesellschaftlichen Kontexten zu tun? Welche Geschichten dominieren, welche Themen springen besonders ins Auge? Inwiefern spiegelt eine bestimmte Sammlungs- und Ausstellungspraxis gesellschaftliche Machtverhältnisse wider? Wer entscheidet, welche Objekte ausgestellt werden? Was erfahren Besucherinnen und Besucher des Museums über die Genese der jeweiligen Ausstellung und über die Gründe für diese Entscheidungen? Was würden die Lernenden ergänzen? Welche Objekte würden sie entfernen und warum? Welche Objekte würden sie in einer anderen Weise inszenieren? Wenn sich Lehrer\*innen in ihrer Ausbildung oder auch in der Fort- und Weiterbildung mit diesen Fragen beschäftigen, setzen sie sich mit Fragen des kulturellen Gedächtnisses auseinander, mit Konstruktionen kultureller Identitäten und mit Fragen der Repräsentation. Im Sinne der symbolischen Kompetenz nach Claire Kramersch (2011) beschäftigen sie sich dabei mit der Frage, wie Bedeutungen konstruiert werden, in Sprache, in Texten und Bildern und in der Gestaltung einer Ausstellung.

#### **4 Kulturreflexive Kompetenzen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung: Offene Fragen**

Wenn sprachliche Lernprozesse mit dem Ziel symbolischer Kompetenzentwicklung angestoßen werden, so werden Lernende zu „researchers of their own language use and that of the people around them“ (Kramersch 2021: 15). In analoger Weise werden sie auch im kulturreflexiven Lernen zu Forschenden, die sich mit dem eigenen Gebrauch der Kategorie „Kultur“ und jenem in Texten und in Interaktionen mit anderen auseinandersetzen.

Suchen und Finden; Finden, auch ohne explizit gesucht zu haben; Finden als Gehen mit offenen Augen und Ohren und daraus entstehende Begegnungen über bisher Bekanntes und Vertrautes hinaus – in diesem Sinne verstehen wir Kulturfunde. Entdeckungen, die dann gemacht werden, wenn man neugierig, entspannt und interessiert unterwegs ist. Sicherlich kann man vermuten, spekulieren oder eine Vorstellung haben von dem, was man vorfindet, aber es genau wissen, sich sicher sein, das kann man nicht (Schweiger; Hägi; Döll 2015: 6).

Gerade kulturreflexives Lernen zielt auf die Infragestellung von vermeintlichen Gewissheiten ab und schafft produktive Irritationen als Ausgangspunkt eines Lernens mit offenem Ausgang. „Das Entdeckte wird erst Anlass zur Reflexion, ist also Ausgangspunkt und nicht Endstand der Auseinandersetzung“ (ebd.: 7). Diese Lernprozesse zu beobachten und empirisch die Arbeit von Lernenden und Lehrenden an den eigenen Deutungsmustern zu erforschen, ist eines der zentralen Desiderata in der DaF/DaZ-Kulturdidaktik (vgl. exemplarisch die Analyse der

Bedeutung von Auslandspraktika für die Entwicklung kulturreflexiver Kompetenzen von Lehrkräften in Wurm 2021).

Für die schulbezogene Lehrer\*innen-Bildung stellen Döll, Guldenschuh und Sonnberger (2021: 10) fest: „Die empirische Erfassung von Überzeugungen zum Umgang mit DaZ, Mehrsprachigkeit und Migration in pädagogischen Arbeitsfeldern steht im amtlich deutschsprachigen Raum derzeit noch ganz am Anfang“. In ihrem Überblick zum aktuellen Stand der Forschung wird überdies deutlich, dass die empirische Forschung im genannten Bereich vorwiegend auf den Begriffen, Konzepten und Zugängen der interkulturellen Pädagogik basiert und aktuellere Entwicklungen in der Migrationsforschung (Stichwort „Transmigration“) oder die Kritik am interkulturellen Paradigma aus migrationspädagogischer Perspektive kaum Berücksichtigung finden. Roger Fornoff (2021: 334) verweist auf verstärkte kulturwissenschaftliche Forschung in den letzten Jahren, in der

der spezifischen disziplinären Erkenntnisorientierung der Kulturstudien folgend Inhaltsbereiche, Vermittlungsformen und Wirkungsweisen kulturbezogenen Lehrens und Lernens im Rahmen theorie- und methodengeleiteter Verfahrensweisen systematisch untersucht werden.

Erheblichen Forschungsbedarf sieht er unter anderem im Bereich Deutsch als Zweitsprache, wo die kulturwissenschaftliche Forschung noch am Anfang stehe. Deutlich wird in seiner Übersicht zum Stand kulturwissenschaftlicher empirischer Forschung in DaF/DaZ, dass gerade der Bereich der Aus-, Fort und Weiterbildung verstärkter Aufmerksamkeit aus empirischer Perspektive bedarf. Wir brauchen im Hinblick auf eine kulturreflexiv ausgerichtete Lehrer\*innen-Bildung in DaF/DaZ – neben der entsprechenden kulturtheoretischen Fundierung, der Entwicklung von Lehrmaterialien und von didaktischen Szenarien – verstärkt Einsichten aus der empirischen Forschung, um Curricula weiterzuentwickeln, Lehrkonzepte und Handreichungen zu erarbeiten und um kulturreflexive Lehrkompetenz zu modellieren und damit an die Forschung zur Professionalisierung von Lehrkräften anzuschließen.

In ihrem viel zitierten Vortrag „The Danger of a Single Story“ macht Chimamanda Ngozi Adichie deutlich, wie machtvoll Geschichten sein können und wie die Geschichten, die wir erzählen, mit den Herrschaftsverhältnissen in der Gesellschaft zusammenhängen. Geschichten, die Individuen oder Gruppen auf ein Merkmal reduzieren, reproduzieren Stereotype, vereinfachen und blenden aus, was sich nicht in diese eine und eindeutige Geschichte einfügen lässt.

The consequence of the single story is this: It robs people of dignity. It makes our recognition of our equal humanity difficult. It emphasizes how we are different rather than how we are similar (Adichie 2009).

Sie zeichnet nach, welche Macht die eine dominante Erzählung über das Wahrnehmen, Denken und Handeln von Menschen ausübt. Die „single story“ ist eine gewaltvolle Praxis, ein Instrument der Machtausübung. Umso bedeutsamer sind die Geschichten, die mehrdeutig und offen sind. Adichie hebt die Bedeutung des Geschichtenerzählens für die Vervielfältigung der Perspektiven und Zugehörigkeiten hervor. Das Widerständige an Geschichten kann gerade darin bestehen, dass sie nicht auf Eindeutigkeit reduzierbar sind, sondern mehrdeutig bleiben. „Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign, but stories can also be used to empower and to humanize“ (Adichie 2009). In diesem Sinne kann kulturreflexives Lernen einen Beitrag zur Schaffung einer solidarischen Gesellschaft leisten, zur Herstellung eines inklusiven ‚Wir‘ in einer pluralisierten postmigrantischen Gesellschaft (vgl. Charim 2018: 108), wie es von Judith Kohlenberger (2021: 93) skizziert wird:

Soziale Identitäten, die unsere Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Wirs bedingen, sind [...] eben nicht unbeweglich, unveränderbar und binär, und entspringen auch nicht einer vermeintlichen, homogenen ‚Essenz‘ unseres Wesens, das schon immer war und auch in Zukunft immer sein wird. Vielmehr gilt es, unsere Identitäten als fluid, kontextabhängig, intersektional und wandelbar wahrzunehmen.

Mit Blick auf ein solches Verständnis von Identität und aus einer herrschaftskritischen Perspektive lässt sich kulturreflexives Lernen als „kritische Auseinandersetzung mit bestehenden (eigenen) Normalitätsvorstellungen, Differenzsetzungen und (potenziell verbundenen) Zuschreibungen“ verstehen (Massumi 2019: 164). Eine kulturreflexiv ausgerichtete Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden ist diversitätssensibel und diskriminierungskritisch.

Grundlegend ist dabei sowohl das Aufbrechen von tradierten Normalitätsvorstellungen und dichotomen Vorstellungen als auch eine mehrperspektivische sowie intersektionale Diversitätsfokussierung vorzunehmen, um Individuen in ihrer Komplexität gerecht zu werden, ohne Differenzen zu essenzialisieren und Ungleichheiten zu verschleiern (Massumi 2019: 165).

Damit trägt kulturreflexives Lernen und Lehren im Sinne einer Pädagogik der Mehrfachzugehörigkeiten zur Schaffung eines inklusiven ‚Wir‘ und einer solidarischen Gesellschaft bei.

## Literatur

- Adichie, Chimamanda Ngozi (2009): *The Danger of a Single Story. Courtesy of TED*. In: <https://www.hohschools.org/cms/lib/NY01913703/Centricity/Domain/817/English%2012%20Summer%20Reading%20-%202018.pdf> (26.4.2021).
- Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter; Höller, Michaela (Hrsg.) (2017): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 3-22.
- Altmayer, Claus; Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn; Zabel, Rebecca (2015): *Einführung [zu Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache]*. In: <https://www.klett-sprachen.de/download/9744/675267%5FEinleitung.pdf> (26.4.2021).
- Assmann, Aleida (2019): Wer braucht Kultur? Und wer nicht? Vom Nutzen und Nachteil eines Begriffs. In: Gethmann, Carl Friedrich; Graf, Friedrich Wilhelm (Hrsg.): *Identität – Kultur – Hass*. Göttingen: Wallstein, 109-133.
- Bhabha, Homi K. (1994): *The Location of Culture*. London, New York: Routledge.
- Brynhild84 (2017): *Vajt und Brajt – Decentralizing German*. In: <https://jazzygerman.wordpress.com/2017/07/12/vajt-und-brajt/> (26.4.2021).
- Castro Varela, María do Mar; Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*. 2., komplett überarbeitete Auflage. Bielefeld: transcript.
- Charim, Isolde (2018): *Ich und die Anderen. Wie die neue Pluralisierung uns alle verändert*. Wien: Zsolnay.
- Chen, Eva Veronika (2014): Die Sprache der Dinge: *Ästhetisches Lernen und Visual Literacy* in der Ausbildung von DaF-Lehrenden – Über die Arbeit mit Bildern und Objekten. In: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag, 261-277.
- Dinev, Dimitré (2005): Kein Wunder. In: Dinev, Dimitré: *Ein Licht über dem Kopf. Erzählungen*. Wien: Deuticke, 184f.
- Dobstadt, Michael; Renate, Riedner (2011): Fremdsprache Literatur – neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, 5-14.

- Dobstadt, Michael; Renate, Riedner (2016): Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn; Dehrmann, Mark-Georg; Standke, Jan (Hrsg.): *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 129-150.
- Dobstadt, Michael; Renate, Riedner (2021): Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Wiesbaden: Springer, 394-411.
- Döll, Marion; Fröhlich, Lisanne; Hägi, Sara (2015): Was wird da eigentlich aufgetischt? Konstruktion nationaler Homogenität am Beispiel von ‚Essen und Trinken in Deutschland‘. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 16-21.
- Döll, Marion; Guldenschuh, Sabine; Sonnberger, Susanne (2021): Studentische Perspektiven auf migrationsbedingt mehrsprachige Schüler\_innen – Ergebnisse einer explorativen quantitativen Pilotstudie zu defizitperspektivischen Überzeugungen. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 7-24.
- Fetz, Bernhard (Hrsg.) (2015): *Das Literaturmuseum. 101 Objekte und Geschichten*. Unter der Mitarbeit von Miriam Rainer. Salzburg, Wien: Jung und Jung.
- Fornoff, Roger (2021): Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Altmayer, Claus; Biebighäuser, Katrin; Haberzettl, Stefanie; Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. Wiesbaden: Springer, 321-339.
- Funk, Hermann (2017): Grundlegende Überlegungen zu einem aufgabenorientierten Landeskundeunterricht am Beispiel eines Projektvorschlags zum Thema *Reisebegleiter*. In: Haase, Peter; Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 263-274.
- Goffriller, Gabriele (2015): Joseph Kyselak. Der erste Graffiti-Tagger. In: Fetz (Hrsg.) (2015), 64f.
- Grzega, Joachim; Schöner, Marion (2008): The didactic model LdL (Lernen durch Lehren) as a way of preparing students for communication in a knowledge society. In: *Journal of Education for Teaching* 34/3, 167-175.
- Habinger, Gabriele (2015): Ida Pfeiffer. Weltreisende und Schriftstellerin. In: Fetz (Hrsg.) (2015), 82f.
- Hafedh, Yasmin (2018): „Wo kommst du her?“ In: Bürger-Koftis, Michaela; Pellegrino, Ramona; Vlasta, Sandra (Hrsg.): *wokommstduher? Inter-, Multi- und Transkulturalität im österreichischen Kontext*. Wien: Praesens, VII-X.

- Hallet, Wolfgang (2017): Kulturdidaktik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Metzler, 180-184.
- Hansel, Michael (2015): Max Zweig. Emigration nach Palästina. In: Fetz (Hrsg.) (2015), 168f.
- Heinemann, Alisha (2015): Risiken und reflexive Anforderungen des sogenannten „kulturellen Lernens“ im Deutsch als Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 2, 75-83.
- Heinemann, Alisha M. B.; Mecheril, Paul (2018): (Schulische) Bildung, normative Referenzen und reflexive Professionalität. In: Dirim, İnci; Mecheril, Paul (Hrsg.): *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungskritische Einführung*. Unter Mitarbeit von Alisha M. B. Heinemann; Natascha Khakpour; Magdalena Knappik; Saphira Shure; Nadja Thoma; Oscar Thomas-Olalde; Andrea Johanna Vorrink. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 247-270.
- Hormel, Ulrike; Jording, Judith (2016): Kultur/Nation. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Basel: Beltz, 211-225.
- Ivanova-Chessex, Oxana; Steinbach, Anja; Wollte, Jan (2020): Rassismuskritik in der Lehrer\_innenbildung – Überlegungen zu und in einem Widerspruchsverhältnis. In: Bücken, Susanne; Streicher, Noelia; Velho, Astrid; Mecheril, Paul (Hrsg.): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik*. Wiesbaden: Springer, 67-83.
- Kohlenberger, Judith (2021): *Wir*. Wien. Kremayr & Scheriau.
- Kramsch, Claire (2010): *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: *Fremdsprache Deutsch* 44, 35-40.
- Kramsch, Claire (2021): *Language as Symbolic Power*. Cambridge: Cambridge UP.
- Markom, Christa; Weinhäupl, Heidi (2007): *Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.
- maiz (Hrsg.) (2014): *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Linz: Eigenverlag.
- Massumi, Nora (2019): Diversitätssensibilität in der Lehrer\*innenbildung. In: Kergel, David; Heidkamp, Birte (Hrsg.): *Praxisbandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer, 153-170.

- Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hrsg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch: Band 1, Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken*. Schwalbach: Debus, 25-54.
- Mineva, Gergana; Salgado, Rubia (2015): Mehrsprachigkeit: Relevant, aber kulturalisierend? In: Thoma, Nadja; Knappik, Magdalena (Hrsg.): *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*. Bielefeld: transcript, 245-262.
- Nagy, Hajnalka (2013): Mit der Sprache in die Fremde gehen. Ernst Jandl für eine Didaktik der Mehrsprachigkeit. In: Schweiger, Hannes; Nagy, Hajnalka (Hrsg.): *Wir Jandln! Didaktische und wissenschaftliche Wege zu Ernst Jandl*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag, 181-200.
- Novaković, Goran (o.J.): *Vajt und Brajt. Das Lezebuh*. In: <http://www.vajtundbrajt.com/das-lezebuh-bkstd/> (26.4.2021).
- Pektor, Katharina (2015): Peter Handke. Wanderstock mit Inskriptionen. In: Fetz (Hrsg.) (2015), 46f.
- Reckwitz, Andreas (2019): *Das Ende der Illusionen. Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne*. Berlin: Suhrkamp.
- Reichel, Tori (2014): *Ein offener Brief eines Nicht-Erasmus-Studenten an die Uni Wien*. In: <https://www.vice.com/de/article/4wp8d/student-ein-offener-brief-eines-nicht-erasmus-studenten-an-die-uni-wien-967> (26.4.2021).
- Roll, Heike; Baur, Rupprecht S.; Okonska, Dorota; Schäfer, Andrea (2017): *Sprache durch Kunst. Lehr- und Lernmaterialien für einen fächerübergreifenden Deutsch- und Kunstunterricht*. Münster, New York: Waxmann.
- Rüger, Antje (2020): Wie viel DACH-Prinzip steckt in den DACHL-Fundstücken? In: Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara; Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 145-162.
- Schweiger, Hannes; Hägi, Sara; Döll, Marion (2015): Einleitung: Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch* 52, 3-10.
- Tober, Andrea (2020): THIRDSPEACE Kulturelle Bildung. Ein Plädoyer für Uneindeutigkeit als kollektive Leistung von Forschung und Praxis. In: Pürgstaller, Esther; Konietzko, Sebastian; Neuber, Nils (Hrsg.): *Kulturelle Bildungsforschung. Methoden, Befunde und Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, 193-208.
- Vatter, Christoph (2019): Klischees und Stereotype. In: Fäcke, Christiane; Meißner, Franz-Joseph (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 188-192.



- Wacquant, Loïc J. D. (1996): Auf dem Weg zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In: Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J.D.: *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 17-93.
- Widhalm, Corinna (2019): *Selbstermächtigender Unterricht im Kontext von DaF/Z*. Wien: Praesens.
- Wintersteiner, Werner; Grobbauer, Heidi; Diendorfer Gertraud; Reitmair-Juárez, Susanne (2014): *Global Citizenship Education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft*. Wien. In: [https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014\\_GCED\\_Politische\\_Bildung\\_fuer\\_die\\_Weltgesellschaft.pdf](https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2014_GCED_Politische_Bildung_fuer_die_Weltgesellschaft.pdf) (26.4.2021).
- Wurm, Greta Maria (2021): Kulturreflexivität und Fremdheitserfahrung. Zur Bedeutung eines Auslandspraktikums für (zukünftige) DaF/DaZ-Lehrende. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 76-91.
- Zeuner, Ulrich (2010): Interkulturelle Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1472-1478.



## Autor\*innen-Verzeichnis

Dr. Simone **Amorocho**, Pädagogische Hochschule Freiburg (Deutschland)  
simone.amorocho@ph-freiburg.de

Arbeitsschwerpunkte: angewandte Gesprächsforschung, sprachliche Interaktion und sprachliche Anforderungen in der beruflichen Bildung, Pflegekommunikation, Konstruktionsdidaktik, Heritage-Sprachen, plurilinguale Ansätze des Sprachenlernens

Diana **Beier-Taguchi**, University of the Arts Tokyo (Japan)  
beier-taguchi.diana@ms.geidai.ac.jp

Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Tertiärsprache, Sprachlernstrategien, Transfererscheinungen, Einsatz von Filmen und Musik im DaF-Unterricht, Rolle der Persönlichkeit der Lehrenden

Dr. Melanie **Brinkschulte**, Georg-August-Universität Göttingen (Deutschland)  
Melanie.brinkschulte@phil.uni-goettingen.de

Arbeitsschwerpunkte: Sprachlehrforschung, Schreibwissenschaft, Mehrsprachigkeitsdidaktik

Stefanie **Dengler**, Goethe-Institut Zentrale, Bereich 41 – DaF-Prüfungen, München (Deutschland)  
stefanie.dengler@goethe.de

Arbeitsschwerpunkte: Neuentwicklung Prüfungen

Prof. Dr. İnci **Dirim**, Universität Wien (Österreich)

inci.dirim@univie.ac.at

Arbeitsschwerpunkte: Spracherwerb und -gebrauch unter Bedingungen von Migration, Didaktik und Methodik des Deutsch als Zweitsprach-Förderunterrichts und der sprachlichen Bildung, bilinguale und mehrsprachige Unterrichtsmodelle, migrationspädagogische DaZ-Didaktik

Dr. Sandra **Drumm**, Universität Paderborn (Deutschland)

drumm@mail.uni-paderborn.de

Arbeitsschwerpunkte: Sprache im Fachunterricht, digitale Medien in DaZ/DaF, Lese- und Schreibförderung

Dr. Tanja **Fohr**, Universität Kassel (Deutschland)

tfohr@uni-kassel.de

Arbeitsschwerpunkte: integrierte Sprachbildung im Fach Kunst (Scaffolding), Bildrezeption und Sprache, Lehrkräfteprofessionalisierung DaZ, Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Vermittlungskonzepten für außerschulische Lernorte, Lernen vor Ort mit dem Smartphone

PD Dr. Roger **Fornoff**, Universität zu Köln (Deutschland)

fornoff@gmx.net

Arbeitsschwerpunkte: Kulturstudien, empirische Forschung, Wertebildung, Literaturdidaktik im Kontext von DaF/DaZ

Daniel **Gallo**, Freie Universität Bozen (Italien)

Daniel.Gallo@unibz.it

Arbeitsschwerpunkte: literarisches Lernen im FSU, Fach- und Wissenschaftssprache als Zweit- oder Fremdsprache in akademischen Kontexten, trilinguale Schulmodelle, *Testing*

Michaela **Gindl**, Universität Klagenfurt (Österreich)

mi.gindl@aau.at

Arbeitsschwerpunkte: wissenschaftliches Schreiben in DaF/DaZ, Einsatz neuer Medien, Fachsprachenvermittlung

Dr. Alice **Gruber**, Hochschule Heilbronn (Deutschland)

alice.gruber@hs-heilbronn.de

Arbeitsschwerpunkte: Einsatz verschiedener Technologien im Fremdsprachunterricht, virtuelle Realität und *virtual Exchange* im FSU, Fremdsprachencurricula, Deutsch als Fremdsprache, Englisch als *Lingua franca*

Michael **Hofer-Robinson**, University College Cork (Irland)

michael.hofer-robinson@ucc.ie

Arbeitsschwerpunkte: DaZ im Kontext von Integration, Migrationspädagogik, Sprachenpolitik

Prof. Dr. Ludger **Hoffmann**, Technische Universität Dortmund (Deutschland)

ludger.hoffmann@tu-dortmund.de

Arbeitsschwerpunkte: Grammatik des Deutschen, Pragmatik und Diskursanalyse, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Spracherwerb und Sprachfähigkeit, Sprache und Recht

Caner **Kamisli**, Universität Hamburg (Deutschland)

caner.kamisli@rub.de

Arbeitsschwerpunkte: medizinische Kommunikation, Simulationsgespräche, interkulturelle Kommunikation, institutionelle Kommunikation

Nina **Kanematsu**, Sophia University (Japan)

n-kanematsu-0p0@sophia.ac.jp

Arbeitsschwerpunkte: Lersprachenanalyse, Interferenzen und Transfer, kollaboratives und kooperatives Schreiben, Lernergrammatikenanalyse, Telekollaborationen im DaF-Unterricht

Dr. Almut **Ketzer-Nöltge**, Universität Leipzig (Deutschland)

Almut.Ketzer-Noeltge@uni-leipzig.de

Arbeitsschwerpunkte: computergestütztes Lehren und Lernen von Fremdsprachen, Einsatz von 360°-Medien im Fremdsprachenunterricht und in der Hochschullehre, mediendidaktische Kompetenzen (zukünftiger) Fremdsprachenlehrer, *virtual Exchanges*

Prof. Dr. Gabriele **Kniffka**, Pädagogische Hochschule Freiburg (Deutschland)

[gabriele.kniffka@ph-freiburg.de](mailto:gabriele.kniffka@ph-freiburg.de)

Arbeitsschwerpunkte: Berufs- und Fachsprache; sprachsensibler Fachunterricht/  
Scaffolding; Lehrmaterialentwicklung; plurilinguale Ansätze in der Sprachvermittlung;  
Testen und Prüfen

Dr. Svetlana **Meißner**, Georg-August-Universität Göttingen (Deutschland)

[Svetlana.meissner@phil.uni-goettingen.de](mailto:Svetlana.meissner@phil.uni-goettingen.de)

Arbeitsschwerpunkte: Ausspracheerwerb, Ausspracheschulung, Sprach(lern)bewusstheit, integriertes Fach- und Sprachlernen

Carmen **Peresich**, Universität Klagenfurt (Österreich) und Österreichisches Sprachdiplom Deutsch

[Carmen.Peresich@aau.at](mailto:Carmen.Peresich@aau.at)

Arbeitsschwerpunkte: Prüfen und Testen, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Spracherwerb, Sprachdidaktik, Berufs-/Fachsprachen

Dr. Chunchun **Qian**, Tongji-Universität (China)

[qianchunchun@tongji.edu.cn](mailto:qianchunchun@tongji.edu.cn)

Arbeitsschwerpunkte: Fachsprachendidaktik, Förderung der interkulturellen Kompetenz

Ass.-Prof. Dr. Hannes **Schweiger**, Universität Wien (Österreich)

[hannes.schweiger@univie.ac.at](mailto:hannes.schweiger@univie.ac.at)

Arbeitsschwerpunkte: kulturreflexives Lehren und Lernen, Literaturdidaktik in DaF/DaZ, rassismuskritische Bildung, Wissenschaftspropädeutik in der Schule (vorwissenschaftliche Arbeit)

Dr. Lesya **Skintey**, Universität Koblenz-Landau (Deutschland)

[skintey@uni-koblenz.de](mailto:skintey@uni-koblenz.de)

Arbeitsschwerpunkte: Zweitspracherwerb, Lehrer\*innen-Professionalisierung im Bereich Sprachbildung, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Mehrsprachigkeit

Christine **Stahl**, Universität Augsburg (Deutschland)

christine.stahl@philhist.uni-augsburg.de

Arbeitsschwerpunkte: sprachsensibler Fachunterricht (Sekundarstufen) mit dem Schwerpunkt professionelle Unterrichtswahrnehmung, videobasierte Lernumgebungen in der Lehrkräftebildung, Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Unterricht

Dr. Marija **Stanojevic Veselinovic**, Universität Kragujevac (Serbien)

majastanojevic2@gmail.com

Arbeitsschwerpunkte: Sprachenlernen, Lernschwierigkeiten im Anfängerunterricht, Transfererscheinungen, mehrsprachigkeitsbasierte Lernstrategien

Prof. Dr. Winfried **Thielmann**, Technische Universität Chemnitz (Deutschland)

Winfried.Thielmann@phil.tu-chemnitz.de

Arbeitsschwerpunkte: Linguistik der deutschen Gegenwartssprache, Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache, Fach und Wissenschaftssprache (auch komparativ Deutsch/Englisch), interkulturelle Kommunikation, linguistisch basierte Wissenschaftstheorie

Prof. Dr. Jin **Zhao**, Tongji-Universität (China)

zhaojin@tongji.edu.cn

Arbeitsschwerpunkte: interkulturelle Kommunikation, Lehrer\*innen-Bildung, Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht

Dr. Yu **Zheng**, University of Shanghai for Science and Technology (China)

joannadzeng@hotmail.com

Arbeitsschwerpunkte: Fachsprachen, Fremdsprachendidaktik, Testen fremdsprachlicher Kompetenzen

„DaF und DaZ in Zeichen von Tradition und Innovation“ – so lautete das Motto der 47. Jahrestagung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, die Ende März 2020 hätte stattfinden sollen. Es hat sich bereits in mehrfacher Hinsicht als passend erwiesen: So wurde die Jahrestagung kurz vor ihrer Durchführung pandemiebedingt abgesagt und nur einen Monat später – damals ganz innovativ – unter dem Namen „Marburger FaDaF-Thementage“ als erste große Online-Konferenz des Fachs in den digitalen Raum überführt. Gleichzeitig ist dieser Tagungsband – ganz traditionell – der letzte, der in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ erscheint.

Der Band versammelt ausgewählte Beiträge aus zwei unterrichtsbezogenen Praxisforen sowie aus vier Themenschwerpunkten: 1. Lernersprachenanalyse, 2. Berufs-, Bildungs- und Wissenschaftssprache. Anspruch, Vorgaben und Wirklichkeit, 3. Professionalisierung von Lehrkräften und digitale Kompetenzen, 4. Kulturelles Lernen im DaF- und DaZ-Unterricht. Die diskutierten Forschungsergebnisse, Projekte und Didaktikkonzepte greifen ihrerseits sowohl klassische Fragen des Fachs als auch innovative Tendenzen und Entwicklungen auf.



ISBN: 978-3-86395-524-3

ISSN: 2566-9230

eISSN: 2566-9281

Universitätsdrucke Göttingen