

Natalia Hahn, Thorsten Roelcke (Hg.)

Grenzen überwinden mit Deutsch

37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache
an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010



Band 85

Materialien
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen



Natalia Hahn, Thorsten Roelcke (Hg.)

Grenzen überwinden mit Deutsch

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



erschiene als Band 85 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“
in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2011

Natalia Hahn,
Thorsten Roelcke (Hg.)

Grenzen überwinden mit Deutsch

37. Jahrestagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremdsprache
an der Pädagogischen Hochschule
Freiburg/Br. 2010

Materialien
Deutsch als Fremdsprache
Band 85



Universitätsverlag Göttingen
2011

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

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

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



Schriftleitung: Annett Eichstaedt; Annegret Middeke

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

Satz und Layout: Natalia Hahn
Umschlaggestaltung: Franziska Lorenz
Titelabb.: Campus der Pädagogischen Hochschule in Freiburg/Br.
Foto: Pressestelle der PH Freiburg

© 2011 Universitätsverlag Göttingen
<http://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-86395-000-2
ISSN: 1866-8283

Inhaltsverzeichnis

Vorwort <i>Natalia Hahn & Thorsten Roelcke (Freiburg i. Br., Deutschland)</i>	1
--	---

Themenschwerpunkt 1 Mehrsprachigkeit in Grenzregionen

Sektionsbericht	9
Minderheitenmedien und kulturelle Identität – Präsenz und Bedeutung ungarndeutscher Medien <i>Ellen Tichy (Szeged, Ungarn; Berlin, Deutschland)</i>	13
Nachbarsprache Tschechisch – eine kurze Zusammenfassung des aktuellen Stands der Entwicklung <i>Thomas Hochleitner (München, Deutschland)</i>	27
Grenzen als Chancen für die Mehrsprachigkeit am Beispiel des Polnischunterrichts für künftige Erzieher/innen aus Deutschland <i>Emilia Szal-Samsel (Zgorzelec, Polen)</i>	33
Bilingualer Fremdsprachenunterricht: utopisch oder machbar? <i>Natalia Hahn (Freiburg i. Br., Deutschland)</i>	41

Themenschwerpunkt 2 Kompetenzen beschreiben, fördern, evaluieren

Sektionsbericht	57
Was bedeutet eigentlich „Vokabeln beherrschen“? – Eine Einführung in das Problemfeld „Wortschatzkompetenz“ <i>Tobias Bargmann (Berlin, Deutschland)</i>	59
Orate vs. literate Strukturen im Schriftspracherwerb <i>Anja Boneß (Osnabrück, Deutschland)</i>	77

Clash of expectations: Kompetenzraster der Sprachausbildung zwischen europäischem Anspruch und lokalen Lernkulturen <i>Anne Gladitz (Istanbul, Türkei)</i>	91
--	----

Themenschwerpunkt 3

Motivation – Forschungsgegenstand und Unterrichtspraxis

Sektionsbericht	107
Motive finnischer Wirtschaftsstudierender bei der Sprachenwahl <i>Sabine Grasz (Oulu, Finnland)</i> ☺ <i>Joachim Schlabach (Turku, Finnland)</i>	109
Selbstformierung als Motivationsfaktor: Ein alternatives Rahmenmodell zur Motivationsforschung <i>Barbara Bycent Hennig (Hongkong, China)</i>	121
Schülerschreibbegleitung zur Unterstützung der Schreibmotivation bei Schüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache <i>Heike Roll (Münster, Deutschland)</i>	129

Themenschwerpunkt 4

Wirkung von Unterricht auf das Lernen von Sprachen – Forschungskonzepte und -ergebnisse

Sektionsbericht	145
Bedeutung und Form (BeFo): Formfokussierte und bedeutungsfokussierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache <i>Heidi Rösch (Karlsruhe, Deutschland)</i> ☺ <i>Petra Stanat (Berlin, Deutschland)</i>	149
Zur Problematik der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen <i>Erika Kaltenbacher (Heidelberg, Deutschland)</i>	163
Blended Learning für den Fremdsprachenunterricht aus Perspektive der Wirksamkeitsforschung <i>Rebecca Launer (München, Deutschland)</i>	179

Progressionsfolgen im DaF-Unterricht. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung <i>Steffi Winkler (Amsterdam, Niederlande)</i>	193
Möglichkeiten und Grenzen der Wirkungsforschung in der Fremdsprachendidaktik am Beispiel der Fehlerkorrektur <i>Christian Krekeler (Konstanz, Deutschland)</i>	209
Überarbeitungsprozesse und -produkte nach schriftlichen Fehlerkorrekturen: Zum Deutungspotential schriftlicher Fehler und zur Relativität des Konstrukts „Überarbeitungserfolg“ <i>Albrecht Klemm (Leipzig, Deutschland)</i>	223
Praxisforum A	
Unterrichtspraxis	
Sektionsbericht	241
Exzerpieren als wissenschaftliche Arbeitstechnik für nichtmuttersprachliche Studierende <i>Gabriele Menne-El. Sany (Bonn, Deutschland) &</i> <i>Claudia Einig (Bonn, Deutschland)</i>	245
Sprachlernorientierte Verarbeitung von Fachtexten zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz <i>Mi-Young Lee (Hamburg, Deutschland)</i>	265
Hinführung zu einem systematischen Wortschatzerwerb für Lernende auf dem Niveau C1-C2 <i>Wiebke Strank (Kiel, Deutschland)</i>	285
Autonomes Lernen mit der elektronischen Portfolio-Plattform EPOS am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen <i>Bärbel Kühn (Bremen, Deutschland) &</i> <i>Christine Rodewald (Bremen, Deutschland)</i>	289
„Hamburg-Harburg ruft Leeds – Hallo, hier Leipzig...“ – Reflektierendes Podcasten von Studierenden während des obligatorischen Auslandsaufenthalts <i>Morten Hunke (Leeds, Großbritannien)</i>	299

RaP im Deutsch als Fremdsprache Unterricht – „Es hat Spaß gemacht und trotzdem haben wir etwas gelernt.“ <i>Anke Stöver-Blabak (Hannover, Deutschland) &</i> <i>Matthias Perner (Hannover, Deutschland)</i>	311
--	-----

... dann klappt's auch mit der Aussprache! Die 20 besten Tipps für die phonetische DaF-/DaZ-Praxis <i>Wolfgang Rug (Dornburg/Tübingen, Deutschland)</i>	327
---	-----

Praxisforum B

Beruf und Qualifizierung

Sektionsbericht	345
-----------------------	-----

Vom begleiteten zum begleitenden Berufsfeldbezug: Das Projektseminar „Interkulturelle Dramapädagogik mit jugendlichen Hauptschülern“ <i>Heike Mengele (Augsburg, Deutschland)</i>	349
---	-----

Deutsch für den Beruf als Arbeitsfeld für DaF-/DaZ-Lehrer <i>Matthias Jung (Düsseldorf, Deutschland) &</i> <i>Annegret Middeke (Göttingen, Deutschland)</i>	363
---	-----

Vorwort

Vom 13. bis 15. Mai 2010 fand an der Pädagogischen Hochschule Freiburg die 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache statt. Sie stand unter dem Motto „Grenzen überwinden mit Deutsch!“ – ein Motto, das sehr gut in die Region des Breisgaus passt: Denn im Dreiländereck zwischen Deutschland, Frankreich und der Schweiz stellen Grenzen immer wieder neue Herausforderungen dar. Dabei ist zu erleben, dass diese Grenzen hier politisch immer offener werden, was vor allem den Menschen in dieser Region zugutekommt. Insbesondere auch viele Kinder und Jugendliche entlang des Hoch- und Oberrheins erwerben Deutsch oder Französisch als erste Fremdsprache: Sie lernen dabei, nicht nur politische und sprachliche, sondern auch soziale und kulturelle Grenzen zu überwinden – und sie leisten damit einen wichtigen Beitrag für die Zukunft dieser Region.

Indem Menschen sprechen oder schreiben bzw. hören oder lesen, treten sie aus ihren eigenen Grenzen hinaus – und fühlen und denken miteinander: In diesem Sinne war die FaDaF-Tagung in Freiburg geprägt von einer Reihe interessanter Beiträge, von vielen guten Diskussionen und von zahlreichen persönlichen Begegnungen. Der hier vorliegende Band versammelt ausgewählte Vorträge in überarbeiteter Schriftfassung. Die Auswahl und die Redaktion der Beiträge gehen jeweils auf die Koordinatorinnen und Koordinatoren der Themenschwerpunkte und Praxisforen zurück – ebenso die Sektionsberichte im Verlauf des Bandes (in denen auch diejenigen Vorträge gewürdigt werden, die hier nicht in schriftlicher Fassung erscheinen).

1 Themenschwerpunkt: Mehrsprachigkeit in Grenzregionen

Koordination:

Prof. Dr. Peter Colliander, Prof. Dr. Albert Raasch, Prof. Dr. Thorsten Roelcke

Die Mehrsprachigkeit in Grenzregionen erfährt im Zusammenhang mit Nachbarsprachen in Grenzregionen sowie Sprachpolitik Deutsch als Fremdsprache nicht allein ein zunehmendes gesellschaftliches, sondern auch wissenschaftliches Interesse. Der Beitrag von *Ellen Tichy* (Szeged, Ungarn) beschäftigt sich mit der ungarndeutschen Minderheit in Ungarn und geht der Frage nach, inwiefern deutschsprachige Print- und andere Medien bei jungen Personen genutzt werden und deren Deutschkenntnisse beeinflussen. *Thomas Hochleitner* (München) beschäftigt sich mit dem Wandel von Motiven zum Erlernen des Tschechischen im deutsch-tschechischen Grenzraum und geht dabei insbesondere auf den schulischen Bereich und Fortbildungsangebote ein. Demgegenüber sondiert *Emilia Szal-Samsel* (Zgorzelec, Polen) einige Möglichkeiten der Förderung des Polnischunterrichts von Erzieherinnen und Erziehern im deutsch-polnischen Grenzraum von Görlitz. *Natalia Hahn* (Freiburg) schließlich thematisiert Möglichkeiten der gleichzeitigen Einführung zweier Fremdsprachen und diskutiert diese am Beispiel von bilingualem Fremdsprachenunterricht im Vorschulalter in Englisch und Deutsch in Russland.

2 Themenschwerpunkt: Kompetenzen beschreiben, fördern, evaluieren

Koordination:

Yvonne Decker, Dr. Susanne Duxa, Prof. Dr. Udo Ohm, Katja Schnitzer

Die Formulierung, Implementierung und Evaluation von adressatenspezifischen sprachlichen Kompetenzbereichen stellt ein wichtiges Ziel für den Bereich Deutsch als Fremd- oder als Zweitsprache dar; dabei bildet der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen zwar eine bedeutsame, aber auch eine hinterfragbare Orientierung. Und so stellt *Tobias Bargmann* (Berlin) vor dem Hintergrund dieses Referenzrahmens einige Überlegungen zu einem operationalisierbaren Kompetenzmodell und zur Entwicklung eines kontextualisierten und integrierten Wortschatzerwerbs an. *Anja Boneß* (Osnabrück) diskutiert im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, inwieweit sich grammatisch komplexe schriftsprachliche Strukturen aus weniger komplexen sprechsprachlichen entwickeln können. Kulturell geprägte Lehr- und Lerntraditionen bilden den Gegenstand von *Anna Gladitz* (Istanbul, Türkei); am Beispiel der Türkei wird gezeigt, dass solche Traditionen einen wichtigen Anknüpfungspunkt für innovative Ansätze bei der

Konzeption und Durchführung von Ausbildungsgängen im Hochschulbereich Deutsch als Fremdsprache darstellen.

3 Themenschwerpunkt: Motivation – Forschungsgegenstand und Unterrichtspraxis

Koordination:

Dr. Silvia Demmig, Prof. Dr. Petra Gretsch, Prof. Dr. Nicole Marx

Die Motivation der Lernenden stellt einen zentralen Aspekt bei dem Erwerb von Fremdsprachen dar, und so hat sich die Motivationsforschung zu einem eigenständigen wissenschaftlichen Bereich entwickelt. *Sabine Grasz* (Oulu, Finnland) und *Joachim Schlabach* (Turku, Finnland) setzen Motivbündel zum Erwerb von Fremdsprachen an und erkennen dabei insbesondere pragmatische Faktoren, welche unter finnischen Studierenden die Wahl des Deutschen als Fremdsprache bestimmen und nach Hochschule, Hauptfach und Geschlecht differenziert werden können. Demgegenüber versteht *Barbara Bycent Hennig* (Hong Kong) den Erwerb einer Sprache als einen Akt der Selbstformierung; am Beispiel von hongkong-chinesischen Studierenden zeigt sie, dass die Motivation, Deutsch als Fremdsprache zu erlernen, eng mit ethischen Vorstellungen verbunden sein kann, an denen wiederum didaktisch anzusetzen ist. In dem Beitrag von *Heike Roll* (Münster) wird am Beispiel eines Projekts an einer Realschule untersucht, wie die Schreibmotivation von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache durch eine individuelle Förderung von Schreibstrategien im Rahmen einer Schülerschreibberatung gefördert wird.

4 Themenschwerpunkt: Wirkung von Unterricht auf das Lernen von Sprachen – Forschungskonzepte und -ergebnisse

Koordination:

Inger Petersen, Prof. Dr. Claudia Riemer

Trotz ihrer offensichtlichen Relevanz hat sich die empirische Wirkungsforschung bisher noch nicht hinreichend etablieren können und lässt interessante Ergebnisse erwarten. So berichtet der Beitrag von *Heidi Rösch* und *Petra Stanat* (Karlsruhe) von einem Projekt, in dem eine fachbezogene und eine systembezogene Sprachförderung von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund auf ihre Wirksamkeit hin untersucht werden. *Erika Kaltenbacher* (Heidelberg) setzt sich mit dem Problem der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen auseinander und hebt dabei die Bedeutung von linguistisch fundierten Verfahren hervor. Aus der Perspektive der Wirk-

samkeitsforschung wird darauf in dem Beitrag von *Rebecca Launer* (München) ein Modell für Blended-Learning im Bereich Deutsch als Fremdsprache diskutiert. Der Aufsatz von *Steffi Winkler* (Amsterdam, Niederlande) hat eine Interventionsstudie zum Erwerb der deutschen Satzstruktur bei italienischsprachigen Studierenden zum Gegenstand; es zeigt sich, dass durch eine Änderung der Unterrichtsprogression größere Lernerfolge bei dem Erwerb der OV-Struktur und der Satzklammer erzielt werden konnten. *Christian Krekeler* (Konstanz) weist auf zahlreiche methodische Probleme von Fehlerkorrekturen hin, die deren Aussagekraft letztlich infrage stellen. Der Beitrag von *Albrecht Klemm* (Leipzig) schließlich macht die Problematik einer Rekonstruktion von Äußerungsabsichten durch Korrigierende deutlich und fordert eine größere Aufmerksamkeit hinsichtlich des Überarbeitungsprozesses selbst.

A Praxisforum: Unterrichtspraxis

Koordination:

Marcel Hinderer, Martin Lange, Gabriela Leder

Gerade auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache spielt die Praxis des Unterrichts eine ganz entscheidende Rolle für den Lernerfolg. Dies zeigen *Gabriele Menne-El. Sany* und *Claudia Einig* (Bonn) mit der Vorstellung eines Unterrichtsmodells, mit dem DaF-Lernende nicht allein in die Lage versetzt werden, wissenschaftssprachliche Texte auf deren sachlichen Gehalt, sondern darüber hinaus auch auf die Einstellung und die Absicht ihrer Verfasser hin zu exzerpieren. Die Bedeutung der Wissenschaftssprache für Lernende im Bereich Deutsch als Fremdsprache wird auch in dem Beitrag von *Mi-Young Lee* (Hamburg) deutlich: Hier wird ein Konzept vorgestellt, wie die Rezeption von Fachtexten zur Steigerung der Kompetenz bei der Produktion eigener Fachtexte nutzbar gemacht werden kann. Die Verbesserung einer selbständigen Lernkompetenz angesichts des Erwerbs umfangreichen Fachwortschatzes ist das Thema von *Wiebke Strank* (Kiel), während *Bärbel Kühn* und *Christine Rodewald* (Bremen) eine elektronische Portfolio-Plattform vorstellen, mit der an Hochschulen für verschiedene Zielgruppen selbständiges und individuelles Sprachlernen ermöglicht wird. Der Beitrag von *Morten Hunke* (Leeds, Großbritannien) führt die Möglichkeiten reflektierten Podcastens im Rahmen obligatorischer Auslandsaufenthalte von Studierenden vor und weist damit neue, technologiebasierte Wege des Fremdsprachenerwerbs. Dass Lernen neben Erfolg auch Spaß bringen kann und soll, zeigen *Anke Stöver-Blabak* und *Matthias Perner* (Hannover) am Beispiel von Rappen im DaF-Unterricht; dabei wird deutlich, welche Rolle Musik beim Fremdsprachenerwerb zukommen kann. Zwanzig praktische Tipps zum Lehren und Lernen der Aussprache des Deutschen vermittelt schließlich der Beitrag von *Wolfgang Rug* (Dornburg).

B Praxisforum: Beruf und Qualifizierung

Koordination:

Amadeus Hempel, Prof. Dr. Hans-Werner Huneke, Dr. Annegret Middeke

Der Beitrag von *Heike Mengele* (Augsburg) stellt das Konzept des bayrischen Studienganges „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ vor und zeigt am Beispiel eines Projektseminars in Kooperation mit Kulturprojekten und Schulen, auf welche Weise interkulturelle Dramapädagogik einen Beitrag zum interkulturellen Lernen und zur sprachlichen Förderung von jugendlichen Hauptschülern zu leisten vermag. Die Bedeutung des Deutschen als Fremd-, aber auch als Zweitsprache nimmt im beruflichen Umfeld immer mehr zu. Vor diesem Hintergrund greifen *Matthias Jung* (Düsseldorf) und *Annegret Middeke* (Göttingen) abschließend nicht nur einen wichtigen Arbeitsbereich für den Fachverband Deutsch als Fremdsprache und zahlreiche weitere Institutionen auf, sondern weisen mit ihrem Beitrag über das Deutsche im Beruf als Arbeitsfeld für DaF- und DaZ-Lehrer auch ein Stück weit in die Zukunft.

Umrahmt wurden die Beiträge zur 37. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache, an der über 400 Personen aus ganz Deutschland und aus aller Welt teilnahmen, von zwei Plenarvorträgen und einer Podiumsdiskussion: *Albert Raasch* (Molfsee) führte unter dem Titel „plurilinguisme“ – ‚plurilinguismes‘ ‚Mehrsprachigkeit‘, ... ??? ...“ die Komplexität des Phänomens Mehrsprachigkeit deutlich vor Augen, während *Claudia Riemer* (Bielefeld) neue Antworten auf die Frage gab: „Warum Deutsch (noch) gelernt wird – Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache“ (beide Vorträge sind bereits an anderem Ort erschienen); die Diskussion um „Berufsbezogene Curricula in DaF-Angeboten im In- und Ausland“ moderierte *Roman Luckscheiter* (DAAD).

Neben der intensiven Arbeit wurden im Rahmen der Tagung einige weitere wichtige und schöne Akzente gesetzt: Die Grußworte zur Eröffnung der Tagung sprachen *Matthias Jung* vom FaDaF, *Gisela Schneider* vom DAAD und *Thorsten Roelcke* von der Pädagogischen Hochschule Freiburg; für eine stimmungsvolle Umrahmung sorgte *Sarah Wissner* am Flügel mit dem „Lied ohne Worte“ von Mendelssohn-Bartholdy und einem Prelude von George Gershwin. *Katja Schnitzer* (Freiburg) und *Yvonne Decker* (Freiburg) hielten am Tag vor der Tagung mit großem Erfolg einen „Crashkurs Deutsch als Zweitsprache“ als Fortbildung für Lehrer/innen an Grund- und Hauptschulen ab. Außerdem fand am Vorabend der Jahrestagung wieder ein eigenes Treffen des wissenschaftlichen DaF-/DaZ-Nachwuchses statt, dessen Organisation *Katja Schnitzer*, *Yvonne Decker* und *Dirk Betzel* (Freiburg) übernahmen. Hinzu kamen Ausstellerpräsentationen, die von *Annegret Middeke* und *Monika Herold* (Göttingen) koordiniert wurden und das reiche Ausstellungsangebot

an Fachliteratur sowie an Lehr- und Lernwerken von 25 Verlagen auf interessante und anregende Weise ergänzten.

Studierende der Hochschule sorgten für einen reibungslosen, freundlichen und allseits gelobten Ablauf der Tagung; es gelang ihnen dabei fast immer, den früh-sommerlichen Kaffeedurst der Teilnehmenden zu stillen. Während einer der Abende der obligatorischen Mitgliederversammlung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache galt, war der andere einem gemütlichen Beisammensein gewidmet: Es unterhielt das weit über die Stadtgrenzen Freiburgs hinaus bekannte und DaF-erfahrene Duo *Stefan Pflaum* und *Raimund Sesterhenn* mit dem mundart-kabarettistischen Programm „querdenkt“.

Im Ganzen darf die 37. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache als ein voller Erfolg für alle Beteiligten gewertet werden: Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler konnten Erkenntnisse austauschen und viele neue (und auch alte) Probleme diskutieren; Vertreterinnen und Vertreter der Praxis in Schulen und Hochschulen, beim DAAD oder an den Goethe-Instituten gewannen neue Einsichten und kamen miteinander ins Gespräch. Vielleicht ist gerade dies auch über alle Informationen und Diskussionen hinaus eine der wesentlichen Funktionen der FaDaF-Tagung: eine Plattform zu bilden für alle, die mit dem wichtigen Thema „Deutsch als Fremdsprache“ zu tun haben und miteinander in Kontakt kommen und bleiben möchten.

Vor diesem Hintergrund war die Tagung nicht allein für den Fachverband Deutsch als Fremdsprache, sondern auch für die Pädagogische Hochschule Freiburg ein großer Gewinn: Denn mit den neu eingerichteten Bachelor- und Masterstudiengängen „Deutsch als Zweit-/Fremdsprache“ setzt die Hochschule einen neuen wichtigen Akzent innerhalb der Bildungslandschaft im Südwesten Deutschlands und im Dreiländereck zwischen Deutschland, Frankreich und der Schweiz. Dies wurde durch die FaDaF-Tagung einmal mehr unterstrichen. – Daher sei auch an dieser Stelle allen ganz herzlich gedankt, die zu dem Gelingen der Tagung und zur Gestaltung dieses Bandes beigetragen haben.

Themenschwerpunkt 1

Mehrsprachigkeit in Grenzregionen

Sektionsbericht

Koordination: Peter Colliander, Albert Raasch, Thorsten Roelcke

Das Thema „Mehrsprachigkeit in Grenzregionen“ bildete zu Recht den ersten Schwerpunkt der Tagung, nicht nur, weil es mit dem übergreifenden Thema „Grenzen überwinden mit Deutsch“ besonders eng verknüpft ist, sondern auch, weil „Nachbarsprachen in Grenzregionen“ zunehmendes wissenschaftliches und praktisches Interesse finden und weil „Sprachenpolitik Deutsch als Fremdsprache“ zu einem wichtigen Diskussionsthema geworden ist. Grenzregionen können in herausragender Weise dazu beitragen, durch die Förderung der Nachbarsprachen kulturelle, wirtschaftliche, soziale Brücken zu bauen, grenzüberschreitende Kohäsion zu schaffen und auf diese Weise zum Zusammenwachsen Europas beizutragen. – Im Folgenden werden die Vorträge des Themenschwerpunkts kurz vorgestellt; die Namen der Autorinnen und Autoren, deren Vorträge hier in schriftlicher Fassung vorliegen, sind hervorgehoben.

Die Mobilität zu erleichtern und damit die Chancen junger Menschen in einer international gewordenen Welt zu erhöhen, ist das Anliegen des europaweiten Projekts CertiLingua; das darin vorgesehene Exzellenzlabel dokumentiert die internationale Handlungsfähigkeit von Sprachenlernern. Neun Bundesländer und sieben europäische Partnerländer nehmen inzwischen an diesem Projekt teil, das sich ganz im Dienste der Mehrsprachigkeit in Europa sieht. Henny Rönneper, Schulministerium Düsseldorf, setzt sich mit besonderer Intensität für dieses Projekt ein, das im Themenschwerpunkt der Tagung von *Martin Teubner* (Düsseldorf) vorgestellt wurde.

Zertifikate können erhebliche Auswirkungen auf den vorangehenden Unterricht haben. Diesen Bezug zeigte Ulrich Dronske (Köln) am Beispiel des Deut-

schen Sprachdiploms I und II der Kultusministerkonferenz auf. In einigen Ländern, die an Deutschland angrenzen, wie in Frankreich, Polen und Tschechien und demnächst auch in Ungarn, ist die flächendeckende Einführung dieser Zertifikate bereits weitgehend realisiert und hat die Förderung der Mehrsprachigkeit im Sinne der interkulturellen Handlungsfähigkeit zum Ziel.

Wie man den Unterricht konzipieren sollte, der zu der allgemein angestrebten Mehrsprachigkeit führt, in welchem Lebensalter die Jugendlichen an die Fremdsprachen herangeführt werden sollten und wie die curricularen Strukturen zu gestalten sind, steht weiterhin im Mittelpunkt didaktischer Überlegungen. *Natalia Hahn* (Freiburg) berichtete über Erfahrungen mit der gleichzeitigen Einführung zweier Fremdsprachen und illustrierte die Möglichkeiten dieses Ansatzes anhand von bilinguaem Fremdsprachenunterricht im Vorschulalter in Englisch und Deutsch (als Fremdsprache) in Russland.

Die Situation an der Landesgrenze kann das Erlernen der Nachbarsprache fördern, gerade auch bei Kindern in der Vorschule; Voraussetzung ist die entsprechende sprachliche Vorbildung zukünftiger Erzieherinnen und Erzieher sowie auch das vorhandene Angebot an Lernmaterialien. *Emilia Szal-Samsel* (Zgorzelec, Polen) behandelte diese Möglichkeiten der Förderung des Polnischen im Grenzgebiet Görlitz/Zgorzelec im Zusammenhang mit der Problematik der oft unzureichenden Motivation bei allen Beteiligten und zeigte auf, wie man die Erfahrung aus dem deutsch-polnischen Kontext auf das Deutsch-Tschechische im Dreiländereck übertragen kann.

Die Bedeutung der Motivation für das Erlernen der Nachbarsprache stand im Zentrum des Beitrags von *Thomas Hochleitner* (München). Er zeigte den Wandel der vorherrschenden Lernmotive im deutsch-tschechischen Grenzraum auf, der von elementaren touristischen Bedürfnissen über Geschäftsbeziehungen hin zu dem wachsenden Interesse schulischer Einrichtungen reicht, durch Unterrichtsangebote in der Nachbarsprache (Tschechisch) ein eigenständiges Profil zu gewinnen. Bedarfe und Bedürfnisse wurden gleichermaßen einbezogen und eine Verbindung zwischen der Situation an der bayerisch-tschechischen und an der sächsisch-tschechischen Grenzlage gezogen.

Die Motivation zum Sprachenlernen ist eng verknüpft mit der Wahrnehmung der Nachbarsprache und der Nachbarkultur. *Julia Putsche* (Straßburg, Frankreich) hat diese Verbindung in einer Fallstudie in der Grenzstadt Kehl aufgegriffen. Befragt wurden Kinder im ersten Schuljahr (also im Alter von sechs und sieben Jahren), die je zur Hälfte auf Deutsch und auf Französisch unterrichtet werden. Welches Bild von Franzosen und ihrer Sprache und Kultur haben diese Kleinen? Waren sie überhaupt schon einmal in Frankreich, zumindest in dem nahen Straßburg? Unterscheiden sich diese Vorstellungen von entsprechenden Berichten über Kinder, die in anderen Regionen aufwachsen? Welche Folgerungen ergeben sich für die Lehrerausbildung im Hinblick auf den Französischunterricht in der Grundschule?

Mit einer ganz anderen Grenze befasste sich der Beitrag von *Ellen Tichy* (Szeged, Ungarn), nämlich mit der Situation der ungarndeutschen Minderheit, speziell mit der Unterstützung der deutschen Sprache durch die audiovisuellen und die Printmedien. In welchem Ausmaß und auf welche Weise tragen die Medien dazu bei, die Deutschkenntnisse der Minderheit zu tradieren? Berichtet wurde auch von Ergebnissen einer Umfrage bei jungen Ungarndeutschen über die Wahrnehmung und Nutzung dieser Medienangebote.

In ganz andere Regionen und weit über die Grenzen des Schwerpunktthemas hinaus führte der Ausblick, den Dieter Strauss (München) mit seiner Lesung aus seinem Buch „Diesseits von Goethe – deutsche Kulturbotschafter im Aus- und Inland“ vermittelte. An Beispielen wie dem Projekt zur Aufarbeitung der schrecklichen Geschehnisse in der Salpeterstadt in der Atacama-Wüste zur Zeit Pinochets und der berühmten abenteuerlichen Expedition des Barons von Langsdorff durch den brasilianischen Urwald wird deutlich, wie eng Sprach- mit Kulturarbeit verbunden ist und wo die Berührungspunkte zwischen Kulturarbeit und Entwicklungspolitik sichtbar werden.

Minderheitenmedien und kulturelle Identität – Präsenz und Bedeutung ungarndeutscher Medien

Ellen Tichy (Szeged, Ungarn; Berlin, Deutschland)

1 Einleitung

Die Ungarndeutschen sind neben den Roma und weiteren zehn anerkannten Minderheiten eine der größten Volksgruppen in Ungarn. In der wechselvollen Geschichte des Landes standen Minderheiten nicht immer unter dem Schutz der jeweiligen Regierung. Freiwillige wie erzwungene Assimilationsprozesse und die Angst vor Repressalien haben letztendlich dazu geführt, dass der Verlust der Sprachkompetenz Deutsch für viele Ungarndeutsche die Folge waren.

Seit der Nachwendezeit stehen Minderheiten in Ungarn unter dem besonderen Schutz ungarischer wie auch europäischer Minderheitenschutzgesetze. Eines davon ist das Minderheitenmediengesetz, das nicht nur der Minderheit der Ungarndeutschen Printmedien, Hörfunk- und Fernsehprogramme zusichert und damit dazu beiträgt, die deutsche Minderheit bei der Wiedergewinnung und Behauptung ihrer kulturellen Identität zu unterstützen.

2 Minderheiten in Ungarn

Nach dem ungarischen Minderheitengesetz von 1993 gelten als anerkannte Minderheiten:

Alle seit mindestens einem Jahrhundert auf dem Territorium der Republik Ungarn siedelnden Volksgruppen, die in der Bevölkerung des Staates in der zahlenmäßigen Minderheit sind, deren Angehörige von den ungarischen Staatsbürgern und dem anderen Teil der Bevölkerung durch ihre eigene Sprache und Kultur, durch ihre Traditionen unterschieden werden, die zugleich auch von einem Zusammengehörigkeitsbewusstsein Zeugnis ablegen, das auf die Bewahrung all dieser, auf den Ausdruck und den Schutz der Interessen ihrer historisch entstandenen Gemeinschaften gerichtet ist.¹

Zu diesen unter dem besonderen Schutz des Minderheitengesetzes stehenden Minderheiten zählen die in Ungarn lebenden Roma, Ungarndeutsche, Kroaten, Slowaken, Rumänen, Serben, Slowenen, Ukrainer, Polen, Griechen, Bulgaren, Ruthenen und Armenier. Der Anteil der Minderheiten an der Gesamtbevölkerung Ungarns macht ca. 10% aus, wobei die Volksgruppe der Roma mit Abstand die größte Minderheit mit einer Zahl von geschätzten 600.000 Angehörigen ist. Der Anteil der Ungarndeutschen wird auf ca. 220.000 geschätzt.

2.1 Die ungarndeutsche Minderheit (Donauschwaben)

Eine exakte Zahl der Ungarndeutschen ist, wie bereits erwähnt, nicht festzustellen. Bei der letzten großen Volkszählung im Jahre 2001 wurden die folgenden Fragen gestellt, um hinsichtlich der Zugehörigkeit (nicht nur) zur ungarndeutschen Minderheit zu genaueren Ergebnissen zu kommen:

- Zu welcher Nationalität fühlen Sie sich hingezogen?
- An welcher Nationalität hängen Sie in Hinsicht auf kulturelle Werte und Traditionen?
- Welche Sprache ist Ihre Muttersprache?
- Welche Sprache benutzen Sie im Familien- und Freundeskreis im Allgemeinen?

Aber auch die Ergebnisse dieser Befragung geben nicht die tatsächliche Zahl wieder. Dies ist insbesondere bei der Volksgruppe der Ungarndeutschen auf zwei Umstände zurückzuführen: Der Assimilationsprozess ist so weit fortgeschritten, dass ein Bekenntnis zur ungarndeutschen Minderheit nicht (mehr) gewollt oder wahrgenommen wird oder dieses Bekenntnis aus Angst vor Diskriminierung und Repressalien nicht öffentlich artikuliert wird. Die zeitgeschichtlichen Hintergründe des Zweiten Weltkrieges und die Enteignung und Vertreibung der deutschen Bevölkerung in Ungarn nach 1945 erklären diesen Sachverhalt. Bei der Volkszählung im Jahre 1949 ging die Zahl der Einwohner deutscher Nationalität/Muttersprache

¹ Rights of National and Ethnic Minorities (1993), Kapitel 1, §1 (<http://www.meh.hu/nekh/Angol/93LXXVIIkistv.htm>) (30.09.2010).

erheblich zurück. Nur ein Bruchteil der in Ungarn verbliebenen Deutschen hatte den Mut sich zur deutschen Nationalität oder Muttersprache zu bekennen.

Die großen Einbrüche für die ungarndeutsche Identität waren die kollektive Verschuldung und die Vertreibung der Ungarndeutschen nach dem 2. Weltkrieg. Die Heimatverbliebenen wurden enteignet und derartig gedemütigt und eingeschüchtert, dass sie in den ersten Jahrzehnten nach dem 2. Weltkrieg nicht mehr gewagt haben, laut zu sagen „Ja, ich bin ein Deutscher“. Dafür hat man in den Dörfern zwei Ohrfeigen bekommen können. [...] Viele Ungarndeutsche ließen ihre Namen magyarisieren, damit der Familienname der Kinder in der Schule und später im Leben nicht verrät „ja, das ist ein Schwabe, eine Schwäbin“. Ein bedeutender Teil der hiesigen Deutschen hat auf diesen Druck so reagiert, dass man die Sprache und den Namen aufgab, damit ihre Kinder deswegen keine Nachteile in diesem Land haben. Die deutsche Sprache blieb nur in sehr wenigen Familien Verkehrssprache.²

Die folgenden Ergebnisse der Volkszählungen von 1941 bis 2001 belegen deutlich, dass nicht die tatsächliche Zahl der Ungarndeutschen erfasst wurde, sondern das öffentliche Bekenntnis zur deutschen Nationalität und Muttersprache (s. Tab. 1).

	1941	1949	1960	1980	1990	2001
Einwohner deutscher Muttersprache	475.491	22.455	50.765	35.594	31.231	33.792
Einwohner deutscher Nationalität	302.198	2.617	8.640	11.310	30.824	62.233

Tab. 1: Die ungarndeutschen Minderheitsvolkszählungen von 1941 bis 2001.³

Während ab 1960 die Zahl der Einwohner deutscher Nationalität „steigt“, ist von 1960 bis 1990 parallel dazu ein Rückgang, dann eine Stabilisierung der Zahl der Einwohner deutscher Muttersprache zu beobachten. Nicht nur die Statistik ist jedoch irreführend, sondern auch von der „Zahl von Einwohnern deutscher Nationalität/Muttersprache“ zu sprechen: Denn tatsächlich stieg/sank nicht die Zahl von Einwohnern deutscher Nationalität und Muttersprache, sondern die Zahl derjenigen, die sich zum Deutschtum bekannten oder Deutsch als Muttersprache angaben. Während die Zahl der Bevölkerung mit deutscher Muttersprache in der Zeit von 1941-2001 durchweg höher

² Habel, Johann (2010): Das Lenau-Haus in Pécs. In: Tichy, Ellen (Hrsg.) (2010), 32.

³ Statistisches Zentralamt Ungarns (www.ksh.hu) (16.07.2010).

lag als die mit deutscher Nationalität, ist dies 2001 proportional umgekehrt. Dieses Ergebnis erklärt sich einerseits daraus, dass Deutsch als Muttersprache kein absolutes Kriterium mehr für die Zugehörigkeit zum Deutschtum darstellt, andererseits ist es wahrscheinlich auch ein Zeichen der abnehmenden Deutschkompetenz. (Kappel; Németh 2010: 38)

Die Angst vor Diskriminierung und der Assimilationsprozess haben im Laufe der Geschichte letztendlich dazu geführt, dass ein entscheidender Eckpfeiler der ungarndeutschen Identität, die deutsche Sprache von immer weniger Ungarndeutschen beherrscht wurde.

Empirische Studien (vgl. z.B. Knipf-Komlósi 2004) unterscheiden die folgenden vier Generationen der deutschen Sprachkompetenz: Die „Dialektgeneration“, die sogenannte „Stumme Generation“, die „Passiv – zweisprachige Generation“ und die „Deutsch als Fremdsprache – Generation“.

Die Vorkriegsgeneration (vor 1930 geboren) wird als Dialektgeneration bezeichnet. Sie beherrscht als Erstsprache den deutschen Dialekt und lernt/spricht Ungarisch als Zweitsprache in der Schule und am Arbeitsplatz.

Unter der „Stummen Generation“ wird die Kriegsgeneration (geboren zwischen 1930 und 1945) verstanden, die primär noch deutschsprachig sozialisiert ist. Der ungarndeutsche Dialekt wird jedoch zunehmend verdrängt. In allen sekundären Lebensbereichen setzt sich Ungarisch als dominante Sprache durch.

Die Nachkriegsgeneration (geboren zwischen 1946 und 1960) wird als „Passiv-zweisprachige Generation“ bezeichnet. Durch die Großelterngeneration entwickelt sich noch eine überwiegend rezeptive Dialektkompetenz und auf der anderen Seite nehmen gute Standarddeutschkenntnisse zu.

Die „Deutsch als Fremdsprache – Generation“ (geboren nach 1960) ist primär und sekundär ungarisch sozialisiert; sporadisch existiert noch eine rezeptive Dialektkompetenz; gute Standarddeutschkenntnisse nehmen weiterhin zu.

Für die Mehrheit der sich zur ungarndeutschen Volksgruppe Bekennenden fehlt heute die Sprachkompetenz Deutsch als ein wesentlicher Identitätsfaktor. Die „Deutsch als Fremdsprache – Generation“ unter den Ungarndeutschen kann sich lediglich mit den Großeltern, aber nicht mit den Eltern auf Deutsch verständigen. Sogenannte Nationalitätenschulen (zweisprachige Schulen) sind eine wichtige Sozialisationsinstanz für die Vermittlung ungarndeutscher Traditionen, Geschichte und Kultur. Heute kommt es vor allem darauf an, eben dieser jungen Generation ein Bewusstsein ihrer kulturellen Wurzeln zu vermitteln.

Der ungarische Staat unterstützt die deutsche und alle anderen Minderheiten des Landes durch ein weitreichendes Minderheiten- und Minderheitenmediengesetz und war einer der ersten Staaten, die die „Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen“ ratifizierte.

3 Die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen

Nach der Definition der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen werden als Minderheitensprachen die Sprachen bezeichnet, „die herkömmlicherweise in einem bestimmten Gebiet eines Staates von Angehörigen dieses Staates gebraucht werden, die eine Gruppe bilden, deren Zahl kleiner ist als die der übrigen Bevölkerung des Staates, [und] die sich von der (den) Amtssprache(n) dieses Staates unterscheiden.“⁴

Nicht erfasst werden Dialekte der Amtssprachen eines Staates und ebenso nicht Sprachen von Zuwanderern.

Ziel der Charta ist „die Anerkennung der Regional- oder Minderheitensprachen als Ausdruck des kulturellen Reichtums, die Achtung des geographischen Gebiets jeder Regional- oder Minderheitensprache“, sowie die Förderung von Regional- oder Minderheitensprachen im Bereich des Rechts, der Schulen, des öffentlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens sowie der Medien (ebd. Teil II. Artikel 7).

Die 1992 vom Europarat ratifizierte Charta wurde bisher von 24 Mitgliedsstaaten des Europarates ratifiziert. Ungarn gehörte zu den ersten Staaten, Deutschland folgte 1998.

Der Teil III. der Europäischen Charta führt einen Maßnahmenkatalog zur Verbesserung der Regional- oder Minderheitensprachen auf, der die folgenden Bereiche umfasst: Bildungswesen, Justiz, Verwaltung, Medien, kulturelle Tätigkeiten und Einrichtungen, wirtschaftliches und soziales Leben sowie den grenzüberschreitenden Austausch. Insgesamt 98 mögliche Maßnahmen werden in diesem Katalog aufgeführt, wobei sich die Unterzeichner verpflichten 35 von diesen möglichen 98 Punkten nach den jeweils spezifischen Voraussetzungen und Möglichkeiten ihres Landes in die Tat umzusetzen. Die in der Charta verankerte Berichtspflicht kontrolliert die Umsetzung in die Praxis der jeweiligen Staaten.

In Teil III. Artikel 11 sind u.a. die folgenden möglichen Maßnahmen zum Bereich „Medien“ aufgeführt:

- die Einrichtung mindestens eines Hörfunksenders und eines Fernsehkanals in den Regional- oder Minderheitensprachen sicherzustellen oder
- zur Einrichtung mindestens eines Hörfunksenders und eines Fernsehkanals in den Regional- oder Minderheitensprachen zu ermutigen und/oder sie zu erleichtern (...)
- zur Schaffung und/oder Erhaltung mindestens einer Zeitung in den Regional- oder Minderheitensprachen zu ermutigen und/oder sie zu erleichtern (...) (ebd. Artikel 11. Absatz 1).

⁴ Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Straßburg/Strasbourg, 5.XI.1992. Teil I. Allgemeine Bestimmungen. Artikel 1. Begriffsbestimmungen. (<http://conventions.coe.int/treaty/ger/Treaties/Html/148.htm>) (01.09.2010).

4 Minderheitenmedien der Ungarndeutschen

Im Folgenden sollen die Minderheitenmedien der Ungarndeutschen vorgestellt werden: „Unser Bildschirm“, die ungarndeutsche Fernsehsendung, die „Neue Zeitung“, das Hörfunkprogramm bei MR4, das Funkforum als grenzüberschreitender Zusammenschluss von Redakteuren deutschsprachiger Radiosendungen aus Mittel- und Osteuropa und Homepages sowie interaktive soziale Netzwerke im Internet.

Zielgruppe der Fernseh- wie Hörfunkprogramme und der Neuen Zeitung sind vorrangig Ungarndeutsche; Schwerpunkte der Programmgestaltung beziehen sich auf die Vermittlung bzw. Tradierung ungarndeutscher Geschichte, ungarndeutsches Kulturgutes und ungarndeutscher Werte.

Vor allem bei der jungen Generation sollen die zeitgeschichtlichen Spuren kultureller Identität ins Bewusstsein gerückt werden.

4.1 Unser Bildschirm

Bereits 1978 wurde eine deutsche Nationalitätensendung im Regionalstudio Fünfkirchen/Pécs des ungarischen Fernsehens gegründet. „Hinter der Gründung im Jahre 78 standen keinerlei Befehle „von oben“, von der Zentrale, lediglich die eigene Initiative des Regionalstudios.“ (Gerner 2008: 14). Aus dem ehemaligen Monatsmagazin wurde im Jahr 1992 ein wöchentliches Programm mit einer Sendezeit von ca. 25 Minuten, das seit einigen Jahren auch im Internet zu finden ist und über eine Videothek verfügt, in der man sich die Sendungen im Nachhinein anschauen kann.⁵

Einer der Gründer dieser deutschen Nationalitätensendung, Johann Wolfart, formulierte das Motto wie folgt: *eine Sendung für die Ungarndeutschen, über die Ungarndeutschen und unter der Mitwirkung der Ungarndeutschen.*

Das Format der Reportage in einer Länge von ca. fünf bis 15 Minuten ist in „Unser Bildschirm“ am häufigsten vertreten. Thematisch stehen dabei Berichte bzw. Reportagen über kulturelle Veranstaltungen der Ungarndeutschen im Vordergrund. Zu diesen gehören z.B. Feierlichkeiten zu verschiedenen Anlässen (Volksfeste, Feiern, z.B. der Ansiedlung der deutschen Ahnen, Volkstanzfestivals, Feste und Bälle der ungarndeutschen Selbstverwaltungen, Festtreffen von ungarndeutschen Chören, Feste zu religiösen Anlässen etc.). „Wir stellen Organisationen, Vereine, Selbstverwaltungen der deutschen Nationalität vor“, so Gerner (2010: 97). Als besondere Mission verfolgt die Sendung „die Verbreitung der Kultur der Ungarndeutschen und die Stärkung des ungarndeutschen Bewusstseins“ (Gerner 2010: 97).

⁵ Die Sendezeiten von „Unser Bildschirm“ liegen um die Mittagszeit bzw. am Vormittag (Wiederholung) und sind für Berufstätige sowie SchülerInnen und StudentInnen nur online zu verfolgen.

Wir bringen in der Mehrheit unserer Programme keine Nachrichten und nur selten Kurzberichte. Die meisten Ausgaben sind Magazine mit 2-3-4 Beiträgen (...) oder thematische Sendungen, die ein Thema ausführlich darstellen. Wir müssen – oder müssten – eigentlich auch das geographische Prinzip immer ein bisschen vor Augen haben, berücksichtigen, denn unsere ist die einzige Fernsehsendung für die Ungarndeutschen. Sie wird landesweit ausgestrahlt und die Ungarndeutschen leben – zwar zahlenmäßig recht unterschiedlich – praktisch bis auf zwei Komitate im ganzen Lande zerstreut. (Gerner 2010: 96)

In vielen Sendungen stehen die Themen Zweisprachigkeit, Nationalitätenschulen (mit deutschsprachigem Zweig), frühe Zweisprachigkeit schon ab dem Kindergarten im Vordergrund. Es wird immer wieder darauf verwiesen, wie bereichernd die Zugehörigkeit zur ungarischen *und* ungarndeutschen Kultur ist und gleichzeitig mit der Zielgruppe der Kinder und Jugendlichen auch ein Beitrag zur Tradierung der ungarndeutschen Kultur verfolgt. Bei einer Programmanalyse der Sendungen von „Unser Bildschirm“ ist Ancsin, Süle und Varsányi (2010: 183) allerdings aufgefallen,

dass insgesamt meist die ältere Generation zu Wort kommt, die noch einen konkreteren Kontakt zum Ungarndeutschsein hat. Es werden nur wenig junge Ungarndeutsche befragt. Auch in den Sendungen, in denen es um Kinder und Jugendliche geht, sprechen sie selten selbst. Es wird über sie gesprochen.

4.2 Die Neue Zeitung

„Neue Zeitung“ ist der Name *des* ungarndeutschen Wochenblattes, das mit finanzieller Unterstützung der „Neue Zeitung-Stiftung“ und Spenden herausgegeben wird. Seit 1957 erscheint die Wochenzeitung unter diesem Titel, nachdem 1956 alle Minderheitenzeitungen in Ungarn ihr Erscheinen einstellen mussten.

Die Auflage liegt heute bei 3000 Exemplaren; die Zeitung ist auch online vertreten. Neben diesem ungarndeutschen Wochenblatt existieren diverse weitere auflagenschwächere oder ausschließlich regionale ungarndeutsche Zeitungen bzw. Blätter, wie z.B. das Sonntagsblatt, das von der Jakob Bleyer Gemeinschaft e.V. seit 1993 als Mitgliederzeitung wieder herausgegeben wird, nachdem das Erscheinen 1921 eingestellt werden musste. Ein weiteres ungarndeutsches Blatt ist das LandesratForum, ein INFO-Blatt, das monatlich erscheint und vom Landesrat der ungarndeutschen Chöre, Kapellen und Tanzgruppen herausgegeben wird. Zielgruppe sind eingetragene Vereine und Minderheitenschulen. Des Weiteren gehört der Deutsche Kalender, der von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen jährlich herausgegeben wird, zu den ungarndeutschen Printmedien. Die Zeitungen bzw. Blätter werden in der Regel kostenlos an interessierte Leser bzw. ungarndeutsche Vereine, Gemeinden und Minderheitenschulen weitergegeben.

Die Zielsetzung der Neuen Zeitung wird von der Redaktion wie folgt formuliert:

Die seit 1957 bestehende Neue Zeitung:

- wirkt etwa wie ein öffentlich-rechtliches Wochenblatt der Ungarndeutschen,
- dient der Kommunikation der deutschen Volksgruppe untereinander,
- versteht sich als Forum für die Selbstverwaltungen, Vereine, andere Organisationen sowie alle Angehörigen der deutschen Minderheit in Ungarn,
- setzt sich für die Pflege und Weiterentwicklung von Sprache und Kultur der Ungarndeutschen ein,
- vermittelt Werte der deutschsprachigen Kultur und europäische Werte,
- fördert durch umfassende Berichterstattung die vielfältigen Verbindungen zwischen Ungarn und Deutschland,
- ist parteipolitisch neutral,
- veröffentlicht unterschiedliche Meinungen, soweit sie nicht gegen die Verfassung und einschlägige Gesetze verstoßen.⁶

Die Neue Zeitung versucht, ähnlich wie „Unser Bildschirm“ neben älteren Zielgruppen auch Kinder und Jugendliche zu erreichen. Vier von 16 Seiten wenden sich mit dem Titel „Nzjunior“ gezielt an ungarndeutsche Grundschüler. Spielerische Übungen zum Deutschlernen, Geschichten, Märchen und Wettbewerbe sollen motivieren, sich der ungarndeutschen Identität wieder zuzuwenden. Auch die Gemeinschaft Junger Ungarndeutscher (GJU) hat ihre feste Seite in der Zeitung.

Trotz Anerkennung der Bemühungen, die junge Generation der Ungarndeutschen mit ihren kulturellen Wurzeln vertraut zu machen, gibt es auch Kritik an der Gestaltung bzw. dem Layout. In einer Umfrage unter jungen Ungarndeutschen zur Nutzung ungarndeutscher Medien heißt es an verschiedenen Stellen „etwas aufpeppen“ und mehr Kreativität würden (nicht nur) den Printmedien gut tun (vgl. Tichy 2010: 203).

4.3 MR4 – Das deutschsprachige Radioprogramm des Ungarischen Rundfunks

Seit 1956 gibt es deutschsprachige Rundfunksendungen für die ungarndeutsche Minderheit, die über eine Mittelwellenfrequenz zu empfangen sind. Ebenso wie das ungarndeutsche Fernsehprogramm „Unser Bildschirm“ entstehen diese Programme in den Pécsér Studios.

⁶ Homepage Neue Zeitung: <http://www.neue-zeitung.hu/54-8058.php/> (26.09.2010).

„Treffpunkt am Vormittag“ ist der Titel der täglich ausgestrahlten 90-minütigen Sendung.

Die Sendung selbst verläuft nach einer klaren Struktur mit beständigen Elementen. (...) Um 10:15 kommt der erste Beitrag (meist das aktuellste Hauptthema), um 10:30 Meldungen über und für die Ungarndeutschen (Programme, Veranstaltungen, Geschehnisse, Bewerbungen etc.), um 10:45, 11:15, 11:30 und 11:45 sind Interviews, Reportagen und Berichte zu hören. Um 11:00 Uhr strahlt MR4 die Weltnachrichten der Deutschen Welle aus, um 11:05 werden noch einmal die aktuellen ungarischen Nachrichten gesprochen. Dazwischen läuft Musik (vor allem deutsche Schlager, volkstümliche-, ungarndeutsche Volksmusik und etwas moderne deutschsprachige Musik). Der Wort-Musik-Anteil liegt ungefähr bei 60-40% zugunsten der Musik. Die Themen der Beiträge sind unterschiedlich. Die meisten haben einen deutschen oder ungarndeutschen Bezug. Sie handeln von Minderheitenpolitik, Kultur, Veranstaltungen, ungarndeutschen Ereignissen, Kirchenleben, Persönlichkeiten, Kulturgruppen, Themen in/aus Deutschland etc. (Erdei 2010: 101)

Dennoch fordert Erdei, die deutsche Sendung dürfe kein Sprachrohr der ungarndeutschen Politik sein. Distanz sei dringend erforderlich (vgl. ebd. 2010: 107).

Bei der Befragung ungarndeutscher junger Leute im Alter zwischen 19 und 30 Jahren wurde dieses Medium entschieden der älteren Generation der Ungarndeutschen zugeschrieben. Schon allein die Sendezeit, am Vormittag, schließt junge Leute aus; Musik und Themen orientieren sich zu wenig an den Interessen Jugendlicher. Dem jetzigen Chefredakteur Krisztián Erdei ist dies bewusst und er fordert explizit, entscheidend sei ein hochwertiges Radioprogramm auf westeuropäischem Niveau anzubieten, zielgruppenadäquate Formate zu entwickeln und informative, unterhaltsame und attraktive Sendungen zu gestalten. Dies sichere den bisherigen Hörerbestand und sei Voraussetzung zur Gewinnung neuer Hörerschaften (ebd. 2010: 107).

4.4 Das Funkforum

Das seit 2001 bestehende Funkforum ist ein Zusammenschluss von Redakteuren deutschsprachiger Radiosendungen aus Mittel- und Südosteuropa. Rundfunkstationen aus Ungarn, Rumänien und Serbien bieten den in diesen Ländern lebenden deutschsprachigen Minderheiten einmal im Monat Gemeinschaftsendungen zu aktuellen, die deutsche Nationalität betreffenden Themen in deutscher Sprache an. Die in der Satzung des Vereins formulierten Zielsetzungen betonen u.a. „die Wahrung der deutschen Kultur und Tradition und die Förderung der deutschen Minderheit in Mittel- und Südosteuropa, der Verein schützt und fördert die Anliegen seiner Mitglieder durch alle gebotenen Maßnahmen, die der Erhaltung und Entfal-

lung der deutschsprachigen Hörfunksendungen dienlich sind und er tritt desgleichen für Völkerverständigung und Abbau von interethnischen Spannungen ein.“⁷

Als Beispiele für Themenschwerpunkte der Gemeinschaftsendungen seien hier die folgenden genannt: „Die deutsche Minderheit in Serbien kämpft für ihre Sprache und Kultur“ (März 2010), „Seminar zur Bildung und Integration der Sinti und Roma in Reschitza“ (April 2010), „Maifest in Neumarkt an der Mieresch“ (Mai 2010) oder „Internationales ‚Festival der Herzen‘ in Temeswar“ (Juli 2010).

Seit 2004 koordiniert das Funkforum das sogenannte Projekt „Pausenradio“, das auf Initiative der Donauschwäbischen Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg und des Hörfunkvereins ins Leben gerufen wurde.

Ziel des Projekts ist es, Pausenradios an deutschsprachigen Schulen zu gründen und diese nach dem Modell des Funkforums in einem grenzüberschreitenden Netzwerk einzuschließen. Die Pausenradioredaktionen erstellen gemeinsame monatliche Jugendsendungen, die von mehreren Funkforumredaktionen übernommen und im Internet auf einer eigenen Homepage veröffentlicht werden.⁸

Überzeugender als allen anderen Minderheitenmedien ist es mit dem Projekt „Pausenradio“ gelungen, die junge Generation der Minderheitendeutschen aktiv in ihre eigene Spurensuche kultureller Identität einzubeziehen.

4.5 Internetportale der Ungarndeutschen und soziale Netzwerke im Internet

Auch das Internet wird von den Ungarndeutschen in unterschiedlichen Formaten genutzt. Hervorgehoben werden sollen hier zum einen sogenannte Internetportale, die bis auf vereinzelt auftauchende Foren nicht interaktiv angelegt sind und soziale Netzwerke, wie *iniv*, *facebook* und *StudiVZ*, bei denen die interaktive Nutzung im Vordergrund steht.

Portale sind z.B. von folgenden Institutionen und Gemeinschaften der Ungarndeutschen im Internet zu finden: Die Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LDU), das Haus der Ungarndeutschen (HdU), die Gemeinschaft Junger Ungarndeutscher (GJU) sowie der Verband ungarndeutscher Autoren und Künstler (VUdAK) und das Ungarndeutsche Bibliotheksportal, um nur einige zu nennen.

Die Portale liefern eher ausschließlich Informationen für und über die Ungarndeutschen, und werden von einer Person oder einer amtlichen Gruppe betrieben. Ihre Inhalte sind so eher begrenzt und vorrangig dazu da, über die Traditionen und Kultur der Ungarndeutschen zu in-

⁷ Satzung des Funkforums: <http://www.funkforum.net/downloads/satzung.pdf/> (26.09.2010).

⁸ <http://www.funkforum.net/index.php?page=ARCHIV/> (26.09.2010).

formieren. Meistens sind diese Seiten sowohl in deutscher wie auch ungarischer Sprache. (Molnár; Surinás; Tomasovski 2010: 151)

In sogenannten sozialen Netzwerken wie *imiv*, *Facebook* und *StudiVZ* existieren diverse Klubs, Gruppen und Foren der ungarndeutschen Minderheit. Nach Untersuchungen von Molnár u.a. (2010: 158 ff.) sind z.B. die beliebtesten Forumthemen in der Gruppe „Donauschwaben“ die regionale Herkunft, Mundart und Redewendungen, kulinarische Spezialitäten, Trachten, Tanzgruppen und Bücher. Bei *StudiVZ* existieren diverse deutsch-ungarische Gruppen wie „Banater Schwaben“, „Die wilden Magyaren“, „In mir steckt ein Stück Ungarn“ und „Da is’ ein Fitzelchen Ungarn in mir“ (vgl. ebd. 2010: 160 f). In diesen Foren mit zwischen 200 bis 600 Teilnehmern sind sowohl Ungarndeutsche als auch Teilnehmer aus zweisprachigen Familien, die in Ungarn oder im Ausland leben, und ebenso Teilnehmer, die zu der Zielgruppe der in erster, zweiter oder dritter Generation zu den nach 1945 vertriebenen Ungarndeutschen oder nach 1956 geflüchteten Ungarndeutschen gehören. Über die genannten Gruppen und Foren werden soziale Netzwerke wiederbelebt, die bis zur Schaffung virtueller Dörfer von Ungarndeutschen führen. In Deutschland existieren sogenannte Heimatortgemeinschaften (HOGs), die von deutschstämmigen Aussiedlern oder Vertriebenen gegründet wurden. Im Netz werden die Dörfer, aus denen die Teilnehmer stammen, wieder lebendig, alte Bekannte werden gesucht und neue Bekanntschaften geschlossen. An diesen interaktiven Prozessen sind die Nachfahren der zweiten und dritten Generation beteiligt.

5 Ausblick

Die hier skizzierten Minderheitenmedien leisten einen wichtigen Beitrag zur Wiedergewinnung und kulturellen Behauptung der Identität der Ungarndeutschen. Sie informieren über kulturelle und kulturpolitische Aktivitäten ungarndeutscher Organisationen, Vereine und Selbstverwaltungen; sie dienen als Kommunikationsmittel der Ungarndeutschen untereinander. Sie vermitteln Traditionen und geschichtliches Wissen und ermutigen zu früherer Zweisprachigkeit schon im Kindergarten und zum Besuch zweisprachiger Schulen und tragen so zur Stärkung des ungarndeutschen Bewusstseins bei. Die Gewinnung junger Ungarndeutscher, der sogenannten „Deutsch als Fremdsprache – Generation“ ist dabei ein besonderes Anliegen der Medien. Untersuchungen haben gezeigt, dass junge Leute traditionelle Medien wahrnehmen und schätzen, aber auch, dass sie ihre eigenen Wege über die neuen Medien, wie z.B. soziale Netzwerke suchen und dort in interaktiven Foren ihre eigenen Clubs und Vereine pflegen. Auch das Pausenradio (Funkforum) ist ein ansprechendes Format, bei dem Jugendliche sich aktiv und interaktiv in selbstgestaltete Programme einbringen können.

Literatur

- Ancsin, Nóra; Süle, Nóra; Varsányi, Anna (2010): „Herzlich willkommen liebe Zuschauer...“ Eine Programmanalyse der Sendungen von „Unser Bildschirm“. In: Tichy (Hrsg.) (2010), 169-184.
- Bausinger, Hermann (1995): Identität im deutschsprachigen Kultur- und Medienraum. In: Ders. u.a. (Hrsg.): *Identität im deutschsprachigen Kultur- und Medienraum*. Allmende Nr. 44. Eggingen: Edition Isele, 10-28.
- Bellem, Saskia (2008): *Identitätsstiftung durch Minderheitenmedien. Das Medienverhalten der Namibia-Deutschen*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Erdei, Krisztián (2010): MR4 – „Wir sprechen Ihre Sprache“. In: Tichy (Hrsg.) (2010), 99-109.
- Földes, Csaba (1993): Zur Identität der deutschen Minderheit in Ungarn. In: Ertelt, Vieth (Hrsg.): *Sprache, Kultur, Identität: Selbst- und Fremdwahrnehmungen in Ost- und Westeuropa*. Europäische Hochschulschriften, Reihe 21, Linguistik. Frankfurt/M.: Peter Lang, 67-81.
- Gerner, Eva (2008): Die Ungarndeutschen im Fernsehen. In: MTV: *Kisebbségi Tükör. 30 éves a magyar kisebbségi televíziózás*. O. O.: Magyar Televízió Zrt. Kiadó, 18-21.
- Gerner, Eva (2010): Unser Bildschirm – das Programm des Ungarischen Fernsehens für die Ungarndeutschen. In: Tichy (Hrsg.) (2010), 94-98.
- Kappel, Péter; Németh, Atilla (2010): Sprache und Sprachgebrauch der Ungarndeutschen. In: Tichy (Hrsg.) (2010), 35-57.
- Kappel, Péter; Tichy, Ellen (2010): Minderheiten und Minderheitenmedien in Ungarn. In: Tichy (Hrsg.) (2010), 14-26.
- Knipf-Komlósi, Elisabeth (2004): Die Sprachbewusstheit im Assimilationsprozess der deutschen Minderheit in Ungarn. In: Kriegleder, Wynfrid; Seidler, Andrea (Hrsg.): *Deutsche Sprache und Kultur, Literatur und Presse in Westungarn/Burgenland*. Bremen: Ed. Lumière (Presse und Geschichte – Neue Beiträge, 94), 25-43.
- Molnár, Timea; Surinás, Olga; Tomasovski, Beáta (2010): „Gemeinsam voneinander profitieren“ – Möglichkeiten des Web 2.0 für ungarndeutsche Jugendliche. In: Tichy (Hrsg.) (2010), 150-168.
- Statistisches Zentralamt Ungarns (Hrsg.) (2002): *Népszámlálás 2001. 4. Nemzetiségi kötet. A nemzeti, etnikai kisebbségek adatai [Volkszählung 2001. Band 4. Daten über die nationalen und ethnischen Minderheiten]*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.

Tichy, Ellen (2010): Die Bedeutung der Minderheitenmedien für junge Ungarndeutsche – Ergebnisse einer Befragung. In: Tichy (Hrsg.) (2010), 191-205.

Tichy, Ellen (Hrsg.) (2010): *Minderheiten und Medien. Die Repräsentanz der ungarndeutschen Minderheit in den Medien*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Internetquellen

Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen: Straßburg/Strasbourg, 5.XI.1992. (<http://conventions.coe.int/treaty/ger/Treaties/Html/148.htm>) (01.09.2010).

Funkforum: <http://www.funkforum.net/index.php?page=ARCHIV/> (26.09.2010).

Außenministerium Ungarns (Hrsg.) (2000): *Nationale und ethnische Minderheiten in Ungarn. Fakten über Ungarn 3/2000*. Budapest. (<http://www.mfa.gov.hu/NR/rdonlyres/92701E81-C320-417A-A686-38BC98DBF68F/0/etninem.pdf>) (28.05.2010).

Regierungsbericht: Regierung der Republik Ungarn (2009): Beszámoló a Magyar Köztársaság területén élő nemzeti és etnikai kisebbségek.

Satzung des Funkforum: <http://www.funkforum.net/downloads/satzung.pdf/> (26.09.2010).

Nachbarsprache Tschechisch – eine kurze Zusammenfassung des aktuellen Stands der Entwicklung

Thomas Hochleitner (München, Deutschland)

1 Tschechisch an den verschiedenen Schularten in Bayern

In den letzten Jahren hat sich eine Verschiebung des Tschechischunterrichts von der Primarstufe hin zu den Stufen Sek I und II ergeben. Dies führt zu einer längeren Kontinuität im Sprachenlernen der Nachbarsprache. Während in den Jahren zuvor vor allem Basiskurse in den Grund- und Hauptschulen im unmittelbaren Grenzbereich stattfanden und parallel dazu eine Reihe von Schülerbegegnungen, bei denen die Bayerische Akademie für Schullandheimpädagogik mit ihrem Netzwerk und mehreren EU-Programm-Veranstaltungen maßgeblich beigetragen haben, ist momentan der Bereich Sekundarstufe I im Fokus. Eine bemerkenswert hohe Aktivität ist in dem Zusammenhang bei den Realschulen in der Oberpfalz zu erkennen. Hier entstand auch in den letzten Jahren der erste bayerische Lehrplan für Tschechisch als Wahlpflichtfach an Realschulen. Angelehnt an den europäischen Referenzrahmen sind dort Standards für das zu erreichende Sprachniveau umgesetzt worden. An der Realschule in Wunsiedel wird auf dieser Grundlage Tschechisch als zweite Fremdsprache ab der siebten Klasse bis zur Mittleren Reife angeboten (vgl. Dankbar 2007).

Zusätzlich entsteht momentan eine Unterrichtshilfe in Zusammenarbeit des bayerischen Kultusministeriums und der Staatskanzlei mit einer Vielzahl von Unterrichtsbeispielen auf der Niveaustufe A1 für den Tschechischunterricht sowohl

der Realschulen, aber auch aller anderen Schularten und der Erwachsenenbildung. Diese Publikation wird im Frühjahr 2011 verfügbar sein.

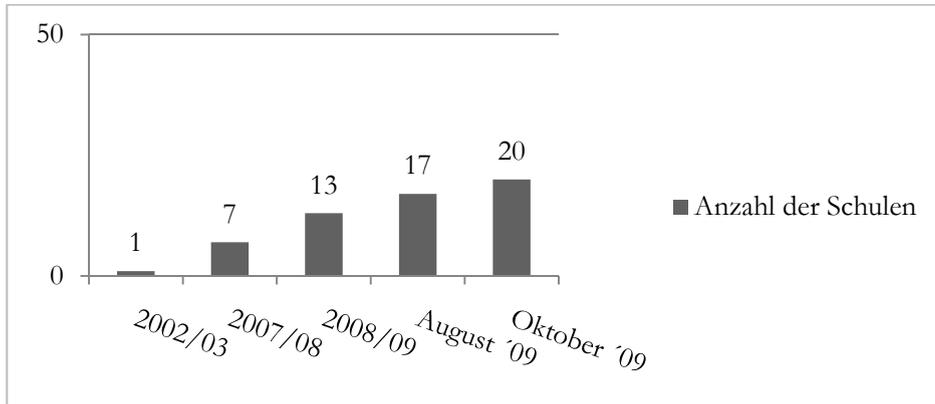


Abb. 1: Anzahl der Realschulen in der Oberpfalz, die Tschechischunterricht anbieten.

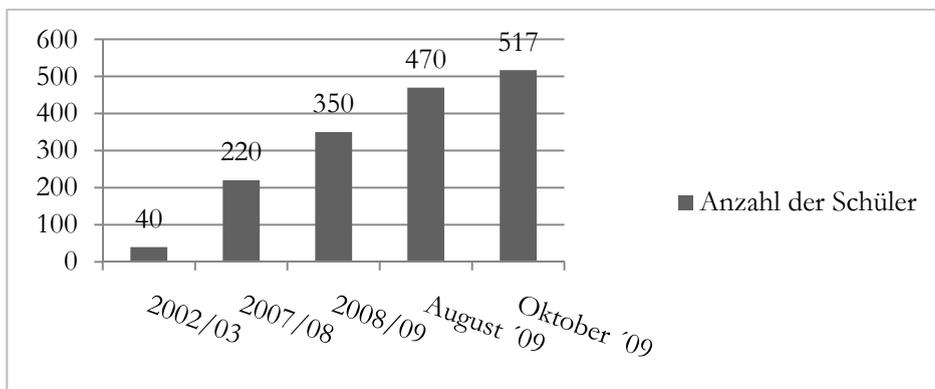


Abb. 2: Entwicklung des Wahlunterrichts in Tschechisch an den Realschulen in der Oberpfalz (MB-Dienststelle für die Realschulen in der Oberpfalz 2009).

Ein begrenzender Faktor ist die Versorgung mit qualifizierten Lehrkräften.

An zwei Universitäten des Freistaats (München und Regensburg) kann in Tschechisch das Staatsexamen abgelegt werden. Es hätten jedoch nur wenige Student/-innen in den letzten Jahren diesen Weg eingeschlagen. (Rudner; Nekula; Karl 2007:1)

Eine Besserung wird sich auf dem universitären Weg der Primärqualifikation nur langsam abzeichnen. Anzudenken wäre eine Weiterbildungsinitiative ähnlich der in den vergangenen Jahren in Sachsen, wo eine Reihe von Lehrkräften als Tschechischlehrer nachqualifiziert wurden.

Eine weitergehende Akzeptanz der Nachbarsprache Tschechisch macht sich auch durch das mittlerweile durch alle Schularten gehende Angebot im Wahlfachbereich bemerkbar.

Für viele neu war die Breite, die Tschechisch bereits jetzt an den Schulen einnimmt. In nahezu allen Schularten wird die Sprache als Wahlfach angeboten. Allein in den Regierungsbezirken Oberfranken, Oberpfalz und Niederbayern werde in 35 Schulen Tschechisch-Unterricht angeboten. Besonders erfreulich ist hierbei der hohe Anteil von 21 Grund- und Hauptschulen. (Rudner et al. 2007: 1)

Die Angebote an den beruflichen Schulen sind vor allem von konkreten Themenschwerpunkten und der Kooperation mit Firmen oder von gemeinnütziger Arbeit geprägt. Viele Aktivitäten fußen auf dem europäischen Programm Leonardo oder privaten Stiftungen, wie der Robert-Bosch-Stiftung. Es wird die thematische Arbeit wie die Kirchenrenovierung der Fachschule für Bautechnik München, das binationale Abenteuerbrettspiel der Berufsschule Waldkirchen oder die Erarbeitung von gemeinsamen Prüfungsunterlagen der Berufsschule II Rosenheim (Schwarzenberger 2009) bevorzugt, bei der konkrete, gemeinsame Produkte entstehen. Hier wird Sprachvermittlung oft in Kurz- und Intensivkursen oder Sprachbädern mit dem Ziel durchgeführt, für einen konkreten Aufenthalt die Begegnungssprache zu erweitern.

2 Fortbildungen

Während im offiziellen Katalog der staatlichen Fortbildungen Tschechisch als Sprachmittlung nicht zu finden ist (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2010), werden auf dem nichtschulischen Markt eine ganze Reihe von Weiterbildungen angeboten. Diese bewegen sich von universitären Zusatzstudien, wie dem Bohemicum in Regensburg und Passau über Volkshochschulkurse bis zu Veranstaltungen der tschechischen Didaktik des GMF und des VWSL. Das Angebot ist sehr vielfältig, die Anbieter sehr engagiert, die Qualität jedoch oft sehr unterschiedlich. So ist für den Abnehmer nicht immer sofort erkenntlich, welche Zielgruppe angesprochen wird. Da eine zentrale Erfassung und Informationsbank noch fehlt, werden Zielpersonen oft nicht informiert, was zur Folge hat, dass viele Veranstaltungen von einem kleinen, in der Zusammensetzung relativ konstanten Kreis besucht werden.

3 Weitere Aktivitäten

Eine kurze ausgewählte Zusammenstellung von Institutionen, die die Förderung der Nachbarsprache aktiv unterstützen, finden Sie hier:

GMF-LV Bayern www.gmf-bayern.de	Jährliche Fachtagung im Herbst zu allen Schulsprachen
VWSL www.vwsl.org	Jährliche Fachtagung im Frühsommer zu slawischen Sprachen
Gesellschaft für Bohemistik www.resbohemia.org	Material und vor allem kulturelle Veranstaltungen
Tandem www.tandem-org.de	Organisation zur Förderung der deutsch-tschechischen Kontakte mit umfangreichen Tätigkeiten und Projektförderungen
Bohemicum Regensburg www.bohemicum.de	Universitäre Sprachkurse interdisziplinär in Regensburg und Passau
Adalbert Stifter Verein www.stifterverein.de	Kulturelle Aktivitäten und Ausstellungen
Euregio-Egrensis www.euregio-egrensis.de	Kurse, Sprachprogramme und finanzielle Unterstützung von grenzüberschreitenden Projekten (z.B. „Sprachoffensive“)

4 Blick auf Sachsen

Die sächsischen Aktivitäten in der Nachbarsprache fußen historisch auf einer intensiven Zuwendung zu slawischen Sprachen (insbesondere Russisch, aber eben auch Tschechisch) vor der Wende. Dies konnte im Bildungssystem bewahrt werden und zeigt sich an dem besonderen Status von Sorbisch und der vergleichsweise intensiven Förderung von Russisch, Polnisch und Tschechisch. Eine Reihe von Schulen und hier ist besonders das zweisprachige Gymnasium in Pirna zu erwähnen, bieten Tschechischunterricht an (dort bis zum Abitur) bzw. führen grenzüberschreitende Projekte durch. In einer Nachbarsprachenoffensive wurde vor wenigen Jahren eine Reihe von Lehrkräften in Tschechisch weitergebildet. Von staatlicher Seite wurde unter anderem eine Sprachbuchreihe herausgegeben (Antosova; Clauß; Jäger et. al. 2005). Einen kurzen thematischen Überblick gibt ein „good-practice-Band“ (Reichel-Wehnert; Schulz 2009) zu aktuellen Initiativen sächsischer Schulen auch im Bereich slawischer Sprachen.

Einen quantitativen Überblick geben die folgenden Zahlen:

- Die Anzahl der Schüler, die Tschechisch in Sachsen lernen (AG und Fremdsprachenunterricht) lag 2009/10 bei insgesamt 2540 (davon 281 in AG's) (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2010a).
- Die Schulpartnerschaften beliefen sich in dem gleichen Jahr auf landesweit 114 (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 2010b).
- Im prozentualen Vergleich beläuft sich jedoch auch hier der Anteil selten über einem Prozent aller Fremdsprachenlerner.

5 Folgerungen

Der Trend zum durchgehenden bzw. längerfristigen Sprachenlernen der Nachbarsprache ist eindeutig erkennbar. Daraus ergeben sich mehrere Folgerungen:

- Der Anteil der Sprachschüler in Tschechisch ist vergleichsweise gering, dadurch ergibt sich jedoch ein beträchtliches Wachstumspotential.
- Eine qualitative Standardisierung des Unterrichtsangebotes unter Beachtung des europäischen Referenzrahmens ist notwendig.
- Die Zertifizierung des Wissensstands muss im Sinne einer Vergleichbarkeit und Motivationsbewahrung offiziell durchgeführt werden.
- Das Angebot einer Zertifizierung muss beschäftigungsfördernd angewandt werden.
- Eine Qualitätsoffensive mit der Herausstellung des beruflichen Alleinstellungsmerkmals Nachbarsprachenkompetenz sollte angebahnt werden.

Literatur

Antosova, Jarmila; Clauß, Antje; Jäger, Dagmar; Pazderova, Petra; Tiserova, Pavla (2005): *Tresky plesky, uc se cesky! Cestina pro gymnazija*. 2 Bände. Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.). Radebeul.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung Dillingen (Hrsg.) (2010): *Lehrerfortbildung in Bayern*. Dillingen an der Donau.

Dankbar, Joachim (2007): *Tschechisch wird zum Wunschfach*. Frankenpost (Hrsg.). (<http://www.rswun.de/leben/tschechisch3.htm>) (25.03.2010).

Euregio Egrensis (Hrsg.) (2008): *Voraussetzungen für die Einführung von Tschechisch-Unterricht an Bayerischen Schulen. Sprachoffensive Euregio Egrensis*. Marktredwitz: Euregio Egrensis. (http://www.euregio-egrensis.de/sprachoffensive/faltblatt_schulen.pdf) (25.03.2010).

- MB-Dienststelle für die Realschulen in der Oberpfalz (Hrsg.) (2009): *Tschechischangebot an Realschulen in der Oberpfalz*.
- Reichel-Wehnert, Katrin; Schulz, Dieter (Hrsg.) (2009): *Intensives Sprachenlernen. Ein sächsischer Weg in europäischer Verantwortung*. Leipzig: Leipziger Uni-Verlag.
- Rudner, Thomas; Nekula, Marek; Karl, Hansjürgen (2007): *Mehr Tschechisch an Bayerns Schulen. Tagungsbericht*. Regensburg: Tandem Regensburg.
(http://www.tandem-org.de/files/downloads/Tagung-Tschechisch_in_Bayern_2007-11-28.pdf) (25.03.2010).
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2010a): *Fremdsprache Tschechisch 2006-2009*. Dresden.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) (2010b): *Schulpartnerschaften Tschechisch 2006-2009*. Dresden.
- Schwarzenberger, Wolfgang (2009): *Fortbildungs- und Praktikumaufenthalt in Tschechien und Polen*. VLB-akzente: Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern e.V (Hrsg.). (http://vlb-bayern.de/index.php?option=com_content&view=article&id=808:fortbildungs-und-praktikumaufenthalt-in-tschechien-und-polen&catid=143:akzente-200905&Itemid=238) (25.03.2010).

Grenzen als Chancen für die Mehrsprachigkeit am Beispiel des Polnischunterrichts für künftige Erzieher/innen aus Deutschland

Emilia Szal-Samsel (Zgorzelec, Polen)

1 Einführung

Die Stadt Görlitz – eine Stadt, die im Dreiländereck Deutschland, Polen, Tschechien liegt – bietet die Möglichkeit für einen natürlichen, realitätsnahen Spracherwerb.

In vielen Kindertageseinrichtungen auf der deutschen Seite werden Polnisch oder Tschechisch als Zweitsprache angeboten. Da es später möglich ist, das Erlernen der polnischen Sprache in den Grundschulen, Gymnasien, Berufsfachschulen und der Hochschule fortzusetzen, ist es wichtig, die Kinder von Anfang an für die polnische Sprache zu begeistern. Hier ist die Rolle der künftigen Erzieher sehr bedeutsam, aber man kann auch die Rolle der Polnischdozentin nicht außer Acht lassen, denn nur eine für Polnisch begeisterte Sprachvermittlerin kann den Kindern die Freude des Sprachenlernens beibringen.

Auf Grund meiner Beobachtungen als Dozentin für DaF/DaZ und Polnisch als Fremdsprache gehe ich im Folgenden auf die aktuelle Lage beim Polnischlernen ein.

Die Frage ist, wie man Erzieher auf ihre künftige Tätigkeit im Grenzgebiet gezielt darauf vorbereiten kann, Polnisch in den Kindertagesstätten zu vermitteln und dabei die Chancen der Grenznähe für einen realitätsnahen Erwerb der Sprache zu nutzen. Ich werde dabei meine Erfahrungen vom August 2008 bis April 2009 aus dem Polnischunterricht für die Erzieher einfließen lassen. Die Gespräche der ers-

ten Stunden ergaben mangelndes Interesse am Polnischlernen und am Kennenlernen der polnischen Kultur.

Deswegen liegt in meinem Polnischunterricht der Schwerpunkt zum einen auf der Vermittlung der polnischen Sprache im Kontext des Kindergartenalltags; zum anderen wird großer Wert auf interkulturelle Kompetenz gelegt.

2 Nachbarsprachen in der Euroregion Neisse/Nissa/Nysa

Polnisch und Tschechisch in Görlitzer Bildungseinrichtungen werden angeboten. Es fängt mit dem Kindergarten an und hat eine Chance für Kontinuität in den weiterführenden Schulen, was dazu beiträgt, dass die früher erworbenen Sprachkenntnisse nicht verloren gehen.

3 Umfrage und Hintergrund

Mit der Übernahme des neuen Polnischunterrichts stellte ich den Teilnehmern die Frage nach der Einstellung zum Erlernen der polnischen Sprache. Die meisten der Lernenden sahen keinen Sinn im Erlernen des Polnischen. Anbei einige Zitate aus den Gesprächen:

„Polnisch – brauche ich nicht, alle da drüben sprechen doch perfekt Deutsch.“;

Polnisch – „Mit Englisch komme ich doch überall klar.“;

Polnisch – die meisten der Teilnehmer wiesen auch auf die Schwierigkeit der polnischen Sprache hin.

Nur einige der Lernenden sahen im Erwerb der Nachbarsprache eine berufliche Perspektive.

Nach diesen schockierenden Ergebnissen der Gespräche in den einzelnen Gruppen entstand ein Unterrichtskonzept, das bei den Lernenden in den ersten Monaten des Polnischlernens durchgeführt wurde (s. Abschnitt 4).

Daraufhin wurde nach dem ersten Schuljahr (nach acht Monaten des Unterrichts) eine interne schriftliche Umfrage entwickelt. Die Fragen lauteten:

- a) Was hat Ihnen bis jetzt im Polnischunterricht gefallen?
- b) Was würden Sie ändern?
- c) Welche Themen würden Sie gern im Polnischunterricht behandeln?
- d) Ein Lehrwerk, das die speziellen Interessengebiete von Erziehern behandelt – ja oder nein?

3.1 Ziel der Umfrage

Ziel dieser Umfrage ist es, bei den Lernenden Motivation am Polnischlernen und daraufhin am Polnischen zu vermitteln, zu wecken und gleichzeitig gemeinsam Desiderata für den Polnischunterricht für die Erzieher zu finden.

Die schriftliche anonyme Umfrage sollte dazu dienen, möglichst konkret die Themen, die für die Erzieher relevant sind, einzugrenzen und daraufhin ein passendes Lehrmaterial zu erstellen. Dies sollte ein Interesse am Polnischlernen wecken. Die Lernenden sollten im Nachhinein selbst ein Thema bearbeiten, im Plenum vorstellen und diskutieren lassen. Der gemeinsame Austausch sollte hier die Motivation am Polnischvermitteln wecken.

3.2 Gruppenbeschreibung

Befragt wurden zwei Anfängerklassen und zwei Klassen für etwas fortgeschrittenere Lernende. Das Alter der Lernenden lag zwischen 19 und 48. Dieser Altersunterschied erklärt sich dadurch, dass um diesen Ausbildungsplatz sich außer den Realschulabsolventen auch andere Personen, gefördert von der Arbeitsagentur, bewerben können.

3.3 Ergebnisse der schriftlichen Umfrage

Den Teilnehmern gefielen bisher die Wortschatzpräsentationen am besten (s. Abschnitt 4.2).

Auf die Frage: Welche Themen würden Sie in einem Polnischlehrwerk gerne behandelt sehen (vgl. Abb. 1), gaben die meisten die Antwort „Spiele auf Polnisch“, gefolgt von „Essen und Trinken“ (hier ist die Relevanz für den Kindergartengebrauch nicht so groß wie für den Alltag).

Danach kamen die Aktivitäten im Kindergarten, was dazu anregen kann, häufiger mit den Lernenden auf die polnische Seite zu gehen, polnische Kindergärten, Museen besuchen, etc.

4 Unterrichtskonzept vor der schriftlichen Umfrage

Es ist bemerkenswert, dass die Stundenzahl für das Erlernen der zweiten Fremdsprache neben Englisch in den Berufsfachschulen in Sachsen nur 160 UE pro Kurs beträgt. Darin sind bereits Stunden für Klassenarbeiten und Tests eingeschlossen und am Ende soll eine mündliche Prüfung abgelegt werden. Es sei noch darauf hingewiesen, dass die Lerner regelmäßig in ein Praktikum gehen, was praktisch dazu führt, dass sie Polnisch vergessen. Innerhalb von acht Monaten versuchte ich bei den Lernenden Motivation und Freude am Polnischlernen zu wecken.

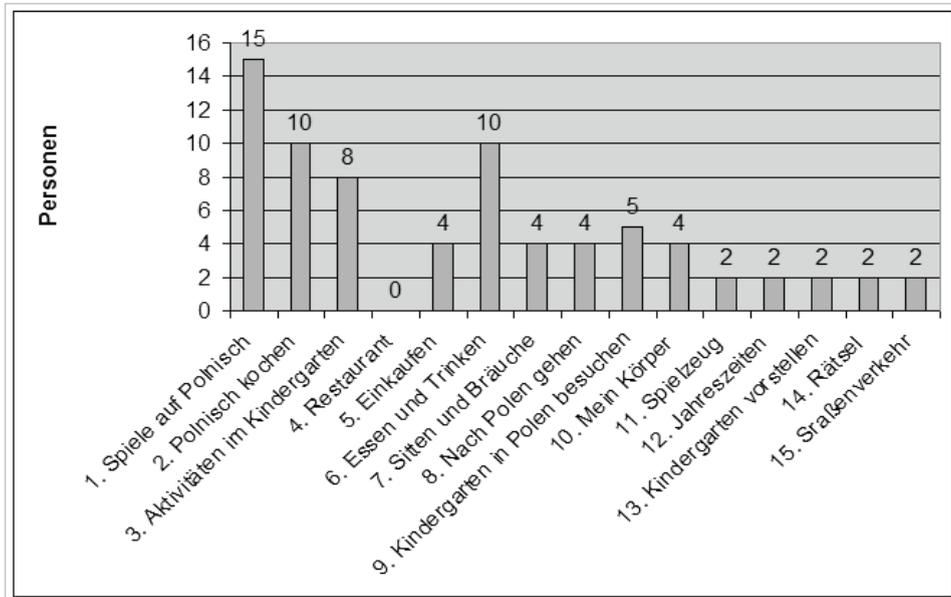


Abb. 1: Themenspektrum in einem potentiellen Lehrwerk für die Erzieher.

4.1 Landeskunde und Interkulturelles Lernen

4.1.a. Lektüre

Als Einstieg in das Kennenlernen der polnischen Mentalität sollten die Lernenden das Buch „Viva Polonia“ von Steffen Möller (Möller 2008) in Deutsch lesen. Die Reaktionen nach der Lektüre zeigten, dass es ein wichtiger Schritt im interkulturellen Verständnis war. Steffen Möller gibt auf eine humorvolle Art und Weise einen alltagstauglichen Einblick in die polnische Kultur, Traditionen und Mentalität. Dies geschieht in kurzen Kapiteln, wie zum Beispiel, Aberglaube, Demokratie, Gastfreundschaft, Individualismus, Katholische Kirche, Kommunikation, Kulinarisches, Sprache, Polenwitze bis zur Topliste der polnischen Urlaubsziele. Durch die Vergleiche mit den Deutschen ist es einfacher, den Nachbarn zu verstehen, aber man kann auch Ähnlichkeiten entdecken.

4.1.b. Landeskundliche Referate

Die Lernenden bereiten auf Deutsch kurze landeskundliche Referate vor, um polnische Städte, Kultur, Traditionen kennen zu lernen, und stellen diese im Unterricht vor. Die Teilnehmer wählen selbst die Themen aus, wobei der Schwerpunkt auf allgemeinen Informationen über Polen und Informationen über Sehenswürdigkeiten, Persönlichkeiten im Grenzgebiet liegt.

4.1.c. *Realitätsnahe Unterrichtsmaterialien*

Die Lage an der deutsch-polnischen Grenze bietet einen Zugang zu authentischen Unterrichtsmaterialien, aber auch zum Sprachenlernen durch Handeln.

Authentische Materialien sind wichtig für das Erlernen, aber oft schwierig für die Vermittlung, deswegen muss man sie dem Unterricht entsprechend bearbeiten. Die Materialien dienen sowohl dem Leseverstehen, als auch dem kulturellen und interkulturellem Verständnis. Wichtig ist dabei das Bewusstsein für diesen „natürlichen Fremdsprachenerwerb“, zu entwickeln.

Anbei einige Beispiele:

- realitätsnahe Materialien (Flyer, Menükarten aus dem Kindergarten, etc.);
- Besuche in Kindertagesstätten in Zgorzelec (Chance, den polnischen Kindergartenalltag kennenzulernen, neue praktische Wörter spielend zu erwerben);
- Projekte (Zgorzelec-Rallye): Vor der Besprechung des Themas „In der Stadt“ gingen die Lernenden nach Zgorzelec mit dem Aufgabenblatt und suchten bestimmte Orte, wie zum Beispiel Lebensmittelladen, Apotheke etc. Motivation entstand dadurch, dass viele von den Teilnehmern zum ersten Mal in Polen waren. Außerdem war es auch spannend, da die Teilnehmer auch Fragen auf Polnisch stellen sollten. Den Teilnehmern hat es Spaß gemacht, und sie wollen noch mal etwas Ähnliches unternehmen.

4.2 Wortschatzpräsentationen

Als eine der Aktivitäten schlug ich Wortschatzpräsentationen vor, d.h., hier bereiten die Lerner selbst den kindergartenrelevanten Themenwortschatz auf Polnisch vor. Sie sollen den anderen Teilnehmern den Wortschatz beibringen. Die Anweisungen sind einfach, finden aber auf Polnisch statt. Nach der Präsentation wird zusammen besprochen, was die Referenten gemacht haben, wie sie es gemacht haben, welche Alternativen es noch geben könnte, welche Spiele noch eventuell passen könnten. Die aktive Mitgestaltung und die metakognitive Reflexion des Lernprozesses machte den Schülern am meisten Spaß, weil sie sich von ihrer kreativen Seite zeigen konnten (z.B. beim Thema Musikinstrumente brachten sie Instrumente mit, beim Thema Kleidung Kindersachen, und die Lernenden mussten einer Puppe das anziehen, was sie auf Polnisch vorgesagt haben, etc.). Dieses Vorgehen stärkt natürlich die Lernerautonomie, weil sie sich selbst für das Thema, die Wörter und die Art und Weise, wie sie sie präsentieren, entscheiden können. Diese praktische Aufgabe dient auch dazu, dass, falls sich einige Teilnehmer für ein Auslandspraktikum im grenznahen polnischsprachigen Raum entscheiden sollten, sie schon nützliche Wörter, Redewendungen bzw. Anweisungen schon gelernt hätten.

5 Lehrwerke für Polnisch – eine Kurzanalyse

Auf dem Markt gibt es nicht so viele Lehrwerke für Polnisch als Fremdsprache. Ich stelle kurz die neuesten vor und konzentriere ich mich dabei nur auf eine potentielle Relevanz für den Polnischunterricht für die Erzieher.

- „Witam“ und „Razem“ sind Beispiele für Lehrwerke, die die Grammatik und Anweisungen in Deutsch einführen vermitteln die Sprache im pragmatisch-kommunikativem Kontext Beide decken die Niveaustufen A1 bis A2 des Europäischen Referenzrahmens ab, die man innerhalb von 160 UE unmöglich erreichen kann.
- „Hurra!!! Po polsku“ ist ein Beispiel für ein einsprachiges Lehrwerk, was mich anfangs begeistert hat, aber es ist eher ein Lehrwerk für hochmotivierte Lerner, die idealerweise vorhaben, später einmal in Polen zu leben. Eine fortgeschrittenere Gruppe der Erzieher, die ich übernommen habe, fand das Buch zu kompliziert: Es seien hier nicht viele kindergartenrelevante Themen vorhanden.
- Das Buch „Wir spielen Polnisch“ ist eine Erzieherhandreichung für den Polnischunterricht im Kindergarten, aber um damit zu arbeiten, sollten Polnischgrundkenntnisse vorhanden sein.

6 Fazit

Der Lehrende muss im Grenzgebiet das meiste Lehrmaterial für Polnisch selbst entwickeln. Ich habe an einer Schule 79 Personen befragt und in Görlitz gibt es noch eine Berufsfachschule, die Polnisch für Erzieher anbietet. Nach der Recherche stellte ich fest, dass an der deutsch-polnischen Grenze noch mehr Erzieher oder künftige Erzieher am Materialmangel leiden. Daher erscheint die Entwicklung von speziellem Unterrichtsmaterial für Polnisch als sinnvoll, was auch meine interne Umfrage bestätigt hat. Ich habe gefragt, ob die Lernenden eine Erarbeitung von solchem speziellem Material relevant finden. Die meisten (vgl. Abb. 2) waren dafür.

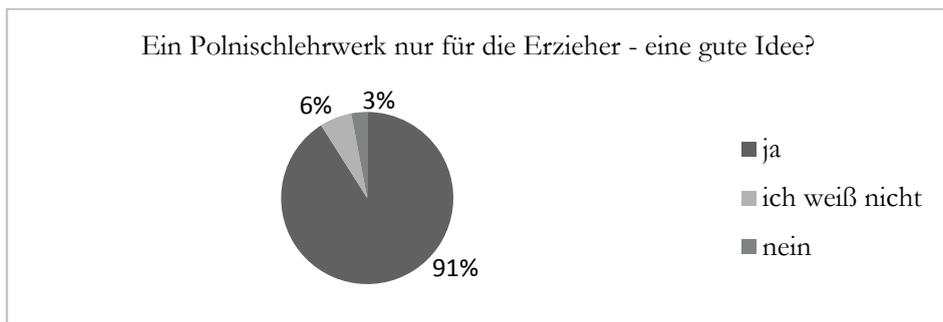


Abb. 2: Die Relevanz der Entstehung eines Polnischlehrwerks für die Erzieher.

In den Grenzregionen ist der Bildungssektor von Bedeutung. Dabei spielt früher Spracherwerb eine große Rolle und wenn die Lehrenden ein entsprechendes Material zur Verfügung haben, steigt deren Motivation bei der Vermittlung der polnischen Sprache, die zwar nicht zu den modernen Fremdsprachen gehört, aber durch die Grenznähe ein großes Potential für den Lernerfolg haben kann.

Aus der Diskussion:

Mein Vortrag rief großes Interesse hervor. Alle Teilnehmer bestätigten die These, dass ein spezielles Lehrwerk bzw. Lehrmaterial nur für Erzieher wichtig sei. Daraufhin nannten einige Vortragsteilnehmer Institutionen, die für die Finanzierung meiner weiteren Forschung interessiert sein könnten.

Herr Hochleitner machte nochmals auf die Parallelen zur Situation an der bayerisch-tschechischen Grenze aufmerksam.

Eine Übertragung dieses Lehrmaterials auf Tschechisch wäre auch wichtig, zumal ein mehrsprachiges Europa unsere Zukunft ist und die Lage im Dreiländereck über viele Potenziale verfügt.

Literatur

Dzialiszynski, Magdalena; Ruranski, Joanna; Tschardtke, Marta (2006): *Wir spielen Polnisch*. Euro-Schulen gemeinnützige Gesellschaft für berufliche Bildung und Beschäftigung Sachsen mbH (Hrsg.). Görlitz; Zittau.

Hunstiger, Agnieszka; Maskala, Maria (2009): *Razem*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Malolepsza, Malgorzata; Szymkiewicz, Aneta (2006): *Hurra!!! Po polsku 1*. Krakow: PROLOG. Szkoła Jezykow Obcych.

Malota, Danuta (2005): *Witam! Der Polnischkurs*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Möller, Steffen (2008): *Viva Polonia*. Frankfurt/M.: Fischer.

Raasch, Albert (2004): Fremdsprachendidaktik in Grenzregionen. Merkmale einer Fremdsprachendidaktik als Nachbarsprachendidaktik. In: Schwarz, Ulrike (Hrsg.): *Nachbarsprachenlernen. Von der modernen Fremdsprachendidaktik zu ihren spezifischen Ausprägungen in Grenzregionen*, 6-12.

Schröder, Konrad (2007): Fremdspracherwerb, Fremdsprachenunterricht und Grenzkompetenz im Europa der Regionen. In: Schwarz, Ulrike (Hrsg.): *Grenzkompetenz. Eine Qualifikation für Europa*, 103-106.

Bilingualer Fremdsprachenunterricht: utopisch oder machbar?

Natalia Hahn (Freiburg i. Br., Deutschland)

Die moderne Welt braucht mehrsprachige Menschen. Zweisprachige Kindererziehung und bilingualer Unterricht gelten heutzutage nicht mehr als vage unerwiesene Modelle des L2-Erwerbs. Es ist belegt, dass Kinder mehrere Sprachen gleichzeitig lernen können, ohne dabei überfordert zu sein. In diesem Papier wird die Überlegung angestellt, Kinder zwei Fremdsprachen lernen zu lassen – simultan und in einem unterrichtlichen Kontext.

1 Bilingualer Unterricht. Bilinguales Lehren und Lernen

Bilinguales Lernen tritt heutzutage in Form von unterschiedlichen Organisationsmodellen auf: von kanadischen Immersionsprogrammen über das Modell des luxemburgischen Schulsystems und das der Europaschulen mit ihren mehrsprachigen Programmen bis hin zum bilingualen Sachfachunterricht. Zum mehrdeutigen Terminus *Bilingualer Sachfachunterricht* kann man in der einschlägigen Literatur auch andere Begriffe finden, die auf differenzierte Betrachtungsperspektiven hindeuten: *Gebrauch der Fremdsprache als Arbeitssprache*, *Teaching Content through a Foreign Language*, *Dual Focussed Instruction*, *Bilingual Content Teaching*, *Content Based Language Teaching*, *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE)*, *Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen* (vgl. Wolff 2007b).

Je nach Fokussierung kann der bilinguale Unterricht in Deutschland als „Erweiterung des fremdsprachlichen Lernens“, als „Fachunterricht in der Fremdsprache“ oder als Kombination „zwischen inhaltlichem und sprachlichem Lernen“ angesehen werden (Vollmer 2002: 54-60, vgl. Schlemminger 2006: 141, Wolff 2007a). Im deutschsprachigen Diskurs wird unter *Bilingualem Unterricht* meistens ein Sachfachunterricht verstanden, der in einer fremden Sprache ausgerichtet wird. „Dabei ist die Sprache dann nicht mehr der Unterrichtsgegenstand, sondern das Vermittlungsmedium“ (Niemeier 2002: 28). Vollmer (2002: 51) bemerkt dazu:

Sie [bilinguale Erziehung und bilingualer Unterricht, N.H.] stellen eine radikale Alternative zum traditionellen Fremdsprachenunterricht dar, indem sie sich nicht mehr auf die Vermittlung der Zielsprache als grammatisches Regelsystem (*focus on forms*), sondern auf die Verwendung der Zielsprache für fachlich-inhaltliche Lernprozesse (*focus an content*) richten und damit Spracherwerb auf implizite, ‚natürliche‘ Weise befördern.

Unter anderen unumstrittenen Gründen für den bilingualen Unterricht sind z.B. folgende zu erwähnen: Erhöhung der fremdsprachlichen und interkulturellen Kompetenzen, Verbindung von fremdsprachlichen Kenntnissen mit fachlichen Inhalten sowie Erweiterung des Sprachunterrichts.

Als weitere schulische Ansätze der Mehrsprachigkeitsförderung sind die Konzepte der Begegnung mit Sprachen, Sprachaufmerksamkeit, Language Awareness and Cultural Awareness, das integrative Mehrsprachigkeitskonzept zu nennen. Zum Gegenstand des Unterrichts wird immer häufiger nicht nur eine Fremdsprache, sondern eine Kombination von fremdsprachlichen Inhalten mit den Inhalten des Sachfachs oder eine Begegnung mit mehreren Sprachen, das Sprachenlernen selbst.

Die Modelle der institutionellen mehrsprachigen Erziehung sind zahlreich und finden teilweise schon mit Kindern im Vorschulalter Verwendung. In diesem Zusammenhang ist vor allem an bilinguale Angebote in immersiven Kitas und an frühes Fremdsprachenlernen zu denken. Es ist nachgewiesen, dass frühe Mehrsprachigkeit für Kinder eine Chance und kein Risiko bedeutet und dass Kinder mit dem frühen Fremdsprachenlernen nicht überfordert sind (s. dazu Wode 1998, Mannheimer Erklärung zur frühen Mehrsprachigkeit 2006, Chighini; Kirsch 2009, Kielhöfer; Jonekeit 1998). Darüber hinaus wird die Notwendigkeit des frühen Fremdsprachenunterrichts seit langem aus politisch-ökonomischen, kulturell-sozialen und psychologisch-pädagogischen Perspektiven begründet (Breitung; Kirsch 1996).

2 Bilingualer Fremdsprachenunterricht

Die Auseinandersetzung mit der zweisprachigen Erziehung und dem frühen Fremdsprachenlernen lässt ein weiteres innovatives Modell des bilingualen Lehrens und Lernens denkbar erscheinen: den bilingualen Fremdsprachenunterricht.

Es geht dabei um einen frühen bilingualen simultanen Erwerb von zwei Fremdsprachen im Kontext eines institutionellen Fremdsprachenunterrichts. Im Unterschied zu anderen bestehenden bilingualen Unterrichtsformen wird die Fremdsprache dabei nicht zum Vermittlungsmedium für die sachfachlichen Inhalte. Zwei Fremdsprachen treten parallel als Objekt des Lernens auf und werden gleichzeitig zum Unterrichtsgegenstand. Das Sprachenlernen steht im Mittelpunkt. Das Wort *bilingual* wird hier dementsprechend anders gedeutet und weist auf die Kombination von zwei Fremdsprachen (L2.1 + L2.2) im Unterricht hin, und nicht auf die Kombination von einer Erstsprache und einer Fremdsprache (L1 + L2).

Die Idee entstammt der Realität. Denn in der Wirklichkeit setzen wir uns bereits mit ähnlichen Situationen auseinander. Denken wir an die zahlreichen Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland, die sich neben Deutsch als Zweitsprache eine Fremdsprache in der Schule aneignen müssen. Oder ziehen wir als Beispiel Länder heran, in denen Kinder mit drei Sprachen aufwachsen, wie etwa in Indien. Nicht zuletzt sind auch Eltern zu nennen, die ihre Kinder eine weitere Fremdsprache lernen lassen würden, dies jedoch aus zeitlichen bzw. finanziellen Gründen oft nicht können (vgl. z.B. ein kostenpflichtiges Fremdsprachenangebot für Kinder in Ländern, in denen das Fremdsprachenlernen noch nicht zum Standardprogramm der Kitas gehört). Vielleicht könnte man von diesen Erfahrungen lernen und die Erkenntnisse auf einen simultanen Erwerb von zwei Fremdsprachen in einem institutionellen Kontext übertragen? Hiermit würde ein Beitrag zur Sprachenpolitik der Europäischen Union geleistet, deren Zielsetzung es ist, dass alle europäischen Bürger neben ihrer Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen. Das Gleiche könnte für die deutsche Sprachenpolitik gelten. Bekannterweise ist Deutsch nicht die meistgelernte Fremdsprache in der Welt. Bei der Wahl für nur eine Fremdsprache wird sich meist für Englisch entschieden. Eine Alternative zu „Englisch statt Deutsch“ oder „Deutsch nach Englisch“ könnte evtl. „Deutsch mit Englisch“ sein.

Zu den Zielen des bilingualen Fremdsprachenunterrichts zählen neben der Öffnung für mehrere Fremdsprachen, der Sensibilisierung für Sprachenlernen und der Sprachaufmerksamkeit vor allem auch der Erwerb sprachlicher Kompetenzen in zwei Fremdsprachen. Zwei Fremdsprachen werden systematisch und koordiniert im Unterricht vermittelt.

Würde das überhaupt funktionieren? Käme es nicht zu Sprachmischungen und Interferenzen, die sich eher negativ auf das Fremdsprachenlernen auswirken? Das wären sicherlich die ersten aufkeimenden Fragen.

Blicken wir kurz in die jüngere Vergangenheit, als zwei Fremdsprachen an Schulen nie an einem Tag unterrichtet wurden. Boeckmann erinnert bei der Be-

schreibung der Organisation mehrsprachiger Gehirne daran, dass lange Zeit die Theorie herrschte, „dass es eine kompositionelle (ein Speicher für alle Sprachen) und eine koordinierte Art der Speicherung (mehrere getrennte Speicher) gebe“ (2008: 8). Man glaubte also, eine koordinierte, „ungemischte“ Mehrsprachigkeit könnte nur dann entstehen, wenn verschiedene Sprachen möglichst getrennt dargeboten werden. Dabei betont Boeckmann (2008: 8):

Aus heutiger Sicht ist die Auffassung, Mehrsprachigkeit gehe grundsätzlich mit einer besonderen Organisation des Gehirns einher, nicht aufrechtzuerhalten [...]. Statt negativ bewerteter Interferenzen zwischen den Sprachen sind die lernfördernden Möglichkeiten des Wissenstransfers von einer Sprache in die andere in den Blick geraten. Das legt nahe, mehrere Sprachen koordiniert gemeinsam zu lernen, wie es die Mehrsprachigkeitsdidaktik vorschlägt.

3 „Mehrere Sprachen koordiniert gemeinsam lernen“ – nur wie?

Wie können die Lernprozesse beim bilingualen simultanen Fremdspracherwerb im Unterricht verlaufen? Auf welche Prinzipien kann sich das Konzept stützen?

Wir haben also zu tun mit der gleichzeitigen Aneignung von zwei Fremdsprachen im Unterricht, mit monolingualen Kindern ohne Vorkenntnisse in Fremdsprachen und mit ganzheitlichem, unbewusstem Lernen. Auf der Suche nach möglichen Erklärungsansätzen müsste man vermutlich einige Theorien des L2-Erwerbs, übergreifende Modelle des multiplen Fremdsprachenlernens und die Tertiärsprachendidaktik in Betracht ziehen.

Man muss erwähnen, dass bilingualer Erstspracherwerb sowohl theoretisch als auch empirisch gut untersucht ist. Zum frühen doppelten Fremdspracherwerb im Rahmen eines Unterrichts kann man lediglich theoretische Überlegungen äußern, die noch empirisch belegt werden müssen.

Bleiben wir zuerst bei den ausgewählten Mehrsprachigkeitsmodellen. In der Diskussion um die Mehrsprachigkeitsdidaktik unterscheidet Wiater (2006: 60-67) drei Grundmodelle: *Mehrsprachigkeitsdidaktik als Sprachgruppendidaktik*, *als integrierte Herkunftssprachendidaktik* und *als Förderung mehrsprachiger Identität*.

Marx (2005: 28) versucht die Situation eines Lernenden zu erläutern, der eine (mindestens) zweite Fremdsprache lernt und vergleicht dabei fünf psycholinguistische und ein didaktisches Modell des multiplen Sprachenlernens (s. Tab. 1).

Könnte eines der Modelle auf das Konzept des bilingualen simultanen Fremdspracherwerbs im Unterricht anwendbar sein? Eine eindeutige Zuordnung ist kaum möglich – allein aufgrund der Tatsache, dass die dargestellten Modelle von einem Lernenden ausgehen, der bereits Erfahrungen in der ersten Fremdsprache hat. Dennoch kann man fast jedem Modell bestimmte Erkenntnisse entnehmen, die sich auf die angesprochene Situation adaptieren lassen.

Modell	Verfechter	Fokus
FLAM	Groseva	L2 als Bezugsgröße für die L3
Language Switches-Modell	Hammarberg & Williams	Mündliche Produktion in einer Fremdsprache
Multilingual Processing-Modell	de Bot	Produktion in jeder beliebigen Sprache, aber auch Rezeption
Mehrsprachenverarbeitungsmodell	Meißner u.a.	Mehrsprachenverarbeitung auch bei ab-initio-Lernenden (Nullanfängern)
DMM	Herdina & Jessner	Sprachliche Änderungen in Einzelpersonen im Laufe der Zeit
Faktorenmodell	Hufeisen	Faktoren in L1-, L2-, L3- und Ln-Sprachenlernen / Spracherwerb

Tab. 1: Marx 2005: 28 (Vergleich der Fokuspunkte).

Zwei Fremdsprachen werden simultan nach der L1 erworben. Es gibt daher keinen Unterschied zwischen L2 und L3. Die Zielsprachen stehen auf einer Ebene und können als L2.1 und L2.2 bezeichnet werden. Man kann vermuten, dass nicht nur die Erstsprache das Lernen von L2.1 und L2.2 beeinflusst, sondern auch L2.1 und L2.2 sich gegenseitig beeinflussen.

Aus dem *Multilingual Processing-Modell* lässt sich ableiten, dass sich die in unserem Fall involvierten Fremdsprachen selbst aktivieren könnten. Die aufgerufenen Elemente in der L2.1 aktivieren andere Elemente in der L2.2. Unter Umständen kann das Aktivierungsniveau beider Fremdsprachen gleichmäßig erhöht werden. Das Modell des bilingualen Fremdsprachenunterrichts lässt sich vielleicht am besten mit „kommunizierenden Gefäßen“ vergleichen. Eine homogene Flüssigkeit steht wie bekannt in solchen Gefäßen gleich hoch. Einem richtig dosierten sprachlichen Input im Unterricht und der durchdachten Korrelation zwischen den Inhalten in L2.1 und L2.2 angenommen, könnte man spekulieren, dass in beiden Fremdsprachen ein relativ ähnliches Niveau erreicht werden kann.

Dem *Mehrsprachenverarbeitungsmodell* und der Didaktik EuroComDidakt kann der Ansatz entnommen werden, dass verwandte Sprachen bestimmte Muster für die Sprachhypothesen in neuen Sprachen zur Verfügung stellen. Es erscheint sinnvoll, den bilingualen Fremdsprachenunterricht zunächst an verwandten L1, L2.1 und L2.2 Sprachen auszuprobieren. Dabei entsteht die Frage, ob ausschließlich bekannte Sprachen solche Muster liefern können. Theoretisch könnte man auch mit gemeinsamen Elementen in den Zielsprachen ohne Bezug auf eine bekannte Sprache arbeiten.

Dem *Dynamischen Modell des Multilingualismus (DMM)* mit seinen sechs Hauptmerkmalen der sprachlichen Entwicklung (der Nicht-Linearität, Reversibilität, Stabilität, Interdependenz, Komplexität und der Qualitätsänderung) folgend kann

man annehmen, dass die Entwicklung von zwei fremdsprachlichen Systemen L2.1 und L2.2 so gelenkt werden kann, dass sie ähnliche Eigenschaften aufweisen.

Das *Faktorenmodell* bietet vor allem interessante methodische Konsequenzen für den Unterricht und methodisch-didaktische Prinzipien des Unterrichts einer Tertiärsprache. Obwohl sich die Tertiärsprachendidaktik auf eine andere Zielgruppe fokussiert, wären gesammelte Erfahrungen des Unterrichts des Deutschen nach dem Englischen und vor allem gewonnene Erkenntnisse an Ökonomisierungsprozessen für die Ausarbeitung der vorliegenden Konzeption sehr nützlich.

Welche Ansätze könnten Erklärungen für die aufgestellte Hypothese liefern?

Es ist anzunehmen, dass das diskutierte Konzept auf lingualem Transfer zwischen beiden Fremdsprachen basiert. Ob dieser Transfer jedoch auf verwandte Sprachen begrenzt ist, wäre noch festzustellen. Reich (2009: 21) nimmt an, dass sich zwischen den Sprachen Korrelationen entwickeln können, die den Spracherwerb beeinflussen. Solche Beziehungen werden in „horizontale“ und „vertikale“ unterteilt. „Horizontale“ Beziehungen zeigen sich darin, dass Elemente aus einer Sprache in die andere übernommen werden, wobei sprachlich gemischte Sätze entstehen. Eine tiefere Beeinflussung auf den Spracherwerb weisen die „vertikalen“ Beziehungen auf:

Eine tiefere Beeinflussung des Erwerbsprozesses liegt vor, wo die eine Sprache gewissermaßen Vorarbeit für den Spracherwerb der anderen leistet, also eine „vertikale“ Beziehung statthat. Man muss sich dies so vorstellen, dass Erfahrungen beim Erwerb der einen Sprache die Sprachverarbeitungsfähigkeit empfänglicher machen für Eigenschaften der anderen Sprache, die in der einen Sprache schon verarbeitet werden können, und die Sprachproduktionsfähigkeit dazu anstiften, Ausdrucksmöglichkeiten, die in der einen Sprache schon bereitliegen, auch in der anderen Sprache zu versuchen. (Reich 2009: 22)

Bezogen auf den bilingualen Fremdsprachenunterricht kann man die Hypothese aufstellen, dass zwischen den beiden Fremdsprachen L2.1 und L2.2 Verknüpfungen entstehen. Wenn diese Verbindungen „vertikal“ aufgebaut werden, bedeutet der bilinguale Fremdsprachenunterricht zweifellos einen Gewinn. Ein lingualer Transfer von einer Fremdsprache L2.1 zur anderen L2.2 ökonomisiert das Mehrsprachenlernen und vernetzt das Sprachwissen, indem die Erfahrungen und Kenntnisse in einer Fremdsprache den Erwerb der anderen wechselseitig vorbereiten und erleichtern. Die Nutzung von gleichzeitig entstehenden Lernprozessen und Kenntnissen in zwei Fremdsprachen steht dabei im Vordergrund. Der Unterricht wird zweisprachig gehalten, indem zwei Fremdsprachen interagieren und dadurch verzahnt werden. Die Koordination des Lernens und die präzise curriculare Abstimmung zwischen den Inhalten in L2.1 und L2.2 sind dabei von besonderer Bedeutung.

Es empfiehlt sich ausdrücklich, ausgewählte Thesen der Tertiärsprachendidaktik (Hufeisen; Neuner 2003) und die der EuroComDidakt zu berücksichtigen.

So könnte man vielleicht das Konzept „Die sieben Siebe“ (Klein; Stegmann 2000, Hufeisen; Marx 2007) anwenden, indem man die Richtung verändert. Gemeinsame Elemente (z.B. internationaler Wortschatz, pangermanischer Wortschatz, Lautentsprechungen, Kernsatztypen) in den noch unbekanntes Zielsprachen L2.1/L2.2 könnten evtl. ohne direkten Bezug auf eine bekannte Sprache L1 die Basis beim simultanen Sprachenlernen im Anfangsstadium bilden. Auch dadurch würden sich zwischensprachliche Korrelationen aufbauen und Lernprozesse ökonomisieren lassen.

4 Mögliches Szenario und methodische Prinzipien des bilingualen Fremdsprachenunterrichts

Im Folgenden wird eines der denkbaren Szenarien dargestellt.

Vermutlich könnte man die Ergebnisse des Experiments besser nachweisen, wenn die Zielgruppe noch keine Vorkenntnisse in Fremdsprachen hat (man sollte sich deshalb für die Zielgruppe von monolingualen Kindern ohne Vorkenntnisse in Fremdsprachen entscheiden). Da die erste Begegnung mit Fremdsprachen in der Regel in der Primarschule stattfindet, bieten sich als Zielgruppe Kinder im Vorschulalter an.

Da eine der beiden Fremdsprachen in diesem Szenario Deutsch ist, ist für die Kombination Deutsch und Englisch als die zu vermittelnden Fremdsprachen zu plädieren. Die Herkunftssprache der Zielgruppe und die L2.1/L2.2 sollten vielleicht verwandt sein. Interessant wäre die Durchführung von einem solchen experimentalen Projekt unter dem Titel „Bilingualer Fremdsprachenunterricht in Deutsch und Englisch“.

Aus empirischen Gründen wäre eine sprachliche Umgebung unter folgenden Voraussetzungen attraktiv: 1) weder Deutsch noch Englisch ist die Erstsprache der Kinder und die Sprache der Umgebung; 2) die Kinder haben wenig Kontakt zu Fremdsprachen und wachsen einsprachig auf; 3) Deutsch und Englisch sind die bevorzugtesten Fremdsprachen für die Beteiligten. Einen solchen Kontext könnte man z.B. in Russland finden. Doch wäre die Durchführung im Rahmen von Kitas in Russland m.E. kaum möglich. Eine Kooperation mit einem Sprachenzentrum wäre am sinnvollsten, da viele Eltern ihre Kinder zu einem Englisch- bzw. Deutschunterricht bringen. Aus komparativer Betrachtung wäre zukünftig die Projektdurchführung in einem anderen europäischen Land von Interesse, in dem Kinder mehr Kontakt zur deutschen und anderen Fremdsprachen haben und evtl. stärker sprachlich sensibilisiert sind – z.B. in deutschen Grenzregionen.

Richtigerweise wird heutzutage in der wissenschaftlichen Diskussion auf Berührungspunkte zwischen institutioneller Zweisprachigkeitserziehung (z.B. das Angebot der bilingualen Kitas = früher institutioneller Zweitspracherwerb) und dem natürlichen bilingualen Erstspracherwerb sowie dem Erstspracherwerb hingewie-

sen. Es geht dabei um ähnliche methodische Prinzipien, ganzheitliche Verarbeitungsstrategien, das unbewusste Lernen (vgl. Nauwerck 2003: 37).

Gewiss lassen sich der zu analysierende Ansatz und der Zweitspracherwerb in immersiven Kitas nicht im gleichen Maße mit dem natürlichen bilingualen Spracherwerb vergleichen. Allein aufgrund der Quantität wäre dies nicht möglich.

Bei der Suche nach methodischen Vorgehensweisen ist es dennoch sinnvoll, sich an dem natürlichen bilingualen Erstspracherwerb in der Familie und an Erfahrungen des institutionellen bilingualen Spracherwerbs in immersiven Kitas zu orientieren. Romaine (1995: 183ff.) beschreibt 6 Typen vom bilingualen Spracherwerb in der Kindheit:

Typ 1: One Person – One Language

Typ 2: Non-dominant Home Language/
One Language – One Environment

Typ 3: Non-dominant Home Language without Community Support

Typ 4: Double Non-dominant Home Language without Community Support

Typ 5: Non-native Parents

Typ 6: Mixed Languages

Montanari (2002: 34) ergänzt diese Klassifikation durch zwei weitere Typen:

Typ 7: Zweite Sprache in Kita oder Schule

Typ 8: Andere

Der Organisation nach könnte man den bilingualen Fremdsprachenunterricht dem siebten Typ unterordnen „Zweite/Fremde Sprachen im Unterricht“ (mit dem Hinweis, es handelt sich um Fremdspracherwerb); dem methodischen Prinzip nach dem ersten Typ „Eine-Sprache-Pro-Person“, der auch in europäischen immersiven Kitas weit verbreitet ist (s. zu immersiven Kitas z.B. Wode 1998, Wode 2006, Nauwerck 2005). Dieses Sprachlernkonzept folgt der Regelung der funktionalen Sprachentrennung „une personne – une langue“ und führt zur sprachlichen Rollenverteilung bei den Fachkräften. Vorstellbar wäre auch die zusätzliche Kombination mit dem Raummodell bzw. dem Lernen an fremdsprachlichen Stationen. Im Unterricht würden zwei Lehrkräfte agieren: eine Lehrkraft für Englisch und eine Lehrkraft für Deutsch mit jeweils muttersprachlichen Kompetenzen.

Der Unterricht findet in einem mehrsprachigen Lernkontext statt. Denkbar wären ein isolierter zweisprachiger Lernkontext (gleiche/ähnliche Inhalte und Aktivitäten werden parallel oder abwechselnd an fremdsprachlichen Stationen angeboten) oder ein integrierter zweisprachiger Lernkontext (die Inhalte in beiden Sprachen ergänzen einander).

5 Offene Fragen und Problematik

Die vorliegende Skizze des Konzepts lässt noch viele Fragen offen. Ist es ein neues zeitsparendes Lernmodell für die Zukunft oder doch nur reine Fiktion? Auf jeden Fall ist eine gründliche theoretische wie auch empirische Erforschung erforderlich. Folgende Fragen wären dabei zu beantworten:

- Wie verlaufen die Lernprozesse beim doppelten simultanen Fremdspracherwerb im Rahmen von institutionellem Unterricht?
- An welche Zielgruppen könnte der Ansatz ausgerichtet werden: Kinder ohne Vorkenntnisse in fremden Sprachen? Kinder im Vorschulalter? Kinder im Schulalter, die Schreibkompetenzen in der Erstsprache bereits erworben haben? Erwachsene mit Vorkenntnissen in den angebotenen Fremdsprachen? Erwachsene mit Vorkenntnissen in einer Fremdsprache?
- Wer agiert im Unterricht; wer ist qualifiziert, Fremdsprachen bilingual zu unterrichten:
Zwei Lehrkräfte, die in einer Fremdsprache muttersprachliches Niveau aufweisen (und die zweite Fremdsprache sicher beherrschen)? Eine Lehrkraft, die qualifiziert ist, in beiden Fremdsprachen zu unterrichten?
- Welche Fremdsprachen eignen sich für den bilingualen Fremdsprachenunterricht:
Ausschließlich verwandte Fremdsprachen? Müssen die L2.1/L2.2 und L1 verwandt sein?
- In welcher Kombination können die Fremdsprachen angeboten werden?
- Wie könnte das methodische Verfahren aussehen?
- Könnte die Konzeption auch im außerunterrichtlichen Kontext ihre Anwendung finden? Ich halte es für gut möglich, dass künftig dreisprachige Selbstlernmaterialien zum gleichzeitigen Lernen von zwei Fremdsprachen erscheinen. Die Herkunftssprache wird als Basis eingesetzt und funktioniert als Brückensprache beim Lernen (zum Beispiel, Selbstlernmaterialien für russische Muttersprachler/innen als Nullanfänger in Deutsch und Englisch). Vgl. dazu eine bereits gegebene ähnliche Situation, wenn Lerner mit Deutsch als Zweitsprache und einer anderen Herkunftssprache deutsch-englische Selbstmaterialien zum Erlernen der englischen Sprache nutzen.

Viele Aspekte tragen zur unübersehbaren Problematik des Vorhabens bei. An erster Stelle wäre Skepsis von der Seite der Eltern zu erwähnen, da noch keine praktisch nachgewiesenen Resultate vorgelegt werden können. Fehlende bilinguale Lernmaterialien für die vorliegenden Zwecke, evtl. eine nicht ausreichende Intensität des Unterrichts, das Vorschulalter der Kinder (und daher keine bzw. nur eine bedingte Stütze auf Schriftsprache) setzen die Reihe fort. Im Gegensatz dazu steht

das Bestreben der Eltern, ihre Kinder vielseitig zu fördern und sie mehrere Fremdsprachen aneignen zu lassen.

Meine Überlegungen zum dargestellten experimentalen Projekt habe ich tabellarisch skizziert (s. Tab. 2).

Titel	„Bilingualer Fremdsprachenunterricht in Deutsch und Englisch“
Konzept	Bilingualer Fremdsprachenunterricht
Ziele	Sprachliche Kompetenzen in zwei Fremdsprachen; Öffnung für mehrere Fremdsprachen, Sensibilisierung für Sprachenlernen, Sprachaufmerksamkeit
Spracherwerb	Simultaner bilingualer Fremdspracherwerb im Rahmen eines institutionellen Unterrichts = doppelter Fremdspracherwerb (L2.1; L2.2)
Mögliche Prinzipien	„vertikaler“ Transfer zwischen L2.1 und L2.2, Koordiniertes Lernen, Nutzung von Synergien, Vernetzung von sprachlichem Wissen; „Die sieben Siebe“ in den verwandten Zielsprachen – L2.1/L2.2 als Basis und Ausgangspunkt beim Lernen, ohne direkten Bezug auf eine bekannte verwandte Sprache L1; Modell von „kommunizierenden Gefäßen“
Vorteile des bilingualen Fremdsprachenunterrichts	Ökonomisierung des Mehrsprachenlernens, simultanes Erlernen von zwei Fremdsprachen, Erreichen von relativ gleichen Niveaus in L2.1 und L2.2
Zielgruppe	Kinder im Vorschulalter ohne Vorkenntnisse in Fremdsprachen
Zu lernende Fremdsprachen (L2.1; L2.2)	Zwei verwandte Sprachen; Hier: Deutsch und Englisch als Fremdsprachen
Herkunftssprache/n der Zielgruppe (L1)	L1 und L2.1/L2.2 sind verwandt; Hier: Russisch
Mögliche methodische Prinzipien	Immersionsansätze der funktionaler Sprachentrennung; Das Zweisprachenmodell: eine Person/eine Sprache; Das Raummodell, Lernen an Stationen

Lehrende	Zwei Lehrkräfte
Qualifikationen von Lehrenden	Erste Lehrkraft: Muttersprachler/in in I.2.1/Englisch; Zweite Lehrkraft: Muttersprachler/in in I.2.2/Deutsch; Sicheres Beherrschen der zweiten Fremdsprache
Intensität/Dauer	Mind. 2-3 mal die Woche, mind. 1-2 Jahre lang
Umgebung	Hier: Russland

Tab. 2: Bilingualer Fremdsprachenunterricht in Deutsch und Englisch.

Das Konzept ist, wenn nicht utopisch, dann nicht unumstritten. Die Möglichkeiten und Grenzen eines bilingualen Fremdsprachenunterrichts müssen noch erforscht, präzisiert und in der Praxis erprobt werden. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik und -methodik wird dabei aus der Perspektive der gleichzeitigen Vermittlung von zwei Fremdsprachen im bilingualen Fremdsprachenunterricht beleuchtet.

Auf jeden Fall verdient diese Hypothese m.E. eine Chance zur Überprüfung als eines der möglichen weiteren Zukunftskonzepte zur institutionellen Förderung der Mehrsprachigkeit und des frühen Fremdsprachenlernens.

Literatur

- Boeckmann, Klaus-Börge (2008): Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan. In: *Fremdsprache Deutsch* 38, 5-11.
- Breitung, Horst; Kirsch, Dieter (Hrsg.) (1996): *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Wie man einen Weg zu einer Didaktik und Methodik frühen Fremdsprachenlernens finden kann*. München: Dürr & Kessler.
- Chighini, Patricia; Kirsch, Dieter (2009): *Deutsch im Primarbereich*. Fernstudieneinheit 25. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hufeisen, Britta; Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Hufeisen, Britta; Marx, Nicole (Hrsg.) (2007): *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker.
- Kielhöfer, Berndt; Jonekeit, Sylvie (1998): *Zweisprachige Kindererziehung*. 10. Aufl. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.
- Klein, Horts; Stegmann, Tilbert (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker.

- Mannheimer Erklärung zur frühen Mehrsprachigkeit – 11 Thesen (2006). Kongress „Frühe Mehrsprachigkeit: Mythen – Risiken – Chancen“. Mannheim. (http://www.bwstiftung.de/fileadmin/Programme.../Kongress_Thesen.pdf) (15.09.2010).
- Marx, Nicole (2005): *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Montanari, Elke (2002): *Mit zwei Sprachen groß werden. Mehrsprachige Erziehung in Familie, Kindergarten und Schule*. München: Kösel-Verlag.
- Nauwerck, Patricia (2003): Fremdsprachenvermittlung im Kindergarten – Was sagt die Sprachwissenschaft dazu? In: Huppertz, Norbert (Hrsg.): *Fremdsprachen im Kindergarten. Element: Freiburger Schriften zur Elementarpädagogik*. Bd 6. Oberried: PAIS-Verlag, 35-60.
- Nauwerck, Patricia (2005): *Zweitsprachigkeit im Kindergarten: Konzepte und Bedingungen für das Gelingen*. Freiburg: Fillibach.
- Niemeier, Susanne (2002): Bilingualismus und „bilinguale“ Bildungsgänge aus kognitiv-linguistischer Sicht. In: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. KFU: Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Bd 5. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 27-50.
- Reich, Hans H. (2009): *Zweitsprachige Kinder*. Münster: Waxmann.
- Romaine, Suzanne (1995): *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Schlemminger, Gérald (2006): Wenn Schüler auf die Muttersprache zurückgreifen... Sprachwechsel im Bilingualen Lehren und Lernen. Ergebnisse einer empirischen Unterrichtsforschung. In: Schlemminger, Gérald (Hrsg.): *Aspekte Bilingualen Lehrens und Lernens. Schwerpunkt Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 139-168.
- Vollmer, Helmut J. (2002): Bilingualer Sachfachunterricht als Inhalts- und als Sprachlernen. In: Bach, Gerhard; Niemeier, Susanne (Hrsg.): *Bilingualer Unterricht*. KFU: Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Bd 5. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 51-75.
- Wiater, Werner (2006): „Didaktik der Mehrsprachigkeit“. In: Wiater, Werner (Hrsg.): *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. München: Verlag Ernst Vögel, 57-72.
- Wode, Hennig (1995): *Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Wode, Hennig (1998): *Frühe Mehrsprachigkeit für Kinder. Chance oder Risiko?* Vortrag, gehalten anlässlich der Veranstaltung „Frühe Zweitsprachigkeit“. Aurich 05.09.1998. (http://www.fmks-online.de/_wd_showdoc.php?pic=663) (15.09.2010).

- Wode, Henning (2006): Mehrsprachigkeit durch immersive KiTas. Eine überzeugende Methode zum nachhaltigen Fremdsprachenerwerb. In: Rieder-Aigner, Hildegard (Hrsg.): *Zukunfts-Handbuch Kindertageseinrichtungen: Qualitätsmanagement für Träger, Leitung, Team*. VII. 22. Regensburg, Berlin: Walhalla, 1-16.
- Wolff, Dieter (2007a): Bilingualer Sachfachunterricht in Europa: Versuch eines systematischen Überblicks. In: *Fremdsprachen lernen und lehren* 36, 13-31.
- Wolff, Dieter (2007b): *CLIL – Integriertes Fremdsprachen- und Sachfachlernen*. (<http://www.goethe.de/ges/spa/dos/ifs/de2747558.htm>) (12.09.2010).

Themenschwerpunkt 2

**Kompetenzen beschreiben, fördern,
evaluieren**

Sektionsbericht

Koordination: Yvonne Decker, Susanne Duxa, Udo Ohm, Katja Schnitzer

Im „Kompetenzen beschreiben, fördern, evaluieren“ bildeten die folgenden Fragen den Rahmen für Vorträge und Diskussionen:

- Welche Kompetenzbereiche sind für welche Adressatengruppen von DaF-/DaZ-Unterricht zentral und wie schlägt sich das in entsprechenden Unterrichtskonzepten, Lehr-/Lernmaterialien und Testformaten nieder?
- Gibt es Kompetenzbereiche, die in der fachlichen Diskussion bislang noch nicht genügend Aufmerksamkeit bekommen haben? Wie können sie gefördert, wie evaluiert werden?
- Sind die Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für alle Praxisfelder des Faches angemessen? Wo zeigen sich ggf. Probleme bei der Anwendung?
- Was für Konsequenzen sind aus der Kompetenzorientierung für die Ausbildung von Lehrkräften zu ziehen?

Exemplarisch für die Breite der Beiträge in dieser Sektion sind in diesem Tagungsband drei Aufsätze zusammen gestellt.

Anne Gladitz (Istanbul, Türkei) verdeutlichte in „Clash of expectations: Kompetenzraster der Sprachausbildung zwischen europäischem Anspruch und lokalen Lernkulturen“ am Beispiel der Türkei, in welcher Weise kulturell geprägte Lehr- und Lerntraditionen bei der Konzeption und Durchführung von Ausbildungsgängen im Bereich DaF an der Hochschule zu bedenken sind, damit „innovative Ansätze“ als solche akzeptiert werden und zu Erfolg führen können. Konkrete Beispiele bezogen sich vor allem auf die Gestaltung von Lernarrangements hinsichtlich der Entwicklung von Lernerautonomie.

Tobias Bargmann (Berlin) zeigte in „Was bedeutet eigentlich ‚Vokabeln beherrschen? – Wortschatzkompetenz und ihre Evaluation“ auf, dass es für den Bereich Wortschatz in einem nach dem GER ausgerichteten, kommunikativ- und prozessorientierten DaF-/DaZ-Unterricht noch eines schlüssigen, operationalisierbaren Kompetenzmodells bedarf. Für die geforderte Entwicklung kontextualisierter und integrativer Verfahren stellte er dabei erste Überlegungen vor.

Anja Boneß (Osnabrück) diskutierte in „Strukturen gesprochener Sprache als Basisgrammatik für den Schriftspracherwerb“ mit Fokus auf Daten von Schülern mit Migrationshintergrund, inwieweit komplexe schriftsprachliche Strukturen auf weniger komplexen Strukturen gesprochener Sprache basieren bzw. sich aus diesen heraus entwickeln.

Des Weiteren stellte Sonja Zimmermann (Hagen) in ihrem Vortrag vorläufige Ergebnisse einer quantitativen Untersuchung des TestDaF-Instituts vor, in der es um die Frage „Muttersprachler – heimliche Messlatte für fremdsprachliche Kompetenzen?“ geht. Jörg Keller und Manuela Bohn-Laber (Winterthur, Schweiz) berichteten über die „Förderung der Sprachkompetenz(en) von Migrant(inn)en unter den Bedingungen von Föderalismus, Diglossie und (unterschiedlichem) Bildungsstand in der (Deutsch-)Schweiz“, welche sie als „erschwerende Faktoren“ ansehen. Dorrie Goossens (Arnhem, Niederlande) wies in ihrem Vortrag „GER-Tests zur Evaluierung der verschiedenen Sprachkompetenzen“ darauf hin, dass das niederländische Cito-Institut für Bildung zentrale Schultests und Testentwicklung GER-Tests (A1-C1) für Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen entwickelt hat, die mit Anpassungen auch für Lernende mit einer anderen Muttersprache eingesetzt werden können. Hans-Joachim Schulze (Helsinki, Finnland) und Edeltraud Sormunen (Kuopio, Finnland) trugen die Ergebnisse des finnischen Fortbildungsprojektes QualiDaF vor: „Qualitätssicherung im fachbezogenen DaF-Unterricht mündliche Kommunikation“, dessen übergreifende Ziele die Empfehlung von Qualitätsstandards für die Unterrichtspraxis, die Konkretisierung der im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen beschriebenen Kriterien, eine zunehmende Professionalisierung sowie ganz allgemein eine engere Vernetzung der KollegInnen waren. Wassilios Klein (Frankfurt) warf in seinem Vortrag „Ein neuer Kompetenzbereich auf dem Vormarsch: audiovisuelle Rezeption (Hör-Sehverstehen) in Online-Tests“ die Frage auf, welche Konsequenzen sich aus der technischen Realisierbarkeit neuer Übungs- und Prüfungsaufgaben für Sprachtests der Zukunft ergeben. Annkathrin Darsow (Berlin) beschäftigte sich mit Fragen der „Fachbezogene[n] Sprachförderung in der Grundschule“. Sie präsentierte das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte BeFo-Projekt (Bedeutung und Form. Fachbezogene und sprachsystematische Förderung in der Zweitsprache), das der Frage nachgeht, wie Sprachkompetenzen im Deutschen von Kindern nicht-deutscher Herkunftssprache am besten gefördert werden können.

Allen Teilnehmern des TSP 2 möchten wir herzlich für ihr Engagement danken.

Was bedeutet eigentlich „Vokabeln beherrschen“? – Eine Einführung in das Problemfeld „Wortschatzkompetenz“

Tobias Bargmann (Berlin, Deutschland)

1 Einleitung

Innerhalb der deutschsprachigen Wortschatzdidaktik lässt sich seit anderthalb Jahrzehnten ein bemerkenswertes Phänomen feststellen: In seltener Einigkeit hat sich die Überzeugung breitgemacht, dass Wortschatzkenntnisse einen zentralen Bestandteil fremdsprachlicher Kompetenz bilden und daher größere Aufmerksamkeit erfahren sollten. In der Folge ist ein regelrechter Boom zu verzeichnen – an Forschungsarbeiten zum Vokabellernen ebenso wie an entsprechenden Lehr- und Lernmaterialien. Über die betreffende Teilkompetenz selbst herrscht jedoch beredetes Schweigen. So vielstimmig die Diskussion über Methoden und Techniken ausfällt, so wenig ist über das Ziel von Wortschatzarbeit zu vernehmen. Während manche Kompetenzbereiche des Fremdsprachenunterrichts geradezu paradigmatische Bedeutung erlangt zu haben scheinen (wie interkulturelle Kompetenz oder Schreibkompetenz), spielt die Kernkompetenz „Wortschatz“ im deutschsprachigen Raum bisher nur eine verschwindend geringe Rolle. Um es auf eine einprägsame Zahl zu bringen: es gibt zu „Wortschatzkompetenz“ bzw. „lexikalischer Kompetenz“ genau drei eigenständige Publikationen auf Deutsch: Karin Aguados weg-

weisender Aufsatz von 2004, Werner Kiewegs Basisartikel aus dem Fremdsprachlichen Unterricht (2002) und eine finnische Magisterarbeit (Kontio 2009).¹

1.1 Vernachlässigung des Themas in der DaF-Literatur

Während *vocabulary knowledge* im englischsprachigen Raum seit Jahrzehnten intensiv diskutiert wird, bleibt das Thema in der hiesigen Fremdsprachendidaktik weitgehend unbeachtet.² Nimmt man z.B. einige in der DaF-Ausbildung besonders breit rezipierte Titel – das Handbuch „Deutsch als Fremdsprache“ von Gerhard Helbig, die Einführung in das Fach von Huneke/Steinig sowie die Reihe Fernstudieneinheiten des Goethe-Instituts – so fällt auf, dass nur einer von ihnen überhaupt ein Lernziel formuliert, nämlich Rainer Bohns Fernstudieneinheit „Probleme der Wortschatzarbeit“ (2003). Lutz Köster im Handbuch (2001) und Huneke/Steinig (2010) äußern sich dagegen nur am Rande. An den drei Standardwerken werden Grundzüge der bisherigen (Nicht-)Beschäftigung mit dem Thema sichtbar:

- 1) Der Fokus der Betrachtung liegt noch immer auf der Vermittlung von Wortschatz, sprich dem Lehrerhandeln, und nicht auf dem dadurch zu erreichenden Lernerhandeln.
- 2) Die Vielzahl an methodischen Vorschlägen geht mit wenigen, unscharfen Zielformulierungen einher, was die Frage aufwirft, welchem Ziel die Methoden eigentlich verpflichtet sind.
- 3) Bei der Zielformulierung liegt der Fokus auf der Wortschatzspeicherung und nicht dem damit verbundenen Kompetenzzuwachs.

Wenn Köster (2001: 887) beispielsweise schreibt, „Lexikalisches Wissen wird [...] im mentalen Lexikon gespeichert, das die lexikalischen Einheiten der Sprache, ihre Verstehens- und Verwendungsprinzipien enthält“, so sagt das wenig über das zu erreichende sprachliche Handeln der Lerner aus. So richtig es ist, das mentale Lexikon als „grundlegende Komponente der menschlichen Sprachfähigkeit“ anzuerkennen – Kösters (2001: 890) Beschreibung der Wissensrepräsentation greift zu kurz: „...die Kenntnis einer lexikalischen Einheit ist [...] beschreibbar als eine kontinuierliche Annäherung an ihre vollständige Repräsentation im mentalen Lexikon...“. Oder bei Huneke/Steinig (2010: 173): „Generelles Ziel sollte sein, [...] eine möglichst komplexe neuronale Vernetzung zu erreichen.“ Ohne die kognitionswissenschaftlichen und neurobiologischen Erkenntnisse per se anzweifeln zu wollen: ihre direkte Übertragung in die Didaktik erweist sich als problematisch. Es

¹ Brigitte Handwerkers Aufsatz „Die Wortschatz-Grammatik-Schnittstelle aus der Sprachlernperspektive“ (2004) führt zwar die „lexikalisch-grammatische Kompetenz“ im Titel, geht aber nicht definierend auf sie ein.

² Christiane Neveling (2004) übergeht die Frage z.B. völlig, während Angelika Rieder (2002) die Definition von Carter (1987/1998) unkommentiert übernimmt. Einzig Antje Stork (2003: 17-23) stellt in einem eigenen Unterkapitel „Lexikalische Kompetenz“ die wesentlichen Modelle vor. Stork (2003: 22) bemerkt dabei treffend, „dass es noch keinen Ansatz gibt, der alle angesprochenen Aspekte zu integrieren vermag und zudem empirisch abgesichert ist.“

ist höchst fraglich, inwieweit die Speicherung einzelner Einheiten mit deren Anwendbarkeit einhergeht, zumal sich Köster und Huneke/Steinig diesbezüglich gar nicht äußern. Ob beispielsweise die von Christiane Neveling konzipierten Wörternetze sich nicht nur als „behaltensdienlich“ und „speicherwirksam“ (Neveling 2004: 345, 348), sondern auch als funktional erweisen, ist empirisch ungeklärt und sollte dringend erforscht werden.³

Auch die Zielformulierung bei Bohn, die von Martin Löschmann (1993: 29) stammt, kann nicht recht überzeugen:

Ziel der Wortschatzarbeit ist die Aneignung eines Wortschatzes, der

- je nach Absicht und Situation verfügbar ist,
- sicher und schnell abrufbar ist,
- variabel und korrekt angewandt werden kann.

Dabei äußert sich die Qualität des Wortschatzes, über den man verfügt, vor allem in seiner Anwendbarkeit, d.h. er soll

- dem Ziel und dem Gegenstand der Darstellung angemessen sein,
- vom Partner verstanden werden,
- sowohl in der Rezeption – dem Verstehen – wie auch in der Produktion auf neue Kommunikationssituationen anwendbar sein.

Löschmann weist zwar auf einige wichtige Aspekte hin – funktionale Orientierung, Qualität, Anwendbarkeit, Transfer – bleibt dabei aber so unspezifisch, dass im Grunde jede sprachliche Äußerung gemeint sein könnte. Man ersetze „Wortschatzarbeit“ durch „Fremdsprachenunterricht“ und „Wortschatz“ durch „Fremdsprache“.

Im Bereich der Wortschatzdidaktik – und dies gilt nicht nur für Deutsch als Fremdsprache – ist die seit der Jahrtausendwende aufgekommene Kompetenzorientierung bisher auffallend wirkungslos geblieben. Es scheint, als hätten die Erkenntnisse aus Psycholinguistik und Neurobiologie (Stichwort: Mentales Lexikon und neuronale Netze) regelrecht zur Renaissance eines materialistischen Wissensmodells beigetragen – bei dem es darum geht, wie Wörter in den Kopf gelangen, „gespeichert“, „verankert“ oder „vernetzt“ werden, aber nicht, was man danach mit ihnen anstellen kann. So selbstverständlich von dem Ziel der „Vokabelbeherrschung“ die Rede ist, so wenig wird bisher klar, was darunter zu verstehen wäre. Bildlich ausgedrückt: der stetig wachsende Berg an methodischen Vorschlägen steht auf einem Fundament, dessen Belastbarkeit weitgehend ungesichert ist.⁴

Mein Beitrag widmet sich daher der fundamentalen Frage innerhalb der Wortschatzdidaktik: Was soll eigentlich beim Vokabellernen erreicht werden? Wie kann

³ Vgl. die kritischen Anmerkungen von Dirk Siepmann (2005).

⁴ In diesem Sinne äußerte sich schon Paul Meara (1996: 36).

die dabei zu erwerbende Kompetenz beschrieben werden, die ich mit Karin Aguado (2004) „Wortschatzkompetenz“ nennen möchte?⁵

Eine erschöpfende Beantwortung dieser Fragen kann und will dieser Beitrag allerdings nicht leisten, vielmehr ist er als eine Einführung in das Problemfeld gedacht. Als Ausgangspunkt dient hierfür bewusst ein praxisrelevantes Beispiel: der wohl einflussreichste und zugleich einzige bildungspolitische Text, der sich zu Wortschatzkompetenz systematisch äußert. Wie ich zeigen werde, vermittelt der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (2009) eine allzu vage Konzeption dieser Teilkompetenz, die sich sprachwissenschaftlich und didaktisch als wenig angemessen erweist (Kap. 2.1). Mit dem Einstieg in die angelsächsisch geprägte Debatte möchte ich anschließend einige wesentliche Beschreibungsgrößen synthetisieren (Kap. 2.2). Anhand des Modells von Paul Nation (2001) versuche ich schließlich, meine Forderung nach einem erweiterten Wortschatzkompetenz-Modell zu erhärten (Kap. 2.3). Meine Hauptthese lautet dabei: Die bisherigen wissensbasierten Modelle sind in ihrer Terminologie, summarischen Konzeption, Formorientierung und Begrenzung nur bedingt geeignet, die notwendige Kompetenzorientierung des Fremdsprachenunterrichts weiter zu fundieren. Die daran anschließende Frage der Evaluation soll zum Schluss in einem kleinen Ausblick problematisiert werden (Kap. 3).

2 „Wortschatzkompetenz“ in didaktischer Praxis und sprachwissenschaftlicher Theorie

2.1 „Lexikalische Kompetenz“ im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GER)

Der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) spricht im Gegensatz zu den oben zitierten DaF-Publikationen explizit von „lexikalischer Kompetenz“ (5.2.1.1), und zwar als einer von sechs Komponenten „linguistischer Kompetenz“. Die Abgrenzung zu den anderen Teilkompetenzen⁶ erfolgt dabei wenig trennscharf. „Fragen der Wortbedeutung“ werden unter „semantischer Kompetenz“ verbucht, Wortbildung unter „grammatischer“ und Schreibweise unter „orthographischer Kompetenz“. Insofern ist von vorneherein fraglich, wodurch die geforderte Kompetenz zu identifizieren ist. Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (Europarat et al. 2009: 111) definiert: „[Lexi-

⁵ Bedingt durch verschiedene Fachperspektiven und Traditionen finden sich in der Diskussion auch begriffliche Alternativen, die sich in ihrer Konzeption jedoch erheblich unterscheiden können (Stichwort: Wissens- vs. Kompetenzorientierung), z.B. *lexical competence*/lexikalische Kompetenz oder *vocabulary knowledge*/Wortschatzwissen. Im fachdidaktischen Kontext halte ich Aguados Begriff für den eingängigeren, eindeutigeren und anschaulicheren, verglichen mit den Alternativen.

⁶ Grammatische (5.2.1.2), semantische (5.2.1.3), phonologische (5.2.1.4), orthographische (5.2.1.5) und orthoepische Kompetenz (5.2.1.6).

kalische Kompetenz] umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und aus grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit, es zu verwenden.“⁷ Zur Erhellung der Problematik trägt diese Definition wenig bei. Außer der trivialen Gegenüberstellung von Kenntnis und Verwendung und von Inhalts- und Funktionswörtern enthält sie nichts. Zwar werden anschließend noch „feste Wendungen“ und „Einzelwörter“ als lexikalische Elemente unterschieden – ein wenig Licht ins Kompetenzdunkel bringen aber erst die beiden Skalen, mit denen die Kompetenzniveaus beschrieben werden. Der Anschaulichkeit halber klassifiziere ich die ausformulierten Beschreibungen wie folgt (s. Tab. 1).

	Niveaustufen					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1) Operator	verfügt über				beherrscht	
2) Wortschatz (quantitativ-qualitativ)	elementarer	genügend...	ausreichend großer...	großer...	großer...	sehr reicher...
	Vorrat an	... Wortschatz				
3) spezifiziert durch: a) Wortschatzelemente	einzelnen Wörtern und Wendungen	?		umgangssprachliche und idiomatische Wendungen + Konnotationen		
b) thematische Eingrenzungen	?	elementare Kommunikationsbedürfnisse / vertraute Themen	die meisten Themen des eigenen Alltagslebens (Familie, Hobbys etc.)	in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen	?	?

⁷ Die Aufschlüsselung der „lexikalischen Elemente“ in „feste Wendungen“ und „Einzelwörter“ ist mit Blick auf die Erkenntnisse der Phraseologie- und Kollokationsforschung zu begrüßen. Huneke; Steinig (2010: 170) dagegen hatten lediglich von „Wörtern“ gesprochen, Köster (2001: 888) hat immerhin „Wort, Wortgruppe, idiomatische Wendung“ als „lexikalische Einheiten“ unterschieden.

c) situative Bindung	bestimmte konkrete Situationen	vertraute Situationen	?	?	?	?
Strategische Komponenten	?	?	muss umschreiben	kann variieren; muss umschreiben/ zögert	kann problemlos umschreiben; muss selten suchen / vermeiden	?

Tab. 1: Veranschaulichung der Skala ‚Wortschatzspektrum‘ im GER (Europarat et al. 2009).

Die Skala ‚Wortschatzspektrum‘ gliedert sich demnach:

- durch den verwendeten Operator: ‚verfügt über‘, ‚beherrscht‘,
- die Quantität und/oder Qualität des Wortschatzes: elementar, groß bis sehr reich,
- dessen Spezifikation durch Wortschatzelemente oder thematische Eingrenzungen sowie situative oder thematische Bindungen.

Für die höheren Stufen (B1 bis C1) kommen noch strategische Komponenten hinzu: die Fähigkeit zur Umschreibung, Variation oder schnellen Wortsuche (Kategorien, zu denen die Skala auf dem jeweiligen Niveau nichts enthält, sind durch Fragezeichen markiert).

Für die zweite, sehr viel knappere Skala ‚Wortschatzbeherrschung‘ lassen sich ähnliche Kategorien nachweisen; nur ‚sprachliche Korrektheit und Angemessenheit‘ ist neu (s. Tab. 2).

Schaut man sich die Beschreibungen in den Skalen genauer an, fällt die Bilanz unbefriedigend aus: Zwar zieht sich der Anwendungsgedanke wie ein roter Faden durch den Text, er wird aber kaum konkretisiert. Ähnlich wie bei Löschmann bleibt offen, was das Spezifische an der Verwendung des Wortschatzes im Vergleich zu den anderen sprachlichen Prozessen sein soll. Die Entscheidung des Referenzrahmens, integrale Bestandteile der lexikalischen Einheiten – Semantik, Phonetik, Morphologie und die jeweiligen Vernetzungen – in die anderen Teilkompetenzen auszulagern, macht eine funktionale Beschreibung geradezu unmöglich.

Dem GER bleibt nicht viel mehr übrig, als sich auf eine formale Beschreibung⁸ des „Vokabulars“ zu konzentrieren: die verschiedenen Wortschatzelemente – Inhalts- vs. Funktionswörter, nach Umfang und Grad unterschiedene feste Wendungen –, die Größe des Wortschatzes und die Abdeckung bestimmter Themenbereiche. Was unter Korrektheit und Angemessenheit in der „Wortschatzbeherrschung“ zu verstehen wäre, bleibt ungeklärt. Immerhin werden mit Variations- und Umschreibungsfähigkeit zwei metakognitive Prozesse angedeutet.

	Niveaustufen					
	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1) Operator	?	beherrscht	gute Beherrschung	verwendet genau	?	?
2) Wortschatz (quantitativ-qualitativ)	?	einen begrenzten Wortschatz	Grundwortschatz	Wortschatz	?	?
3) spezifiziert durch: a) thematische / situative Bindung	?	konkrete Alltagsbedürfnisse	bei komplexeren Sachverhalten / wenig vertrauten Themen	im Allgemeinen	?	?
b) Korrektheit	?	?	elementare Fehler	einige Verwechslungen und falsche Wortwahl, ohne die Kommunikation zu behindern	gelegentliche kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler	durchgängig
c) Angemessenheit	?	?	?	?	?	

Tab. 2: Veranschaulichung der Skala ‚Wortschatzbeherrschung‘ im GER (Europarat et al. 2009).

⁸ Der GER konstatiert in Kap. 5.2.1.3 selbst: „Linguistische Kompetenz wird hier in einem formalen Sinn behandelt.“

Ihren wichtigsten Zweck verfehlen die Skalen deutlich, nämlich: Kompetenzniveaus identifizierbar und differenzierbar zu machen. Die Deskriptoren für Qualität und Quantität des Wortschatzes sind vage (was bedeutet „ausreichend groß“ vs. „ausreichenden“?), mitunter sogar widersprüchlich („beherrschen“ taucht auch außerhalb der Skala „Wortschatzbeherrschung“ auf). Mit einer Ausnahme (Stichwort „Themen des Alltagslebens“) werden sie auch nicht expliziert und weisen große Lücken auf (in Skala 2 ist A1 gar nicht gefüllt); die Abstufungen sind uneinheitlich und kaum zu interpretieren: was unterscheidet z.B. „einige Verwechslungen und falsche Wortwahl“ (II, B2) und „gelegentliche kleinere Schnitzer, aber keine größeren Fehler“ (II, C1)? Auf Evaluationsmöglichkeiten wird schließlich überhaupt nicht eingegangen.

Die Konzeption des Referenzrahmens halte ich daher wegen seiner geringen Systematik, wenig explizierten Kompetenzbeschreibungen und fehlenden Evaluierbarkeit für sprachwissenschaftlich wie didaktisch unzureichend. Der europäische Standardtext sollte in dieser Hinsicht dringend überarbeitet werden.

2.2 „Wortschatzkompetenz“ in der internationalen Forschung: ein Überblick

Umso mehr stellt sich angesichts dieses Praxisbeispiels die Frage, welche Erkenntnisse die internationale Forschung liefert. Hier haben sich im Gegensatz zum mangelnden Interesse im deutschsprachigen Raum seit den 1980er Jahren gut zwei Dutzend Wissenschaftler zu dem Thema geäußert.⁹ Drei Konzepte haben sich dabei als besonders wirkungsvoll erwiesen: Zum einen die deklarativ ausgerichteten Thesen von Jack Richards (1976) zu *lexical competence*, die als Auftakt der Diskussion gelten können. Zum anderen das Modell von Paul Nation (2001), das Richards Thesen um Verwendungsaspekte erweitert und diesen weitestgehend abgelöst hat. Zum dritten Carol Chapelles global-kompetenzorientierter Ansatz (1994, 1998 präzisiert), mit dem sie sich auf Lyle F. Bachmans (1990) Theorie der Sprachbeherrschung bezieht. Die anderen Konzepte, die sich auf wenige Dimensionen beschränken – zwei bei Paul Meara (1996), drei bei Brigit Henriksen (1999) und vier bei David Quian; Mary Schedl (2004) – konnten sich dagegen weitaus weniger durchsetzen. Insofern ist es bemerkenswert, dass die jüngsten einschlägigen Monographien – Norbert Schmitt; Michael McCarthy (1997), John Read (2000), Helmut Daller et al. (2007) sowie James Milton (2009) – die Konzepte von Richards, Nation und Chapelle nur referieren und keinen eigenen Modellversuch unternehmen.¹⁰

⁹ Die wichtigsten davon sind (in chronologischer Reihenfolge): Nation (1990, 2001), Chapelle (1994, 1998), Meara (1996), Schmitt; McCarthy (1997), Read (2000, 2004), Laufer (2004), Quian; Schedl (2004), Henriksen (1999), Zareva (2005), Daller et al. (2007) und Milton (2007, 2009).

¹⁰ Schmitt; McCarthy (1997: 4) belassen es bei einem kurzen Hinweis auf Richards (1976) und Nation (1990). Read (2000: 25-37) referiert Richard, Chapelle und Nation. Milton (2009: 13-17) zitiert Nation

Dies mag auch daran liegen, dass sich der Forschungsschwerpunkt auf die Messung einzelner Dimensionen verlagert hat, über die ein Minimumkonsens besteht. Anschaulich beschrieben werden sie in Dallers et al. (2007: 7-9) Bild vom lexikalischen Raum (*lexical space*): Auf dessen erster Achse erstreckt sich die lexikalische Breite (*breadth*) – man könnte auch sagen: Quantität –, definiert als Anzahl der Wörter, die ein Lerner kennt, unabhängig davon wie gut er das tut. Auf der zweiten ist die so genannte lexikalische Tiefe (*depth*)¹¹ – man könnte auch sagen: Qualität – aufgetragen: das Wissen, über das ein Lerner hinsichtlich der Wörter verfügt.

Wie Read (2004) nachgewiesen hat, lassen sich auf dieser Achse drei Ansätze unterscheiden: manche sehen in einer bestimmten Wissenskomponente das entscheidende Qualitätskriterium, nämlich der Präzision der Bedeutung; andere in der *Gesamtheit* des Wissens und wieder andere in der *Organisation* des Wissens im Mentalen Lexikon. Die dritte Achse umfasst die flüssige Beherrschung (*fluency*): wie einfach (*readily*) und automatisch der Lerner die Wörter, die er kennt, gebrauchen kann und welche Informationen er über ihren Gebrauch besitzt.

Aus verschiedenen Gründen halte ich das Konzept des lexikalischen Raums als Modell in dieser Form für problematisch: erstens ist es fraglich, ob die Dimensionen tatsächlich voneinander zu trennen sind. Stichwort hierfür ist die auch im Referenzrahmen anklingende Vorstellung vom ‚Reichtum‘ eines Wortschatzes (*lexical richness*), der sich aus quantitativen und qualitativen Aspekten speist.¹² Zweitens bieten die Dimensionen lediglich eine ungefähre Orientierung, aber keine spezifischen Beschreibungsgrößen. Drittens erscheint mir die Aufteilung der Achsen in die *Wissensdimension* Tiefe und Breite und die *Anwendungsdimension* Beherrschung zu verkürzt: auch Qualität und Quantität erweisen sich erst in der Anwendung als Wissenskomponenten, d.h. wenn eine lexikalische Einheit in einem Kontext verwendet wird.

Ich möchte daher einen Schritt weiter gehen als Daller et al. (2007: 8), die schreiben: „wir haben noch immer kein einheitliches Modell gefunden, das die Basis für einen umfassenden Test lexikalischer Tiefe liefert.“ Ich meine: wir haben auch für die anderen Dimensionen kein solches. Meine Forderung nach einer nötigen Weiterentwicklung der vorhandenen Ansätze möchte ich anhand von Nations Modell (2001) demonstrieren, das über die am weitesten ausdifferenzierten Beschreibungsgrößen verfügt, in Dallers Raum-Konzept zitiert wird und als durchgängiger Bezugspunkt der einschlägigen Publikationen gelten kann.

(2001) und verweist auf Daller et al. (2007), deren Achsenschema – wie ich darzulegen versuche – nur einen geringen Modellcharakter besitzt.

¹¹ Vgl. zur Begriffsgeschichte Read (2004: 210).

¹² Vgl. Laufer; Nation (1995) und Read (2000: 200-205).

2.3 „Vocabulary knowledge and use“ bei Nation (2001)

Nations Konzept (2001: 23-59) ist der Versuch eines Brückenschlags zwischen Fachwissenschaft und Didaktik. Er geht dabei den beiden Grundfragen nach: Wie viel Vokabular muss ein Lerner kennen? Und: Was bedeutet es, ein Wort zu kennen? Auf die erste Frage nach der Quantität soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden, zum einen, weil die Korpuslinguistik mittlerweile sehr differenzierte Analysen über Frequenz, Spezifik und Domänen bereitgestellt hat; zum anderen, weil die Frage stark von dem erwünschten Ziel abhängt; und zum dritten, weil die Evaluation hierin schon gute Ergebnisse vorzuweisen hat. Außerdem ist die Frage nach der Qualität weitaus umstrittener. Nation verfolgt hier einen strukturalistisch geprägten Ansatz von *vocabulary knowledge*, der sich in drei Dimensionen beschreiben lässt:

- 1) Die Zugriffsrichtung: rezeptiv vs. produktiv.
- 2) Die Informationsebenen der Wörter: nach Form, Bedeutung und Gebrauch.
- 3) Die Zugehörigkeit dieser Informationen zum Wort (*item*) oder zur Gesamtheit der Wörter (*system*). Diese Dimension wird von Nation bei der Beschreibung der einzelnen Größen hin und wieder benannt, fehlt aber in seiner Tabelle.

Dieses Raster füllt Nation (2001: 27) mit prozedural formulierten Angaben, die sich für ein beliebiges Beispiel, wie folgt, explizieren lassen (s. Tab. 3).

3 Ebenen	3 Unterebenen	rezeptiv	produktiv
1) Form (<i>form</i>)	gesprochen (<i>spoken</i>)	/raʊʃənt/	
	geschrieben (<i>written</i>)	<rauschend>	
	Wortbestandteile (<i>word parts</i>)	{raʊʃ} {ənt} {t}	
2) Bedeutung (<i>meaning</i>)	Form und Bedeutung (<i>form and meaning</i>)	(bestimmtes Geräusch)	
	Konzepte und Relationen (<i>concept and referents</i>)	(bestimmter Sinneseindruck)	
	Assoziationen (<i>associations</i>)	z.B. Bäume im Wald	
3) Gebrauch (<i>use</i>)	Grammatische Funktionen (<i>grammatical functions</i>)	Adjektiv (Part. I)	

	Kollokationen (<i>collocations</i>)	z.B. rauschendes Fest
	Gebrauchsbeschränkungen (<i>constraints on use</i>)	Textsorte „Erzählung“

Tab. 3: Nations Schema von *vocabulary knowledge and use* („What is involved in knowing a word?“) für das Beispiel RAUSCHEND.

Der Lerner kann das Wort demnach:

- korrekt schreiben oder aussprechen und die entsprechenden Wortformen bilden,
- ausgehend von der Bedeutung die richtige Form wählen, damit verbundene Konzepte unterscheiden und Relationen herstellen,
- Kollokationen liefern und Gebrauchsbeschränkungen berücksichtigen.

An dem Modell fällt zunächst die enge Bindung an den Zeichenbegriff auf, der sich in der Aufteilung Form – Bedeutung – Gebrauch äußert. Wie die folgenden drei Einwände zeigen, kann sie nicht in allen Teilen überzeugen: Da wäre zum einen die Ausgangsgröße, mit der Nation rechnet: das Wort.¹³ Ohne hier auf die langwierige Debatte um eine Wortdefinition eingehen zu wollen: die Konstruktion von Bedeutung durch unterschiedlich große Kontexte hat die Phraseologie- und Kollokationsforschung hinlänglich bewiesen. Mit Siepmann (2005), Handwerker (2004) und Aguado (2004) halte ich es daher für nötig, von größeren lexikalischen Grundeinheiten auszugehen, die ihrerseits „Zeichencharakter“ haben und „inhaltlich geschlossene semantisch-pragmatische Einheiten bilden“ (Siepmann 2007:61), Stichwort: Kollokationen, Phrasen, Chunks und idiomatische Einheiten. Um nur ein Beispiel zu nennen: Der Unterschied zwischen *rauschendem Wasser*, einem *rauschenden Fest* und dem *rauschenden Blätterwald* lässt sich eben nicht nur über die Form-Meaning-Relation der Wortform *rauschend* erklären, wie es Nations Modell suggeriert.

Da wären zum anderen die Relationen zwischen den Wörtern, die Nation zu stark reduziert. Auch wenn es sicher richtig ist, die Sonderstellung der Semantik zu betonen – die morphologischen, phonologischen und pragmatischen Strukturen sollten nicht unter den Tisch fallen: gerade Wortfamilien sind im Gebrauch besonders produktiv und nicht nur bei den Versprechern spielen phonologische Aspekte eine Rolle. Die Interdependenz von Form und grammatischer Funktion (Stichwort: Wortarten und Valenz) ist ebenfalls nicht zu vernachlässigen.

Und drittens wäre Nations enger Begriff von Gebrauch (*use*) zu nennen, der sich anhand der genannten Aspekte als Einbettung des Wortes in einen syntagmatischen, situativen oder kulturellen Kontext beschreiben lässt. Mit Blick auf die Spalte „produktiv“ halte ich es für inkonsistent, zwei Anwendungsdimensionen zu

¹³ Vgl. zu diesem Punkt die systematische Kritik von Read; Chapelle (2001: 1-4).

fordern. Daher würde ich den Begriff „Kontext“ bevorzugen. Die Unterscheidung Rezeption vs. Produktion, die Nation mit Levelts Modell des Sprachprozesses (1989) begründet und als Kontinuum verstanden wissen will, erscheint mir hingegen angemessen, auch wenn sie bei Nation nicht systematisch definiert wird.¹⁴

Von einzelnen Beschreibungsgrößen möchte ich nun den Blick auf die Grenzen des Rasters lenken. Das Modell von Chapelle bildet hierfür einen guten Kontrast, da es in gewisser Hinsicht einen Gegenentwurf zu Nation darstellt. Während sich Nation auf „Wortschatzwissen und -anwendung“ (*vocabulary knowledge and use*) beschränkt und einen strukturalistischer Ansatz wählt, verfolgt Chapelle das Ziel „Wortschatzfähigkeit“ (*vocabulary ability*) in einer pragmatisch-interaktionistischen Lesart. Dies ist nicht nur ein gradueller Unterschied: Neben der Komponente „Wortschatzwissen und -zugriff“, die in etwa Nations Kategorien entsprechen, möchte Chapelle nämlich auch noch zwei weitere Komponenten berücksichtigt wissen, die den Gebrauch ins Zentrum stellen: den außersprachlichen „Kontext“, in dem Wortschatz angewendet wird, und die „Metakognitiven Strategien“, die dabei eingesetzt werden. Insbesondere letztere erscheinen mir wichtig. Wie Chapelle (1994: 167) darlegt, ist der Fremdsprachenlerner in besonderer Weise auf den Strategieeinsatz angewiesen, will er sein kommunikatives Ziel trotz des stark limitierten Vokabulars erreichen. Beim Muttersprachler selten oder gar nicht vorkommende Strategien gehören daher zum Standardinstrumentarium des Fremdsprachenlerner: Umschreibungen (*circumlocution/paraphrase*: „das, womit man sich die Haare trocknet“ – statt: „Fön“), Wechsel der Sprache (*language switch*: „kannst Du mir die *scissors* geben?“), Ansprache an den Gegenüber (*appeal to authority*: „wie sagt man...?“) oder sogar Themenwechsel (*change of topic*) und Vermeidung bestimmter Bedeutungszusammenhänge (*semantic avoidance*).¹⁵ Metakognitive Strategien sollten daher dringend in die Modellierung aufgenommen werden.

Ein solcher Schritt würde nicht weniger bedeuten als die Erweiterung der bisher wissensorientierten Modelle zu kompetenzorientierten – ein Paradigmenwandel, den ich aus verschiedenen Gründen für nötig halte. Neben der Strategiegebundenheit bei fremdsprachlichen Lernern nenne ich als zweiten Grund die Gradualität des Wissens: Die Formulierung absoluter Wissenszustände wie bei Nation – der Lerner weiß oder weiß nicht – trägt der Prozesshaftigkeit des Wortschatzerwerbs zu wenig Rechnung. Ich plädiere daher für eine synchrone und diachrone Abstufung. Das heißt: Verschiedene Beschreibungsgrößen können zu einem Zeitpunkt verschieden stark erfüllt sein und werden kumulativ erworben. So kann ein Lerner eine lexikalische Einheit erfahrungsgemäß erst der Form nach erkennen und segmentieren, bevor er sie auch in anderen Formen und Kontexten selbst produziert. Entsprechende Stufungskriterien wären zu entwickeln.

¹⁴ Aguados (2004: 239) überzeugender Forderung nach einer Unterscheidung von Wiedererkennen („recognition“) vs. Abruf („recall“) und Verstehen („comprehension“) vs. Verwendung („use“) trägt Nations Raster genügend Rechnung. Zur systematischen Unterscheidung von Rezeption und Produktion vgl. Melka (1997).

¹⁵ Vgl. Blum-Kulka; Levenston (1983: 126).

Der dritte Grund folgt ganz unmittelbar daraus: Die einzelnen Beschreibungsgrößen sind nicht nur graduell unterschiedlich, sondern auch funktional. Der summarische Ansatz von Nation, der alle Größen als gleich bedeutend sieht, sollte daher durch einen hierarchischen ersetzt werden. Einzelne Größen erweisen sich nämlich – je nach Entwicklungsstadium des Lerners oder abhängig von der lexikalischen Einheit – als mehr oder weniger wichtig: Während im Anfangsstadium die Form im Vordergrund stehen dürfte, gewinnen in späteren Phasen die Bedeutung und Kontextbezogenheit an Gewicht.

3 Evaluation von Wortschatzwissen und -kompetenz

Wenn ich mich an dieser Stelle also für eine Erweiterung von Nations Wortschatzwissensmodell ausspreche und in Anlehnung an Chapelle für ein Wortschatzkompetenzmodell werbe, komme ich zur Gretchenfrage der ganzen Problematik: Wie halten wir es eigentlich mit der Evaluation? Um es vorwegzunehmen: Ein Verfahren, wie Wortschatzwissen oder -kompetenz umfassend gemessen werden kann, gibt es bisher nicht einmal im Ansatz. Vielmehr beweisen die Tests einzelner Teilbereiche gerade bei der sogenannten Wortschatztiefe, wie schwer testtheoretische Gütekriterien¹⁶ und die Komplexität des Gegenstandes miteinander zu vereinbaren sind.

Die von Aguado favorisierte fünfstufige *Vocabulary knowledge scale* von Paribakht; Wesche (1997) ist zwar in der Tat bestechend einfach, aber nur für einen kleinen Ausschnitt von Wortschatzwissen valide: nämlich der Zuordnung einer Bedeutung zu einer rezipierten Wortform (I bis IV) (vgl. Abb. 1).

I	Ich habe das Wort noch nie gesehen.
II	Ich habe das Wort schon gesehen, aber ich weiß nicht, was es bedeutet.
III	Ich habe das Wort schon gesehen und ich denke es heißt: _____. [<i>Synonym oder Übersetzung</i>].
IV	Ich kenne das Wort. Es heißt: <i>glad</i> [<i>Synonym oder Übersetzung</i>].
V	Ich kann das Wort in einem Satz gebrauchen: <i>Ich bin glücklich.</i> [<i>Schreibe einen Satz und beantworte auch IV</i>].

Abb. 1: Die *Vocabulary knowledge scale* von Paribakht; Wesche (1997: 180) am Beispiel GLÜCKLICH (mit möglichen *Antworten* eines englischsprachigen Lerners).

Hauptsächlich wird hier eine Selbsteinschätzung des Lerners gemessen, die durch Angabe eines Synonyms oder einer Übersetzung verifiziert wird. Wie problematisch selbst diese sein kann, lässt sich an den möglichen Lernerantworten ersehen.

¹⁶ Vgl. Aguado (2004).

Der produktive Teil auf Stufe V ist derart beliebig, dass die Antworten keine Aussagekraft haben dürften. Die Forderung nach semantischer Angemessenheit und grammatischer Korrektheit könnte zu Minimalsätzen führen, die wenig mit der Anwendung in komplexen Situationen gemein haben. Der Wortschatzwissenstest ist meiner Meinung nach also eher ein ‚Ich-kenne-ein-Wort‘-Test.

Beim *Depth of Vocabulary Knowledge* (DVK)-Test von Quian; Shedl (2004) wird von vorneherein nur die Rezeption gemessen. Hierbei gilt es, zu einem Wort die korrekten Synonyme (siehe linke Spalte) und Kollokationen (rechts) auszuwählen (s. Abb. 2).

<i>Powerful</i> (A) <i>potent</i> ; (B) <i>definite</i> ; (C) <i>influential</i> ; (D) <i>supportive</i>	(E) <i>position</i> ; (F) <i>engine</i> ; (G) <i>repetition</i> ; (H) <i>price</i>
--	---

Abb. 2: Der *Depth of Vocabulary Knowledge* (DVK)-Test von Quian; Shedl (2004: 138).

Inwieweit der Lerner dabei auf bereits vorhandenes Wissen zurückgreift (statt ad-hoc zu interpretieren) und dieses tatsächlich anwenden kann, ist nicht zu ermitteln.

Der letzte Test hingegen reklamiert für sich, die produktive Komponente zu evaluieren: Der *Productive Vocabulary Levels Test* von Laufer; Nation (1999), auch wenn beide nur von „kontrollierter Produktivität“ (1999: 37) sprechen. Bei dieser Abwandlung des Cloze-Tests gilt es, mit Hilfe von zwei bis vier Anfangsbuchstaben und dem Satzkontext das fehlende Wort in der Lücke zu ergänzen (s. Abb. 3).

<i>The book covers a series of isolated epis__ from history. (episodes)</i>

Abb. 3: Der *Productive Vocabulary Levels Test* von Laufer; Nation (1999: 37).

Aguados (2004: 241) Kritik, es handele sich eher um eine „besondere Variante der rezeptiven Evaluation“, ist daher vollkommen zutreffend, auch wenn positiv zu bemerken ist, dass diese Evaluation immerhin kontextualisiert stattfindet.

Die drei Test-Beispiele mögen einen Eindruck vermittelt haben, wie weit Konzeptwunsch und Evaluationswirklichkeit bei der Wortschatzkompetenz leider noch immer auseinanderliegen. Ob sich die Hoffnung erfüllt, einmal mehrere Komponenten produktiv und in größeren Kontexten messen zu können, hängt auch davon ab, ob die Modellbildung zu genaueren Beschreibungen der Größen und Prozesse beim Wortschatzgebrauch kommt. Modellierung und Evaluation sind insofern zwei Seiten einer Medaille, um die Kompetenzorientierung auch in der Wortschatzdidaktik ankommen zu lassen.

Literatur

- Aguado, Karin (2004): Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz. Funktionen, Prinzipien, Charakteristika, Desiderate. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, 231-250.
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Blum-Kulka, Shoshana; Levenston, E. A. (1983): Universals of Lexical Simplification. In: Faerch, Claus; Kasper, Gabriele (Hrsg.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 119-139.
- Bohn, Rainer (2003): *Probleme der Wortschatzarbeit* [1999]. 2. Aufl., Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Carter, Ronald (1998): *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives* [1987]. 2. Aufl., London u.a.: Routledge.
- Chapelle, Carol (1994): Are C-tests Valid Measures for L2 Vocabulary Research? In: *Second Language Research* 10, 157-187.
- Chapelle, Carol (1998): Construct Definition and Validity Inquiry in SLA Research. In: Bachman, Lyle F.; Cohen, A. D. (Hrsg.): *Second Language Acquisition and Language Testing Interfaces*. Cambridge: Cambridge University Press, 32-70.
- Daller, Helmut; Milton, James; Treffers-Daller, Jeanine (2007): *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Europarat; Rat für Kulturelle Zusammenarbeit; Goethe Institut (Hrsg.) (2009): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen* [2001]. 8. Aufl. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Handwerker, Brigitte (2004): Die Wortschatz-Grammatik-Schnittstelle aus der Sprachlernperspektive. Zur Entwicklung lexikalisch-grammatischer Kompetenz am Beispiel der Klassenbildung beim Verb. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 33, 176-191.
- Henriksen, Birgit (1999): Three Dimensions of Vocabulary Development. In: *Studies in Second Language Acquisition* 21, 303-317.
- Huneke, Hans-Werner; Steinig, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 5., neu bearb. und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt.
- Kieweg, Werner (2002): Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität. In: *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch* 36/55, 4-10.
- Kontio, Janette (2009): *Bereiche der lexikalischen Kompetenz in Wortschatzübungen anhand der Lehrbuchserien ‚In Touch‘ und ‚Genau‘*. Jyväskylä/Finnland, Univ., Magisterarbeit (<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/22343>).

- Köster, Lutz (2001): Wortschatzvermittlung. In: Helbig, Gerhard (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin u.a.: de Gruyter, 887-893.
- Laufer, Batia et al. (2004): Size and Strength: Do We Need Both to Measure Vocabulary Knowledge? In: *Language Testing* 21, 202-226.
- Laufer, Batia; Nation, I.S.P. (1995): Vocabulary Size and Use. Lexical Richness in L2 Written Production. In: *Applied Linguistics* 16, 307-322.
- Laufer, Batia; Nation, I.S.P. (1999): A Vocabulary-Size Test of Controlled Productive Ability. In: *Language Testing* 16, 33-51.
- Löschmann, Martin (1993): *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege. Arbeit am Wortschatz - integrativ, kommunikativ, interkulturell, kognitiv, kreativ*. Frankfurt/M. u.a.: Lang.
- Meara, Paul Michael (1996): The Dimensions of Lexical Competence. In: Brown, Gilian; Malmkjaer, Kirsten; Williams, John (Hrsg.): *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-53.
- Melka, Francine (1997): Receptive vs. Productive Aspects of Vocabulary. In: Schmitt; McCarthy (1997), 84-102.
- Milton, James (2009): *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol u.a.: Multilingual Matters.
- Nation, I.S.Paul (1990): *Teaching and Learning Vocabulary*. Massachusetts: Newbury House.
- Nation, I.S.Paul (2001): *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Paribakht, T. Sima; Wesche, Marjorie B. (1997): Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary Acquisition. In: Coady, James; Huckin, Thomas (Hrsg.): *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 174-200.
- Quian, David D.; Schedl, Mary (2004): Evaluation of an In-depth Vocabulary Knowledge Measure for Assessing Reading Performance. In: *Language Testing* 21, 28-52.
- Read, John (2000): *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Read, John (2004): Plumbing the depths: How should the construct of vocabulary knowledge be defined? In: Bogaards, Paul; Laufer, Batia (Hrsg.): *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*. Amsterdam: Benjamins, 209-227.
- Read, John; Chapelle, Carol A. (2001): A framework for second language vocabulary assessment. In: *Language Testing* 18, 1-32.
- Richards, Jack C. (1976): The Role of Vocabulary Teaching. In: *TESOL Quarterly* 10, 77-89.
- Rieder, Angelika: *Beiläufiger Vokabelerwerb. Theoretische Modelle und empirische Untersuchungen*. Tübingen, Univ., Diss. (http://tobias-lib.uni-tuebingen.de/dbt/volltexte/2002/646/pdf/Beil_Vokabelerwerb.pdf).
- Schmitt, Norbert; McCarthy, Michael (1997): *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siepmann, Dirk (2005): Sammelrezension zu Stork (2003) und Neveling (2004). In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16, 119-132.
- Siepmann, Dirk (2007): Wortschatz und Grammatik. Zusammenbringen, was zusammengehört. In: *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 46, 59-80.
- Stork, Antje (2003): *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Zareva, Alla (2005): Models of Lexical Knowledge Assessment of Second Language Learners of English at Higher Levels of Language Proficiency. In: *System* 33, 547-562.

Orate vs. literate Strukturen im Schriftspracherwerb

Anja Boneß (Osnabrück, Deutschland)

1 Einleitung

Schriftsprachkompetenz ist eine entscheidende Teilnahmevoraussetzung für viele gesellschaftliche Kontexte. Sie entscheidet maßgeblich über den Erfolg und Misserfolg von Schülern während ihrer Schullaufbahn und über einen erfolgreichen Übergang in den Beruf. Viele Untersuchungen zum deutschen Bildungssystem zeigen nun, dass Schüler mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ihren Mitschülern mit ähnlichen sozio-ökonomischen Hintergründen häufiger die Hauptschule besuchen und sogar die Schule häufiger ohne Schulabschluss beenden (vgl. u.a. Weishaupt et al. 2010: 9). Daraus ergibt sich die Frage, ob und inwiefern das Scheitern der Schüler mit deren Schriftsprachkompetenz zusammenhängt. Schriftsprache wird dabei als Loslösung von Strukturen, die typisch für die gesprochene Sprache sind (orate Strukturen), verstanden. Um festzustellen, in welchen Bereichen es den Schülern gelingt, sich von oraten Strukturen zu lösen und schriftsprachliche (literate) Strukturen zu verwenden, ist ein systematischer Vergleich von gesprochener und geschriebener Sprache erforderlich.

Eine geeignete Grundlage für den beabsichtigten Vergleich bieten die Konzepte *orat* und *literate* nach Maas (2008, 2010). Um die strukturellen Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache erfassen zu können, werden sie daher im vorliegenden Beitrag zunächst erläutert. Anschließend soll die Vorgehensweise des systematischen Vergleichs anhand von Texten einer Schülerin mit Migrationshintergrund in Bezug auf zwei Analyse Kriterien (Form der Referenten und Form der Konnektiva) veranschaulicht werden. Eine bessere Einordnung der Ergebnisse der Schülerin soll abschließend durch einen Vergleich ihrer Texte mit

Texten eines Mitschülers und Texten aus dem Deutschbuch der Schüler ermöglicht werden.

2 Die Konzepte *orat* und *litterat* nach Maas

Die Beschreibung von Unterschieden zwischen gesprochener und geschriebener Sprache ist bereits seit einigen Jahrzehnten fester Bestandteil innerhalb der Linguistik und hat einige wichtige Arbeiten hervorgebracht (vgl. Biber 1988, Chafe 1994, Miller; Weinert 1998), die zum Teil entscheidende Erkenntnisse für die hier vorgestellte Vorgehensweise liefern. Maas (2008) rückt mit den Begriffen *orat* und *litterat* die strukturellen Unterschiede in den Mittelpunkt der Analyse von unterschiedlichen Formen der Sprachpraxis.¹

Um die entscheidenden Merkmale von oraten und literaten Strukturen zu beleuchten, muss zunächst auf einen zentralen Aspekt der Ontogenese und den damit verbundenen Spracherwerb eingegangen werden: Das Individuum erweitert mit zunehmendem Lebensalter den Raum seiner sozialen Interaktionen und trifft dadurch auf unterschiedliche Register, die sich von der intimen Sprachpraxis im familiären Umfeld über ein informell öffentliches Register (z.B. auf der Straße) zu einem formell öffentlichem Register (z.B. in öffentlichen Institutionen) erstrecken (vgl. Maas 2008: 400). Die steigende Formalität von Kommunikationssituationen fordert eine zunehmende Dezentralisierung der Sprachpraxis, die durch literate Strukturen erreicht werden kann. Somit bestimmt die Form der sozialen Interaktion, ob der Sprecher/Schreiber auf *orate* bzw. literate Strukturen zurückgreift, d.h., sprachliche Strukturen sind sozial spezifisch. Gleichzeitig korrelieren die verschiedenen Kommunikationssituationen mit Beschränkungen und Möglichkeiten innerhalb der Sprachproduktion, die sich aus der jeweiligen Situation ergeben.

Orate Strukturen sind dementsprechend durch die Interaktion mit einem konkreten Gegenüber und die Bedingungen der on-line Sprachproduktion charakterisiert. Sprecher und Hörer verfügen nur über eine sehr begrenzte Verarbeitungskapazität in solchen Interaktionen, wodurch sich ein entscheidendes Merkmal *orater* Strukturen ergibt. Chafe (1982) fasst dies mit den Termini *fragmentation* vs. *integration* zusammen. Die Einheiten gesprochener Sprache enthalten demnach jeweils nur eine neue Information; die Informationen werden also syntaktisch fragmentiert vermittelt.² Im Gegensatz dazu werden in geschriebenen Texten mehrere Informationen in eine syntaktische Struktur integriert. Dadurch ergibt sich ein

¹ Grundsätzlich berücksichtigt Maas (2010: 10) drei Dimensionen, die die Unterschiede der sprachlichen Praxis beschreiben: das Medium (mündlich vs. schriftlich), die Funktion der Äußerung (kommunikativ vs. darstellend) und die Struktur der Äußerung (fragmentiert vs. satzförmig). Im vorliegenden Beitrag wird ausschließlich auf strukturelle Unterschiede eingegangen.

² Nach Chafe ergeben sich die Einheiten der gesprochenen Sprache aus prosodischen Kriterien. Er spricht dabei von Intonationseinheiten, die von den syntaktischen Einheiten der geschriebenen Sprache (Sätze) abzugrenzen sind.

entscheidender Unterschied zwischen oraten und literaten Strukturen: Literate Strukturen werden in Form von Sätzen artikuliert, während orate Strukturen diese Satzformigkeit nicht verlangen. Deutlich wird dieses Merkmal an einem Beispiel, das Maas (2010: 23) anführt, in dem ein 10-jähriges Mädchen die Aufnahme eines zuvor von ihr gesprochenen Textes verschriftlicht (vgl. Beispiel 1):³

(Beispiel 1):

gesprochen

(1) und da meine mutter und meine schwester

(2) die waren glaub ich bis um zwölf

geschrieben

(3) und dann
ist meine Mutter
und meine Schwester
bis 12.00 Uhr
geblieben

In der gesprochenen Version werden die Referenten zunächst durch eine Links-Herausstellung eingeführt (1); die Information zu den Referenten wird anschließend durch eine neue prosodische Einheit vermittelt (2). Demgegenüber werden die beiden Informationen bei der Verschriftlichung der beiden Äußerungen in eine syntaktisch vollständige Einheit integriert (3).

Literate Strukturen sind eng mit dem Konzept des *Sprachausbaus* verknüpft, da erweiterte (literate) Strukturen nur im Zusammenhang mit dem Erwerb der Schriftsprache entwickelt werden können. Literate Strukturen ermöglichen dadurch dem Sprecher, Strukturen zu verwenden, die unabhängig vom Kontext der jeweiligen Situation sind; sie ermöglichen die Loslösung von ihrem Entstehungskontext. Maas (2008: 331) weist jedoch darauf hin, dass literate Strukturen aus bereits verfügbaren kommunikativen Strukturen abgeleitet werden müssen, was er mit dem Vorgang des *Bootens* gleichsetzt. Komplexere (literate) Strukturen werden dementsprechend von einfacheren kommunikativen Strukturen aus gebootet. Dies bedeutet jedoch auch, dass literate Strukturen erworben werden müssen, was unumgänglich mit dem Erwerb der Schriftsprache verbunden ist. Dadurch fällt die Vermittlung literater Strukturen zwangsläufig in den Aufgabenbereich der Schule.

Basierend auf dem Prinzip des Sprachausbaus, für den literate Strukturen notwendig sind, wird die Kategorie *literat* als skalar verstanden. Im Wesentlichen bezieht sich die Skalarität dieser Strukturen auf den Grad der Komplexität. Die unterschiedlichen Ausbauformen, die im folgenden Abschnitt näher erläutert werden, repräsentieren verschiedene Komplexitätsstufen.⁴

³ Durch die direkte Gegenüberstellung der gesprochenen und geschriebenen Version eines Textes wird deutlich, wie die Strukturen der gesprochenen Sprache in geschriebene Sprache umgesetzt werden. Dabei können die strukturellen Unterschiede leicht identifiziert werden.

⁴ Diese Komplexitätsstufen spiegeln wider, in welchem Ausmaß das Symbolfeld der Sprache hinzugeschaltet wird. Dies ist zurückzuführen auf Bühler (1934), der Sprache als Symbolfeld versteht, das die Darstellung von bestimmten Inhalten ermöglicht, die mit rein kommunikativen Mitteln nicht

3 Orater und literater Gebrauch von Referenten und Konnektiva

Der Gebrauch von oraten und literaten Strukturen soll hier anhand der unterschiedlichen Formen von Referenten und Konnektiva analysiert werden, da sie wichtige Aspekte in der Unterscheidung von gesprochener und geschriebener Sprache widerspiegeln.⁵ Während die Form der Referenten ein Indikator für den Grad der Dekontextualisierung eines Textes ist, kann die Verwendung von Konnektiva Aufschluss darüber geben, wie kohärent ein Text ist, so dass anhand dieser beiden Bereiche die entsprechenden Textmerkmale bestimmt werden können.

Ausgehend von der Annahme, dass literate Strukturen als skalar aufzufassen sind, lässt sich für diese beiden Bereiche jeweils eine orat-literat Skala entwickeln, anhand derer die unterschiedlichen Strukturen, die in den Texten vorkommen, einer Komplexitätsstufe zugeordnet werden können.

3.1 Die Form der Referenten

Mit welchen Formen Sprecher/Schreiber textexterne Referenz herstellen, ist stark vom jeweiligen Entstehungskontext des Textes sowie vom Textgenre abhängig (vgl. Biber 1988: 107). Somit hat beispielsweise ein Sprecher in einer face-to-face Konversation andere Mittel, Referenz herzustellen, als ein Schreiber eines Zeitungsartikels – und umgekehrt. Zwei miteinander vertraute Sprecher können in einem informellen Gespräch durch vergleichsweise einfache Strukturen auf Referenten verweisen, da sie gemeinsam im gleichen Kontext interagieren und über gemeinsames Wissen verfügen.⁶ In Abbildung 1 werden die unterschiedlichen Formen von Nominalphrasen (NPs) in eine orat-literat Skala für Referenten eingeordnet, die insbesondere auf den Dimensionen der referenziellen Identifizierbarkeit und der strukturellen Komplexität beruht.

Als orate Strukturen werden demnach Personalpronomen der ersten und zweiten Person verstanden, da der Kontext des jeweiligen Gesprächs deren Bezug vorgibt und nur in diesem Kontext der Referent, auf den beispielsweise mit *du* verwiesen wird, identifizierbar ist.

erreicht werden könnte. Maas (2008: 700) ordnet schriftsprachliche Strukturen dem Symbolfeld zu. Sie erweitern die Option des Symbolfelds.

⁵ Die Komplexität von Sätzen spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle bei der Gegenüberstellung von oraten und literaten Strukturen. Während orate Strukturen fragmentierte Äußerungen darstellen, ermöglichen literate Strukturen die Integration von mehreren Informationen in eine syntaktische Struktur (vgl. Chafe 1982 und Beispiel 1 in Abschnitt 2). In diesem Beitrag soll jedoch der Fokus auf den Referenten und den Konnektiva liegen. Boneß (im Erscheinen) umfasst die Analyse aller drei Bereiche.

⁶ Lambrecht (1994) unterscheidet zwischen unterschiedlichen Informationsstatus von Referenten, die die Wahl der linguistischen Form bestimmen, anhand derer der Bezug zu den Referenten hergestellt wird.

Des Weiteren gelten die Demonstrativpronomen⁷ *der, die, das* als orate Mittel der Referenzherstellung. Sie unterscheiden sich rein strukturell zwar nicht von Personalpronomen der dritten Person, werden aber anders als diese nicht in schriftsprachlicher Kommunikation verwendet. Personalpronomen der dritten Person werden laut Skala als einfache literate Strukturen aufgefasst, wozu außerdem Indefinitpronomen und NPs mit vollem lexikalischem Substantiv als Kopf zählen. Sie sind weniger abhängig vom Kontext als die Pronomen der ersten und zweiten Person, stellen jedoch strukturell einfache Formen dar (s. Abb. 1).

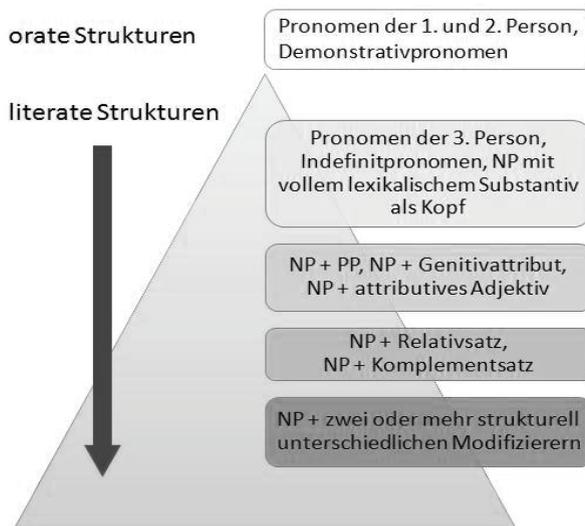


Abb. 1: Orat-literat Skala für Referenten.⁸

Ist eine NP durch eine Präpositionalphrase, ein Genitivattribut oder ein attributives Adjektiv erweitert, steigt die strukturelle Komplexität der NP und die Identifizierbarkeit ist gleichzeitig weniger abhängig vom Kontext, so dass diese NP-Formen literatere Varianten als einfache lexikalische NPs darstellen. Zudem kann eine NP durch einen Relativsatz erweitert werden oder einen Komplementsatz nach sich fordern, wodurch die strukturelle Komplexität der NP erneut gesteigert wird und somit diese Formen als erweitert literat aufzufassen sind. Eine NP, die durch mehrere strukturell unterschiedliche Modifizierer erweitert ist, bildet die höchste Stufe in der orat-literat Skala für Referenten.

⁷ In diesem Zusammenhang bezieht sich die Wortart Demonstrativpronomen ausschließlich auf die Formen, die die Funktion eines Pronomens übernehmen; die Funktion des Determinierers ist nicht damit gemeint.

⁸ Die Abkürzung NP bezieht sich innerhalb dieser Graphik ausschließlich auf NPs mit vollem lexikalischem Substantiv als Kopf.

Miller; Weinert (1998: 142) zeigen, dass zunehmend komplexe NPs äußerst selten in spontan gesprochener Sprache vorkommen, so dass die hier beschriebene orat-literat Skala für Referenten auch die Ergebnisse dieser Studien widerspiegelt. Biber (1988: 104) weist darauf hin, dass jegliche Form von Attributen zusätzliche Informationen in eine Struktur integriert und somit hohes Informationspotenzial bereithält. Strukturelle Integration von Informationen (im Gegensatz zur Fragmentierung) wurde bereits in Abschnitt 2 als Merkmal geschriebener Sprache vorgestellt, so dass auch dieser Aspekt verdeutlicht, dass erweiterte NPs typisch für literate Strukturen sind.

3.2 Die Formen der Konnektiva

Wie in Abschnitt 3.1 bereits dargestellt worden ist, sollen nun auch die unterschiedlichen Formen von Konnektiva in eine orat-literat Skala geordnet werden. Als Konnektiva werden hier alle Konjunktionen, Adverbien und Präpositionalphrasen verstanden, die einen Bezug zu vorhergehenden Äußerungen herstellen. Biber (1988: 112) zeigt in seiner Untersuchung, dass Konnektiva und bestimmte adverbiale Subordinatoren insbesondere in Texten vorkommen, die abstrakte Informationen vermitteln. Hierzu zählen beispielsweise akademische Texte. In spontansprachlichen Texten sind diese Verknüpfungselemente jedoch nur äußerst selten zu finden. Abbildung 2 stellt die Einordnung der verschiedenen Konnektiva in die orat-literat Skala dar (s. Abb. 2).

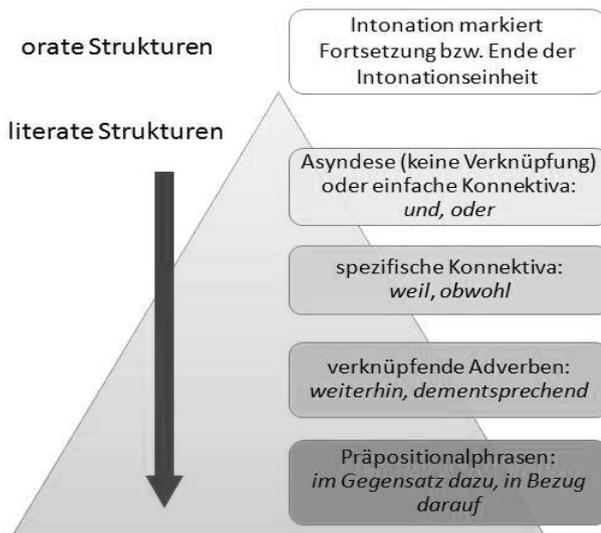


Abb. 2: Orat-literat Skala für Konnektiva.

In oraten Strukturen übernimmt die Intonation die Markierung der Verknüpfung. Ein nicht fallender Intonationsverlauf deutet darauf hin, dass der Sprecher das Rederecht noch nicht abgeben möchte, sondern dass er seine Äußerung fortsetzen möchte. Demgegenüber markiert eine fallende Intonation am Ende einer Äußerungseinheit, dass der Sprecher seine Äußerung beenden möchte (vgl. Chafe 1988: 6). In einfachen literaten Strukturen werden entweder keine Formen von Konnektiva (Asyndese) oder einfache Konnektiva verwendet, wodurch die Beziehung zwischen den beiden aufeinanderfolgenden Äußerungen jedoch relativ unspezifisch bleibt. Im Gegensatz dazu drücken bestimmte Subordinatoren eine spezifische Verbindung zwischen zwei aufeinanderfolgenden Äußerungen aus, wobei die subordinierte Proposition jedoch abhängig von einem Matrixsatz ist. Mit verknüpfenden Adverbien lässt sich eine Beziehung zwischen zwei unabhängigen Sätzen ausdrücken, die zur Steigerung der Kohärenz eines Textes beiträgt. Weiterhin ist es möglich, zwei unabhängige Sätze mit Hilfe von verknüpfenden Präpositionalphrasen (PPs) zueinander in Beziehung zu setzen. Sowohl die verknüpfenden Adverbien als auch die Präpositionalphrasen drücken eine spezifische Beziehung zwischen den aufeinanderfolgenden unabhängigen Äußerungen aus. Die Präpositionalphrasen unterscheiden sich von den Adverbien jedoch dadurch, dass sie über das Potenzial verfügen, eine sehr enge Verknüpfung zur vorausgehenden Äußerung herzustellen. Ihnen kann nämlich eine NP folgen, die unmittelbar den Inhalt der vorausgehenden Äußerung aufgreift, z.B.: *Im Gegensatz zu den Präpositionalphrasen sind die verknüpfenden Adverbien nicht erweiterbar.* Deshalb werden die Präpositionalphrasen hier als literateres Mittel der Verknüpfung angesehen als die entsprechenden Adverbien.

4 Analyse der Referenten und Konnektiva in Schülertexten

4.1 Datenmaterial

Zur Veranschaulichung der Vorgehensweise sollen hier zwei Texte einer Schülerin mit Migrationshintergrund analysiert werden. Der mündliche Text ist ein Interview mit der Schülerin, in dem es hauptsächlich um ihr Freizeitverhalten, ihre Zukunftspläne und ihr familiäres Umfeld geht. Der schriftliche Text ist eine Deutschklassenarbeit, in der eine interpretative Aufgabe zu einem Kapitel eines Jugendromans zu bearbeiten ist.⁹ Die Schülerin (im Folgenden mit dem Kürzel HKA

⁹ Das Interview ist im Zusammenhang mit dem Projekt *Schriftspracherwerb in der Organisation Schule unter den Bedingungen von Migration und Mehrsprachigkeit* entstanden, in dessen Kontext auch der Zugang zur Klassenarbeit ermöglicht worden ist. Das Projekt ist ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt der Universität Osnabrück (IMIS), der Bilgi Universität Istanbul (Centre of Migration Studies) und der Universität Potsdam (SVM, Zentrum für Sprache, Variation und Migration). Es wird von der Volkswagen Stiftung im Rahmen der *Studiengruppen zu Migration und Integration* von 2007 bis 2011 gefördert.

bezeichnet) ist zum Zeitpunkt der Datenerhebung 13 Jahre alt und geht in die siebte Klasse einer Gesamtschule in einem Arbeiterviertel Duisburgs. Ihre Erstsprache ist Türkisch; Deutsch hat sie insbesondere seit dem Kindergarten erworben.¹⁰ Während ihre Eltern zu Hause in der Regel Türkisch sprechen, spricht HKA mit ihren Geschwistern sowohl Türkisch als auch Deutsch.

Zum Interview ist hinzuzufügen, dass dieses Genre für die Schülerin vergleichsweise formell ist, was einerseits auf das Verhältnis zwischen der Forscherin und HKA und andererseits auf die spezifischen Eigenschaften der Kommunikationssituation Interview zurückzuführen ist. In Interviews sind beispielsweise Sprecher- und Hörerrolle immer eindeutig zuzuordnen, wohingegen sie in informellen Gesprächen, die wesentlich interaktiver sind, nicht immer klar verteilt sind. Dennoch unterscheidet sich das Interview deutlich von der Klassenarbeit (wie die Auswertung der Daten später zeigen wird), in der schriftsprachliche Konventionen verlangt werden.

Zur Einordnung der Strukturen im Interview und in der Klassenarbeit von HKA soll die Klassenarbeit eines Mitschülers von HKA mit Deutsch als Erstsprache herangezogen werden. Der Schüler wird im Folgenden mit PMO abgekürzt. Weiterhin werden die Schülertexte einem Text aus dem Deutschbuch der Schüler gegenübergestellt. Daraus wird ersichtlich, in welchen Bereichen es der Schülerin HKA gelingt, sich von oraten Strukturen zu lösen, aber gleichzeitig kann gezeigt werden, in welchen Bereichen die Schülerin die literaten Strukturen noch optimieren kann. Bei dem Vergleich mit einem Text aus dem Schulbuch ist unbedingt zu beachten, dass von den Schülern keineswegs verlangt werden kann, ähnlich literate Strukturen zu verwenden. Es soll dadurch lediglich gezeigt werden, inwiefern die von den Schülern verwendeten Strukturen ausbaufähig sind, wenn man beachtet, dass *litterat* als skalare Kategorie verstanden wird.

4.2 Die Struktur der Referenten in den Texten der Schülerin im Vergleich

Abbildung 3 stellt die Verteilung der verschiedenen Referentenformen in den analysierten Texten gegenüber (s. Abb 3). Dabei wird deutlich, dass HKA in ihrer Klassenarbeit weitaus weniger orate Referentenstrukturen, zu denen Pronomen der ersten und zweiten Person sowie Demonstrativpronomen zählen, verwendet als im Interview. In Beispiel 2 erklärt HKA, warum sie sich für das Wahlfach *Darstellen und Gestalten* entschieden hat (vgl. Beispiel 2):¹¹

¹⁰ Es ist anzunehmen, dass sie (u.a. durch ihre zwei älteren Schwestern) vorher bereits gelegentlich mit Deutsch in Kontakt kam.

¹¹ Die Transkriptionskonventionen in allen Beispielen dieser Datengrundlage gehen auf Du Bois; Schuetze-Coburn; Cumming; Paolino (1993) zurück: Jede neue prosodische Einheit wird in einer neuen Zeile dargestellt. Kommata am Ende der Zeile deuten auf einen nicht-fallenden Intonationsverlauf; ein Punkt am Zeilenende steht für fallende Intonation.

(Beispiel 2):

also ich fand das gut,
weil die ja dann aufführungen gemacht haben,
dann wollte ich das auch machen.

Mit dem Demonstrativpronomen *das* verweist sie in der ersten Zeile auf das Fach und begründet ihre Wahl damit, dass ihr die Aufführungen älterer Schüler (*die* in der zweiten Zeile) gefallen haben. Mit *das* in der letzten Zeile verweist sie erneut auf das Fach und den damit verbundenen Aufführungen. Es wird deutlich, dass Demonstrativpronomen in diesen Äußerungen das bevorzugte Mittel für anaphorische Referenz sind.

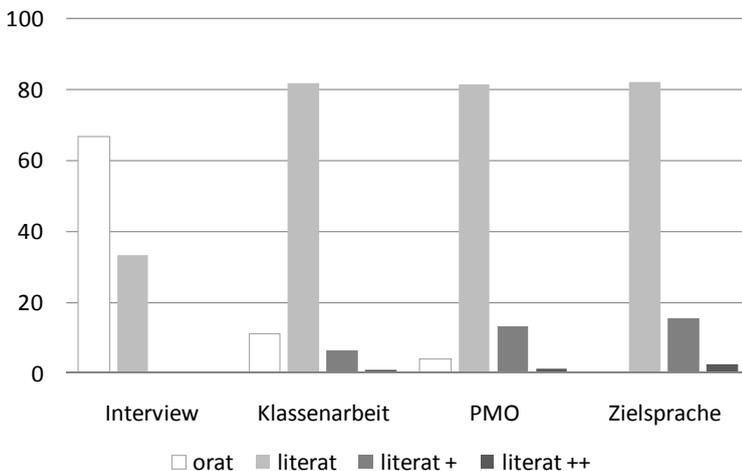


Abb. 3: Formen der Referenten in der orat-literat Skala.

Im Interview verweist HKA ebenfalls häufig anhand von Eigennamen auf gewisse Referenten. In Kombination mit einem definiten Artikel (z.B. *der Peter*) wird diese Struktur als orat eingestuft, da sie typisch für bestimmte Dialekte des Deutschen (hier: Ruhrgebiet) ist und innerhalb der Konventionen der Schriftsprache ungewöhnlich ist. Während orate Strukturen im Interview dominieren, überwiegen in der Klassenarbeit einfache literate Referenten (vgl. Beispiel 3):¹²

¹²Auf grammatische Abweichungen in den Beispielen (gekennzeichnet durch *; hier Präposition *an* statt *in* sowie Dativ statt Akkusativ in der PP *an seinem Herz*) soll hier nicht näher eingegangen werden.

(Beispiel 3):

*An dem Moment zeigte er an *seinem Herz. Dann nimmt Anna wie von selbst Georgs Hand und fragt, warum er es nicht wollte.

Es wird deutlich, dass Personalpronomen der dritten Person, einfache lexikalische NPs sowie Eigennamen in der Herstellung von Referenz bevorzugt werden.

Zudem verwendet HKA in ihrer Klassenarbeit erweiterte literare Strukturen (NP + Attribut), die im Interview nicht vertreten sind; deren Anteil beträgt jedoch weniger als acht Prozent der gesamten Referenten. Beispiel 4 zeigt eine NP erweitert durch eine PP:

(Beispiel 4):

Am Tag nach der Beerdigung läuft Anna wieder einmal in *der Stadt, [...].

Bei einem Vergleich zwischen HKAs und PMOs Klassenarbeit fällt auf, dass sich die Verteilung der Referenten insbesondere in Bezug auf den Anteil einfach literarer Strukturen kaum voneinander unterscheidet; in beiden Texten dominieren diese die Referentenformen. Dennoch verwendet PMO ungefähr nur halb so viele orate Referentenformen und mehr als doppelt so viele NPs, die durch ein Attribut erweitert sind, so dass PMOs Text einerseits als weniger kontextgebunden, andererseits als geringfügig komplexer in Bezug auf die Referentenstruktur angesehen werden kann.

Der Vergleich mit dem Schulbuchtext (Zielsprache) verdeutlicht, dass kontextgebundene (orate) Formen von Referenten dort nicht vorkommen, wohingegen die übrige Verteilung der Strukturen den Klassenarbeiten von HKA und PMO nahe kommt. Der Anteil der erweiterten NPs ist jedoch auch im Schulbuchtext mehr als doppelt so hoch wie in HKAs Klassenarbeit, so dass hier zusammenfassend festgehalten werden kann, dass HKAs Referentenstruktur in Bezug auf die Komplexität ausbaufähig ist. Dennoch gilt es hervorzuheben, dass HKA in ihrem geschriebenen Text die Loslösung von oraten Strukturen, die im Interview überwiegen, größtenteils gelingt.

4.3 Die verwendeten Konnektiva in den Texten der Schülerin im Vergleich

In Abbildung 4 ist die Verteilung der verwendeten Konnektiva in den vier unterschiedlichen, der Analyse zugrunde liegenden Texten dargestellt (s. Abb. 4).

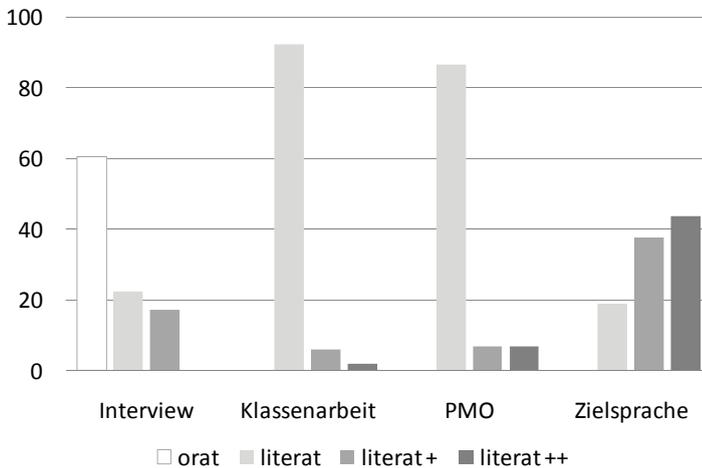


Abb. 4: Formen der Konnektiva in der orat-literat Skala.

Die hier als orat eingestufte Verknüpfungsform bezieht sich auf eine rein durch prosodische Mittel erzeugte Verknüpfung; wird eine Verknüpfung zusätzlich zur prosodischen Markierung lexikalisch ausgedrückt, wird dies nicht mehr als orat aufgefasst. In der Analyse des Interviews wird deutlich, dass mehr als die Hälfte der markierten Anschlüsse ausschließlich durch prosodische Mittel hergestellt wird. In Abschnitt 3.2 wurde bereits darauf eingegangen, dass insbesondere ein nicht fallender Intonationsverlauf auf die Absicht des Sprechers hindeutet, seine Äußerungen fortzuführen. Abbildung 5 zeigt einen Ausschnitt aus dem Interview mit HKA (s. Abb. 5). Die zweite prosodische Einheit (eingeteilt durch die senkrechten Striche im Oszillogramm und dem Verlauf der Grundfrequenz (F0)) endet mit einem steigenden Intonationsverlauf, woraufhin die folgende Äußerung *die war aus meiner grundschule* keinen overt lexikalischen Konnektor enthält. Diese Art der prosodischen Verknüpfung, die nur anhand von prosodischen Mitteln hergestellt wird, wird als orat eingestuft.

Nur in ungefähr 20% der Fälle folgt eine Äußerung auf einen fallenden Intonationsverlauf ohne lexikalische Markierung bzw. werden einfache Konnektiva wie *und* oder *aber* verwendet. In Beispiel (5) erläutert HKA, wie ihr eine Verbesserung in einem Fach gelungen ist. Dabei verknüpft sie die Äußerungen mit *und* (zweite Zeile) bzw. einem asyndetischen Anschluss (dritte Zeile):

(Beispiel 5):

da hatten wir * lehrerwechsel,
und sie erklärte das besser.
sie war freundlicher.

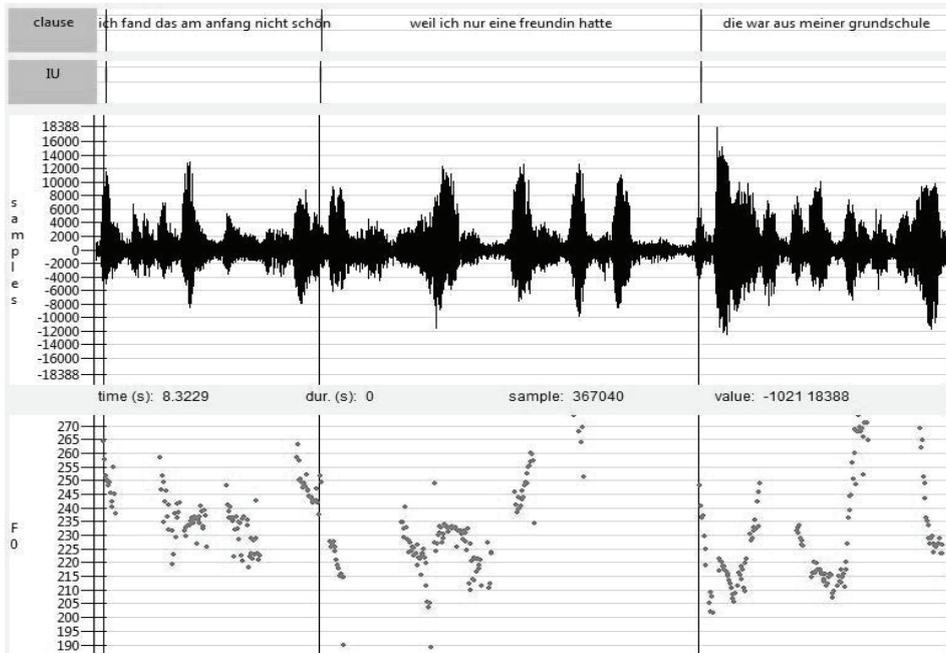


Abb. 5: Nicht-fallender Intonationsverlauf als Verknüpfungsmittel.

Der geringste Anteil von Verknüpfungselementen im Interview fällt auf spezifische Konnektiva, die eine Subordination einleiten (z.B. *weil*, *wenn*). Die übrigen Kategorien (verknüpfende Adverbien oder Präpositionalphrasen) kommen im Interview nicht vor.

Für die Klassenarbeit fallen natürlich prosodische Markierungen weg, so dass hier die Verbindung von Sätzen mehrheitlich durch Asyndese gekennzeichnet ist bzw. die Sätze durch einfache Konnektiva verknüpft sind. Interessanterweise verwendet HKA in ihrer Klassenarbeit sogar weniger spezifische Konnektiva (Subordinatoren) als im Interview. Lediglich der Anteil von verknüpfenden Adverbien ist in der Klassenarbeit gegenüber dem Interview erhöht, wobei nur eine Form diese Markierung trägt. In Beispiel (6) schließt HKA ihre Erklärung für das Handeln eines Protagonisten einer Geschichte ab, indem durch das verknüpfende Adverb *deshalb* eine kausale Beziehung hergestellt wird:

(Beispiel 6):

Deshalb wollte Georg einen Kampf mit Helmut durchführen.

Die Verteilung der Verknüpfungselemente ist in PMOs Klassenarbeit ähnlich wie bei HKA. Der Anteil der unspezifischen Verknüpfungen (*Asyndese*, *und*, etc.) ist etwas geringer, dominiert aber ebenfalls die Anteile der literateren Konnektiva,

deren Anteil geringfügig höher ist als in HKAs Klassenarbeit. Somit wird deutlich, dass die Verwendung spezifischerer Konnektiva in den Texten der Schüler unüblich ist. Insbesondere der Vergleich zum Schulbuchtext zeigt jedoch, dass solche Formen zu einer schriftsprachlichen Darstellung gehören. Hier fällt der geringste Anteil der Verknüpfungselemente auf die Asyndese oder die unspezifischen Konnektiva, wohingegen ungefähr doppelt so viele Sätze durch eine spezifische Form verknüpft sind. Den größten Anteil nehmen aber die literateren verknüpfenden Adverbien ein, die in den beiden Schülertexten jeweils weniger als zehn Prozent der Konnexionsformen ausmachen.

5 Fazit

Die Untersuchung hat aufgezeigt, dass sich HKA in Bezug auf beide Analysebereiche (Form der Referenten und Form der Konnektiva) in ihren Klassenarbeiten größtenteils von oraten Strukturen löst. Der Anteil orater Referenten könnte aber noch weiter minimiert werden. Das würde bedeuten, dass einerseits die expliziten Referenzzuweisungen erhöht und andererseits die für die Konventionen der Schriftsprache ungewöhnlichen Referentenformen wie die Kombination aus definitem Artikel und Eigennamen reduziert würden. Im Bereich der Konnektiva sind die geschriebenen Texte HKAs deutlich ausbaufähig, da die Sätze mehrheitlich nur asyndetisch aneinandergereiht sind bzw. unspezifische Verknüpfungsformen verwendet werden. Durch einen erhöhten Anteil an spezifischeren und somit auch literateren Verknüpfungselementen würde die Kohärenz des Textes, die ein ausschlaggebender Faktor für dessen Konstitution darstellt, steigen. In Bezug auf die Konnektiva fällt jedoch auf, dass der Schüler PMO mit Deutsch als Erstsprache in diesem Bereich ähnliche Probleme hat.

So deutet das Ergebnis darauf hin, dass dies nicht nur eine Schwierigkeit für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache darstellt. Es könnte vermutet werden, dass dies mit dem vergleichbar niedrigen Bildungsniveau der Elternhäuser der hier untersuchten Schüler erklärt werden kann. Es ist aber natürlich eine größere Untersuchung auf der Basis einer höheren Probandenzahl notwendig, um die Ursachen für die hier lediglich aufgezeigten Schwierigkeiten eingrenzen und verallgemeinern zu können. Dazu wäre beispielsweise auch ein Vergleich mit Texten von erfolgreicheren Schülern erforderlich. Auf diese Weise kann ermittelt werden, inwieweit die hier festgestellten Probleme bei der Verwendung literater Strukturen alters- bzw. entwicklungsbedingt oder auf das Lernniveau der Schüler zurückzuführen sind (vgl. Boneß (im Erscheinen)).

Hier kann nur festgestellt werden, dass die Verwendung von Konnektiva den untersuchten Schülern schwer fällt, wodurch ihre Texte nahezu als bloße Aneinanderreihung von Sätzen erscheinen, die sehr wenig Kohärenz aufweisen. Diesbezüglich ist es erforderlich, didaktische Ansätze zu entwickeln, die ihren Fokus auf die Förderung in diesem Bereich legen. Letztendlich sollte außerdem die syntaktische

Komplexität von Sätzen, die hier nicht thematisiert worden ist, berücksichtigt werden, um einen ganzheitlichen Blick auf die Schwierigkeiten in der Verwendung der Schriftsprache gewinnen zu können.

Literatur

- Biber, Douglas (1988): *Variations across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Boneß, Anja (im Erscheinen): *The structure of intonation units as basic grammar for literacy acquisition*. Dissertation, Universität Osnabrück.
- Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- Chafe, Wallace (1982): Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature. In: Tannen, Deborah (Hrsg.): *Spoken and written language. Exploring orality and literacy*. Norwood u.a.: Ablex, 35-53.
- Chafe, Wallace (1988): Linking intonation units in spoken English. In: Haiman, John; Thompson, Sandra A. (Hrsg.): *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam u.a.: Benjamins.
- Chafe, Wallace (1994): *Discourse, consciousness, and time: the flow and displacement of conscious experience in speaking and writing*. Chicago u.a.: Chicago University Press.
- Du Bois, John W.; Schuetze-Coburn, Stephan; Cumming, Susanna; Paolino, Danae (1993): Outline of discourse transcription. In: Edwards, Jane A.; Lambert, Martin D. (Hrsg.): *Talking data: Transcription and coding in discourse research*. Hillsdale u.a.: Erlbaum, 45-89.
- Lambrecht, Knud (1994): *Information structure and sentence form: topic, focus, and the mental representations of discourse referents*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft. Die schriftkulturelle Dimension*. Göttingen: V&R unipress und Universitätsverlag Osnabrück.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Maas, Utz (Hrsg.): *Orat und literat*. Graz: Institut für Sprachwissenschaft der Universität Graz, 21-150.
- Miller, Jim; Weinert, Regina (1998): *Spontaneous spoken language: syntax and discourse*. Oxford: Clarendon Press.
- Weishaupt, Horst et al. (2010): *Bildung in Deutschland*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. (http://www.bildungsbericht.de/daten2010/wichtige_ergebnisse_presse2010.pdf) (13.09.2010).

Clash of expectations: Kompetenzraster der Sprachausbildung zwischen europäischem Anspruch und lokalen Lernkulturen

Anne Gladitz (Istanbul, Türkei)

Clash, boom, bang – es knallt, und zwar gewaltig in den zur Globalisierung verdammten Studierzimmern, den Denk-Laboratorien der Wissenschaft. Schon bei der Erweiterung der kommunikativen Methode um die kulturelle Komponente und der Gegenüberstellung von Kulturen mit dem Versuch zwischen diesen zu vermitteln und für weitreichendes Verständnis zu werben, spätestens jedoch seit Huntingtons Konzept vom *Clash of Civilizations* (1996) scheiden sich die Geister und wird die hochsensible und explosive Brisanz des Themas deutlich.

Versteht man Kultur als ein komplexes System, das auf gemeinsamen Erlebnissen und Erfahrungen basiert, dessen implizites Wissen den Sprachhandlungen selbst zugrunde liegt und Identität stiftend fungiert, dann lässt sich auch nach ihrer Existenzberechtigung und ihrem Selbstverständnis in der heutigen Welt fragen, die die Überwindung von Grenzen propagiert, nicht ohne zugleich an anderen Orten neue zu errichten, und sei es nur im Bewusstsein der Menschen. Schließlich gilt hier der Gemeinplatz, dass ich immer das Andere brauche, um mich selbst zu erkennen. Ich selbst nehme mich erst in Abgrenzung zum Fremden wahr. Handelt es sich also bei dem Clash-Konzept um einen echten Zusammenstoß oder bloß um eine Konfrontation? Ist es noch ein Konflikt oder schon ein Streit? Wer tritt hier gegeneinander an? Sicher nicht ganze Kulturen, sondern vielmehr kulturelle Konzepte; Ideen, die unsere Vorstellungen prägen und bestimmte Erwartungsmuster. Es sind also eher unterschiedliche Welt(an)sichten, die da korrelieren und irritieren.

Doch anstatt Probleme zu sehen oder zu suchen, sollten diese mehr als Aufgaben verstanden werden.

Aufgaben, die für meine Tätigkeit als DAAD-Lektorin eine Herausforderung stellen, der ich mich als Sprach- und Kulturmittlerin angenommen habe in der symbolträchtigen Metropole Istanbul: errichtet auf sieben Hügeln und zwei Kontinenten, an der Schnittstelle von Abendland und Morgenland, mit einer Brücke als Symbol für die mögliche Symbiose der daraus resultierenden Gegensätze, die im öffentlichen Diskurs hinreichend zitiert und nicht selten genug als Politikum angeführt und diskutiert werden. Es ist genauso eine Gradwanderung, ein Seiltanz, ein interkultureller Spagat zwischen der eigenen Erwartungshaltung vor einem europäischen Bildungshintergrund und der Konfrontation mit anders gestalteten traditionellen Denk- und Verhaltensmustern in einer Wirklichkeit, die den Alltag bestimmt, das eigene Handeln prägt und die Gedanken lenkt.

Die folgenden Ausführungen wollen einen Einblick in das berufliche Wirken und die Arbeitsbedingungen vor Ort vermitteln, vor allem aber die dortigen Rahmenbedingungen für die Weiterentwicklung von Lehrkonzepten für Fremdspracherwerb und interkulturelles Lernen abstecken und mit Erfahrungen aus der Praxis Anregungen zum Umgang mit kultureller Diversität geben.

1 Zum Wiederhall kultureller Konzepte im Bildungswesen

Unser Denken wird stark beeinflusst und geprägt durch den jeweiligen gesellschaftlichen Kontext und die aktuell geltenden Bildungsideale. Hansen (2003: 319) spricht von dem fehlenden „Kitt“ der gemeinsamen Sprache, der Geschichte und Standardisierungen, aber vor allem auch von den fehlenden gemeinsamen gesellschaftlichen Institutionen bei der Anbahnung interkultureller Kontakte, weshalb der Fremdkontakt stets mit einer so genannten Erkenntnisanstrengung einhergeht. Es sind die Bilder im Kopf, die als inhärente Erwartungshaltungen stets der Begegnung vorauszugehen scheinen, die als Stereotypen im kollektiven Bewusstsein beider Seiten existieren und damit zunächst eine Erkenntnisbarriere bilden. Daraus resultierende Verständnisprobleme sollen durch die Fähigkeit interkulturellen Fremdverstehens aufgelöst werden. Für die Fremdsprachenausbildung bedeutet dies konsequenterweise neben der kommunikativen insbesondere die interkulturelle Kompetenz der Lernenden zu entwickeln. Nach Edelhoff (1983: 91) geht es darum, „andere und anderes kennen zu lernen und dies anzuerkennen, um etwas über sich selbst und andere lernen zu können“. Es geht also um die Begegnung in einem offenen Dialog, der wechselseitig-konstruktiv zu gestalten ist und von dem Gedanken der Toleranz getragen wird.

Nun finden sich weltweit Tendenzen Bildung und Bildungskonzepte zu exportieren, Curricula und Kompetenzraster bspw. europäischen Standards anzupassen und damit nicht nur latente Einseitigkeit zu proklamieren, sondern auch eine Art Kultimperialismus zu verfolgen. Menschen sind aber auf unterschiedliche Weise

verschieden. Oft gibt es durchaus viele kulturübergreifende Ähnlichkeiten, die sich nicht an kollektiven Staatszugehörigkeiten festmachen lassen, und Konfliktlinien verlaufen nicht selten innerhalb der Kulturen (Meyer 2002). Schon 1925 wehrte sich der türkische Volksdichter Nazim Hikmet gegen diese eindimensionale europäische Betrachtungsweise seiner Kultur und sah die Darstellung des Orients als eine Phantasie des französischen Dichters Pierre Loti – eines Orients, der nur in den Büchern existiere, den es aber weder gestern, noch heute, noch morgen geben würde. Zu Beginn der 70er Jahre formuliert Galtung eine noch viel schärfere Kritik, indem er das Entwicklungs- und Partizipationsversprechen der zentralen, mächtigen Nation an die „kultursuchende Peripherie“ als ungleiche wie unberechtigte Herrschaftsbeziehung in Bildung und Wissenschaft bezeichnet, die auch Lerninhalte, Werte und Lebensstil betreffe. Ähnliche Kritik an dieser undifferenzierten Betrachtungsweise äußert auch Said (1978). Westliches Denken sei geprägt durch eine Gegenüberstellung und Betonung von Gleichnissen und Unvereinbarkeiten, das Herstellen von Gegensätzen und eine starke Dialektik, wobei der Westen mit seinem Herrschaftswissen die Zivilisation verkörpert. Dass Europa im historischen Wissen als stillschweigender Maßstab fungiere und andere subalterne Geschichten immer wieder nur Variationen dieser einen Meistererzählung seien, bemängelt auch der bengalische Geschichtswissenschaftler Chakrabarty (1992). Schon Nietzsches Übermenschtheorie gab da zu denken, was noch gegenwärtig einer Klärung bedarf: Welche vermeintlichen Eliten schreiben Kultur in der heutigen Welt fest, entwickeln kulturelle Konzepte und tragen zu ihrer Verbreitung bei?

2 Bemühungen zur Einheitlichkeit von (Aus)Bildung in einer globalisierten Welt

Eine grundlegende Entscheidung für den Aufbau eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums bildet die Bologna-Erklärung von 1999, die mit einer Neustrukturierung der Lehre, insbesondere der Studieninhalte und -abschlüsse und der Kompetenzentwicklung einhergeht. Qualifikationsrahmen sollen die Modularisierung begleiten und erbrachte Leistungen nach einheitlichen Maßstäben für alle Beteiligten anerkannt werden. An diesem Prozess partizipiert seit 2001 auch die Türkei. Den designierten Zielen stehen dabei jedoch verschiedene Hindernisse, die in den hiesigen Lehr- und Lerntraditionen begründet liegen, diametral gegenüber. So soll vor allem das ECTS-System kompatibel, d.h. übertragbare Leistungen garantieren und als Indikator für einen gewissen Endqualifikationsstand fungieren, des Weiteren wird die selbstverständliche Bereitstellung von geeigneten Lernressourcen erwartet wie auch die Ermöglichung flexibler Lernwege. Schwierig umsetzen lässt sich dies mit unzureichenden Kontroll- und Evaluationsinstrumenten sowie divergierenden Autoritätsmustern, die Kritik von unten nach oben, d.h. eine Bewertung der Lehre und Lernumgebung wie auch eine gegenseitige Betrachtung von Lehrenden und Studierenden de facto ausschließen. Zudem kann der aktuelle

Wissensstand Studierender aufgrund des türkischen Bildungssystems nicht als gleichwertig betrachtet werden, was in der mangelnden Homogenisierung von Lernenden durch die immanente Differenz primärer und sekundärer Bildung als auch in der vernachlässigten Aneignung und Anwendung persönlicher wie sozialer Kompetenzen zum Ausdruck kommt. Ebenso fehlt es oft an alternativen Lernorten und -formen im starren und stark verschulerten Hochschulalltag. Aus den eigenen Reihen wird dadurch die Forderung laut, Lehrende hätten sich zukünftig intensiver um die Anleitung ihrer Zöglinge zu bemühen, um „die oft bemängelte Unfähigkeit der Studierenden, für unerwartete neue Aufgaben selbstständig und kreativ Lösungen zu entwickeln, wie auch die Gewohnheit des Auswendiglernens zu durchbrechen“.¹

Um dem länderspezifischen Gefälle in der Vermittlung von Sprachwissen unter dem Vorsatz von analoger Kontinuität versus Disparität, Lernerautonomie und Handlungsorientierung zu begegnen, hat der gemeinsame europäische Referenzrahmen (GER) für den europaweiten Fremdspracherwerb übergreifende Richt- bzw. Leitlinien zu curricularen Strukturen und Qualitäts- wie Teststandards vorgegeben. Sie sind im Wesentlichen durch Lehrende an Schulen, Hochschulen wie privaten Institutionen umzusetzen. Hauptsächlich zielt der GER auf den an den Lernerbedürfnissen orientierten Erwerb kommunikativer Kompetenzen ab. Dabei wird ein interkultureller Ansatz verfolgt mit dem Vorsatz, fremdsprachliche Bildung in Hinblick auf die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls als Reaktion auf die bereichernde Erfahrung des Andersseins anderer Sprachen und Kulturen zu fördern (Europarat et al. 2001). Festgeschrieben sind einzelne Kriterien zur Überprüfung der zu erlangenden kumulativen Fähigkeiten und Fertigkeiten für den Aufbau einer umfassenden fremdsprachlichen Handlungskompetenz. Zu deren Kontrolle, Dokumentation und selbst-reflexiver Evaluation wurde vom Europarat, in dem die Türkei seit 1949 Mitglied ist, das europäische Sprachenportfolio (EPS) entwickelt. Auch hier ist der Gedanke mit eingeflossen, ein interkulturelles Bewusstsein bei den Lernenden aller Altersgruppen zu fördern bzw. zu entwickeln. In der Türkei wurde 2003 erstmals ein Portfolio für jugendliche Lerner entwickelt; für die Erwachsenenbildung folgte drei Jahre später ein Entwurf der Universität Ankara. Seit 2007 nimmt das Land am europäischen Programm zum lebenslangen Lernen teil und verfügt seit September 2008 über einen offiziellen Webauftritt seines nationalen Europass Centers. Die von der europäischen Kommission unterstützte Onlineversion des Sprachenpasses (europass) ermöglicht eine Selbstbeurteilung der erworbenen fremdsprachlichen Kompetenz mit Hilfe eines Kriterienkatalogs in Anlehnung der Vorgaben des GER. Zudem werden bis dato erlangte Sprachnachweise in Form von Prüfungen oder Zertifikaten in das Dokument aufgenommen, das beständig erweitert und ergänzt werden kann. Individuelle Sprachlernerfahrungen finden ebenfalls Eingang

¹ Prof. Dr. Kerim Edinsel ist Bologna-Experte am National Academic Contact Point for Quality Assurance in Samsun, Türkei.

in das E-Paper, womit erneut der Fremdspracherwerb im Sinne der Begegnung mit einer neuen Lebenswelt und eines damit verbundenen (inter)kulturellen Bewusstmachungsprozesses fokussiert werden soll.

Darüber hinaus gehend und in diesem Zusammenhang erwähnenswert versucht das ebenso im Umfeld des Europarats angesiedelte Projekt „Profile deutsch“ mit seinen so genannten Kannbeschreibungen auf die sechs Referenzniveaus des GER Bezug nehmend Institutsleitenden, Lehrenden oder Lehrwerksautoren Leitmaterial zu sein. Es stellt Bausteine zur Verfügung für die Erarbeitung von Curricula oder auch von gruppenspezifischen Modulen z.B. für die Sprachverwendung in Unternehmen und ermöglicht damit eine starke Ausrichtung und Anpassung auf die Lernergruppe.

Als Kontrollinstrumente linguistischer Korrektheit und – insoweit möglich – kulturadäquater Sprachverwendungsmuster dienen heute schließlich standardisierte und aufeinander abgestimmte, in der Regel fertigkeitenorientierte Testverfahren allgemeingültiger Prüfungen, angefangen bei dem weltweit wachsenden Zuspruch und Anerkennung findenden TestDaF über UNICert® und die breite Palette des Goethe-Spektrums bis hin zu den im Auslandsschulwesen präsenten Sprachdiplomen der KMK und den vermehrt Zulauf findenden, wenn auch für den Bereich des Deutschen zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch nicht als Voraussetzung für den Hochschulzugang in Deutschland akkreditierten Sprachstandsmessungen von Telc.²

Was diese Kompetenzmessungen, die in erster Linie auf die Beherrschung von Sprache im Alltag und in Berufssituationen ausgerichtet sind, vielleicht (noch) nicht oder nur sehr schwer leisten können, ist die Bewertung des ganzheitlichen Spracherwerbs, wie er allseits und allerorts gefordert wird; dass an Stelle des Regelwissens eine interkulturelle Kommunikationsfähigkeit tritt und eine damit verbundene Handlungskompetenz herausgebildet wird, deren Entwicklung jedoch in erster Linie ein Prozess ist, der auf Erfahrungen und den Umgang von Lehrenden wie Lernenden mit der fremden Wirklichkeit, d.h. der Begegnung mit kultureller Diversität beruht. Die Umsetzung dieses hehren Zieles stellt damit nicht nur eine Herausforderung an konzeptionelle Vorbedingungen und den Lernprozess selbst, sondern vor allem auch an die Ausbildung von den diesen Prozess initiiierenden wie begleitenden Lehrpersonen und ihr Bemühen um einen reflektierten Kulturtransfer.

2.1 Bildungssystem und Lernkulturen

Die Frage nach der Implementierung all dieser Zielvorgaben in das Hochschulsystem bzw. die Fremdsprachenausbildung eines Landes und dem Umgang mit den vorgefundenen Lernbedingungen ist eng verbunden mit der Frage nach den Lerntraditionen bzw. -kulturen selbst. Ebenso wie das Bildungssystem in seinen

² Erläuterungen finden sich unter <http://www.sprachnachweis.de> (15.10.2010).

entstehungsgeschichtlichen Zusammenhang eingebettet und vor diesem Hintergrund zu bewerten ist, sind auch gesellschaftliche Strukturen mit ihren sozialen Handlungs- und Denkmustern tief im (Unter)Bewusstsein eines Kollektivs verortet. Als Folge ist stets am Beginn der Lernwege anzusetzen: die Art, wie Wissen nicht nur erworben und verinnerlicht, sondern auch weitervermittelt, verarbeitet sowie angewandt wird und nicht zuletzt, welcher Stellenwert Bildung und welche Bedeutung einem ganzheitlichen bzw. umfassenden Bildungskonzept in einer Gesellschaft zugesprochen wird.

Dem humboldtschen Bildungsideal und dem deutschen Verständnis oder zumindest Anliegen freier und gleicher Bildungschancen nach individuellen Präferenzen und einem starken Hang zur Selbstentfaltung der Persönlichkeit steht in der Türkei ein relativ starres, autoritäres und über regulierende Zugangsprüfungen forciertes System von beständig quantitativ expandierenden Bildungseinrichtungen vor allem auf privater Ebene im Primär-, Sekundär- sowie Hochschulbereich gegenüber. Ein Plus an qualitativer Ausbildung ist dadurch bisher nur in wenigen Fällen zu verzeichnen, vielmehr bietet dieser Sektor den Nährboden für die wachsende Kommerzialisierung von Bildung und dem damit einhergehenden Verständnis, diese scheine käuflich und der Preis dieses Gutes bestimme auch dessen Wert.

Fremdsprachenkenntnisse haben in der türkischen Gesellschaft dennoch einen hohen ideellen Stellenwert und so gibt es zum Einen mehrere fremdsprachige Bildungseinrichtungen – meist private oder Auslandsschulen sowie die türkischen staatlichen so genannten Anadolu-Schulen mit verstärktem Fremdsprachenfokus, die durch die Partnerschulinitiative der Bundesrepublik seit 2008 gesondert unterstützt werden. Für den Hochschulbereich existiert daneben eine vergleichsweise hohe Anzahl an englisch-, französisch-, aber eben auch deutschsprachigen Studiengängen. Zur Aufnahme der Fachkurse sind die Sprachkenntnisse jedoch meistens nicht ausreichend, so dass sich das vierjährige Bachelorstudium um eine einjährige – bei Nichtbestehen zweijährige – so genannte Vorbereitungsklasse verlängert, mit dem Ziel Studierende in etwa 800 Unterrichtseinheiten zum Niveau B2 zu führen. Wahrzunehmende Mängel sind hier nicht selten Grammatiklastigkeit, Lehrwerkfixiertheit und einseitige Frontalgestaltung des Unterrichts, das Fehlen fachsprachlicher Elemente und damit eines unmittelbaren Studienbezugs sowie der explikative Einsatz des Türkischen anstelle eines kontrastiven oder selbstreferentiellen Umgangs. Studierende empfinden die Sprache oft als zwanghaftes Instrument, als einen weiteren Gradmesser für Leistungsfähigkeit und damit als Mittel zum Zweck, um bestimmte Studienpläne oder Karriereabsichten zu verwirklichen, weshalb bei der Sprachvermittlung beidseitig neben den kognitiven Lernzielzuschreibungen häufig die pragmatische wie affektive Ebene ausgeblendet bleibt. Wird in innovativen Versuchen gelegentlich doch auf eine kommunikative Kompetenz in Wort und Schrift abgestellt, so zeigen sich große Defizite in der Vermittlung einer interkulturellen, d.h. fremdsprachlichen Handlungskompetenz, die neben kommunikativen (Kompensations)Strategien auf ein adäquates kommunika-

tives Verhalten im fremdsprachigen Umfeld oder Kulturkontakt abzielt, was sich wiederum auf eine mangelhafte Ausbildung der Lehrenden in diesen Bereichen zurückführen lässt.

An deutschen Hochschulen werden Trainingsmodule zum Erwerb dieser interkulturellen und fremdsprachlichen Handlungskompetenz an den derzeit überall am Entstehen und in der Entwicklung begriffenen Kompetenzzentren (z.B. Siegen, Trier) oder Zentren für Schlüsselqualifikationen (Freiburg, Mannheim, Passau u.a.) bzw. in der Namensgebung differierenden, konzeptionell aber ähnlich gestalteten universitären Einrichtungen wie dem Studiumplus an der Universität Potsdam oder den optionalen Studien (Duisburg-Essen) über zum Teil in den Studienplan integrierte Zusatz- oder Wahlpflichtkurse angeboten. Überall wiederholen sich die Module in den Themenfeldern (Fach)Sprache, Interkulturalität und Wissenschaftliche Arbeitstechniken; nicht selten ergänzen Präsentationstechniken oder Kurse zu Zeit- und Organisationsmanagement das Repertoire. An diesen universitären Habitats anzuschließen, ist das Ziel eines derzeitigen Versuchs an den deutschsprachigen Abteilungen für BWL und Wirtschaftsinformatik der Marmara Universität in Istanbul, über obligatorische studienintegrative und fertigungsorientierte Deutschkurse Module zu Studier- und Lerntechniken sowie wissenschaftlichem Arbeiten im ersten und zur Interkulturellen Wirtschaftskommunikation im zweiten Studienjahr dauerhaft zu implementieren.

2.2 Ausbildung und Tätigkeit von Sprach- und Kulturmittlern

Die geforderten und zuvor umrissenen Veränderungen in den Lehr- und Lernkonzepten haben selbstverständlich auch tiefgreifende Auswirkungen auf die Ausbildung zukünftiger und die Fortbildung gegenwärtiger Deutschlehrenden, da sie für die Umsetzung der theoretischen Diskurse in die Praxis verantwortlich sind.

Für Deutschland hat der AKS (Arbeitskreis der Sprachenzentren, Sprachlehrinstitute und Fremdspracheninstitute) in einem Positionspapier als ein Ziel der Fremdsprachenausbildung den Erwerb einer explizit hochschulspezifischen mündlichen wie schriftlichen Kommunikationsbefähigung genannt, die sich anwendungsbezogen an den Qualifikationszielen allgemeiner und fachsprachlicher Art zu orientieren hat. Daneben sollen Kenntnisse über das Land der Zielsprache in Auseinandersetzung mit dem kommunikativen Verhalten von muttersprachlichen Sprechern erworben werden – worin der interkulturelle Ansatz zu verorten ist – und schließlich, um die Nachhaltigkeit des ganzen Lernprozesses zu garantieren, auch eine Befähigung zum selbstgesteuerten Lernen unter Nutzung der modernen Kommunikations- und Informationstechnologien vermittelt werden.

Zum Stand der Deutschlehrausbildung in der Türkei ist zu sagen, dass wohl eine der wesentlichen Veränderungen darin besteht, dass die Studierenden noch in den 1990er Jahren überwiegend mit Remigrationshintergrund (D-A-CH) ihre eigenen kulturellen Erfahrungen in die Theorie mit einfließen lassen können, während gerade in den letzten Jahren nicht nur das Sprachniveau aufgrund des

Systems der Vorbereitungsklassen gesunken ist, sondern auch andere Lerngewohnheiten und Vorgehensweisen aufgrund anderer Sozialisationserfahrungen und Identität stiftenden Prozesse Einzug gehalten haben (Polat; Tapan 2005: 4). Mit der Frage, welches didaktische Lehrkonzept bei den praktizierenden Deutschlehrern in der Türkei dominiere, hat sich Sevinç Hatipoğlu von der Universität Istanbul in einer Studie näher befasst. Ihr Fazit, die Türkei wäre auf einem neuen Weg und sei kein Land mehr, in dem Deutschlehrende mit unzeitgemäßen Lehrmethoden arbeiten würden, ist muss allerdings vor dem Hintergrund betrachtet werden, dass die Ergebnisse sich auf Selbsteinschätzungen der Lehrenden stützen und aus Befragungen repräsentativer Schulen Istanbuls hervorgegangen sind, was nur sehr eingeschränkt Rückschlüsse auf einen nationalen Status quo zulässt.³ Hierbei öffnet sich zudem eine andere Dimension: die Fremdwahrnehmung des Bildungssystems und der Lernkulturen von VertreterInnen aus Deutschland, wie sie an den Auslandsschulen, in der Sprach- und Kulturarbeit sowie den Weiterbildungsveranstaltungen des Goethe-Instituts und im Bereich der Hochschulen über den DAAD oder europäische Mobilitätsprogramme zu finden sind, versus Eigenwahrnehmung von SprachmittlerInnen und Partizipierenden in der Türkei mit bikultureller oder rein türkischer Sozialisation. Aber auch dieser „Kulturkontakt“ verortet sich nicht automatisch im Bereich des Interkulturellen. Die weit verbreitete Annahme, Interkulturalität würde schon allein durch die eigene (fremde) Identität eingebracht und sich durch ein vermeintlich automatisch einsetzendes Erfahrungslernen als eine Art „Nebenprodukt“ von Mobilitätsprogrammen ergeben, bildet im Grunde genommen einen Widerspruch zur Zielsetzung interkultureller Kommunikation. Diese unterzieht den persönlichen Erlebniswert der unmittelbaren Reflexion und Selbstwahrnehmung und fordert inhärent die Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenwechsel neben einer unerlässlichen Herausbildung der so genannten Ambiguitätstoleranz ein. Kulturelle Barrieren der Wahrnehmung werden in einem Erkenntnisprozess überwunden und gehen mit einer nachhaltigen, individuellen Persönlichkeitsbildung einher. Dafür findet Sigrid Freunek sehr treffende Worte:

Wer im Ausland unterrichtet, ist gezwungen, etwas zu tun, was prinzipiell schwerfällt: Ideen und Ideologien, Sachverhalte, Werte zu relativieren, die Kindheit und Jugend prägen und bestimmen und als unverrückbar wahrgenommen werden. Er muss sich vom eigenen Bildungssystem distanzieren, das er mit mehr oder weniger Mühe und Erfolg selbst durchlaufen und in Fleisch und Blut hat. Und er muss einsehen,

³ Die Studie „Selbsteinschätzungen praktizierender Deutschlehrer in der Türkei in Bezug auf Lehrstrategien“ bildet den zweiten Teil einer Untersuchung, deren erste Phase im Studienjahr 2001-2002 mit 134 Teilnehmern aller vier Studienjahre der Deutschlehrerausbildung der Universität Istanbul durchgeführt wurde. Der erste Untersuchungsteil „Über Lernerautonomie zum effektiven Deutschunterricht: Lernertypologie der angehenden DeutschlehrerInnen“ (2003) zielte darauf ab, Lerngewohnheiten, Lernweisen und -stile der angehenden türkischen Deutschlehrer festzulegen.

dass da, wo er gerade ist, andere Werte und Ideen genauso unverrückbar und selbstverständlich sind.⁴

3 Interkulturelle Kompetenz im Unterrichtsdiskurs

Die Frage ist nun, wie löst man diese Unterschiede auf bzw. wie begegnet man der Differenz zwischen den verschiedenen Bildungskonzepten? Als geeignet soll hier die Methode des projektorientierten modularen Lernens vorgestellt werden, die neben der Förderung autonomer Handlungskompetenz gerade auf der reflexiv vergleichenden Ebene zur Herausbildung einer so genannten cultural awareness beitragen kann. Der Fremdsprachenunterricht versteht sich hier als Ort der Begegnung mit anderen lebensweltlichen Deutungsmustern zum Einen über die Lehrenden selbst als Mediatoren und zum Anderen über die Vermittlung von Wissen über die Zielsprache bzw. -kultur auf der Sach-, Handlungs- und Ebene der Einstellungen, das nicht selten stereotyp kommuniziert wird, wobei fast systematisch bild- und schemenhafte Begriffe des Eigenen und Fremden gebildet werden. Diese Sinnbilder aufgreifend und in die Unterrichtspraxis einbeziehend helfen solche Raster bei der Beschreibung und Einordnung von und der Orientierung in unbekannteren Situationen, dürfen sich aber nicht als allgemeingültige Kategorisierung verstehen, da der Prozess des nachvollziehenden Fremdverstehens in der interkulturellen Kommunikation immer auch einen sehr individuellen Lern- und Erfahrungsprozess darstellt. Über das Gelingen interkultureller Kommunikation entscheidet deshalb auch nicht zuletzt das Vermögen mit den auftretenden Schwierigkeiten und Konflikten aufgrund eines eigenkulturellen Differenzbewusstseins umgehen zu können. Interkulturelle Kompetenz ist damit eine Persönlichkeitsqualität, eine den Umbrüchen der Zeit gemäße zwischenkulturelle Verständigungsfähigkeit, die jedoch keine für immer überdauernde Eigenschaft darstellt. Sie knüpft an die aktuellen Fragen und Themen der Lernenden an, und ausgehend von deren eigener Wirklichkeit öffnet sich die interkulturelle Perspektive, wird interkulturelles Lernen erst möglich (Fischer 1990: 144; vgl. Hackl; Langner; Simon-Pelanda 1998: 10).

3.1 Projektorientiertes Lernen als ganzheitliches Bildungskonzept

Für die dauerhafte Wirkung und Perzeption bürgt hier das Konzept des lebenslangen Lernens, das, um Erfolg zu versprechen, nicht nur einen gewissen Grad an Lernerautonomie voraussetzt, sondern auch Lernstrategien und -techniken als Werkzeuge an die Hand gibt, die es ermöglichen, das eigene Lernen zu regulieren. Ein entsprechendes, in den regulären Unterricht zu integrierendes Modul sollte mit Fragebögen zur Selbsteinschätzung und Bewertungsrastern arbeiten, die sich auf die entdeckende Suche nach Lerntypen und -stilen, aber auch nach tradierten Lern-

⁴ Boschlektorin in Nižnij Novgorod/Russische Föderation 2001-2004.

formen und generellen -techniken, insbesondere denen des Fremdspracherwerbs begeben. Ebenso sollen Ressourcen aufgespürt und Motivationsstrategien eruiert sowie Lernziele unter die Lupe genommen, das Zeit- und Organisationsmanagement im Sinne einer effizienten Studien- bzw. Leistungsplanung analysiert und damit zugleich grundlegende Schlüsselkompetenzen nahe gebracht werden. Vor allem die zuletzt genannten Punkte finden schon heute Eingang in so genannte Studierfähigkeitstests wie TestAS oder SelfAssessment, welche die Messbar- und damit Voraussagbarkeit universitären Erfolgs ausländischer Studierender suggerieren.

Nachhaltige autonome Lernerfahrungen mit erkennbaren Verbesserungen sowohl im Bereich der kommunikativen wie interkulturellen Kompetenz als auch in der Anwendung hochschulbezogener Schlüsselkompetenzen ließen sich bei ausländischen Studierenden und Deutschlernenden am besten im projektgestützten oder projektbezogenen Unterricht feststellen. Projekte zeichnen sich im Wesentlichen durch ihren Grad an Innovation, Komplexität und Interdisziplinarität aus. Da sie sich zumeist in einem relativ eng abgesteckten, vor allem in zeitlicher Hinsicht klar vorgegebenen Rahmen abspielen, müssen die einzelnen Projektphasen zu Beginn gut geplant werden, damit die Arbeit im Team, das sich formiert hat, um mithilfe effektiver Aufgabenverteilung ein gemeinsam definiertes Ziel zu verfolgen, kooperativ und konstruktiv funktioniert. Das setzt von jedem Einzelnen ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Eigenmotivation voraus. Am Ende eines Projekts steht im Idealfall die Erreichung des Ziels und die Dokumentation der Ergebnisse, wobei auch hier gilt, dass gerade bei bildungsbezogenen Projekten ebenso der Weg zum Ziel gehört im Sinne eines andauernden und sich fortsetzenden Erkenntnisprozesses.

3.2 Learning by doing: Beispiele aus der Praxis

Während der fünfjährigen Tätigkeit an den verschiedenen Abteilungen einer türkischen Hochschule, angefangen von der Sprachvorbereitung zur Deutschlehrer-ausbildung, über die Germanistik und Translationswissenschaften bis hin zum Fachstudium der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften habe ich nicht nur verschiedene Großprojekte begleitet, sondern auch im Kleinen Projekte und projektorientierte Lehre durchgeführt. Exemplarisch für Letzteres steht weitestgehend selbsterklärend „Lernerautonomie und Lernstrategien“, „Auf deutschen Spuren in Istanbul“, der intermediale Ausflug von „Kaleidoskop Istanbul. Leben im Kulturhauptstadtjahr“ oder die das türkische und deutsche Studiensystem in verschiedenen Dimensionen kontrastierende „Hochschulrallye“. Auch Konferenzbesuche eignen sich für den interkulturellen Diskurs, wenn ihre Themen beispielsweise Migration, Europapolitik oder Medienkultur aufgreifen, wie das Zitat einer Studentin verdeutlicht:

Menschen müssen für bessere Arbeit und Lebensqualität in verschiedenen Ländern leben. [...] bei neuen Kontakten und neuem Lebensstil ist sich eigentlich zu Hause zu fühlen sehr schwer. Dieses Gefühl beeinflusst die Menschen unverhofft [...] sie gewöhnen sich an das neue Leben. [...] In meinem Land ist diese Situation ungünstig, weil wir den Fremden nicht viel Wert geben. Wir arbeiten nicht daran mit den Fremden Kontakte aufzubauen oder zusammenzuleben. Wir leben mit vielen Ausländern, aber wir lernen sie nicht kennen.

Ein Nachfolgeprojekt der Konferenz über die Macht der Bilder und die Verantwortung von Medien in der gegenseitigen Berichterstattung verschiedener Länder war die diskursanalytische Presseschau deutscher und türkischer Tageszeitungen. Dadurch wurden die Studierenden nicht nur an neue Methoden herangeführt, sondern neben einer intensiven Beschäftigung mit und Bedeutungserschließung von Sprache rückten auch die globale Informationsgesellschaft und ihre Einflussnahme bei der Konstruktion unserer Weltbilder in den Mittelpunkt der Betrachtung. Dies wiederum hat zum Nachdenken darüber angeregt, welches Risiko die Chance der gegenseitigen Beeinflussung von materiellen wie immateriellen kulturellen Faktoren birgt, und inwieweit damit verbunden eine Verunsicherung der eigenen Identität stiftenden Grundlagen einhergeht. Hierbei zeigt sich, dass „kulturelle Identität“ auf die individuelle Fähigkeit interkulturellen Handelns bezogen auf die Ausbildung universalistischer Persönlichkeitsmerkmale ein selbstreflexives wie auch gesellschaftliches Reflexionsvermögen meint.⁵

Studienbegleitend finden seit mehreren Jahren regelmäßig deutsch-türkische Abende statt: Sie sind Kommunikationsplattform und damit gelebte Begegnung zwischen deutschen Muttersprachlern – zumeist vertreten durch Lehrende, Praktikanten und ERASMUS-Studierende – und türkischen Studierenden der deutschsprachigen Fachbereiche dreier Universitäten. Nicht selten werden dabei Unterrichtsgegenstände erneut aufgegriffen, oder das Phänomen *Sprache* wird zum Gesprächsthema auserkoren. Im Wechsel dazu stehen die mit einer kurzen didaktischen Sequenz vorentlasteten Abende zum deutschen Film, denen sich ebenfalls eine viel genutzte Diskussionsrunde anschließt. Zitat eines Studenten: „Manche nehmen an den Aktivitäten teil, damit sie die deutsche Kultur besser verstehen können [...] so lernen sie einerseits Kultur, andererseits können sie ihre Sprachkenntnisse verbessern [...] Diese Aktivität ist eine von meinen besten Erfahrungen.“

Als eigenständiges Projekt kurz vorstellen möchte ich nun die auf einem dramapädagogischen Ansatz basierte und gemeinsame Erarbeitung des Theaterstücks „Begegnungen“. Verarbeitet wurden in dieser Thematik sowohl persönliche Erlebnisse und Begegnungen der Studierenden im eigenen Land mit Fremdheit/ Andersartigkeit, aber auch die Wahrnehmung von Differenzen bei möglichen Aus-

⁵ Gemeint sind hier Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und kommunikative Kompetenz (vgl. Sternecker 1992: 162).

landsaufenthalten, sowie nicht zuletzt auch Begegnungen mit literarischen Figuren, die eine eigene Welt bzw. Lebenskonzept verkörpern und als Träger gesellschaftlicher Zustände agieren. Diese Arbeit sollte die Studierenden der Sprache und Kultur für die mit dem Deutschen verbundene Wirklichkeit sensibilisieren sowie ihre Ausdrucksfähigkeit und persönlich Verbundenheit zu dieser neuen Welt stärken.

Den Abschluss meiner Ausführungen bilden sollen nun die beiden aufeinander aufbauenden und vom DAAD wie der Robert Bosch Stiftung unterstützten Projekte „Europäische Identitäten“ und „Gelebtes Europa. Vielfalt und Grenzen einer neuen Identität. Erwartungen und Selbstdefinition einer EU mit Bulgarien, Deutschland und der Türkei“, die auf ein akademisches Jahr angelegt waren und parallel an zwei Universitäten in Bulgarien und einer Istanbuler Universität stattfanden. Sie haben mit einem Workshop zuerst in Istanbul und später in Schumen abgeschlossen, zu dem die jeweils andere Gruppe angereist ist und gegenseitig die Projektergebnisse vorgestellt, besprochen und ausgewertet worden sind. Gegenstand war dabei neben der Klärung der Begrifflichkeiten und dem interkulturellen Basiswissen vom Selbst und dem Anderen vor allem die Frage nach der Konstruktion von Identität, zu der unter verschiedenen Aspekten Fotoserien und Plakate entstanden sind. Intensiv auseinandergesetzt haben sich die Teilnehmenden auch mit dem Problem oder vielmehr der Herausforderung einer europäischen Identität zwischen visionären Utopien und negativen Stereotypen, zu der die Studierenden eingeladen waren mit frei gewählten Mitteln, kreative Zukunftsszenarien und Lösungsansätze zu entwickeln. Methodisch vielfältiger und gesteuerter gestaltete sich das Aufbauprojekt mit seinen Umfragen, Rollenspielen und Zeitungstheater sowie einem Planspiel, was sich inhaltlich verstärkt um eine Klärung der Fragen nach der Bedeutung Europas für die betreffenden Länder und der trilateralen wechselseitigen Wahrnehmung bzw. Prägung bemüht hat. Zudem lag der Fokus auf den historischen Verschränkungen und dem Status quo von Minderheiten in der Gesellschaft, die sich quasi permanent im kulturellen Spannungsfeld bewegen.

Wie formulierte es da der Zeit voraussehend der Weltbürger Goethe interkulturell versöhnend in seinem Divan? „Also zwischen Ost und Westen sich begegnen sey zum besten!“ Auch wenn Wierlacher im Jahr 2003 (261) konsterniert: „Interkulturalität ist und bleibt Irritation und Herausforderung“, und zwar für alle in dieser globalisierten Welt Lebenden und zur Überwindung dieser so gearteten Grenzen beizutragen, sollte doch besonders uns, den Sprach- und Kulturmittlern, auch zukünftig ein großes Anliegen und hehres Ziel sein.

Literatur

- Chakrabarty, Dipesh (2000): Europa provinzialisieren. Postkolonialität und die Kritik der Geschichte. In: Conrad, Sebastian; Shalini, Randeria (Hrsg.): *Jenseits des Eurozentrismus*. Frankfurt/M.: Campus Verlag, 283-312.
- Edelhoff, Christoph (1983): Internationalität und interkulturelle Ziele des Fremdsprachenunterrichts in Europa – Verstehen und Verständigung. In: Arabin, Lothar; Kilian, Volker (Hrsg.): *Deutsch in der Weiterbildung*. München: Lexika Verlag, 75-92.
- Europarat; Rat für Kulturelle Zusammenarbeit; Goethe Institut (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Fischer, Gudrun (1990): Interkulturelle Landeskunde? In: *Deutsch als Fremdsprache* 27, 141-146.
- Galtung, Johan (1972): Eine strukturelle Theorie des Imperialismus. In: Senghaas, Dieter (Hrsg.): *Imperialismus und strukturelle Gewalt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 29-104.
- Hackel, Wolfgang; Langner, Michael; Simon-Pelanda, Hans (1998): Landeskundliches Lernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 18, 5-12.
- Hansen, Klaus P. (2003): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen; Basel: UTB.
- Hatipoğlu, Sevinç: Selbsteinschätzungen praktizierender Deutschlehrer in der Türkei in Bezug auf Lehrstrategien. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/docs/Hatipoglu.pdf>) (15.10.2010).
- Huntington, Samuel Phillips (1998): *Clash of civilizations and the remaking of the world order*. New York: Simon & Schuster.
- Edinsel, Kerim (2009): Der Bologna-Prozess in der Türkei: ECTS-Anwendungen und Probleme der Qualitätssicherung. In: *TU International* 64, 24-26. (https://www.alumni.tu-berlin.de/fileadmin/Redaktion/ABZ/PDF/TUI/64/edinsel_TUI64.pdf) (15.10.2010).
- Meyer, Thomas (2002): *Identitätspolitik. Vom Missbrauch des kulturellen Unterschieds*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Polat, Tülin; Tapan, Nilüfer (2005): Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Aktuelle Entwicklungen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10. (http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-2/docs/Tapan_Polat.pdf) (15.10.2010).

- Said, Edward W. (1978): *Orientalismus*, Neuübersetzung 2009. Frankfurt/M.: Fischer.
- Sternecker, Petra (1992): Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen. Zur entwicklungsdidaktischen Relevanz Kritischer Theorie. In: Otten, Hendrik; Treuheit, Werner (Hrsg.): *Schriften des Instituts für angewandte Kommunikationsforschung*. Bd. 4. Opladen: Leske + Budrich.
- Wierlacher, Alois (2003): Interkulturalität. In: Bogner, Andrea; Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart: Metzler, 257-264.

Themenschwerpunkt 3

**Motivation –
Forschungsgegenstand und Unterrichtspraxis**

Sektionsbericht

Koordination: Silvia Demmig, Petra Gretsch, Nicole Marx

Aus dem Themenschwerpunkt „Motivation“ sind in diesem Band drei Beiträge veröffentlicht. In den ausgewählten Vorträgen stand die Perspektive der Lernenden im Vordergrund.

„Was motiviert Lernende in aller Welt, Deutsch als Fremdsprache zu wählen?“ diese Frage leitete die Forschungsarbeit von Claudia Riemer, die mit ihrem Plenarvortrag: „Motivationsforschung Deutsch als Fremdsprache: eine internationale Studie“ eine länderübergreifende Perspektive einnahm. Darüber hinaus ist im Themenschwerpunkt eine weitere, nationale Studie zur Motivation und Sprachenwahl aus Finnland vorgestellt worden. Sabine Grasz (Oulu, Finnland) und Joachim Schlabach (Turku, Finnland): „Motive finnischer Wirtschaftsstudierender bei der Sprachenwahl“.

Eine theoretische Grundlegung der Frage: „Was ist Motivation für die einzelnen Lernenden?“ wurde im Vortrag von Barbara Hennig (Hong Kong, China): „Selbstformierung als Motivationsfaktor: Ein alternatives Rahmenmodell zur Motivationsforschung“ entwickelt. Diese Studie bezieht sich ebenfalls auf Lernende des Deutschen als Fremdsprache.

Die DaZ-Perspektive ist im Themenschwerpunkt durch den Beitrag von Heike Roll (Münster): „Schülerschreibbegleitung zur Unterstützung der Schreibmotivation bei Schüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache“ vertreten worden.

Motive finnischer Wirtschaftsstudierender bei der Sprachenwahl

*Sabine Grasz (Oulu, Finnland) &
Joachim Schlabach (Turku, Finnland)*

1 Einleitung

Anlass dieser Untersuchung sind Veränderungen und Reformen, die seit längerem den Fremdsprachenunterricht an finnischen Universitäten prägen: Durch den so genannten Bologna-Prozess, diverse Studienplanreformen und mit Einsparungen motivierte Zusammenlegungen von Instituten und Universitäten ergeben sich weit reichende strukturelle Änderungen. Auch die Vorkenntnisse und Lernziele der Studierenden sind in ständigem Wandel. Es wird nun immer wichtiger, mehr über die Studierenden und ihre Motive für das Fremdsprachenlernen zu erfahren, um ein attraktives, genau auf die Bedürfnisse der Studierenden zugeschnittenes Fremdsprachenangebot zu präsentieren.

Ziel dieser Untersuchung ist es, erstmals empirische Daten über die Einstellung der finnischen Wirtschaftsstudierenden zu Sprachen, Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit zu erheben. Konkret geht es um eine Verbesserung des Sprachkursangebots und der Studienberatung. Im Hintergrund dieser Untersuchung stehen neben den genannten Veränderungen einerseits das kontinuierliche Streben der Universitäten nach Internationalisierung und andererseits die sich an den finnischen Schulen abzeichnende Entwicklung, dass die Schüler immer weniger Sprachen lernen. Die neuen Studierenden beginnen also mit geringeren sprachlichen Vorkenntnissen ihr Studium.

2 Sprachen im finnischen Wirtschaftsstudium

Trotz der oben dargestellten Verwerfungen ist die Stellung der Sprachen in Finnland bislang vergleichsweise gut. Das Land ist mit seiner peripheren Lage, mit einer auf den Außenhandel orientierten Wirtschaft und mit einer Sprache, die nur wenige Sprecher zählt, auf umfassende Sprachenkompetenz angewiesen. So ist nicht nur die Stellung der zweiten Landessprache Schwedisch und die Pflicht, sie zu erlernen, in Gesetzen beschrieben, sondern auch die Bedeutung von Fremdsprachenkompetenz durch Erlasse geregelt: Im Universitätsstudium müssen neben den beiden Landessprachen in mindestens einer Fremdsprache fachbezogene und auf internationale Tätigkeit bezogene Kenntnisse erworben werden (vgl. §6 Verordnung 794/2004 Hochschulgesetz). Für das Wirtschaftsstudium haben die Universitäten weiter gehende Anforderungen; hier sind neben den beiden Landessprachen zumeist zwei Fremdsprachen obligatorisch. Im Bachelor-Studium (Umfang 180 ECTS-Punkte) werden je nach Hochschule mindestens 16-30 Punkte in Sprachen und davon 12-18 Punkte in Fremdsprachen verlangt. Auf der Bachelor- und Master-Stufe (insgesamt 300 Punkte) müssen 18-40 Punkte erreicht werden. An einzelnen Hochschulen ist es darüber hinaus möglich, Sprache(n) als Nebenfach zu belegen.

Das Fremdsprachenangebot umfasst standardmäßig an allen hier berücksichtigten Universitäten die fünf Fremdsprachen Englisch, Deutsch, Französisch, Spanisch und Russisch. An einigen Universitäten sind zudem Japanisch, Italienisch, Chinesisch und Estnisch im Angebot.

3 Motivationsforschung

L2-Motivationsforschung kann in zwei Bereiche unterteilt werden: Inhaltstheorien beschäftigen sich mit den Motiven für die Wahl bestimmter Fremdsprachen, während Prozesstheorien motivationale Aspekte im Prozess des Fremdsprachenlernens selbst untersuchen (vgl. Riemer 2010). Die vorliegende Studie gehört zum ersten Bereich und konzentriert sich auf diejenigen Motive, die zur Wahl bzw. zur Nicht-Wahl einer Fremdsprache führen. Im Fokus der Untersuchung stehen die Motivationsfaktoren, die Wirtschaftsstudierende – positiv – in die Sprachkurse führen und – negativ – sie davon abhalten, bestimmte Sprachen zu wählen. Die Studie ist nicht ausschließlich auf Deutsch bezogen, sondern fragt nach den Motiven für oder gegen verschiedene Fremdsprachen.

Motivation umfasst sowohl individuelle als auch kollektive Faktoren. Zu den individuellen zählen unter anderem die allgemeinen personalen Voraussetzungen des Lerners, zielsprachenspezifische Einstellungen und Motive, Lernziele, Vorerfahrungen, Einschätzung der Erfolgsaussichten und Kontakte zu der Fremdsprache (vgl. Riemer 2002). Kollektive Faktoren sind oft mit dem Status der Fremdsprache im konkreten Lernumfeld verbunden und werden unter anderem beeinflusst von der Sprecherzahl der Sprache, der ökonomischen Stärke der

Sprachgemeinschaft, der Größe des Zielsprachenraums, der Stellung der Sprache in internationalen Organisationen, dem kulturellen Reichtum der Sprachgemeinschaft, dem Informationsreichtum der in dieser Sprache verfassten Texte, der touristischen Attraktivität ihrer Sprachgemeinschaft, der Zugänglichkeit zum Sprachgebiet und der Förderpolitik für die Sprache (vgl. Ammon 2009).

In dieser Umfrage wurde eine Reihe von möglichen Motiven vorgegeben, von denen die Respondenten diejenigen auswählen sollten, die bei der Wahl bzw. Nicht-Wahl einzelner Sprachen für sie ausschlaggebend sind. Diese Motive decken sehr breit verschiedenste motivationale Faktoren ab und beziehen sich auf die Lernenden, die Sprache selbst und die Lernsituation (vgl. Dörnyei 1994). Es gibt instrumentelle Motive, Faktoren wie Vorkenntnisse bzw Lernziele, institutionelle Faktoren, affektive Motive, sprachinterne Gründe, Kultur- und Kontaktmotive, kollektive Faktoren und soziale Motive.

4 Ergebnisse

Die Umfrage wurde im Frühjahr 2009 als Online-Befragung an fünf der sieben finnischsprachigen Wirtschaftsuniversitäten bzw. Wirtschaftsfakultäten durchgeführt. Angeschrieben wurden 6963 Wirtschaftsstudierende, davon antworteten 2412, was einer Rücklaufquote von 34,6% entspricht. Die Befragung war auf Finnisch und enthielt 25 zumeist geschlossene Fragen zu den vier Bereichen: I. Hintergrundinformation, II. Sprachenbiographie, III. Sprachenwahl und Sprachenlernen an der Universität sowie IV. Mehrsprachigkeit.

Im Folgenden werden wesentliche Ergebnisse und besonders jene mit Bezug zu Deutsch als Fremdsprache präsentiert.

4.1 Hintergrund Sprachenbiographie

Die Respondenten sind bezüglich der allgemeinen Daten zum Hintergrund wie Geschlecht, Studienjahr und Hauptfach repräsentativ für finnische Wirtschaftsstudierende allgemein.

Die Sprachkenntnisse und die Dauer des Sprachenlernens vor Studienbeginn ist in Abbildung 1 dargestellt (s. Abb. 1). Praktisch alle haben vor Studienbeginn Englisch gelernt, fast alle die zweite Landessprache Schwedisch und gut zwei Drittel Deutsch. Die Lerndauer liegt bei Englisch am höchsten, fast alle haben über sechs Jahre, zwei Drittel über neun Jahre Englisch gelernt. Die Lerndauer von Deutsch ist recht unterschiedlich, die typische Dauer für gut die Hälfte der Deutschlerner liegt zwischen vier und neun Jahren, jedoch für mehr als ein Zehntel bei über zehn Jahren.

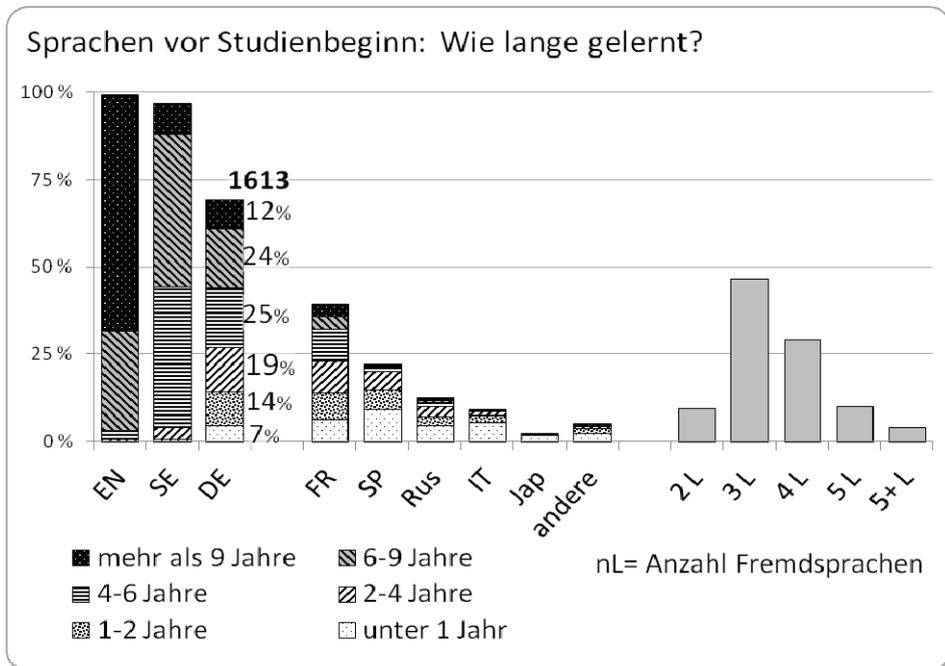


Abb. 1: Sprachen vor Studienbeginn.

Nach einer quantitativen Auswertung ergibt sich, dass etwa 90% drei und mehr Fremdsprachen (hier Schwedisch eingeschlossen) gelernt haben und über 40% vier und mehr Fremdsprachen. Es ist anzunehmen, dass Wirtschaftsstudierende bereits vor Studienbeginn mehr Sprachen gelernt haben als andere Studierende.

Etwa ein Viertel der Respondenten gibt an, in einer Sprache besondere Sprachkenntnisse zu haben, zumeist in Englisch, jedoch ein Fünftel in Deutsch. Diese höheren Sprachkenntnisse gehen zurück auf längere Aufenthalte in den Zielsprachenländern wie beispielsweise einen Austauschaufenthalt (hier gibt es zwischen Finnland und Deutschland ein gut ausgebautes Schul-Austauschprogramm), Arbeitsaufenthalte der Eltern oder auf den Besuch der Deutschen Schule in Helsinki.

Gefragt nach der aktuellen Sprachkompetenz ergibt sich ein ähnliches Bild wie oben: Englisch können alle, Schwedisch fast alle und Deutsch 74% (Französisch 45%, Spanisch 39% und Russisch 23%). Die Respondenten geben in der Selbstevaluation ihre Kompetenz in Deutsch zumeist auf den Niveau-Stufen A2 (25%), B1 (22%), A1 (20%) und B2 (12%) an.

Die Sprachenwahl der Studierenden im Wirtschaftsstudium ist wie folgt: Englisch ist mit 93% die am häufigsten gewählte Sprache, danach folgt Schwedisch, die als zweite Landessprache obligatorisch ist, mit 80% und Deutsch mit 48%. Die weiteren Sprachen sind Spanisch 29%, Französisch 25% und Russisch 14%. Etwa

ein Viertel will weitere Sprachen wählen; hier steht Russisch an erster Stelle, gefolgt von Deutsch, Schwedisch, Spanisch und Französisch.

Das Engagement für das Sprachenlernen ist generell sehr hoch. Die Hälfte der Respondenten gibt an, dass Sprachenlernen für sie wichtig ist, und dass sie weitere fakultative Kurse belegen wollen. Ein Drittel meint, nur die obligatorischen Sprachkurse zu machen, diese aber richtig, also mit dem erwarteten Einsatz. Nur ein Zehntel stimmt der Aussage zu, dass sie mit dem Sprachenlernen so wenig wie möglich zu tun haben wollen.

4.2 Faktoren der Sprachenwahl

Auf die Frage, welche Motive/Faktoren bei der Wahl der schon gelernten Fremdsprachen ausschlaggebend waren, ergibt sich das in Abbildung 2 dargestellte Gesamtbild (s. Abb. 2).

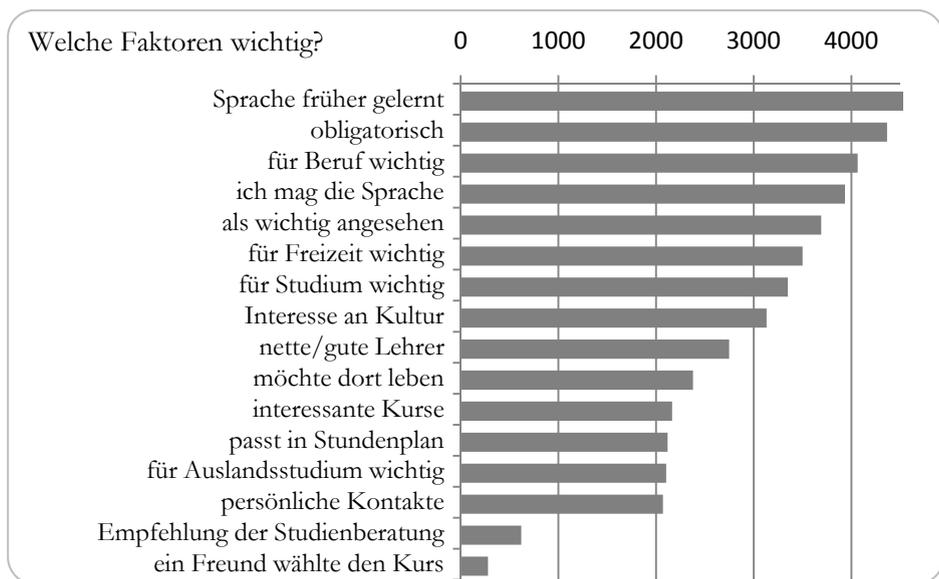


Abb. 2: Faktoren für die Sprachenwahl für alle Sprachen.¹

Vorkenntnisse in der jeweiligen Sprache ist insgesamt der wichtigste Grund eine Sprache zu wählen. Die Studierenden möchten ein funktionales Niveau in den von ihnen gelernten Fremdsprachen erreichen und meinen wohl, dass der Erfolg am größten ist, wenn sie eine Sprache fortsetzen, die sie schon früher gelernt haben. Institutionelle Gründe, wie der Pflichtcharakter der Sprache sind in diesem Kontext ebenfalls wichtig. Interessant ist, dass auf das instrumentelle Motiv „Die Spra-

¹ Die auf den Schaubildern angegebenen Faktoren sind verkürzt.

che ist wichtig für mein zukünftiges Berufsleben“ direkt ein affektiver Faktor, nämlich „Ich mag diese Sprache“ folgt. Diese Mischung von instrumenteller und integrativer Motivation ist wohl ein Charakteristikum der positiven Einstellung der Wirtschaftsstudierenden gegenüber Fremdsprachenlernen. Das zeigt sich auch in der annähernd gleichen Stärke von Wichtigkeit für das Studium und Wichtigkeit für die Freizeit und dem Interesse an der Kultur des Sprachraums. Von außen scheint es relativ wenig Einfluss auf die Sprachenwahl zu geben: weder Studienberatung, Empfehlungen von Kommilitonen noch Freunde haben einen nennenswerten Einfluss auf die Sprachenwahl.

Betrachtet man hier die Ergebnisse sprachenspezifisch für Deutsch, so lassen sich sowohl ähnliche Trends wie bei den Ergebnissen für alle Sprachen als auch ein eigenständiges Profil der deutschen Sprache erkennen (s. Abb. 3).

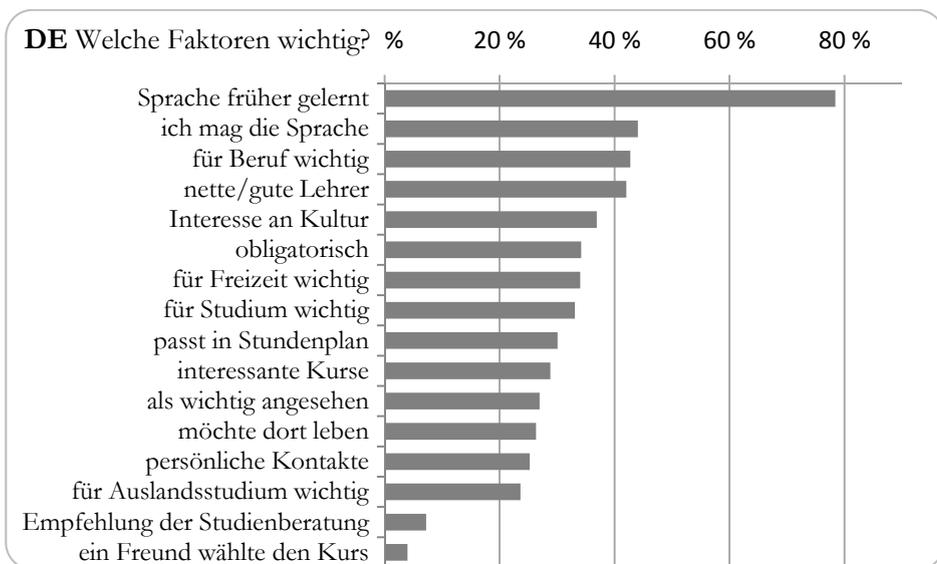


Abb. 3: Faktoren für die Sprachenwahl für Deutsch.

Der bei weitem bedeutendste Grund für die Wahl von Deutsch sind Vorkenntnisse, worüber gut zwei Drittel der Respondenten schon vor Studienbeginn verfügen. Ziemlich gleichauf liegen die Faktoren „Ich mag die Sprache“, „Die Sprache ist wichtig für meinen zukünftigen Beruf“ und „Nette/gute Lehrer“. Der Faktor Lehrer spielt nur eine geringe Rolle bei den Pflichtsprachen wie Schwedisch und Englisch (wobei Englisch de facto keine Pflichtsprache ist, aber von fast allen Studierenden gewählt wird). Bei den fakultativen Sprachen gewinnt dieser Faktor an Bedeutung.

Auch bei Deutsch lässt sich also ein vorteilhaftes Zusammenspiel verschiedener Motive erkennen. Für Deutsch spricht einerseits eine starke instrumentelle Motivation. Deutsch wird als wichtig für das Arbeitsleben und das Studium gese-

hen. Es zeigen sich aber auch ausgeprägte affektive Motive, die sich in Sympathie für die Sprache und Interesse an der Kultur ausdrücken.

Ein ähnliches Motivationsprofil wie bei Deutsch gibt es bei Russisch, wo ebenfalls eine stark ausgeprägte instrumentelle Motivation neben Interesse an der Sprache und am Kulturraum zu erkennen ist. Bei Russisch spielt der kollektive Faktor „Die Sprache wird in Finnland für wichtig erachtet“ auf der anderen Seite eine höhere Rolle als bei Deutsch, was wohl auf die kürzlich geführte öffentliche Diskussion zurückzuführen ist, dass es in Finnland zu wenige Sprecher des Russischen gibt. Im Vergleich dazu ist bei den romanischen Sprachen (Französisch, Italienisch und Spanisch) und Japanisch zu sehen, dass die affektiven Faktoren (Sympathie, Interesse an der Kultur) und Nützlichkeit in der Freizeit überwiegen. Instrumentelle Faktoren, vor allem Nützlichkeit im Berufsleben, spielen hier nur eine untergeordnete Rolle.

Welche Faktoren sind nun bei der Nicht-Wahl bestimmter Sprachen relevant? Insgesamt gaben 28% der Respondenten an, dass sie bestimmte Sprachen nicht wählen. Die meisten wählen bewusst kein Russisch (394), gefolgt von Japanisch (362), Italienisch (307), Französisch (305), Spanisch (220), Deutsch (217), Schwedisch (141) und Englisch (30). Einen Überblick über die Gründe für die Nicht-Wahl zeigt die Abbildung 4.

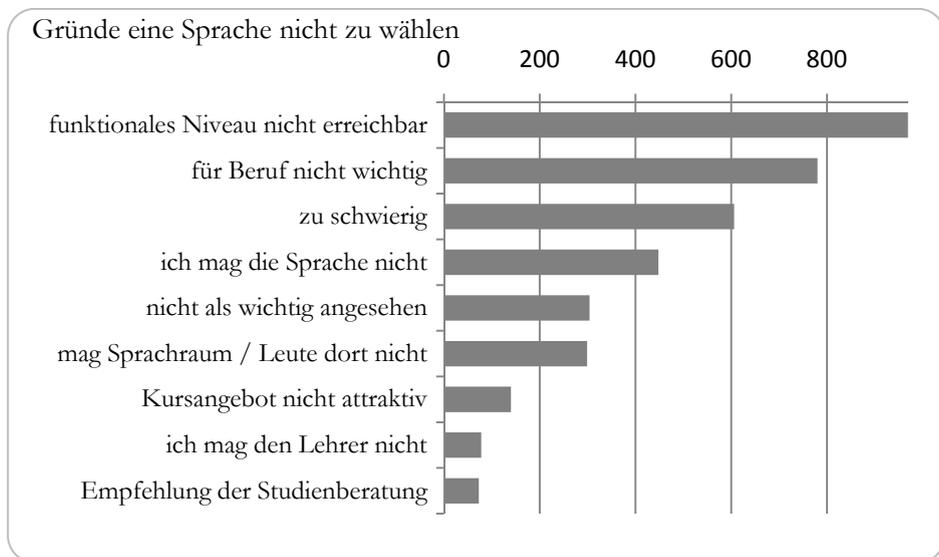


Abb. 4: Faktoren für die Nicht-Wahl einer Sprache für alle Sprachen.

Die Gründe für die Nicht-Wahl korrespondieren mit den oben präsentierten Gründen eine Sprache zu wählen. Der bedeutendste Grund eine Sprache nicht zu wählen ist, dass man meint, kein ausreichend hohes Niveau in dieser Sprache erreichen zu können. Der zweitwichtigste Ausschlussgrund ist, dass die Sprache für den

Beruf nicht wichtig ist. Die empfundene Schwierigkeit und affektive Faktoren, hier die Antipathie gegenüber der Sprache oder den Sprechern dieser Sprache, sind ebenfalls sehr wichtig.

Das Profil für Deutsch sieht wie folgt aus (s. Abb. 5). Hier ist der meistgenannte Grund, dass die Sprache nicht gemocht wird, gefolgt von der Meinung, dass kein ausreichend hohes Niveau erreicht werden kann. Ein Teil der Respondenten empfindet Deutsch auch als zu schwierig. Dieser Grund ist aber für Deutsch, Englisch, Schwedisch, Spanisch und Italienisch nicht so wichtig wie für die Sprachen Russisch, Japanisch und Französisch, bei denen die empfundene Schwierigkeit ein bedeutender Grund für die Nicht-Wahl ist.

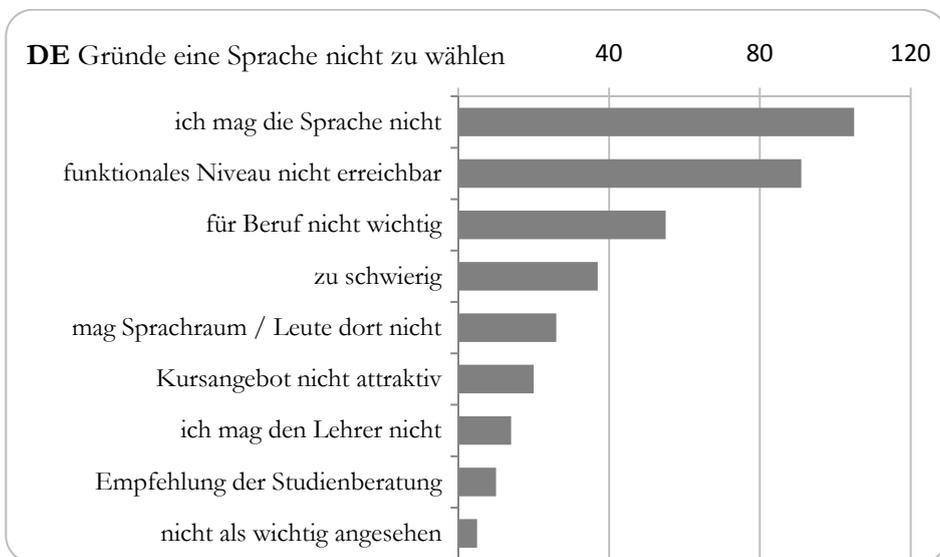


Abb. 5: Faktoren für die Nicht-Wahl von Deutsch.

In der Studie wurden auch der Abbruch von Sprachkursen und die Gründe dafür ermittelt. Deutsch gehört nicht zu den Sprachen, die oft abgebrochen werden (s. Tab. 1). Die Drop-out-Rate steht in Korrelation mit folgenden Faktoren der Wahl bzw. Nicht-Wahl: In Sprachen, bei denen man das Gefühl hat, kein ausreichend hohes Niveau zu erreichen, weil man sie früher noch nicht gelernt hat und/oder sie als schwierig empfunden werden, ist die Drop-out-Rate höher. Das trifft besonders auf Chinesisch und Japanisch, aber auch auf Russisch und Französisch zu. Genauso werden Sprachkurse, für deren Wahl es nur eine geringe instrumentelle Motivation gibt, wie in Italienisch und Spanisch, häufiger abgebrochen. Als sehr häufiger sprachunabhängiger Grund für den Abbruch wurden Probleme mit dem Stundenplan und zu wenig Zeit neben Studium und Arbeit genannt.

	Drop-out-Rate
Chinesisch	33 %
Japanisch	32 %
Italienisch	25 %
Spanisch	14 %
Russisch	14 %
Französisch	13 %
Deutsch	6 %
Schwedisch	0,5 %
Englisch	0,4 %
Andere	20 %

Tab. 1: Drop-out-Rate in den einzelnen Sprachen.

4.3 Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeit ist ein dezidiertes Ziel der Fremdsprachencurricula in finnischen Schulen und im Zuge der Internationalisierung zu einer Schlüsselqualifikation von Universitätsstudierenden und -absolventen geworden. In der Umfrage wurden Aussagen zu Mehrsprachigkeit präsentiert, die die Respondenten mit Hilfe einer vierteiligen Likertskala zu Zustimmung und Abneigung bewerten sollten: 1 – absolute Zustimmung; 2 – teilweise Zustimmung; 3 – teilweise Ablehnung; 4 – absolute Ablehnung (s. Tab. 2).

Insgesamt kann festgestellt werden, dass Mehrsprachigkeit ausgesprochen positiv gesehen wird. Besonders auf einer eher allgemeinen Ebene sehen die Respondenten Mehrsprachigkeit vor allem als erstrebenswert, sie verbessert die Chancen auf dem Arbeitsmarkt und sie fördert die internationale Kooperation. Die Mehrheit findet es auch gut, dass man mehrere Sprachen an der Universität lernen muss und meint, dass Englisch alleine nicht ausreichend ist.

Obwohl die Einstellungen als sehr positiv gesehen werden können, lassen sich doch Unterschiede zwischen einer allgemeinen Zustimmung und der konkreten mehrsprachigen Praxis erkennen. 97% der Respondenten stimmen absolut und teilweise mit der Aussage „Mehrere Sprachen zu können ist erstrebenswert“ überein, aber nur 72% arbeiten wirklich gerne in mehrsprachigen Umgebungen und nur weniger als die Hälfte der Respondenten sucht aktiv Gelegenheiten, ihre Fremdsprachenkompetenz anzuwenden. Drei Viertel der Respondenten sprechen lieber Englisch, da sie sich in den anderen Sprachen unsicher fühlen.

	1	2	3	4
Mehrere Sprachen zu können ist erstrebenswert.	86%	11%	2%	1%
Mit mehreren Sprachen hat man bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt.	81%	16%	2%	1%
Mehrsprachigkeit fördert internationale Kooperation.	80%	17%	2%	1%
Es ist m. E. gut, dass im Wirtschaftsstudium mehrere Sprachen obligatorisch sind.	52%	32%	12%	4%
Es wäre ausreichend, wenn alle in Europa Englisch könnten.	8%	24%	40%	29%
Ich spreche lieber Englisch, da ich mich in anderen Sprachen unsicher fühle.	38%	37%	18%	7%
Ich arbeite gern in mehrsprachigen Situationen.	31%	41%	23%	5%
Ich suche aktiv Gelegenheiten, meine Fremdsprachenkompetenzen anzuwenden.	13%	34%	42%	11%

Tab. 2: Einstellung zu Mehrsprachigkeit.

5 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die hier vorgestellte Studie zu Motiven finnischer Wirtschaftsstudierender bei der Sprachenwahl bezieht sich auf alle unterrichteten Sprachen. Bezüglich der Sprachenwahl haben sich drei Gruppen von Sprachen ergeben: Zum einen Englisch und Schwedisch, diese werden von praktisch allen Studierenden gewählt; Englisch, weil es wichtig ist und Schwedisch, weil es obligatorisch ist. Zum anderen gibt es so genannte kleinere Sprachen, die nur von einer kleineren Menge von Studierenden gewählt wird, wie Spanisch, Französisch oder Russisch. Deutsch steht zwischen beiden Gruppen; es wird von knapp der Hälfte der Studierenden gewählt und unter Einbezug der schulischen Lernbiographie von etwa 70 % der Studierenden gelernt. Mit Blick auf die deutsche Sprache lassen sich die Ergebnisse wie folgt zusammenfassen:

Die finnischen Wirtschaftsstudierenden haben im Allgemeinen positive Einstellungen zum Fremdsprachenlernen und zu Mehrsprachigkeit. Sprachen sind für sie ein wichtiger Teil des Studiums, und dass mehrere Sprachen obligatorisch sind, wird als gut gewertet. Indes gibt es Probleme auf der praktischen Ebene, wenn

Sprachkurse nicht in den Stundenplan passen oder wenn Studium und Beruf zu kombinieren sind.

Der wichtigste Motivationsfaktor für Deutsch ist die frühere Lernerfahrung in Deutsch. Denn auf Basis der Vorkenntnisse lassen sich auch während des Wirtschaftsstudiums noch funktionale Sprachkenntnisse erreichen. Dieser Motivationsfaktor könnte jedoch in Zukunft an Gewicht verlieren, wenn an den Schulen immer weniger Deutsch gelernt wird.² Es ist deshalb anzustreben, dass durch entsprechende sprachpolitische Maßnahmen sowohl ein früher Fremdsprachenbeginn als auch kontinuierliches Fremdsprachenlernen verstärkt gefördert werden.

Weitere Faktoren für Deutsch sind Motive der Nützlichkeit in Beruf und Studium sowie, dass man die Sprache mag. Negativ-Faktoren gegen Deutsch wie etwa Antipathie gegen die Sprache sind nicht so frequent. Allerdings gibt es sprachunspezifische Negativ-Faktoren wie die Sorge, kein funktionales Sprachniveau erreichen zu können oder der nach Umsetzung der Bologna-Reform nun größere Druck, sein Studium möglichst schnell abzuschließen.

Neben den bereits genannten sprachpolitischen Maßnahmen für eine Stärkung des frühen und kontinuierlichen Fremdsprachenlernens an den Schulen betreffen die weiteren Schlussfolgerungen die Arbeit an den universitären Sprachenzentren: Die Studierenden müssen zur Stärkung der Sprachlernmotivation kontinuierlich über den bestehenden Sprachenbedarf im Wirtschaftsleben informiert werden. Die Argumente hierfür liefert das Wirtschaftsleben: Nach der neuesten Untersuchung des Hauptverbands der Finnischen Wirtschaft EK erwartet die Wirtschaft von Mitarbeitern und Stellenbewerbern nicht nur Englisch sondern auch Schwedisch, Russisch und Deutsch.³ Desweiteren sollten an den Sprachenzentren organisatorische Probleme bei der Stundenplangestaltung vermieden und die Information bzw. Beratung für das Sprachenlernen effektiviert werden.

² Dies ist gerade in den letzten Jahren in Finnland brisant geworden: Nach verschiedenen Reformen in den Schullehrplänen hat sich das Sprachenwahlverhalten in der Schule drastisch verändert. Es wird sehr viel stärker Englisch gewählt. Man beginnt früher mit Englisch und häufig bleibt Englisch die einzige ‚lange‘ Sprache, die anderen Fremdsprachen werden sowohl als ‚lange‘, aber auch als ‚kurze‘ Sprache seltener gewählt. Man nennt dieses Phänomen ‚Verengung der Sprachkompetenz‘. Das wirkt sich auch auf den Sprachenunterricht im Wirtschaftsstudium aus: Zunehmend mehr Studierende wählen Kurse auf niedrigeren Niveaus oder gar Anfängerkurse, so dass es nun länger dauert und auch immer schwieriger wird, ein funktionales Sprachniveau zu erreichen.

³ Die Bedarfsanalyse wurde mit folgender Überschrift publiziert: „Englisch allein genügt nicht im Berufsleben – Der Sprachunterricht muss erneuert werden“. [„Englanti ei yksin riittää työelämässä – Kielikoulutukseen tarvitaan remonti“] (Pressemitteilung EK 2010).

Literatur

- Ammon, Ulrich (2009): Macht und Sprachenwahl. In: Enell-Nilsson, Mona; Nissilä, Niina (Hrsg.): *VAKKI Symposium XXIX. Kieli ja valta. Språk och makt. Sprache und Macht. Language and Power*. Vaasa, 10-29.
- Dörnyei, Zoltan (1994): Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. In: *The Modern Language Journal* 78, No. 3, 273-284.
- EK-report (2010): *Työelämässä tarvitaan yhä useampia kieliä. EK:n henkilöstö- ja koulutustiedustelu 2009* [Im Berufsleben benötigt man zunehmend mehr Sprachen. EK Mitarbeiter und Ausbildungs-Studie]. Helsinki: Elinkeinoelämän keskusliitto EK.
- Pressemitteilung EK (2010): *Englanti ei yksin riitä työelämässä - Kielikoulutukseen tarvitaan remontti*. [Englisch allein genügt nicht im Berufsleben – Der Sprachunterricht muss erneuert werden]. (http://www.ek.fi/www/fi/index.php?we_objectID=11555) (02.06.2010).
- Riemer, Claudia (2002): Wie lernt man Sprachen? In: Quetz, Jürgen; von der Handt, Gerhard (Hrsg.): *Neue Sprachen lehren und lernen. Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung*. Bielefeld: wbv-Verlag, 49-83.
- Riemer, Claudia (2010) (im Erscheinen): Warum Deutsch (noch) gelernt wird – Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In: Barkowski, Hans; Demmig, Silvia; Funk, Hermann; Würz, Ulrike (Hrsg.): *Deutsch bewegt – Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Valtioneuvoston asetus yliopistojen tutkinnoista 794/2004*. [Verordnung 794/2004 Hochschulgesetz] Helsinki. (<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2004/20040794>) (02.06.2010).

Selbstformierung als Motivationsfaktor: Ein alternatives Rahmenmodell zur Motivationsforschung

Barbara Bycent Hennig (Hongkong, China)

1 Einleitung

Was bewegt Studenten in Hongkong dazu, Deutsch als Hauptfach zu wählen? Diese Fragestellung war der Ausgangspunkt meiner empirischen Studie, in der die Motivation von zwölf hongkong-chinesischen Studenten untersucht wurde, die Deutsch als Hauptfach an einer Universität in Hongkong belegten.

Ursprünglich orientierte sich die Studie an den in der Motivationsforschung allgemein verwendeten Rahmenmodellen, die Motivation als intrinsisch/extrinsisch oder integrativ/instrumental definieren (Gardner; Lambert 1972, Gardner 1979, 1985, Dörnyei 2001a, Dörnyei 2001b, Dörnyei 2005). Diese lieferten jedoch weder neue Erkenntnisse, wie sie nicht bereits in der Literatur erwähnt wurden, noch schienen sie der besonderen Situation gerecht zu werden, in denen Deutsch in Hongkong erlernt wird: Das Erlernen der deutschen Sprache beruht in Hongkong meist auf freiwilligen Überlegungen, darüber hinaus gilt Deutsch als exotisches und besonderes Fach. Eine Teilnehmerin an der Pilotstudie beispielsweise verglich sich als Deutschlernende mit jemandem, der zum Friseur geht und teure Kleider kauft. Durch das Deutschstudium wollte sie ihr „Selbst“ aufwerten und wettbewerbsfähiger machen, die Aufmerksamkeit anderer auf sich lenken und eine besondere Stellung in ihrem sozialen Umfeld erwerben. Diese Aspekte der Selbststilisierung legten daher eine theoretische Neuorientierung nahe.

2 Der theoretische Rahmen

Das Konzept der Selbstaufwertung und Selbststilisierung wurde von Foucault in seinen letzten Abhandlungen über die ethische Selbstformierung analysiert, insbesondere in „Der Gebrauch der Lüste“ (Foucault 1985) und „Die Sorge um sich“ (Foucault 1984). Foucault beschäftigte sich in diesen Werken mit der Frage, wie Individuen basierend auf ihren ethischen und ästhetischen Prinzipien ihr Leben selbst bestimmen und verbessern können. Ethik wird dabei weniger als Moralität verstanden, sondern vielmehr als Ausdruck des eigenverantwortlichen Handelns sich selbst und anderen gegenüber. Ethische Selbstformierung steht für den Versuch, sich von vorgegebenen Machtstrukturen zu emanzipieren und Wege einer neuen Individualität zu entdecken. Es ist im Grunde die Arbeit des Individuums an sich selbst, habitualisierte Machtstrukturen aufzudecken, die sein Denken und Handeln bestimmen, und neue Freiräume zu schaffen, seine Individualität jenseits der normierten Vorgaben durch gewisse Praktiken umzusetzen. Dieser Prozess erfolgt dabei nicht in Isolation, sondern in Interaktion des Individuums mit seinem sozialen Umfeld unter Berücksichtigung der folgenden vier Fragestellungen (Foucault 1997):

- a) Die ethische Substanz: sie beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern und in welchem Umfang man es für nötig befindet, sich selbst zu formieren.
- b) Die Art der Unterwerfung: welche ethischen und ästhetischen Werte dienen als antreibender Motor für die Selbstformierung?
- c) Die Praktiken an sich selbst: durch welche Aktivitäten kann die Selbstformierung umgesetzt werden?
- d) Telos oder Zielvorgabe: welche Art Sein wird angestrebt?

Wenn man diese vier Kernbereiche in den Kontext des Sprachenlernens überträgt, ergeben sich folgende mögliche Fragestellungen:

- a) Welche Bereiche des ‚Selbst‘ sind mit dem Sprachenlernen verbunden?
- b) Welche Wertvorstellungen liegen dem Erlernen der Sprache zugrunde?
- c) Wie wird die zu erlernende Sprache im Alltag verwendet?
- d) Welche Zielvorstellung wird mit dem Spracherwerb mit Hinsicht auf die Selbstformierung verfolgt?

Bevor auf diese Fragen mit Beispielen eingegangen wird, soll noch kurz auf den Kontext und die Methodik der Studie hingewiesen werden.

3 Der Kontext der Studie

Hongkong war eine britische Kronkolonie und erhielt nach der Rückgabe an China 1997 eine politische und wirtschaftliche Sonderstellung. Englisch und Kantonesisch dienen heute als offizielle Sprachen. Erklärtes Ziel der Regierung Hongkongs ist seither die Etablierung einer trilingualen Gesellschaft, so dass seit 1997

Putonghua und Englisch als Zweitsprachen an den Schulen unterrichtet werden (Davison; Lai 2007).

Deutsch ist in Hongkong bis auf wenige Ausnahmen in den Schulcurricula nicht vorgesehen und wird hauptsächlich am Goethe-Institut, an Universitäten oder privaten Lehrinrichtungen angeboten. Ferner wird Deutsch in Hongkong als schwere und weniger „praktische“ Sprache gesehen.

4 Methodik

Die Daten für die Studie, an der ursprünglich 14 Studenten teilnahmen, wurden über zwei akademische Semester von September 2006 bis Mai 2007 durch vorwiegend qualitative Methoden (Interviews, Tagebucheinträge, Fokusgruppen) erhoben. Da Selbstformierung ein diskursbestimmter Prozess ist, orientierte sich die Datenanalyse an Laclau und Mouffe's (1985) theoretischer Diskursanalyse und Foucault's (1997) vier Achsen der ethischen Selbstformierung. Nach Laclau und Mouffe unterliegt unser Verständnis der Welt ständiger Veränderung, da jede Bedeutungseinheit jederzeit durch eine sich ändernde Situation aufgebrochen und neu formiert werden kann.

5 Diskussion

5.1 Die ethische Substanz

Unter dieser Kategorie wurden all jene Aspekte zusammengefasst, die in den Lernenden zur Entscheidung führten, Deutsch zu lernen, und die mit ihrem „Selbst“ verbunden waren wie beispielsweise ihre Gefühle und ihr Selbstempfinden als Lernende der deutschen Sprache.

Obwohl beispielsweise der Klang der deutschen Sprache nicht als „schön“ empfunden wurde, galt Deutsch als attraktiv und erstrebenswert, da es bei den Teilnehmern ein Gefühl der Stärke und Macht vermittelte und gewisse Eigenschaften widerspiegelte, mit denen sie sich identifizierten. Beispielsweise empfanden manche Teilnehmer Französisch als arrogant und waren daher dem Erlernen der französischen Sprache eher abgeneigt. Die von den Teilnehmern empfundene „Stärke“ und „Härte“ der deutschen Sprache, entsprach ihrem Selbstempfinden als jemand, der selbst stark erscheint oder erscheinen möchte, was wiederum zu einer positiven Haltung gegenüber dem Deutschlernen führte.

Da die Mehrheit der Teilnehmer aufgrund ihrer Lernerfahrung von Englisch und Putonghua sich als erfolgreiche Sprachenlerner bezeichneten, sahen sie sich ermutigt, eine weitere Sprache zu studieren, die anspruchsvoll war und eine Herausforderung darstellte. Es schien, dass gerade die in Hongkong verankerte Meinung, Deutsch sei eine schwere Sprache, mit ausschlaggebend war, sich für

Deutsch als Hauptfach zu entscheiden. Durch das Erlernen einer schweren Sprache glaubten sie, sich selbst und anderen ihre intellektuellen Fähigkeiten unter Beweis stellen zu können und über ein größeres Maß an Ausdauer und Einsatzbereitschaft zu verfügen als Lernende herkömmlicher Sprachen wie Japanisch oder Spanisch.

5.2 Die Art der Unterwerfung

Die Studie zeigte, dass die Lernenden gewisse ethische Werte mit dem Deutschlernen verbanden. Ein Bestandteil war der Aspekt der Selbststilisierung und Distinktion. Durch den Erwerb einer ungewöhnlichen Sprache, glaubten die Teilnehmer eine gewisse Machtposition in ihrem sozialen Umfeld einzunehmen und von ihrem Umfeld als „cool“, klüger, intelligenter und überlegener eingeschätzt zu werden.

Die gefühlte Härte und Strenge der deutschen Sprache wurde darüber hinaus nicht nur mit dem Klangbild, sondern auch mit der deutschen Nation und ihrer Geschichte in Einklang gebracht und verkörperten Werte, die die Teilnehmer für ihr ‚Selbst‘ für wichtig erachteten. Zum Beispiel wurden die Deutschen als „tough“ (widerstandsfähig) beschrieben, weil sie ihr Land zweimal neu aufgebaut hatten und dabei ein hohes Maß an Solidarität und Patriotismus aufzeigten, insbesondere in ihrem Kampf um die Wiedervereinigung. Die Teilnehmer zogen zweifelsohne Parallelen zwischen der deutschen Wiedervereinigung und der Wiedervereinigung Hongkongs mit China. Hierbei schienen sie mit der Sprache und Geschichte ein Gefühl ‚gelebter nationaler Einheit‘ (Anderson 1991) zu verbinden, das sie selbst erleben wollten.

Es war auffallend, dass die Teilnehmer ihre ethischen Werte, die sie mit Deutsch und Deutschland verbanden, in keiner Weise kritisch betrachteten oder in Frage stellten. Eine Erklärung hierfür kann im ambivalenten Identitätsdenken der Hongkonger gesehen werden, die sich einerseits zum Festland China hingezogen fühlen, andererseits aber ihren Sonderstatus gewahrt sehen wollen. Wenn man Hongkongs Vergangenheit als britische Kolonie bedenkt, scheint es nicht verwunderlich, dass die Teilnehmer in der westlichen Welt das Paradigma für Moderne, Stärke und Demokratie sahen, und dieses relativ unkritisch den empfundenen ‚Unzulänglichkeiten‘ ihrer eigenen Gesellschaft gegenüberstellten.

5.3 Selbstpraktiken

Mit Hinsicht auf das Deutschlernen beschäftigten sich die Lernenden außerhalb der Universität mit der Sprache in unterschiedlichen Aktivitäten und verwendeten Deutsch im Internet, lasen deutsche Bücher oder sahen deutsche Filme. Eine eingehendere Untersuchung ergab, dass die Lernenden durch die Sprachanwendung nicht nur ihre Sprachkenntnisse verbessern, sondern auch ein Umfeld kreieren wollten, in dem sie ihre idealisierten Wertvorstellungen umsetzen und erleben

konnten. So unterrichtete eine Teilnehmerin ihren jüngeren Bruder zu Hause in Deutsch, nicht nur, um die Sprache auch außerhalb des Unterrichts zu praktizieren, sondern auch um ihre gefühlte Distinktion im Alltag demonstrieren zu können. Diese Teilnehmerin, die Komponistin werden wollte und der deutschen Sprache höchste musikalische Ästhetik zuschrieb, komponierte zudem klassische Musik mit deutscher Lyrik. Andere Teilnehmer lasen Werke von Schiller, Goethe und Heine, um sich mit den in diesen Werken ausgedrückten ethischen Wertvorstellungen, die für ihr „Selbst“ von Bedeutung waren, eingehender auseinanderzusetzen zu können.

Mit der Anwendung der Sprache verfolgten die Teilnehmer Ziele, die weit über den Erwerb korrekter Syntax hinausgingen. Sie erstrebten vielmehr die Kreierung einer spirituellen Welt, in der sie ihre Wertvorstellungen umsetzen und im Alltag erleben konnten. Der eigentliche Sprachunterricht wurde von den Teilnehmern nur insofern erwähnt, als dass er den nötigen Input an Grammatik und Wortschatz vermittelte. Die Teilnehmer schienen eindeutig das institutionalisierte Lernen an der Universität von ihrer Sprachanwendung im Sinne der Selbstformierung zu trennen, ohne dem Unterricht jegliche assistierende Stütze im Selbstformierungsprozess zuzuschreiben.

5.4 Telos

Bei den Teilnehmern war der Telos keine ein für allemal gefertigte Zielvorstellung, sondern änderte sich während des Studiums, teils wegen der zunehmenden Sprachsicherheit, teils wegen der sich ändernden Umstände wie Beschäftigungsmöglichkeiten nach dem Studium, der Möglichkeit nach einem Aufbaustudium, oder der finanziellen Situation.

Den Teilnehmern lag nicht nur daran, die deutsche Sprache nach kognitiven Aspekten zu erwerben, sondern mit der Sprache auch ihre ethischen Wertvorstellungen umzusetzen. Dies kam bei einer Teilnehmerin namens Audrey (Pseudonym) besonders zum Ausdruck, die ihr Leben aufgrund sich plötzlich ändernder Umstände neu gestalten musste. Audrey beabsichtigte, in Deutschland ein Aufbaustudium zu absolvieren, doch durch die plötzliche Arbeitslosigkeit ihrer Mutter sah sie sich gezwungen, eine Ausbildung bei einer chinesischen Bank in Hongkong anzutreten. In der Bank wurden ihre Sprachkenntnisse keineswegs geschätzt, und Audrey fühlte sich dort ‚fehl am Platz‘, da sie in dieser Position keinen „Ausblick zur Welt“ erhalten konnte, den sie sich durch Deutsch erhofft hatte.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass die Lernenden mit ihren Sprachkenntnissen nicht nur lukrative Karrieremöglichkeiten verbanden, sondern im Spracherwerb auch ein Mittel sahen, ihr Leben lebenswert und bedeutungsvoll zu gestalten, und ihre Individualität umzusetzen.

6 Zusammenfassung und Implikationen

Dieser Studie lagen Foucault's Analysen der ethischen Selbstformierung zugrunde, nach denen die Motivation beim Erlernen von Deutsch als Hauptfach an einer Universität in Hongkong von der Perspektive des „Selbst“ untersucht wurde.

Das Erlernen der Sprache stellte für die Teilnehmer ein Mittel zur Hervorhebung ihrer Individualität und Distinktion gegenüber anderen dar und galt als Medium zur Aufwertung ihrer sozialen Stellung (Bourdieu 1984). Die Teilnehmer projizierten ethische Wertvorstellungen auf die deutsche Sprache und Kultur, was ihre Bereitschaft förderte, Deutsch zu lernen. Hierbei stützten sie sich vorwiegend auf Stereotypisierungen eines Deutschlandbildes, dem sie relativ unkritisch gegenüberstanden.

Die Werte, die die Teilnehmer mit dem Erlernen der deutschen Sprache verbanden, schienen auch für die Gestaltung ihrer eigenen Lebensweise wichtig zu sein, und sie versuchten, diese durch die Sprachanwendung im Alltag umzusetzen.

Gerade in Zeiten, in denen man dazu tendiert, Sprachen nach geschäftsorientierten Gesichtspunkten zu vermitteln, sollte man bedenken, dass mit dem Wunsch, eine neue Sprache zu lernen, nicht nur pragmatische Aspekte verbunden werden. Die Studie zeigte ferner, mit welcher Individualität und Kreativität die Teilnehmer ihre Deutschkenntnisse einsetzten, und dass die Aspekte der Selbstformierung im konventionellen Lehrbetrieb weniger Beachtung finden, obwohl sie eine reiche Motivationsquelle darstellen. Durch Projektarbeit, Portfolios oder offene Diskussionsrunden kann den Lernenden die Möglichkeit gegeben werden, ihre Wertvorstellungen, die sie mit der Sprache verbinden, auch im Unterricht umzusetzen. Hierzu müssten mehr Freiräume im herkömmlichen Unterrichtsgeschehen geschaffen werden, die es Lernenden ermöglicht, mit der Sprache so zu experimentieren, wie sie es im Alltag im Sinne ihrer Selbstformierung bereits praktizieren.

Literatur

- Anderson, Benedict (1991): *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Bourdieu, Pierre (1984): *Distinction – A social critique of the judgement of taste*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Davison, Chris; Lai, Winnie (2007): Competing identities, common issues: Teaching (in) Putonghua. In: *Language Policy* 6, 119-134.
- Dörnyei, Zoltan (2001a): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan (2001b): *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Longman.

- Dörnyei, Zoltan (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N. J.: L. Erlbaum Associates.
- Foucault, Michel (1984): *The care of the self: The history of sexuality*. Vol. 3. London: Allen Lane The Penguin Press.
- Foucault, Michel (1985): *The use of pleasure: The history of sexuality*. Vol. 3. New York: Pantheon Books.
- Foucault, Michel (1988). *The care of the self: The history of sexuality*. Vol. 3. New York: Pantheon.
- Foucault, Michel (1997): *Ethics, subjectivity and truth – Essential works of Foucault, 1954-1984*. Vol. 1. In: Rabinow, Paul (Hrsg.). New York: The New Press.
- Gardner, Robert (1979): Social psychological aspects of second language acquisition. In: Giles, Howard; Clair, Robert (Hrsg.): *Language and social psychology*. Oxford: Oxford University Press, 193-220.
- Gardner, Robert (1985): *Social psychology and language learning: The role of attitudes and motivation*. London, Ontario: Edward Arnold.
- Gardner, Robert; Lambert, Wallace (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Laclau, Ernesto; Mouffe, Chantal (1985): *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso.

Schülerschreibbegleitung zur Unterstützung der Schreibmotivation bei Schüler(innen) mit Deutsch als Zweitsprache

Heike Roll (Münster, Deutschland)

„Müssen wir schreiben?“ Diese Frage, so berichten Lehrkräfte der hier vorgestellten Realschule, stellen Schüler und Schülerinnen häufig, wenn es darum geht, im Unterricht vermitteltes Wissen schreibend zu verarbeiten, sich also der Schrift als Lernmedium zu bedienen. Ja, Schüler¹ müssen schreiben – denn die Befähigung zum schriftsprachlichen Handeln, zum Ausbau (fach-)sprachlicher Mittel einer „Bildungssprache“ ist ein zentrales fächerübergreifendes Lernziel in der Sekundarstufe. Seit die großen schulischen Vergleichsstudien den Zusammenhang von schriftsprachlicher Kompetenz und Schulerfolg nachweisen konnten (u.a. PISA 2006), ist die Frage, wie Literalität bei Zweitsprachlernenden angebahnt und gefördert werden kann, in den Fokus der fachdidaktischen und sprachwissenschaftlichen Diskussion gerückt. Vorrangig ist seither die Anforderung, einen sprachsensiblen Regelunterricht durchzuführen, der den spezifischen Bedarf von DaZ-Schülern integriert und diesen nicht länger abgekoppelt in den Nachmittagsbereich drängt. Auf der anderen Seite bietet der „Ganztag“ neue Zeit-Räume für eine niederschwellige Sprachförderung, die ohne Bewertungsdruck an den individuellen Ressourcen und Interessen der Schüler und Schülerinnen ansetzen kann. An Lernorten wie einer Schreibwerkstatt kann Spaß an einer „Schreibarbeit“ entstehen, die nicht das (von vielen Schülern so empfundene) Stigma des „Förderunterrichts“

¹ Im Folgenden verwende ich zumeist die generische Form, die Schüler und Schülerinnen einschließt.

trägt. Schüler können das Schreiben als eine kreative Form des Denkens und Fühlens entdecken, das an ihre eigene Erfahrungswelt anknüpft.

In diesem Beitrag möchte ich das Konzept der Schülerschreibbegleitung (in Anlehnung an Bräuer 2007) als jahrgangsübergreifendes Förderkonzept im Ganztagsbereich vorstellen. Es wird seit dem Schuljahr 2009/2010 an der Geschwister-Scholl-Realschule in Münster durchgeführt.² Leitend für das Projekt war die Frage, in welcher Weise das computergestützte Schreiben sowie das gemeinsame, tutoriell begleitete Nachdenken und Sprechen über Texte in dem informellen Setting „Schreibwerkstatt“ ein positives Selbstkonzept als Schreibende und damit die Schreibmotivation befördern kann. Hierzu sollen erste, im Rahmen einer Aktionsforschung explorativ gewonnene Einsichten diskutiert werden. Einführend werden Merkmale des zweitsprachlichen Schreibens unter Berücksichtigung motivationaler Aspekte dargestellt. Im nächsten Schritt wird die Konzeption der Schreibwerkstatt skizziert. Die exemplarische Rekonstruktion einer „tutoriell angeleiteten Textarbeit“ zeigt, wie es einer Schreibbegleiterin gelingt, Aufmerksamkeit auf Bruchstellen im Text zu lenken und Schreibende zur Auseinandersetzung mit ihrem Text zu motivieren.

1 Schreiben in der Zweitsprache Deutsch

Vorliegende empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb ermöglichen eine differenzierte Betrachtung des zweitsprachlichen Schreibens. So ermitteln die einschlägigen Studien von Knapp (1997) und Ott (2000), dass Seiteneinsteiger, die nach erfolgtem Schriftspracherwerb in der L1 in eine deutsche Schule kamen, über eine angemessene Erzähl- und Textkompetenz verfügen. Dies zeigt, dass die Schüler auf in der L1 erworbene kognitiv-abstrakte Fähigkeiten wie z. B. Planungsprozesse oder Relevanzsetzungen zugreifen können. Dagegen ist das Textartenwissen von in Deutschland sozialisierten Schülern (im Gegensatz zu einer besser ausgebildeten Formulierungskompetenz) lückenhaft. Weiterführend unterteilt Griebhaber³ Besonderheiten des zweitsprachlichen Schreibens in Bereiche, die aus dem Verhältnis von L1 und L2 einerseits und durch die Zielsprache (L2) andererseits bestimmt sind. Je nach Kompetenz in der L1 können differente sprachlich-kulturelle Wissensbestände in die Bewältigung von Schreibaufgaben einfließen: durch das unterschiedliche Verständnis von Aufgabenstellungen, durch unter-

² Mein Dank gilt Irmgard Weber, als Deutschlehrerin zuständig für den Bereich Sprachförderung an der GS-Realschule, sowie der Schulleitung für die Kooperation mit dem Sprachenzentrum der WWU Münster. Weiterhin danke ich den studentischen Tutorinnen Ina Brauckhoff, Katharina Wolters, Alexandra Samiec und Nadine Wilms für ihre engagierte Arbeit. Die Unterstützung der Robert Bosch Stiftung im Rahmen des Programms „Junge Migranten“ ermöglichte die Finanzierung der Pilotphase des Projektes.

³ Die Befunde basieren auf der breiten Datenbasis der Längsschnittstudie „Deutsch & PC“ an Frankfurter Grundschulen (zuletzt Griebhaber 2010). Weiterhin wurde das Projekt „Latente Missverständnisse“ zu Textproduktionen russischsprachiger Schüler der 9. Klassen ausgewertet (vgl. auch Merkel; Roll 2006).

schiedliches Textartenwissen oder differente Erklärungs- und Begründungsmuster. Hier wird Schreiben als kulturelle Praxis, in die biographisch-familiale Erfahrungen und Weltwissen einfließen, in den Blick genommen. Zielsprachlich basiert ist die Annahme, dass der geringere Wortschatz in der L2 zu einer geringeren Textlänge führt und damit zu einer geringeren inhaltlichen Differenzierung. Mangelnde Textverwobenheit und syntaktische Integration verhindern die Entwicklung weiterführender literaler Kompetenzen. (Grießhaber 2010: 221f.)

2 Motivation und Selbstvertrauen – Potenziale der Schreibbegleitung im Rahmen einer Schreibwerkstatt

Lexikalisches, syntaktisches und textuelles Wissen beeinflussen maßgeblich den Grad der Aneignung von Literalität in der L2. Neben den sprach- und wissensbasierten Faktoren steuern aber – und dies ist ein Punkt, der in der aktuellen Diskussion um Kompetenzmodelle und Standards teils aus dem Blick gerät – emotionale und motivationale Faktoren den Schreibprozess. Insbesondere bei Zweitsprachlernern erweist sich die Ausprägung des Vertrauens in die eigenen schulsprachlichen Fähigkeiten als ein wesentlicher Faktor für die Aneignung der Schriftsprache. Ballis (2010) untersucht in ihrer Studie zur schriftsprachlichen Förderung in der L2 Effekte des Selbstkonzeptes auf die Lernleistung. Ausgangspunkt der Intervention sind durch Befragungen⁴ diagnostizierte situationsspezifische Angstgefühle beim Abfassen von Texten. Ein mustergeleitetes Schreibtraining, das systematisch formelhafte Sprache vermittelt, kann nach den Ergebnissen der Interventionsstudie Schülern Sicherheit verleihen und das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten stärken (Ballis 2010: 70). Einen interessanten Befund stellt die Differenzierung des Selbstkonzeptes nach Jahrgangsstufen dar. So zeigen die von Ballis befragten Schüler der fünften Klassen eine „intrinsische Motivation bezüglich des Schreibens von Texten“ (Ballis 2010: 129). Schüler und Schülerinnen dieser Jahrgangsstufe interessieren sich in signifikanter Weise für das Verfassen eigener Texte. Bereits nach der sechsten Klasse stellt sich eine Abschwächung der Motivation ein. Die fünfte Klasse erweist sich somit als ein entwicklungspsychologisches Fenster für die Schreibförderung.

Die Wechselwirkung von Motivation und Selbstkonzept⁵ ist in der jüngeren, mehrdimensional angelegten (Sprachlern-)Motivationsforschung vielfach belegt. Persönlichkeit und Biographie der Lernenden, die Einstellungen und Orientierungen gegenüber der L2 und die Ausgestaltung der Lernumgebung bilden die grundlegenden motivationalen Komponenten (zu einer Diskussion unterschiedlicher Motivationskonstrukte in der Sprachlehr- und Lernforschung vgl. Riemer 2004).

⁴ Ballis befragte im Jahr 2005 ca. 400 Schüler verschiedener Augsburgischer Schulformen für ihre Studie.

⁵ Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht belegen die psychometrisch angelegten Untersuchungen von Jerusalem; Hopf (2002) den Zusammenhang von motivationalen Prozessen, Selbstwirksamkeitserfahrungen und lernerorientierten Verfahren.

Dörnyei (2001) plädiert für eine „motivationssensible Unterrichtspraxis“ im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. Er unterscheidet dabei zwei grundlegende Dimensionen von Motivation: „It is responsible for (1) the *choice* of a particular action and (2) the *effort* expended on it and the *persistence* with it“ (Dörnyei 2001: 7).

Damit korrespondiert ein prozessorientiertes Modell der Lernmotivation, das auf einer zeitlichen Achse drei Phasen der Motivation nach ihrer Funktion im Lernprozess unterscheidet: (1) Choice Motivation, (2) Executive Motivation, (3) Motivational Retrospection (zu den je unterschiedlichen Einflussfaktoren s. Dörnyei 2001: 22). Für unseren Zusammenhang ist relevant, dass Schreibmotivation ebenfalls als dynamisches Konstrukt konzeptualisiert werden kann. (1) Die Entscheidung, eine kommunikative Aufgabe schriftsprachlich zu lösen ist u. a. von Interesse, Erfolgserwartung oder instrumentellen/integrativen Motiven beeinflusst. (2) Die Motivation, die verschiedenen Teilprozesse des Schreibens auszuführen ist abhängig von den Parametern der Aufgabenstellung, der Lernerpersönlichkeit, der Lehrmethoden bzw. der Lernergruppe und der strategischen Kompetenz. (3) Die motivationale Retrospektion dient der Bewertung und Reflexion des angewandten strategischen Wissens, der Ausbildung kausaler Attributionen und damit der Ausbildung zukünftiger Pläne.

Vor diesem Hintergrund haben wir ein Schreibarrangement im Ganztagsbereich der Sekundarstufe I konzipiert. Grundannahme ist, dass Schreiben, wenn es mit der Absicht gebraucht wird, etwas persönlich Bedeutsames mitzuteilen „immens an natürlicher Motivation für (lebenslange) schriftliche Kommunikation gewinnt“ (Bräuer 2000: 94). Wir haben das bewährte Modell der Schreibwerkstatt (Schröter 1997, Brinkschulte; Griebhaber 2000) durch Ausbildung und Einsatz von Schülerschreibbegleitern (in Anlehnung an die „Schülerschreibberatung“ nach Bräuer 2007) ergänzt. Die Bezeichnung „Begleitung“ schien uns für den Einsatz der älteren Schüler zunächst angemessen, da in der Projektkonzipierung nicht abzusehen war, welche Form der Unterstützung des Schreibprozesses diese leisten. Folgende Bedingungen des Schreibarrangements lassen sich unter motivationalen Aspekten fassen:

- Schreibenanlässe, die zum kreativen und freien Schreiben anregen, ermöglichen die Verarbeitung persönlicher Erfahrungen; durch die Orientierung an den Lesern der veröffentlichten Texte (Schulöffentlichkeit, Eltern, Freunde) ist adressatenspezifisches Schreiben erforderlich.
- Tutorielle Anleitung beim Zerlegen des Schreibens in Teilprozesse sowie das Vermitteln kleinschrittiger Schreibstrategien (Ideen finden – Planen – Schreiben – Revidieren) trägt dazu bei, Schreibhemmungen und Hilflosigkeit abzubauen.
- Individuelle Rückmeldung (Textfeedback) sowie kollektive Rückmeldung in der Vorleserunde wirken als Wertschätzung und fördern die Motivation zur Textüberarbeitung.

- Portfolioarbeit unterstützt die Reflexion des Schreibens und ermöglicht eine selbstwertförderliche Attribution, indem Erfolg durch eigene Kompetenzen erklärt wird.

3 Konzept der Schreibwerkstatt

Die Projektschule liegt in einem Stadtteil mit schwierigen sozialen Bedingungen. Der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund liegt in den Eingangsklassen bei 60%.⁶

3.1 Struktur und Ablauf

Die Schreibwerkstatt findet einmal wöchentlich am Nachmittag mit zwei Stunden statt. Wer nimmt teil?

- Schüler und Schülerinnen der 5. und 6. Klasse (freiwillig oder auf Empfehlung einer Lehrkraft);
- Schüler und Schülerinnen der 9. und 10. Klasse (freiwillig als Schreibende und als „Schreibbegleiter“);
- studentische Tutorinnen, die am Schreib-Lese-Zentrum der WWU Münster eine Ausbildung als „Schreibberaterinnen“ durchlaufen haben.

Als wesentliche Voraussetzung für eine schreibförderliche Atmosphäre hat sich erwiesen, dass eine feste Gruppe mit regelmäßiger Teilnahme über zumindest ein Schulhalbjahr zusammen arbeitet. Vereinbarte Regeln und Abläufe können so eingehalten werden. Der Computer⁷ dient als motivierendes Werkzeug, insofern er das Löschen, Ergänzen und Überarbeiten, also die rekursiven Prozesse beim schrittweise kooperativen Schreiben, erleichtert. Die Recherche im Internet liefert Anregungen und Wissensanreicherung sowie Bild- und Tonmaterial zu bestimmten Themen.

Die Arbeit in der Schreibwerkstatt verläuft nach ritualisierten Abläufen:

- Aufwärmphase⁸ (Schreibspiele, Fünf-Minuten-Schreiben; Verbindung mit anderen Wahrnehmungsformen wie Musik, Hörtexten oder Bildern);
- Themenwahl: erste handschriftliche Version;
- erste Präsentations- und Überarbeitungsphase (1:1 Begleiter[in], Gruppenkonferenz, Plenum);
- Eingabe in den PC;

⁶ Die Schulleitung unterstützte die Einrichtung einer jahrgangsübergreifenden Schreibwerkstatt zum Schuljahr 2009/2010, um ihr schülerorientiertes Förderangebot weiter auszubauen hat.

⁷ Die unterstützende Funktion des PC bei der Textproduktion ist mittlerweile unbestritten (Schröter 1997, Griebhaber; Brinkschulte 2000, Becker-Mrotzek; Böttcher 2006).

⁸ Berning (2006) prägt hier den Ausdruck „Warm Schreiben“ für Schreibübungen, die Schreibende „in den Fluss bringen“ und Schreiben so als Gestaltbildungsprozess erfahrbar machen.

- zweite Präsentations- und Überarbeitungsphase (1:1 Begleiter[in], Gruppenkonferenz, Plenum);
- Vorleserunde;
- Veröffentlichung ausgewählter Texte in einer Broschüre/Zeitung oder auf einer Webseite.

Die Schreibaufgaben (angeleitet von den studentischen Tutorinnen) orientierten sich primär an den Verfahren des kreativen Schreibens (Becker-Mrotzek; Böttcher 2006: 144ff.). Authentische, biographisch verankerte Schreibenanlässe bot die Zusammenarbeit mit der Münsteraner Seniorenzeitung zum Thema „Familien-geschichte“ (Diskurs- bzw. Textart Interview: Interviews mit Eltern, Großeltern). Situatives Schreiben erfolgte im Museum nach der gemeinsamen Betrachtung von Werken des Malers Joan Miró.

3.2 Schreibbegleiterschulung

Zum Schuljahresbeginn führten die Tutorinnen eine Schulung mit den älteren Schülern durch, die parallel zu den Schreibaktivitäten der jüngeren Teilnehmer verlief. Diese orientierte sich an dem von Bräuer (2007) vorgeschlagenen Curriculum zur Schreibberaterausbildung; Schreibenanlässe und Umfang wurden der Zielgruppe angepasst. Dieses Curriculum umfasst vier Themenblöcke: (1) Bewusstmachung und Analyse des eigenen Schreibprozesses, (2) Erarbeitung von Schreibstrategien, (3) Erprobung von Überarbeitungswerkzeugen, (4) Grundsätze der Textrückmeldung und der non-direktiven Beratung. In einem Portfolio (Bräuer 2007b) werden Textformen (Pohl; Steinhoff 2010)⁹ und Reflexionen des Schreibprozesses dokumentiert.

Bemerkenswert ist an dieser Stelle die anders ausgerichtete Konzeption der Lese- und Schreibberatung an der Schillerschule Esslingen. Dort findet an jedem Schultag in der zweiten und dritten Unterrichtsstunde eine Beratung durch Lehrkräfte oder studentische Tutoren statt (Aschenbrenner et al. 2009). Gegenstand der Beratung sind Aufgaben aus dem Regelunterricht, wodurch eine Öffnung des Unterrichts hin zu einer Individualisierung des Lernprozesses stattfindet.

4 Exemplarische Analyse einer Schreibbegleitung

Ein Lernziel der Schreibbegleiterschulung besteht darin, die Schüler für sprachliche Mittel zu sensibilisieren, die aufgrund ihrer Hörerorientierung in einer begleitenden Textrückmeldung wirksam sind. Als „fremde Stimme“ sollen sie Schreibende dabei unterstützen, Distanz zu ihrem Text herzustellen und Ansatzpunkte zur Über-

⁹ Der Dynamik des Schreibprozesses angemessen ist der Ansatz von Pohl; Steinhoff (2010), „Textform“ von „Schreibprodukt“ abzusetzen: „Sämtliche Realisierungsvarianten eines Textes, wie sie im sukzessiv-rekursiven Schreibprozess notwendig entstehen, sind als Textformen aufzufassen.“ (Ebda, 16).

arbeitung zu finden, die nicht nur auf der Textoberfläche liegen. So formuliert Bräuer (2006: 135):

- Der Berater soll...
- ... fragen, anstatt festzustellen.
- ... wahrnehmen, anstatt zu interpretieren.
- ... antizipieren, anstatt vorzuschreiben.
- ... gemeinsame Handlungskonzepte entwickeln, anstatt Rezepte auszugeben.

Zu untersuchen ist nun, wie Schüler diese „Beratungstätigkeit“ (a) umsetzen und (b) wie sie in Schreibbegleiterschulungen dabei unterstützt werden können. Inwieweit der Diskurstyp „Beratung“ für dieses sprachliche Handeln in Anspruch genommen werden kann, wäre auf einer breiteren empirischen Basis zu untersuchen. Der Forschungsstand der funktionalen Pragmatik zur Kommunikation in der Schule ermöglicht zunächst Rekonstruktionen dieser spezifischen Schüler-Schüler-Kommunikation.

4.1 Valentinstag!

Im Folgenden wird exemplarisch der Text eines Schülers vorgestellt, dessen Bearbeitung in einer altersgemischten Kleingruppe unter Anwendung des Verfahrens „Über den Rand schreiben“ (Becker-Mrotzek; Böttcher 2006: 47) im Anschluss analysiert wird. Schreibenanlass war der Valentinstag, der 14. Februar, der als „Tag der Liebenden“ für viele Menschen eine besondere Bedeutung hat. Der Schreiber verdichtet – im Modus des „Freien Schreibens“ – in einer kurzen Erlebniserzählung eine alltägliche Situation, die er als biographisch qualifiziert („als ich klein war“): Er erzählt von einem Konflikt mit seinen Freunden („Club“) „wegen eines Mädchens“, der sich in der Spielbude auf einem Hof hinter den Müllcontainern abspielt. Der Text, der zunächst handschriftlich konzipiert und dann in den PC eingegeben wurde, wird in der graphischen Originalgestaltung wiedergegeben.

(Beispiel 1):

Text Erkan (5. Klasse, Familiensprache Türkisch, in Deutschland aufgewachsen)

Valentinstag! (16.02.2010)

Als ich klein war hatte ich eine Freundin in Dortmund.
Als es Valentinstag war hat mich mein Cousin abgeholt und wir sind zur unsere Bude gegangen. Unsere Bude war hinter ein Müllcontainer. Dort hatten wir auch Sofas. Ein wenig später war so ein Mädchen von mein Kindergarten gekommen und ich wollt mit

sie spielen doch mein Cousin wollte auch mit mir spielen. Dann habe ich aus ihr Club gekündigt obwohl ich der Anführer war. Alle meine Freunde haben mich gehasst und es war alles am Valentinstag passiert. Als ich zu Hause war hat sich mein Cousin sich bei mir entschuldigt und alle waren zufrieden.

Eine erste Einschätzung des Sprachstands des Schülers ermöglicht das Verfahren der Profilanalyse (zuletzt Grießhaber 2010).¹⁰ Das Sprachprofil bewegt sich auf der Stufe 4 (von insgesamt 6 Stufen). Insgesamt vier Äußerungen mit Nebensatz und Verbenstellung (davon überdehnt der Konnektor „als“) zeigen, dass sich die Hypotaxe im Ausbau befindet. Der C-Test im Klassenverband ergab 72 Punkte (von 80). Die vorliegenden Texte lassen jedoch den Schluss zu, dass die textuelle Kompetenz ausbaufähig ist.

In der vorliegenden „Textform“¹¹ dominieren Elemente der Mündlichkeit. Diese sind einerseits der Textart geschuldet. Sie belegen aber auch, dass gerade im Bereich des emotionalen Wortschatzes, der stilistischen Gestaltung eigenen Erlebens und damit der Selbstdarstellung Zweitsprachlernende Lücken aufweisen. Umso positiver ist jede Anstrengung der Schüler zu werten, ihre teils erstsprachlich gefassten Erfahrungen in eine narrative Form zu gießen, deren L2-geprägtes Handlungsmuster häufig aufgrund fehlender (deutschsprachiger) Literalität im Elternhaus nur in einer schulisch erworbenen basalen Form zugänglich ist.

Das Vorhandensein einer Überschrift markiert ein literales Element, zugleich wirkt das Exklamativ „Valentinstag!“ durch die malend nachgeahmte Intonation¹² konzeptionell mündlich (vgl. Chat-Kommunikation). Die somit aufgebaute Erwartungshaltung, dass nämlich eine spannende Geschichte folgt, wird bedingt eingelöst. Es erfolgt eine lineare Strukturierung in Rahmensetzung (Dortmund – Valentinstag – Freundin), Planbruch (doch) und Bewertung (alle waren zufrieden).¹³ Eine „Weltausbreitung“ (Augst 2010), die den Leser durch erzählerische Mittel wie Detaillierung, Qualifizierung durch Adjektive oder freie Angaben involviert, findet nicht statt. Auffällig ist, dass der Verfasser eingangs eine individuelle Rahmensetzung vornimmt: Er gibt den für ihn relevanten Punkt, dass er als Kind eine Freundin in Dortmund hatte, im ersten Satz als nicht eingebettete Vorabinformation.

¹⁰ Die Profilanalyse orientiert sich an syntaktischen Wortstellungsmustern, die sukzessive im Verlauf der Sprachaneignung erworben werden.

¹¹ Der Dynamik des Schreibprozesses angemessen ist der Ansatz von Pohl; Steinhoff (2010), „Textform“ von „Schreibprodukt“ abzusetzen: „Sämtliche Realisierungsvarianten eines Textes, wie sie im sukzessiv-rekursiven Schreibprozess notwendig entstehen, sind als Textformen aufzufassen.“ (ebda, 16).

¹² Einen knappen Überblick zur prozeduralen Klassifikation gibt zuletzt Redder (2010).

¹³ Zum Erzählen vgl. Ehlich 1982, zur Ontogenese der Erzählkompetenz s. Augst 2010.

Als ich klein war hatte ich eine Freundin in Dortmund.
 Als es Valentinstag war hat mich mein Cousin abgeholt und wir sind
 zur unsere Bude gegangen. (...)
 Ein wenig später war so ein Mädchen von mein Kindergarten ge-
 kommen (...)

In der kooperativen Textbearbeitung wird deutlich, dass die unklare Rahmen-
 setzung und die fehlende emotionale *Involvierung* Knackpunkte für die lesenden
 Mitschüler darstellen.

4.2 Kooperative Textbearbeitung

Im Folgenden wird ein Ausschnitt¹⁴ aus der kooperativen Textbearbeitung „Valen-
 tintstag“ wiedergegeben. Die Aufgabe lautete, als Textdetektive „Leerstellen“ im
 Text zu suchen. Das Transkript dokumentiert die Phase, in der die Schüler mit der
 beeindruckend konzentrierten Besprechung der „Leerstellen“, die sie im Text ge-
 funden haben, beginnen. Die Begleiterin etabliert eine kommunikative Ordnung,
 indem sie das Rederecht Erkan, dem Schreiber, zuweist (§19). Auch im Folgenden
 Diskurs verteilt sie das Rederecht und übernimmt die Gesprächsführung. Strategi-
 sches Arbeiten leitet sie dadurch an, dass sie Erkan zunächst *nur* einen der von ihm
 gewählten Aspekte auswählen lässt.

Teilnehmer-Siglen:

SCHB: Schreibbegleiterin; Schülerin der 10.Klasse, L1 Deutsch, Familiensprache Deutsch
 S1: Erkan, Autor des Textes; 5. Klasse, L1 Türkisch, Familiensprache Türkisch
 S2: Michelle, 5. Klasse, L1 Ewe, Familiensprache Ewe (Herkunftsland Togo)
 S3: Martin, 5. Klasse, L1 Deutsch, Familiensprache Deutsch
 Aufnahme: 4/2010, Transkription: Christine Hrncał

(Beispiel 2)

- (19) SCHB: ((1s)) Hmh~, fang wa erstmal nur mit einem an, vielleicht kann er
 (unv., 0,5s)) sagen.
- (20) S1: Eeh da steht ja/ ich hab ja geschrieben „unsere Bude war hinter ein
 Müllcontainer“, • also eh • • • das is/ dieser Satz hört sich so kurz an
 und • davor is ja noch ein Satz mit „Bude“.
- (21) S1: Vielleicht hört sich das ja auch nicht so gut an.
- (22) SCHB: ((1s)) Okay, würdest du sagen, dass das jetzt so • so ne Leerstelle is? Is
 das da irgendwie/ • • dass es dort schwer is, den Text zu verstehen?
- (23) S1: Jaa ((1s)) weil das könnte man ja auch so zusammenschreiben.

¹⁴ Die Äußerungsliste basiert auf einem im Programm HIAT erstellten Transkript.

- (24) SCHB: Hmhm[✓], ((2s)) gut.
- (25) SCHB: Hast du auch was gefunden?
[k]: wendet sich an S2

Dieser Ausschnitt lohnt einer näheren Betrachtung. Erkan (S1) lenkt seinen Bearbeitungsfokus auf den Satz: *Unsere Bude war hinter ein Müllcontainer*. Er stellt fest, dass sich dieser Satz *nicht so gut anhört* (s21) – und merkt an, dass zwischen diesem und dem Satz *davor* ein Zusammenhang besteht. (*Als es Valentinstag war hat mich mein Cousin abgeholt und wir sind zur unsere Bude gegangen.*) Diese Beobachtung verweist auf die Zone der nächsten Entwicklung (Vygotski) im Erwerbsprozess. Diese betrifft die weitere Ausbildung der Hypotaxe, an dieser Stelle des Relativsatzes. Genau dieses förderdiagnostische Moment, das möglicherweise eine von einer Lehrkraft geleitete Schreibberatung auf der Formulierungsebene aufgreifen könnte, kann die Schreibbegleiterin nicht aufgreifen. Sie bleibt in einer konvergenten Gesprächsführung (*okay*), erfüllt aber ihre Aufgabe doppelt: Sie hält den Fokus auf der Aufgabenstellung, indem sie (a) nachfragt und (b) eine Wissenslücke bei Erkan hinsichtlich der Aufgabe antizipiert. Um diese zu füllen, gibt sie eine reformulierende Worterklärung des Begriffs *Leerstelle* (s22): *Is das da irgendwie/ • • dass es dort schwer is, den Text zu verstehen?*

Deutlich wird aus Erkans Antwort (s23), dass er mental seinen Punkt der syntaktischen Komplexität verfolgt: *jaa weil das könnte man ja zusammenschreiben* (s23).

Auch im weiteren Verlauf gibt die Begleiterin Hilfestellung, indem sie den normorientierten Fokus der Schüler (in s26 auf Kasusfehler) auf die Tiefenstruktur lenkt (s27). Eine durchgängig bestätigende Gesprächsführung wird durch konvergente Hörerrückmeldungen (*ja genau, aber; jaa; okay, hmhm[✓] gut*) hergestellt.

(Beispiel 3)

- (26) S2: Also beiiii dem Satz bei S1M, ehm da stand ja *unsere Bude war hinter ein Müllcontainer*, da müsste *einen Müllcontainer* hin.
- (27) SCHB: Ja • • genau, is n grammatischer Fehler, aber danach suchen wir ja nicht wirklich, sondern wir suchen nach diesen Leerstellen, also da, wo etwas im Text fehlt, wo du • • wo du dir denkst, „Was soll das bedeuten? Was soll mir das sagen?“⁶, verstehst du?
- (28) S1: hmhm[✓]
- (29) S2: hm[–] • aber da gibt's noch ne Leerstelle zum Beispiel *als ich* • • ehmm *zuhause war, hat sich mein Cousin bei mir entschuldigt*, da fehlt zum Beispiel ehmm wie er sich gefühlt hat (oder) was er gesagt hat oder ehm wie er sich gefühlt hat, als er • nach Hause gekommen is.
- (30) SCHB: ((1s)) Joá
- (31) S1: Also ging zu schnell?

- (32) SCHB: ((1s)) Vielleicht ja. ((2s)) Und du?
[k]: wendet sich an S2M
- (33) S3: Ehm •• bei dem ersten Satz •• *als ich klein war eh hatte ich eine Freundin in Dortmund* eh da find ich, das hat ja gar nichts zu tun mit dem Text überhaupt.
- (34) S2: ((1s)) Eigentlich schon, nur vielleicht n bisschen auffällig erzählt.
- (35) S3 ((2s)) Weil es geht ja •• irgendwie um die Bude und um den Club ((1s)) und gar nich ehm •• um diese Freundin.
- (36) S2: Doch, das steht da noch drin. Aber das steht da nur noch ein Mal drin.
- (37) SCHB: ((2s)) S1, möchtest du vielleicht selber dazu was sagen?
- (38) S1: Ja also ich hab das ja geschrieben • eeh damit die wissen, dass ich eh da klein war und wo ich gelebt hab • und dass ich eine Freundin hatte.
- (39) S1: ((2s)) Also dass ich eine Freundin dort hatte.
- (40) SCHB: ((1s)) (Okay).
- (41) S1: Weil sonst eh würden die's ja gar nicht verstehen, weil wenn eh das so anfangen würde „als es Valentinstag war, hat mich mein Cousin abgeholt“.
- (42) SCHB: Hmh[✓] ((2s)) gut.
- (43) Also das müssen/vielleicht sollten wir da dann noch mal gucken, dass du/ dass du vielleicht später nochmal was zu der Freundin schreibst, damit das bisschen verständlicher wird, weshalb du das erklärst.
- (44) S1: Ja.
(...)

Ohne an dieser Stelle auf die im Weiteren vollzogenen Revisionsprozesse näher einzugehen, möchte ich die abschließende Äußerung der Begleiterin in den Blick nehmen. Mit *also* fokussiert sie in (s43) den Relevanzpunkt der Überarbeitung, nämlich die Bezugnahme auf die „Freundin“ im Text (*Also das müssen/vielleicht sollten wir da dann noch mal gucken, s43*) Die Reparatur des Modalverbs zeugt von ihrem Bemühen, den Modus der Konvergenz aufrechtzuhalten. Sie versucht Vorschläge und keine Vorschriften zu machen und bringt mit der *wir*-Deixis ihr Unterstützungsangebot zum Ausdruck. Nach Abschluss der diskursiven Bearbeitung formuliert sie noch einmal schriftlich die möglichen Überarbeitungsschritte.

- Du könntest in einem Nebensatz erwähnen, was die Freundin mit deinem Text zu tun hat. Beispiel: Als ich klein war hatte ich eine Freundin in Dortmund, die ich auch am Valentinstag traf. Doch zunächst hat mich mein Cousin abgeholt...
- Erkläre kurz vorher was dieser Club ist.

- Was ist das für eine Bude? Beispiel: ... Wie sind zu unserer Bude gegangen, in der wir uns oft getroffen haben.
- Schreibe, warum deine Freunde dich gehasst haben.

Fix (2000: 269) kommt in seiner grundlegenden Studie zur Textrevision zu dem Schluss, dass die didaktische Stärke der kooperativen Textbearbeitung in der Schärfung des Problembewusstseins zu suchen ist, während sie als Methode des Ausbaus der Formulierungskompetenz nicht ausreicht. Dieser Befund bestätigt sich bei der Betrachtung der Schüleraktivitäten – deutlich wird aber, dass (schreib-)erfahrene Schüler durchaus effektive Hilfestellungen geben können. Die Verbindung aus selbstgewähltem Schreibanlass, selbstgesteuerter Tätigkeit und tutorieller Unterstützung hat sich als ein motivationsförderliches Setting erwiesen.

5 Ausblick

Aufgrund der positiven Rückmeldung der Schüler und Schülerinnen sowie ihrer konstanten Teilnahme wird die Schreibwerkstatt im Schuljahr 2010/2011 fortgesetzt. Ein Ausbau der Schreibbegleiterschulung soll die Wirkung der Maßnahme verstärken. In einem zweitägigen Schreib-Workshop außerhalb der Schulzeit können die älteren Schüler ihre Schreib- und Gesprächskompetenzen entwickeln und damit für ihre persönliche und berufliche Entwicklung profitieren. Um die Schüler für sprachlicher Muster, Mittel und Strategien einer hörerorientierten Gesprächsführung zu sensibilisieren, eignet sich der Einsatz von didaktisierten authentischen Materialien (beispielsweise das hier vorgestellte Transkript). Motivierend wirken freiwillig schreibende Schüler auch auf Lehrkräfte. So lässt eine Lehrerin der Projektschule, angeregt von der Schreibwerkstatt, in ihrem LRS-Unterricht neuerdings mit großem Erfolg freie Texte schreiben. Pilotprojekte können auf diese Weise von den Rändern des Schulalltags her auch das schulische Curriculum verändern.

Literatur

- Aschenbrenner, Karl-Heinz; Kunk-Deppermeier, Alexandra; Schäfer, Joachim (2009): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten bei der Textproduktion durch Lese- und Schreibberatung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung*. Freiburg: Fillibach, 235-254.
- Augst, Gerhard (2010): Zur Ontogenese der Erzählungskompetenz. In: Pohl, Thorsten; Steinhoff, Thorsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. KöBeS, 7. Duisburg: Gilles & Francke, 63-96.

- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bachmann, Thomas; Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten; Steinhoff, Thorsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke [Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik; 7], 191-210.
- Ballis, Anja (2010): *Schriftsprachliche Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Berning, Johannes (2006): Warmschreiben und andere Elemente eines veränderten Schreibunterrichts. In: Berning, Johannes; Kessler, Nicola; Koch, Helmut (Hrsg.): *Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag*. Berlin: LIT, 275-290.
- Bräuer, Gerd (Hrsg.) (2006): *Schreiben(d) lernen. Ideen und Projekte für die Schule*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Bräuer, Gerd (2007): Schüler helfen Schülern. Schreibberatung in der Schule. In: *Informationen zur Deutschdidaktik: Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule*, 1 (31), 55-62.
- Bräuer, Gerd (2007a): Das Portfolio in der Ausbildung von Schüler-Schreibberater/innen als Mittel zur Entwicklung von Wissen und Können in der Textproduktion. In: Becker-Mrotzek, Michael; Schindler, Kirsten (Hrsg.): *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke [KöBeS; 5], 145-168.
- Brinkschulte, Melanie; Grieshaber, Wilhelm (2000): *Übernahme und Kreativität auf dem Weg zur Konvention. Ausländische SchülerInnen schreiben mit dem Computer in der Zweitsprache Deutsch*. (<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/wrt/szs/0300/text.html>) (10.09.2010).
- Dörnyei, Zoltan (2001): *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Fix, Martin (2000): *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung – empirische Untersuchungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Grieshaber, Wilhelm (2010): *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: UVR.
- Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 28-53.

- Merkel, Svetlana; Roll, Heike (2006): Migrationssprache Russisch – zur Nutzung russischsprachiger Ressourcen in Lernertexten der 9. Klasse. In: Abel, Andrea; Stuflesser Mathias; Putz, Magdalena (Hrsg.): *Mebrsprachigkeit in Europa*. Bozen: Eurac, 149-160.
- Prenzel, Manfred; Artelt, Cordula; Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (2007): *Pisa 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*. Münster: Waxmann.
- Redder, Angelika (2010): Grammatik und sprachliches Handeln in der Funktionalen Pragmatik – Grundlagen und Vermittlungsziele. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): *Grammatik und sprachliches Handeln*. München: Iudicium, 9-24.
- Riemer, Claudia (2004): Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 35-65.
- Schröter, Elke (1997): Der Beitrag des Schreibwerkzeugs Computer zur Herausbildung von Schreib- und Lesekompetenz jüngerer Kinder. Erfahrungen aus der „Schreibwerkstatt für Kinder“ an der Technischen Universität Berlin. In: *OBST* 55, 70-89.

Themenschwerpunkt 4

**Wirkung von Unterricht auf das Lernen von
Sprachen –
Forschungskonzepte und -ergebnisse**

Sektionsbericht

Koordination: Inger Petersen, Claudia Riemer

Sprachlernprozesse werden von einer Vielzahl von Variablen bestimmt, deren Kontrolle in Forschungsprozessen ein aufwändiges Untersuchungsdesign voraussetzt. Diese Komplexität des Forschungsgegenstandes mag einer der Gründe dafür sein, warum sich die empirische Wirkungsforschung, die die Wirksamkeit von Konzeptionen, Methoden und Materialien für das Lernen von Sprachen überprüft, im Fach DaF/DaZ, aber auch allgemein in der deutschen Fremdsprachenforschung, bisher kaum etabliert hat. Gerade vor dem Hintergrund, dass die Bedeutung von Sprachfördermaßnahmen in den letzten Jahren enorm gestiegen ist, ist beispielsweise im Bereich Deutsch als Zweitsprache die „[d]ie Beurteilung der Wirksamkeit der unterschiedlichen Maßnahmen [...] von großer gesellschaftspolitischer Relevanz, da sie mit Kosten verbunden sind und den Kindern möglicherweise keine optimalen Bedingungen für ihre sprachliche und, damit verbunden, ihre schulische Entwicklung bieten“ (Kaltenbacher, in diesem Band). Gleichzeitig werden fragwürdige Ergebnisse von vorliegenden Evaluationsstudien oftmals unkritisch rezipiert und können, weitergetragen durch die Medien, einen großen Einfluss auf die öffentliche Meinung nehmen.

Diesem Spannungsfeld aus gesellschaftspolitischer Relevanz und methodischen Herausforderungen der Wirkungsforschung war der Themenschwerpunkt „Wirkung von Unterricht auf das Lernen von Sprachen: Forschungskonzepte und -ergebnisse“ gewidmet. Im Mittelpunkt dieser Sektion standen empirische Studien aus der Wirkungsforschung; darüber hinaus waren aber auch konzeptionelle Beiträge zur Wirkungsforschung als Forschungsrichtung und ihrer Rückwirkung auf die Unterrichtspraxis willkommen. Das Themenspektrum der Vorträge reichte von

der Untersuchung der Wirksamkeit von Sprachförderprogrammen und -materialien im Elementar- und Primarbereich für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache über die Rolle des Inputs und der Grammatikprogression und die Bedeutung von Medien bis hin zur Wirkung von Fehlerkorrekturen. Auch die Aktionsforschung wurde als eine Art der Überprüfung und Optimierung der Wirksamkeit des eigenen Unterrichts vorgestellt.

Heidi Rösch (Karlsruhe) eröffnete die Sektionsarbeit am Donnerstag mit einem Vortrag über ein Projekt, in dem einerseits eine fachbezogene Förderung („Focus on Meaning“) und andererseits eine sprachsystematische Förderung („Focus on Form“) für Grundschul Kinder mit Migrationshintergrund auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden sollen. Es folgte ein Beitrag von Eleni Peleki, die Ergebnisse aus ihrer Evaluationsstudie des Bayrischen Modells der Deutschlerngruppen (ehemals Sprachlernklassen) präsentierte. Erika Kaltenbacher (Heidelberg) beschloss den ersten Tag mit einem kritischen Blick auf die Qualität von Evaluationsstudien. Sie konnte zeigen, wie wichtig der Einsatz angemessener, linguistisch fundierter Verfahren bei der Überprüfung von Sprachfördermaßnahmen ist.

Der zweite Tag begann mit einem Vortrag von Holger Hopp (Mannheim) über methodische und methodologische Aspekte einer sprachwissenschaftlichen Wirksamkeitsstudie zur Sprachförderung mit Medieneinsatz im Vorschulbereich. Mit diesem Vortrag wurde zugleich der Themenbereich der DaZ-Förderung im Elementar- und Primarbereich zum Abschluss gebracht, und der Fokus auf ältere LernerInnen gerichtet. Rebecca Launer (München) referierte sodann die Ergebnisse eines Forschungsprojekts, in dem ein Blended-Learning-Modell für den DaF-Unterricht entwickelt und empirisch untersucht wurde. Der Beitrag von Steffi Winkler (Amsterdam) beschäftigte sich mit einer Interventionsstudie zum Erwerb der deutschen Satzstruktur bei italienischsprachigen UniversitätstudentInnen. Als zentrales Ergebnis der Studie kann festgehalten werden, dass durch eine veränderte unterrichtliche Progression deutlich größere Lernerfolge in Bezug auf den Erwerb der (S)OV-Struktur und der Satzklammer erzielt werden konnten. Am Ende des zweiten Tages zeigte Alexis Feldmeier in seinem Vortrag mit dem Titel „Aktionsforschung in Integrationskursen“, inwieweit auch die Aktionsforschung wertvolle Erkenntnisse zur Veränderung der Unterrichtspraxis liefern und somit als Alternative zur Wirkungsforschung gelten kann.

Die zwei letzten Vorträge dieser Sektion hatten schließlich die Wirksamkeit von Fehlerkorrekturen zum Thema. Hinsichtlich der von ihm vorgestellten empirischen Studien konstatierte Christian Krekeler (Konstanz) vielfältige methodische Probleme, die die Aussagekraft der Untersuchungen fraglich machen. Albrecht Klemm (Leipzig) zeigte in seinem Vortrag, wie problematisch die Rekonstruktion der Äußerungsabsicht der Lernenden durch den Korrigierenden sein kann. Zudem sollte nicht nur das überarbeitete Textprodukt, sondern auch der auf die Korrekturen folgende Überarbeitungsprozess in der Forschung größere Aufmerksamkeit erfahren.

Insgesamt wurde ein großes Interesse an dem Thema Wirkungsforschung deutlich, und die Vorträge des Themenschwerpunktes 4 wurden im Laufe der Tagung kontinuierlich von vielen TagungsteilnehmerInnen besucht. Es fanden lebhafte Diskussionen statt, in denen es vor allem um methodologische und methodische Aspekte der Wirkungsforschung ging. Stark forschungsbezogene Themenschwerpunkte sollten deshalb auch in Zukunft ihren Platz auf der Tagung haben und damit auch ein Stück zur Weiterentwicklung und Qualitätssicherung der (Wirkungs-)Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache beitragen.

Bedeutung und Form (BeFo): Formfokussierte und bedeutungsfokussierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache¹

*Heidi Rösch (Karlsruhe, Deutschland) &
Petra Stanat (Berlin, Deutschland)*

Das BeFo-Projekt knüpft an Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Jacobs-Sommercamp-Projekt (JSC-Projekt) zur Förderung von Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten Familien an (vgl. Stanat; Baumert; Müller 2005, Rösch 2006, Stanat; Becker; Baumert; Lüdtke; Eckhard im Erscheinen). Im JSC-Projekt wurde untersucht, ob eine kombinierte explizite und implizite Sprachförderung effektiver ist als eine ausschließlich implizite Sprachförderung. Die Stichprobe umfasste insgesamt 233 Kinder am Ende der dritten Klassenstufe. Aus dieser Gesamtgruppe wurden 150 Kinder nach einem Zufallsverfahren für die Teilnahme an einem dreiwöchigen Feriencamp ausgewählt („Treatmentgruppe“). Da ein Schüler nie im Camp erschien, reduzierte sich die Gruppe auf 149 Kinder. Die verbleibenden 83 Schülerinnen und Schüler bildeten die Vergleichsgruppe. Innerhalb der Treatmentgruppe wiesen 95 Kinder eine nichtdeutsche Herkunftssprache auf, innerhalb der Vergleichsgruppe waren es 54 Kinder. Da die explizite Förderung im Projekt spezifisch auf Schülerinnen und Schüler ausgerichtet war, die Deutsch als

¹ Mitarbeiterinnen des BeFo-Projekts: Prof. Dr. Petra Stanat und Prof. Dr. Heidi Rösch (Leitung); Annkathrin Darsow, Dr. Anja Felbrich, Jennifer Paetsch, Daniela Rotter (wissenschaftliche Mitarbeiterinnen). Das Projekt wird im Rahmen der Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung (FiSS) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

Zweitsprache erwerben, beziehen sich die Analysen ausschließlich auf die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache.

Die Kinder in der Treatmentgruppe wurden wiederum zwei Bedingungen zugewiesen. Von den Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache erhielten 35 ausschließlich implizite Förderung. Sie nahmen täglich vor- und nachmittags an einem theaterpädagogischen Programm teil, das darauf abzielte, durch sprachintensive Aktivitäten die sprachlichen Kompetenzen der Kinder weiterzuentwickeln. Die 60 anderen Kinder wurden dagegen explizit und implizit gefördert. Sie erhielten am Vormittag zwei Stunden sprachsystematischen Unterricht und besuchten am Nachmittag das theaterpädagogische Programm. Die Untersuchung ergab, dass die Kinder, die am Camp teilgenommen hatten, einen größeren sprachlichen Kompetenzzuwachs erzielten als Kinder, die nicht teilgenommen hatten (Stanat; Becker; Baumert; Lüdtke; Eckhard im Erscheinen). Die 60 explizit und implizit geförderten Kinder zeigten direkt nach dem Camp signifikant bessere Grammatik- und Leseleistungen als die Vergleichsgruppe, während die Leistungsunterschiede zwischen den ausschließlich implizit geförderten Kindern und der Vergleichsgruppe nicht signifikant waren. Nach drei Monaten waren die Vorsprünge der explizit geförderten Gruppe in der Tendenz zwar weiterhin zu beobachten, ließen sich jedoch nur für die Leseleistungen inferenzstatistisch absichern. Dieses Befundmuster kann als erster Hinweis darauf gewertet werden, dass sich mit sprachsystematischer Förderung Effekte erzielen lassen, die über Wirkungen einer rein impliziten Förderung hinausgehen.

1 BeFo als Interventionsstudie

Anknüpfend an die Vorarbeiten im JSC-Projekt werden im BeFo-Projekt zwei Ansätze der Zweitsprachförderung weiterentwickelt und im Rahmen eines feldexperimentellen Designs auf ihre Wirksamkeit überprüft. Dabei wird die Unterscheidung zwischen expliziter und impliziter Förderung durch die zwischen Formfokussierung und Bedeutungsfokussierung ersetzt bzw. erweitert. Während im Kern die explizite Förderung aus dem JSC-Projekt, die durch eine Fokussierung formaler Strukturen von Sprache gekennzeichnet ist, im BeFo-Projekt weitergeführt wird, ist die implizite Förderung aus dem JSC-Projekt im BeFo-Projekt durch eine bedeutungsfokussierte Förderung ersetzt worden (s.u.).

Die Stichprobe des BeFo-Projekts wird insgesamt etwa 300-400 Kinder der dritten Jahrgangsstufe umfassen, die auf drei Gruppen verteilt werden:

- formfokussierte Sprachförderung durch sprachsystematischen Unterricht in DaZ;
- bedeutungsfokussierte Sprachförderung durch fachbezogenen Unterricht in den Fächern Mathematik und Sachunterricht;

- Wartegruppe, die zu einem späteren Zeitpunkt eine optimierte Förderung erhält.

Die Förderung erfolgt über einen Zeitraum von einem Schuljahr (Schuljahr 2010/11) in offenen und gebundenen Ganztagschulen, in denen der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mindestens 40 Prozent beträgt. Sie wird von Studierenden des Grundschullehramts in der Regel am Nachmittag zusätzlich zum regulären Unterricht durchgeführt und umfasst pro Woche 90 Minuten. Mittels eines Sprachscreenings wurden Kinder ermittelt, bei denen aufgrund der erbrachten Leistungen davon auszugehen ist, dass sie von einer Sprachförderung profitieren würden. Diese Kinder erhielten die Möglichkeit, sich für die BeFo-Sprachförderung anzumelden und wurden anschließend per Zufall einer der drei Gruppen zugeteilt. Die Wirksamkeit der Treatments und die Nachhaltigkeit der Effekte werden anhand von Leistungserhebungen zu vier Messzeitpunkten geprüft. Die zentralen abhängigen Variablen der Studie bilden die Leistungen der Kinder in sprachlichen Kompetenzbereichen (Wortschatz, Grammatik, Leseverständnis) sowie in Mathematik und im Sachunterricht. Weiterhin ist geplant, Analysen schriftlicher Texte und mündlicher Sprachproben der Kinder sowie Schulnoten in die Evaluation einzubeziehen.

2 Ziele der BeFo-Studie

Das BeFo-Projekt wird Hinweise darauf geben, mit welchen Ansätzen der Zweitsprachförderung die schulische Entwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund besser unterstützt werden kann. Für die Intervention wurden zwei theoretisch fundierte Förderkonzepte gewählt, die sich in Schulen umsetzen lassen bzw. teilweise bereits umgesetzt werden. Angesichts des unbefriedigenden Forschungsstands zu Fragen der Effektivität von verschiedenen Förderansätzen (vgl. z.B. Limbird; Stanat 2006, Söhn 2005), dürften die Befunde des Projekts nicht nur aus wissenschaftlicher, sondern auch aus bildungspolitischer und praktisch-pädagogischer Sicht von erheblichem Interesse sein.

Das Projekt verfolgt die folgenden Ziele:

- 1) *Überprüfung der Wirksamkeit der expliziten bzw. formfokussierten Förderkomponente des JSC-Projekts im schulischen Kontext.* Die Ergebnisse des JSC-Projekts weisen darauf hin, dass die explizite Komponente für den Lernerfolg der Kinder im Ferienprogramm entscheidend war. Da im Design jedoch keine Bedingung mit ausschließlich expliziter Förderung enthalten war, konnten die spezifischen Effekte dieser Komponente im JSC-Projekt nicht bestimmt werden. Daher wird geprüft, inwieweit mit sprachsystematischem DaZ-Unterricht auch ohne zusätzliche implizite Förderung Lernerfolge erzielt werden können. Damit soll auch ausgeschlossen werden, dass die Effekte dieses Ansatzes im Rahmen des JSC-Projekts kontextabhängig waren

und etwa auf ihre Einbettung in eine ungewohnte und für die Kinder besonders attraktive Lernumgebung zurückzuführen sind. Anknüpfend an die Forschung zur Förderung des Fremdspracherwerbs (vgl. z.B. Norris; Ortega 2000) wird erwartet, dass auch mit der sprachsystematischen Förderung allein und im schulischen Kontext positive Effekte auf die Sprachkompetenzen erzielt werden.

- 2) *Untersuchung von Fördereffekten über einen längeren Zeitraum.* In der JSC-Studie waren direkt nach den Sommerferien sowohl für Grammatik als auch für Lesen signifikante Effekte der Kombination aus impliziter und expliziter Förderung zu beobachten. Drei Monate später waren die Unterschiede jedoch nur noch für die Leistungen im Lesen signifikant. Demnach scheint die Nachhaltigkeit einer kurzfristigen Intervention begrenzt zu sein. Möglicherweise hätte der Leistungsvorsprung der Treatmentgruppe mit expliziter Förderung durch eine Weiterführung der Maßnahme in der Schulzeit gehalten werden können. Im BeFo-Projekt werden daher die Effekte von kontinuierlichem Unterricht in DaZ über einen Zeitraum von einem Schuljahr untersucht. Dabei wird angenommen, dass die Effekte bei kontinuierlicher Förderung über die Zeit zunehmen.
- 3) *Erweiterung der impliziten Sprachförderung durch ein stärker schulbezogenes und theoretisch besser fundiertes Konzept.* Das im JSC-Projekt umgesetzte theaterpädagogische Programm ermöglichte es, eine *Baseline* Schätzung für die Effekte von sprachintensiven Aktivitäten zu liefern. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass diese Aktivitäten zwar nicht wirkungslos waren, statistisch nachweisbare Effekte konnten aber nur in Kombination mit expliziter Förderung erreicht werden. Im BeFo-Projekt wird die implizite Förderung durch explizite Fokussierung der Bedeutung von Sprache ergänzt und durch Anknüpfung an die Inhalte des Fachunterrichts stärker auf schulische Anforderungen ausgerichtet.
- 4) *Untersuchung der Rolle von Zweitsprachförderung für den schulischen Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund.* In der Literatur besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass dem Erwerb der Verkehrssprache bei Schülerinnen und Schülern eine Schlüsselrolle zukommt. Offen ist jedoch, inwieweit sich Zweitsprachförderung positiv auf Leistungen im entsprechenden sprachlichen Fach (in deutschen Schulen also im Fach Deutsch) auswirkt und darüber hinaus auch Effekte auf Leistungen in den Sachfächern (in der Grundschule v.a. Mathematik und Sachunterricht) nach sich zieht. Dies soll im Rahmen des BeFo-Projekts geprüft werden.

In der BeFo-Studie wird die relative Effektivität formfokussierter und bedeutungsfokussierter Sprachförderung untersucht, die mit sprachsystematischem und fachintegriertem Unterricht operationalisiert werden. Es wird erwartet, dass mit beiden Ansätzen positive Effekte auf die Leistungen der Kinder in den Sachfächern erzielt werden. Diese sollten jedoch in der fachintegrierten Förderung stärker ausgeprägt

sein. Die Effekte der Förderung auf die sprachlichen Kompetenzen der Kinder, insbesondere in Bezug auf Grammatik, sollten dagegen im sprachsystematischen Unterricht stärker ausfallen als in der fachintegrierten Förderung.

3 Form- und Bedeutungsfokussierung

Um die relative Effektivität von verschiedenen Ansätzen der Sprachförderung zu prüfen, ist es notwendig, gut kontrollierte Interventionsstudien durchzuführen, die es erlauben, Veränderungen in sprachlichen und fachlichen Leistungen der Kinder auf die jeweilige Förderung zurückzuführen. Dies bedeutet, dass in entsprechenden Studien möglichst nur jene Komponenten der Förderung unterschiedlich konzipiert und implementiert werden dürfen, die den Kern der Ansätze ausmachen. Diese müssen klar definiert und unterscheidbar sein, um ihren Einfluss auf die Ergebnisse erfassen zu können. Alle irrelevanten Aspekte sind dagegen in den Förderbedingungen soweit wie möglich zu parallelisieren. Im BeFo-Projekt werden die Ziele, die Zielgruppen sowie die Voraussetzungen der Förderstudierenden konstant gehalten, während die beiden Förderansätze klar unterscheidbar konzipiert wurden. Tabelle 1 zeigt dies im Detail.

Wozu?	Entfalten der bildungssprachlichen Kompetenz	
	Focus on Form (FoF) Sprachbewusstheit, formalsprachlich angemessene Sprachproduktion	Focus on Meaning (FoM) Verstehen von komplexen fachlichen Inhalten und Kommunizieren über diese Inhalte
Wen?	DaZ-Kinder in Ganztagsgrundschulen mit mind. 40% Migrantenanteil	
Wer?	Grundschul-Lehramtsstudierende mit Bachelor-Abschluss nach Absolvierung des DaZ-Moduls, intensive Betreuung während der Förderphase, Prüfung der Implementierungsqualität mit Videoaufnahmen (mind. 2x im Jahr)	
	FoF – Vorbereitungsworkshops	FoM – Vorbereitungsworkshops
Was?	Deutsch als Zweitsprache	
	FoF – Sprache als Lerngegenstand Fokus: Form-Funktionsbeziehungen Wort-, Satz-, Textproduktions- strategien	FoM – Sprache als Werkzeug Fokus: thematischer Wortschatz und Redemittel Wort-, Satz-, Texterschließungsstrategien

Auf welcher Grundlage?	Interlanguage-Hypothese (Selinker 1972), Interaktionshypothese (Long 1985) Output-Hypothese (Swain 1985) Noticing-Hypothese (Schmidt 1990)	
Wie?	Input-Hypothese (Krashen 1985) Interaktionismus (Vygotsky 1929, Brunner 1989)	
Womit?	Scaffolding im Prozess und als Planungsprinzip Parallelisierung des Verlaufsplans der Etappen orientiert am Unterrichtsprinzip des Scaffolding	
	<ul style="list-style-type: none"> – Formfokussierung nach Bedeutungsklä rung – formbezogene Inputintensivierung und -modellierung – formbezogene aufmerksamkeitsfördernde Aktivitäten – Feedback: entfaltend (output-fordernd) 	<ul style="list-style-type: none"> – Bedeutungsklä rung, Wortschatzentwicklung – fachspezifischer Input und bedeutungsbezogene Impulse zur Anwendung und Übung – Mittelbedeutungsbezogene aufmerksamkeitsfördernde Aktivitäten – Feedback: Recasts (input-liefernd)
	Weitgehende Parallelisierung der Lesetexte (Menge, Länge) und Anzahl der Schreibenanlässe	
	FoF – Sprachfördermaterial Pragmatische und literarische Texte Sprachportfolio	FoM – Fachbezogenes Material Materialien aus dem Mathematik- und Sachunterricht Forschertagebuch

Tab. 1: Operationalisierung von FoF und FoM im BeFo-Projekt.

Die Grundlage für die Kontrastierung der Ansätze im BeFo Projekt bilden theoretische Unterscheidungen zwischen Focus on Meaning (FoM) und Focus on Form (FoF) (vgl. z.B. Doughty; Williams 1998, Ellis 2000). Wie Tabelle 2 zusammenfassend verdeutlicht, stellen Förderkonzepte, die durch FoM gekennzeichnet sind, bei der Rezeption und Produktion von Sprache die inhaltliche Bedeutung in den Vordergrund. In Bezug auf strukturelle Aspekte von Sprache erfolgt die Förderung überwiegend implizit, d.h. ohne die Aufmerksamkeit der Lernenden auf sprachliche Regeln zu lenken. Förderkonzepte mit FoF hingegen beinhalten explizite Komponenten, bei denen Sprachstrukturen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden.

	Focus on FormS	Focus on Form	Focus on Meaning
Leitgedanke	das Sprachsystem wird sukzessive und als Ganzes eingeführt und eingeübt	ausgewählte sprachliche Strukturen werden in ihrem Form-Funktionszusammenhang erworben	Sprache wird durch Verstehen und erfolgreiche Kommunikation erworben
Kontext	Inhalte dienen zur Illustration der zu erwerbenden Regel	Inhalte haben eine über die Formbetrachtung hinausgehende Bedeutung	Inhalte dienen als Kommunikationsgrundlage
Ziel	Regelwissen und Regelkönnen	formale Korrektheit	vorwiegend impliziter Spracherwerb
Input	gibt Beispiele für die Formenvermittlung vor	etabliert thematischen Rahmen, verbindet Form mit Bedeutung	liefert verständlichen Input, dessen Bedeutung ggf. ausgehandelt wird
Prozess	Anleitung zu regelkonformer und situationsunabhängiger Sprachverwendung	Lenkung der Aufmerksamkeit auf die Form	Orientierung an thematischen Inhalten bei hohem Redeanteil der Lernenden
Feedback in Bezug auf sprachstrukturelle Aspekte	direkt, metasprachlich, formbezogen	entfaltend, reaktiv, output-fordernd	indirekt durch Recasts
Rolle der Instruktion und Metasprache	die Instruktion thematisiert die Sprachstrukturen in toto thematisiert, stark lenkend, folgt grammatischer Progression, Metasprache im Feedback und in den Aufgaben	die Instruktion reagiert auf ein rezeptives oder produktives Sprachproblem, lenkt je nach Lernstand, Verwendung von Metasprache nur bei tragfähigen Regeln	die Instruktion bezieht sich ausschließlich auf die Inhalte und das Erfassen sowie Kommunizieren von Konzepten und Begriffen, keine Verwendung von Metasprache

Aufgaben	Aufgaben zum Verstehen, Üben und Anwenden der Regel; Distanzierung vom Inhalt	Aktivitäten zum Bemerkens der „Lücke“ und Erkennen von Form-Funktionszusammenhängen	inhaltsbezogene, kommunikative Aktivitäten
----------	---	---	--

Tab. 2: FoF, FoM, Focus on FormS.

Beide Ansätze, die im BeFo-Projekt umgesetzt werden, zielen auf die Entfaltung der bildungssprachlichen Kompetenz ab. Die Mittel, mit denen dies erreicht werden soll, unterscheiden sich jedoch. Während es im FoF-Ansatz primär um Sprachbewusstheit und eine formalsprachlich angemessene Sprachproduktion geht, fokussiert der FoM-Ansatz das Verstehen von komplexen fachlichen Inhalten und das Kommunizieren über diese Inhalte.

Beide Ansätze basieren auf der mittlerweile unumstrittenen Interlanguage-Hypothese von Selinker (1972), die davon ausgeht, dass Zweitsprachlernende Hypothesen über die Struktur der Zielsprache ausbilden und mit diesen experimentieren, um sie zu bestätigen und ggf. zu revidieren. Dabei entstehen Normabweichungen wie Übergeneralisierungen, Tilgungen, Interferenzen, die bei erfolgreichem Zweitspracherwerb zu einer zunehmenden Annäherung an die Zielsprache, aber auch zu Fossilisierung oder gar zum Abbruch des Zweitspracherwerbs führen können.

Eine zweite wichtige Grundannahme, auf die sich das BeFo-Projekt bezieht, ist die Interaktionshypothese von Long (1985), die die Bedeutung der Interaktion von Lernenden einer Zweitsprache mit Sprecherinnen und Sprechern in der Zielsprache betont. Susan Gass (vgl. Gass; Mackey 2005) konkretisiert diese These, indem sie dafür plädiert, vor allem bei (anhaltenden) Sprachproblemen in Unterrichtssituationen Interaktionen zu initiieren, die diese Probleme thematisieren. Swain (1985: 248f.) spricht in diesem Zusammenhang von „comprehensible output“ und bezieht sich auf die Annahme, dass diese Interaktionen „where there has been a communicative breakdown – where the learner has received some negative input – and the learner is pushed to use alternate means to get across his or her message“, dem Lerner die Nutzung seiner linguistischen Ressourcen ermöglichen. Während dieser Ansatz gestützt durch die Output- und die Noticing-Hypothese (vgl. Schmidt 1990) im FoF-Ansatz herangezogen wird, um am Output, d.h. an der Sprachproduktion der Kinder, zu arbeiten und ihre Aufmerksamkeit auf die noch nicht beherrschten sprachlichen Phänomene zu lenken, orientiert sich der FoM-Ansatz an der Input-Hypothese von Krashen (z.B. 1981, 1985) und gestaltet den sprachlichen Input thematisch und aus schulischer Perspektive fachlich authentisch. Auch hier spielt Interaktion eine zentrale Rolle. Interaktionsprobleme werden dadurch gelöst, dass verständlicher Input angeboten und Bedeutung ausgehandelt wird, was laut Krashen zum Spracherwerb führen sollte. Dies ist eine wesentliche Grundannahme des FoM-Ansatzes.

Bezogen auf die Umsetzung findet wiederum eine gemeinsame Orientierung am Prinzip des *Scaffolding* (vgl. Gibbons 2006) statt. Die Unterrichtsplanung sieht eine Art Gerüst vor, das den Kindern hilft, sich die Form bzw. Bedeutung durch entsprechende Aufgabenformate selbständig anzueignen und das dadurch gleichzeitig den natürlichen Lern- bzw. Erwerbsprozess unterstützt. Allerdings unterscheidet sich die Konkretisierung wieder deutlich: FoF modelliert und intensiviert den Input mit Blick auf sprachliche Formen, während FoM den fachspezifischen Input mit Blick auf die Bedeutung gestaltet. Bei FoM stehen Impulse zur Anwendung und Übung fachlicher Aspekte im Vordergrund, während FoF aufmerksamkeitsfördernde Aktivitäten zum Strukturwerb provoziert. Das Feedback ist bei FoF output-fordernd, während es im FoM-Ansatz hinsichtlich des Spracherwerbs input-liefernd gestaltet wird.

Die in der Umsetzung der Förderansätze verwendeten Medien werden hinsichtlich der Menge und Länge der Lesetexte sowie der Anzahl der Schreibanlässe so weit wie möglich parallelisiert. Die Konkretisierung trägt dabei dem jeweiligen Ansatz Rechnung. So führen z.B. in der fachbezogenen Förderung die Kinder ein Forschertagebuch, in der sprachsystematischen Förderung dagegen ein Sprachportfolio. Im FoF-Ansatz wird mit pragmatischen und literarischen Texten zu einem übergeordneten Thema („Kinder der Welt“) gearbeitet, allerdings ohne die Aufgabenbereiche des Deutschunterrichts zu integrieren. Im FoM-Ansatz kommen Materialien aus dem Mathematik- und Sachunterricht zum Einsatz, die gegebenenfalls durch Zusatzmaterialien ergänzt werden.

4 FoF, FoM und Focus on FormS

FoF und FoM sind Ansätze, die in Abgrenzung zu einem dritten Ansatz, nämlich Fokus on FormS (FoFs), entstanden sind und deshalb oft vor diesem Hintergrund diskutiert werden (vgl. Long; Robinson 1998). Dabei wird Focus on FormS oft zu Unrecht und stark verkürzt mit dem traditionellen grammatikalisierten Fremdsprachenunterricht gleichgesetzt. Im Vergleich der drei Ansätze (vgl. Tab. 2) verfolgt FoFs den Leitgedanken, das Sprachsystem als Ganzes und damit all seine Formen (daher der Plural FormS) zu vermitteln und im Unterricht zu reproduzieren. Bei FoM handelt es sich im Kern um ein Gegenkonzept, das die Kommunikation über Inhalte in den Vordergrund stellt und dabei gleichzeitig das formale Sprachsystem als Gegenstand von Instruktion in den Hintergrund treten lässt bzw. vollständig verdrängt. FoF nimmt eine Mittelstellung zwischen diesen Ansätzen ein und zielt darauf ab, Bedeutung und Form miteinander zu verknüpfen. Dies macht eine mögliche Lesart der Genese der drei Ansätze sichtbar: FoF dient nicht primär dem Erhalt des traditionellen formenorientierten Ansatzes, sondern will Formfokussierung in einem kontextuell eingebetteten Unterricht realisieren. Deshalb wird hier die Semantik nicht als einziges oder zentrales Element des Sprachunterrichts gesehen, sondern es geht auch in Abgrenzung zu dem FoFs-Verständnis (in

dem der Text nur zur Illustration für die zu erwerbende Regel dient), um eine situative Gestaltung des Kontexts, in dem der Lerner sich die Bedeutung der Form über den Kontext erschließen kann. Das Ziel ist formalsprachliche Korrektheit, was deutlich über einen erweiterten und präzisen Wortschatz hinausgeht, ohne dabei jedoch explizites Regelwissen zum Gegenstand des Sprachunterrichts zu machen.

Der Input besteht im FoFs-Ansatz in Beispielen für die Formenvermittlung, im FoM-Ansatz dagegen in Inhalten, die an fachlichen Anforderungen orientiert sind. Im FoF-Ansatz wird mit dem Input ein thematischer Rahmen etabliert, in dem Form und Bedeutung verbunden werden wie in einem funktionalen Grammatikunterricht. Der Output orientiert sich im FoM-Ansatz an den erarbeiteten Inhalten, während es im FoFs-Ansatz um eine regelkonforme, situationsunabhängige Verwendung sprachlicher Mittel geht. Auch hier nimmt der FoF-Ansatz eine Mittelstellung ein, denn er zielt darauf ab, die Aufmerksamkeit der Lernenden bei ihrem selbst produzierten Output auf eine im Lernprozess sinnvoll zu vermittelnde Form zu lenken. Auch wenn die Feedback-Verfahren output-fördernd sind, sind sie weniger direkt und beziehen seltener metasprachliche Erklärungen ein als im FoFs-Ansatz. Gleichzeitig reagieren sie auf die Probleme und versuchen diese mit den Lernenden zu bearbeiten.

Insgesamt ist die Rolle der Instruktion und der Metasprache in den drei Ansätzen sehr unterschiedlich: FoFs-Vertreter thematisieren Sprachstrukturen *in toto* und sie agieren stark lenkend. Ihr Unterricht folgt einer strikten grammatischen Progression und sie verwenden Metasprache in allen Unterrichtsphasen, vor allem auch in den Aufgaben und im Feedback. FoF-Vertreter reagieren dagegen auf rezeptive oder produktive Sprachprobleme, lenken je nach Lernstand die Aufmerksamkeit auf bestimmte Phänomene und formulieren – wenn überhaupt – nur tragfähige Regeln metasprachlich. Völligen Verzicht auf Metasprache zu Sprachstrukturen üben FoM-Vertreter aus. Ihre Instruktion bezieht sich ausschließlich auf die Inhalte und die Kommunikation über Konzepte und Begriffe. Entsprechend sind die Aufgaben inhaltsbezogen und sehen kommunikative Aktivitäten, Feedback und Recasts vor.

Der FoF-Ansatz nimmt also eine vermittelnde Rolle ein, was seine Vertreter immer wieder der Gefahr aussetzt, als ‚verkappte‘ FoFs-Anhänger bzw. als Verfechter eines traditionellen Grammatikunterrichts zu gelten. Entscheidend sind deshalb die Kontextgebundenheit von FoF und die durchgängig induktive Vorgehensweise, die den Lernenden und nicht die zu erlernende Form in den Mittelpunkt des Unterrichts stellt. Die Lernenden werden dabei unterstützt, Regelmäßiges zu entdecken und sich aktiv anzueignen. Dass auch FoFs durchaus positive Ergebnisse erzielen und eine „grundsätzlich kommunikative Orientierung im Klassenraum“ (Lütke 2010: 35) mit dem FoF-Ansatz teilen kann, weist Sheen (2005, zit. in Lütke 2010: 35) nach. Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Ansätzen besteht im Grad der Explizitheit (vgl. Housen; Pierrard 2005).

Im BeFo-Projekt haben wir uns für die Umsetzung einer präventiven und reaktiven Formfokussierung entschieden, d.h. die Planung orientiert sich an grammatischen Inhalten und am (phasenweise distanzierten, dekontextualisierten und deautomatisierten) Umgang mit Sprache. Die Förderung will den Erwerb von prozeduralem Sprachwissen unterstützen. Bedeutungsfokussierung verstehen wir in einem weiten Sinn, d.h. die Planung orientiert sich an lexikalischen Inhalten und handlungsorientiertem Umgang mit Sprache. Gleichzeitig will die FoM-Förderung aber auch einen impliziten Erwerb morpho-syntaktischer Strukturen unterstützen.

Zusammenfassend lassen sich die beiden Ansätze wie in Abbildung 1 und in Tabelle 1 dargestellt verorten.



Abb. 1: Verortung der im BeFo-Projekt umgesetzten Ansätze der Sprachförderung.

In welcher Weise sich diese Ansätze im schulischen Kontext umsetzen lassen und welche Effekte sie bewirken, wird die Untersuchung im laufenden Schuljahr (2010/11) zeigen. Erste Ergebnisse werden etwa Ende 2011/Anfang 2012 vorgelegt werden können.

Literatur

- Brunner, Ewald (1989): *Interaktion und Erziehung*. München: Verl. Internat. Psychoanalyse.
- Doughty, Catherine; Williams, Jessica (1998): Pedagogical choices in focus on form. In: Doughty, Catherine; Williams, Jessica (Hrsg.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: University Press, 197-261.
- Ellis, Rod (2000): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- Gass, Susan et al. (2005): Task-Based Interactions in Classroom and Laboratory Settings. *Language Learning* 55/4, 575-611.
- Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 269-290.

- Housen, Alex; Pierrard, Michel (2005): Investigating Instructed Second Language Acquisition. In: Housen, Alex; Pierrard, Michel (Hrsg.): *Studies on Language Acquisition*. Berlin, New York: de Gruyter, 1-49.
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Limbird, Christina; Stanat, Petra (2006): Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 257-307.
- Long, Michael H. (1985): Input and second language acquisition theory. In: Gass, Susan; Madden, Carolyn (Hrsg.): *Input and second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 377-393.
- Long, Michael H.; Robinson, Peter (1998): Focus on Form: Theory, research, and practice. In: Doughty, Catherine; Williams, Jessica (Hrsg.): *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: University Press: 15-41.
- Lütke, Beate (2010) (im Erscheinen): *Deutsch als Zweitsprache-Lernen in der Grundschule – eine qualitative Untersuchung zum Erlernen lokaler Präpositionen im Kontext explizit-formbezogener Sprachförderung*.
- Norris, John M.; Ortega, Lourdes (2000): Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. In: *Language Learning* 50, 417-528.
- Rösch, Heidi (2006): Das Jacobs-Sommercamp – neue Ansätze zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 287-302.
- Rösch, Heidi (2008): Sprach(lern)bewusstheit als Ressource für den Zweitspracherwerb und die DaZ-Förderung. In: Funke, Reinold (Hrsg.): *Denken über Sprechen. Facetten von Sprachbewusstheit*. Festschrift für Helga Andresen, Flensburg: University Press, 171-187.
- Schifko, Manfred (2008): „... oder muss ich expliziter werden?“ Formfokussierung als fremdsprachendidaktisches Konzept: Grundlagen und exemplarische Unterrichtstechniken. In: *Fremdsprache Deutsch* 38, 36-45.
- Schmidt, Richard (1990): The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics* 11, 129-158.

- Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10/3, 209-232.
- Stanat, Petra; Baumert, Jürgen; Müller, Andrea G. (2005): *Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Das Jacobs Sommercamp Projekt. Dokumentation der Studie*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Stanat, Petra; Becker, Michael; Baumert, Jürgen; Lüdtke, Oliver; Eckhardt, Andrea G. (im Erscheinen): *Improving second language skills of immigrant students. A randomized field trial evaluating the effects of a summer learning program*.
- Stanat, Petra; Christensen, Gayle (2006): *Where immigrant students succeed – a comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Swain, Merrill (1985): Communicative Competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: Gass, Susan; Madden, Carolyn (Hrsg.): *Input in Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House Publishers, 235-253.
- Vygotsky, Lev (1991): *Denken und Sprechen*. Frankfurt/M., München: Fischer.

Zur Problematik der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen

Erika Kaltenbacher (Heidelberg, Deutschland)

1 Einleitung

Sprachförderung wird seit der Jahrtausendwende von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit als Medium der Integration von Kindern mit Migrationshintergrund erkannt. In dieser Zeit ist eine Vielzahl an Fördermaterialien und -konzepten entstanden, die unter den verschiedensten Rahmenbedingungen eingesetzt werden. Die Beurteilung der Wirksamkeit der unterschiedlichen Maßnahmen ist von großer gesellschaftspolitischer Relevanz, da sie mit Kosten verbunden sind und den Kindern möglicherweise keine optimalen Bedingungen für ihre sprachliche und, damit verbunden, ihre schulische Entwicklung bieten.

Die Evaluation von Sprachfördermaßnahmen stellt die Wissenschaft dabei vor erhebliche, schwer lösbare Probleme. Das hat zum einen mit der Menge an internen und externen Faktoren zu tun, die den Zweitspracherwerb in der Kindheit beeinflussen und es erschweren, in allen relevanten Aspekten vergleichbare Untersuchungs- und Kontrollgruppen zu bilden. Zum anderen stellen die eingesetzten Messinstrumente einen Problembereich bei der Beurteilung von Maßnahmen dar. Die Ergebnisse vorliegender Evaluationsstudien sind vor diesem Hintergrund als äußerst fragwürdig zu betrachten.

Im Folgenden wird eine Studie kritisch reflektiert, die Sprachfördermaßnahmen im Rhein-Neckar-Raum betrifft: die von J. Roos und H. Schöler im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg durchgeführte EVAS-Studie (Polotzek; Roos; Schöler 2009), bei der die Ergebnisse von Sprachförderung nach drei Kon-

zepten, darunter einer Vorläuferversion von „Deutsch für den Schulstart“¹, mit denen einer „unspezifischen“ Förderung im Kindergartenalltag verglichen wurden. In dieser Studie wurden, ebenso wie in einer zeitgleich durchgeführten Studie der PH Weingarten zu anderen Fördermaßnahmen, keine positiven Effekte der gezielten Sprachförderung gegenüber einer „situativen“, in den Alltag integrierten sprachlichen Förderung im Kindergarten festgestellt. Es stellt sich die Frage, ob alle oder einige der einbezogenen, gezielten Fördermaßnahmen tatsächlich keinen „Mehrwert“ erbringen, oder ob dieser in den Evaluationsstudien nur nicht erfasst wird. Diese Frage wird im Folgenden insbesondere für das Förderkonzept „Deutsch für den Schulstart“ in Bezugnahme auf die EVAS-Studie, aber auch auf eine eigene, projektinterne Überprüfung von Förderergebnissen reflektiert. Im Zentrum stehen dabei die eingesetzten Messinstrumente. Für diese erscheinen die folgenden Anforderungen wesentlich:

- Sie sollten die zentralen Förderbereiche berücksichtigen, d.h. auf die Inhalte der Förderung bezogen sein.
- Sie sollten den Stand und die Entwicklung der Kinder in diesen Bereichen angemessen erfassen können, d.h. entwicklungs sensitiv sein.

Für die Bewertung der Ergebnisse sind Richtwerte erforderlich, welche Entwicklungsschritte bei den für die jeweiligen Kinder gegebenen Erwerbs- und Förderbedingungen in welchem Zeitrahmen möglich sind. Diese liegen beim derzeitigen Forschungsstand nicht vor, so dass die Interpretation der Daten und damit die Bewertung der Maßnahmen problematisch ist.

2 Das Förderkonzept „Deutsch für den Schulstart“

Das Sprachförderkonzept „Deutsch für den Schulstart“ hat die Zielsetzung, insbesondere mehrsprachige Kinder auf die sprachlichen Anforderungen der Schule vorzubereiten (Kaltenbacher; Klages 2007, Kaltenbacher; Klages 2008). Es umfasst Fördermaterialien, die in vier aufeinander aufbauende Phasen eingeteilt sind, einen Förderzeitraum von zwei bis drei Jahren abdecken und im Altersbereich von vier bis acht Jahren, d.h. in den letzten beiden Kita- und den ersten beiden Grundschuljahren, einsetzbar sind.² Im Sinne einer diagnosebasierten Förderung wurden Sprachstandserhebungsverfahren entwickelt, mit denen der Einstieg in die Förderung festgelegt und der Fortschritt der Kinder dokumentiert werden kann. Die

¹ Das Förderkonzept wurde im Rahmen eines Projekts am Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg unter Leitung der Verfasserin dieses Artikels entwickelt. Wir danken der Günter-Reimann-Dubbers-Stiftung (Heidelberg) und der Dürr-Stiftung (Hamburg) für die finanzielle Unterstützung, die die Projektarbeit möglich macht. Joanna Ermonies-Jargielo, Gunde Kurtz, Giulio Pagonis und Tanja Vasylyeva danke ich für Unterstützung und Anregungen beim Verfassen dieses Artikels.

² Derzeit arbeitet die Projektgruppe an einer Adaptation des ursprünglich für den Vorschulbereich entwickelten Materials an die Bedingungen einer Grundschulförderung (1. und 2. Klasse).

Förderkräfte werden im Rahmen von zweitägigen Kurzfortbildungen in die Arbeit nach dem Förderkonzept eingeführt.³

Die Förderung dient einerseits der Unterstützung der Kinder beim Aufbau grundlegender alltagssprachlicher Fähigkeiten, insbesondere aber auch der Hinführung zur schulischen Bildungssprache. Sie umfasst die folgenden Bereiche:

- Wortschatz (verschiedene Lebensbereiche der Kinder; Wortbildungsmuster; relationale Ausdrücke; etc.);
- Grammatik (Syntax des einfachen Satzes; einfache Nebensatztypen; nominale und verbale Formenbildung);
- Text (Geschichtenverständnis; Textsorten Erzählen, Beschreiben und Anweisungen);
- Mathematische Vorläuferfertigkeiten (Kategorisierung; Zählen und Mengenerfassung);
- Phonologische Bewusstheit (Verse und Reime; Betonungsmuster von Wörtern; Anlaute).

Die EVAS-Studie bezieht sich auf die Vorläuferversion des Jahres 2005/06 von „Deutsch für den Schulstart“, in der bereits alle genannten Förderbereiche enthalten waren.⁴ Die Komponenten des Konzepts wurden jedoch seit Projektbeginn 2004 im Rahmen einer internen Begleitforschung und unter Einbezug der Praxiserfahrungen vieler mit uns kooperierender Förderkräfte kontinuierlich erprobt und überarbeitet (Kaltenbacher; Klages; Pagonis 2009). So sind die Materialien gegenüber der evaluierten Version inzwischen deutlich erweitert und bezüglich verschiedener Aspekte, u.a. der didaktischen Ausgestaltung, modifiziert.⁵

3 Die EVAS-Studie

Die an der PH Heidelberg unter der Leitung von J. Roos und H. Schöler durchgeführte „Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern“ (EVAS) betrifft das Förderjahr 2005/06 und erfasst sprachliche, kognitive und ausgewählte schulische Leistungen der Kinder im Rahmen eines Prätest/Posttest- und Follow-up-Designs. Die Datenerhebung erfolgte vor Beginn der Förderung im letzten Kita-Jahr der Kinder, am Ende des Förderjahres sowie nach dem 1. und 2. Schuljahr (Polotzek et al. 2009: 8f). Verglichen werden über alle vier Zeitpunkte hinweg:

³ Zum Förderkonzept gehören außerdem eine einjährige E-Learning-Fortbildung, die der vertieften Auseinandersetzung mit dem Förderkonzept und der Ausbildung von Multiplikatorinnen dient, sowie Materialien und Anregungen für die Elternarbeit.

⁴ Der Einfachheit halber beziehen wir uns auch auf diese Vorläuferversion mit der Bezeichnung „Deutsch für den Schulstart“.

⁵ Die Didaktik des Förderkonzepts folgt dem Ziel, die Kinder im Rahmen einer systematischen Förderung in ihrem natürlichen Erwerbsverlauf zu unterstützen, indem jeweils eine gezielte Förderung im Bereich des nächsten Entwicklungsschritts erfolgt. Dabei wird ein impliziter, beiläufiger Erwerb durch die Kinder angestrebt.

- drei Untersuchungsgruppen, die eine „spezifische“ Förderung erhalten haben, und zwar nach der Konzeption von Zvi Penner (89 Kinder), Rosemarie Tracy (39 Kinder) und Kaltenbacher & Klages, der Vorläuferversion von „Deutsch für den Schulstart“ (58 Kinder); die Kinder nahmen dabei durchschnittlich an 88 Stunden Förderung in Gruppen von sechs bis acht Kindern teil;
- eine Vergleichsgruppe von Kindern mit Sprachförderbedarf, die nur im üblichen, „unspezifischen“ Rahmen innerhalb der Kita bzw. des Kindergartens sprachlich gefördert wurde (95 Kinder);
- eine Vergleichsgruppe von Kindern ohne Förderbedarf (199 überwiegend einsprachige Kinder).

Die Untersuchungsgruppen waren beim 2. Follow-up um 38% reduziert, so dass keine getrennten Berechnungen für die drei verschiedenen „gezielten“ Förderkonzeptionen mehr durchgeführt werden konnten.

Als Messinstrumente für den Entwicklungsstand in der gesprochenen Sprache wurden vier Subtests des Heidelberger Sprachentwicklungstests (HSET), der in den 1970er Jahren zur Diagnose von Sprachstörungen bei einsprachigen Kindern entwickelt wurde, eingesetzt (Grimm; Schöler 1978). Erfasst wurden Fähigkeiten im Wortschatz (Subtest Wortfindung), in der Flexionsmorphologie (Subtest Plural-Singular-Bildung) und in der Syntax (Subtests Verstehen von Strukturformen und Imitation von Strukturformen). Schriftsprachliche Fähigkeiten wurden beim Follow-up mit – ebenfalls für einsprachige Kinder entwickelten – Testverfahren für die Lese- und Rechtschreibfähigkeit erfasst.

Die Verfasser von EVAS halten als Ergebnis fest, dass sich am Ende des Evaluationszeitraums, d.h. am Ende des 2. Schuljahres, „die Gruppe der nicht in spezielle Sprachfördermaßnahmen involvierten Kinder mit Förderbedarf in allen untersuchten Aspekten nicht von der mit viel Aufwand zusätzlich geförderten Gruppe unterscheidet“ (Polotzek et al. 2009: 68). Auch eine Annäherung an die Vergleichsgruppe der Kinder ohne Förderbedarf konnte nicht festgestellt werden.

Die Autoren weisen darauf hin, „dass nicht alle vorstellbaren und bedeutsamen Einflussgrößen (...) in die vorliegenden Analysen einfließen oder kontrolliert und variiert werden“ konnten, die „das Ausbleiben eines substanziellen Fördereffekts“ mit verursacht haben könnten (ebd. 69). Diese Aussage gesteht zwar Einschränkungen ein, lässt diese jedoch als für die Schlussfolgerung nicht wesentlich erscheinen. Tatsächlich weist die Evaluationsstudie jedoch methodische und inhaltliche Probleme auf, die ihre Aussagekraft ganz erheblich einschränken.

Kritikpunkte an der EVAS-Studie lassen sich in ganz unterschiedlichen Bereichen finden, was in Anbetracht ihrer Komplexität nicht überrascht. Neben grundsätzlichen Mängeln in der Methodik, die u.a. die fehlende psycholinguistische Hypothesenbildung und, damit verbunden, die Eignung der Testverfahren betrifft (s.u.), liegt eine ganze Reihe weiterer Probleme vor. So ist die Vergleichbarkeit der Kinder der Untersuchungsgruppen mit denen der Vergleichsgruppe mit Förder-

bedarf nicht gewährleistet, da für die Letztere bessere individuelle bzw. soziale Rahmenbedingungen angenommen werden können (Kaltenbacher; von Stutterheim 2009). Auch wurde im Bereich der kognitiven Fähigkeiten zwar die – non-verbale – Intelligenz, nicht jedoch die für den Spracherwerb grundlegende Aufmerksamkeitsspanne erfasst. Bezüglich der Datenerhebung wurde von Seiten der beteiligten Kindertagsstätten die Eignung der eingesetzten Testleiter/innen für diese Aufgabe in Frage gestellt.

Die Methodik der EVAS-Studie wurde von einem Experten (Rogge 2009) kritisch analysiert. Hauptkritikpunkte betreffen:

- die fehlende theoretische (sprachwissenschaftliche und psycholinguistische) Basis, auf deren Grundlage klare Hypothesen zu erwartbaren Lernfortschritten hätten formuliert werden können. Bei diesem methodischen Defizit sind die Ergebnisse der Studie nicht zu interpretieren;
- die fragliche Eignung der eingesetzten statistischen Auswertungsverfahren. Sie erlauben es nicht, die Entwicklung von einzelnen Kindern und differenzierten Wirkungszusammenhängen in den Blick zu nehmen;
- unzulässige Verallgemeinerungen. So schränkt die Anlage der Untersuchung (das quasi-experimentelle Design) die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse stark ein. Die fehlende Thematisierung dieser Einschränkung in den Berichten stellt eine Verletzung der wissenschaftlichen Sorgfaltspflicht dar.

Insgesamt lässt es die Studie demnach nicht zu, Schlussfolgerungen für künftige Fördermaßnahmen abzuleiten, da eine differenzierte Erfassung und Bewertung von Erwerbsverläufen unterbleibt.

Im Folgenden soll die Eignung der eingesetzten Testverfahren zur Überprüfung des Fördererfolgs genauer diskutiert werden. Diese Frage stellt einen Kernpunkt bei der Kritik der EVAS-Studie aus der Sicht der Spracherwerbsforschung dar.⁶

Bezüglich der Auswahl der erfassten Sprachbereiche ist EVAS dadurch gekennzeichnet, dass die Textkompetenz der Kinder, d.h. ihre Fähigkeit beim Verstehen und Gebrauch größerer sprachlicher Einheiten (wie Geschichtenverständnis und Erzählen) nicht berücksichtigt wird. Damit wird ein wesentlicher Inhalt der Sprachförderung nach „Deutsch für den Schulstart“ vollständig ausgeklammert. Für die Überprüfung des Wortschatzes wurde neben einer einfachen Benennungsaufgabe, die aufgrund des Deckeneffekts keine interpretierbaren Daten erbrachte, der Subtest „Wortfindung“ des HSET eingesetzt. Ebenso wie für den überprüften grammatischen (morphologischen und syntaktischen) Bereich wird damit ein Instrument verwendet, das nicht zum Zweck der Evaluation, sondern zu dem der Differentialdiagnose von Sprachstörungen entwickelt wurde. Ein solches Vor-

⁶ Für andere Evaluationen, etwa die ebenfalls von der Landesstiftung Baden-Württemberg in Auftrag gegebene der PH Weingarten, trifft das ebenso zu.

gehen wird von Wottawa; Thierau (1990: 125f) in ihrem Lehrbuch zur Evaluation kritisch reflektiert. Die Verfasser stellen fest, dass sich Testverfahren, die für angewandt-diagnostische Zwecke entwickelt wurden, für Evaluationen wenig eignen. So erfordert die diagnostische Zielsetzung eine geringe Änderungssensitivität, während bei Evaluationen gerade – auch kleinere – Veränderungen von Interesse sind. Die Autoren stellen die verbreitete Bevorzugung von standardisierten Verfahren in Frage (ebd. 126):

Das Bestreben vieler Evaluatoren, objektive Testverfahren einzusetzen, ist verständlich. Man muss aber auch die Grenzen der Möglichkeiten dieser Instrumente zumindest bei ihrem derzeitigen Entwicklungsstand sehen, und es kann sinnvoller sein, mit einer ‚weichen‘, weniger exakten und elaborierten Methode ein interessantes Kriterium zu messen als mit hoher Präzision etwas, was inhaltlich nicht zu den eigentlichen Evaluationszielen passt.

Diese Überlegungen treffen für die bei EVAS eingesetzten Testverfahren in hohem Maße zu, wie im Folgenden am Beispiel der beiden Subtests „Verstehen von Strukturformen“ (VS) und „Imitation von Strukturformen“ (IS), mit denen die syntaktische Kompetenz der Kinder überprüft wurde, gezeigt werden soll. Die beiden Subtests bestehen aus Testitems, mit denen späte Entwicklungen in der Syntax erfasst werden können – solche, die sich im Erstspracherwerb überwiegend erst im Übergang zum Schulalter herausbilden. Im Einzelnen handelt es sich dabei um Passivsätze (VS, IS), Relativsätze (VS, IS), Temporalsätze (VS, IS), Expletivstrukturen (IS) und performative Sätze (VS), die den Kindern kontextlos vorgegeben werden und mit Spielfiguren ausagiert (Verstehenstest) bzw. nachgesprochen (Imitationstest) werden sollen. Die damit verbundenen sprachlichen Anforderungen werden zunächst an einigen Beispielen für den Verstehens-, danach für den Imitationstest erläutert.

Für den Verstehenstest sollen dazu die Testsätze mit Passivstrukturen und mit temporalen Nebensätzen herangezogen werden. Passivstrukturen sind in den Testitems Nr. 2, 4 und 8 enthalten:

- | | |
|----------------|--|
| VS Testitem 2: | <i>Die Katze wird von dem Jungen gefangen</i>
(irreversibel) |
| VS Testitem 4: | <i>Das Mädchen wird von dem Jungen gewaschen</i>
(reversibel) |
| VS Testitem 8: | <i>Die Mutter wird von dem kleinen Kind gewaschen</i>
(kontra-intuitiv) |

Die Testsätze enthalten einen zunehmenden Schwierigkeitsgrad: Der irreversible, d.h. nur in einer Handlungsrichtung (mit dem Jungen als Agens) plausible Passivsatz 2 kann ohne Beachtung der Passivmorphologie aufgrund des Weltwissens, d.h. auf der Basis einer Semantikstrategie, korrekt ausagiert werden. Die von Bever für den Erstspracherwerb postulierte N-V-N-Strategie (vgl. Grimm; Schöler;

Wintermantel 1975: 62f), nach der das erste Nomen im Satz als Agens interpretiert wird, muss dabei allerdings außer Kraft gesetzt werden. Bei dem reversiblen Passivsatz 4, bei dem beide Handlungsrichtungen („Mädchen wäscht Junge“ und „Junge wäscht Mädchen“) gleich plausibel sind, hilft weder eine Semantikstrategie noch die N-V-N-Strategie weiter. Hier müssen die strukturellen Merkmale des Passivs genutzt werden, um zu einem korrekten Verständnis zu kommen. Bei Testsatz 8 müssen diese so gut beherrscht werden, dass sie den kontra-intuitiven Inhalt des Satzes „aushebeln“.

Eine entsprechende Schwierigkeitsabfolge ergibt sich für die Testitems mit temporalen Nebensätzen:

- | | |
|-----------------|--|
| VS Testitem 6: | <i>Die Ente wackelt weg, bevor das Schaf umfällt</i> |
| VS Testitem 7: | <i>Nachdem das Pferd rennt, springt der Elefant</i> |
| VS Testitem 12: | <i>Bevor der Hund rennt, springt das Pferd.</i> |

Satz 6 kann auf der Basis einer „order of mention“ – Strategie (Grimm et al. 1975: 134f) korrekt verstanden werden: Die Nennung der Ereignisse im Satz entspricht hier der chronologischen Abfolge. Dasselbe trifft auf Satz 7 zu, bei dem allerdings die den Literaturbefunden zufolge schwierigere Konjunktion *nachdem*, d.h. die Nachzeitigkeit, betroffen ist. Bei Satz 12 ist die „order of mention“ – Strategie irreführend, hier ist ein präzises Verständnis der Konjunktion erforderlich.

Für alle Testsätze gilt, dass aufgrund ihrer isolierten Darbietung keine kontextbezogenen Verstehensstrategien eingesetzt werden können. In Anbetracht der hohen Anforderungen an die grammatische Kompetenz erstaunt es daher nicht, dass die Untersuchungsgruppen im Posttest durchschnittlich nur sechs Aufgaben korrekt ausagierten und damit deutlich hinter der Vergleichsgruppe ohne Förderbedarf zurückblieben, die auf durchschnittlich elf korrekte Lösungen kam. Über den Fördererfolg sagt dieses Ergebnis jedoch wenig aus.

Zur Illustration der sprachlichen Anforderungen beim Imitationstest sollen zwei – für den Subtest durchaus typische – Testsätze herangezogen werden:

- | | |
|----------------|---|
| IS Testitem 1: | <i>Der Teppich wird von dem Vater ausgeklopft</i> |
| IS Testitem 5: | <i>Es sitzt der kleine Vogel im Gebüsch</i> |

Die Imitation von Sätzen dieser Länge setzt eine Restrukturierung und damit sprachliches Wissen auf verschiedenen Ebenen voraus. Die Testsätze beinhalten dabei für die Förderkinder problematische Wörter (*ausklopfen*, *Gebüsch*) und Sachverhalte („Teppich klopfen“). Ihre präzise Wiedergabe setzt neben der Wortschatzkenntnis differenziertes Wissen im formal-grammatischen Bereich voraus: in Bezug auf die Artikelwahl in der Genus- und Kasusmorphologie, im verbalen Bereich in der Passivmorphologie, beim expletiven „es“ die Beachtung eines rein formalen, inhaltsleeren Elements. Forschungsergebnisse zum frühen Zweitspracherwerb zeigen, dass entsprechende Bereiche in einem langwierigen Prozess erworben werden (Kaltenbacher; Klages 2007, Kaltenbacher; Klages 2008, Montanari 2010, Wegener 1995, Wegener 1998). Da für die Bewertung mit der vollen Punkt-

zahl (zwei Punkte je Testitem) eine weitestgehend präzise Wiedergabe erforderlich ist und nur einige eher umgangssprachliche Abweichungen mit einem Punkt honoriert werden, erstaunt das schlechte Ergebnis der Förderkinder nicht: Sie erreichen im Posttest durchschnittlich sechs, die Kinder ohne Förderbedarf dagegen 16 Punkte.

Die exemplarische Analyse verdeutlicht die Komplexität der sprachlichen Aufgaben, die die Kinder bei den beiden Subtests VS und IS bewältigen müssen. Die überprüften grammatischen Strukturen sind dabei nicht Gegenstand der gezielten Sprachförderung, wie sie nach „Deutsch für den Schulstart“ im Vorschulalter angeboten wird. Sie können für diese Altersgruppe auch kein sinnvolles Förderziel sein. Wie die Ausführungen in Abschnitt 4 zeigen, geht es bei diesen Kindern um den Aufbau grundlegender Strukturen, auf deren Basis komplexe Sätze erst verstanden und korrekt produziert werden können. Die HSET-Subtests gehen damit an den Zielen der Sprachförderung vorbei und setzen eine unangemessen hohe Messlatte an.

Die Verfahren sind auch ungeeignet dafür, tatsächliche Entwicklungen in der Sprachkompetenz der Kinder abzubilden, d.h. sie sind nicht entwicklungs sensitiv. So orientieren sich die Subtests VS und IS an den Verarbeitungsstrategien und Entwicklungssequenzen, die für den Erstspracherwerb ermittelt wurden (Grimm; Schöler; Wintermantel 1975). Inwiefern diese auch für den Zweitspracherwerb in der Kindheit Gültigkeit haben, ist kaum untersucht. Forschungsergebnisse der letzten Jahre machen jedoch deutlich, dass sich bereits ab einem Einstiegsalter⁷ von ca. drei Jahren Unterschiede im grammatischen Bereich gegenüber dem Erstspracherwerb (und Übereinstimmungen mit dem Zweitspracherwerb bei Erwachsenen) zeigen, die sich mit zunehmendem Alter bei Kontaktbeginn verstärken (u.a. Habertzettl 2005, Kaltenbacher; Klages 2007, Meisel 2007). Generell ist davon auszugehen, dass der Zweitspracherwerb durch eine stärkere Konzentration auf die inhaltliche Seite der Sprache, also auf die Semantik und Pragmatik, gekennzeichnet ist, die sprachliche Form von Ausdrücken dagegen weniger Beachtung findet. Das bedeutet für das Sprachverstehen von Kindern im Zweitspracherwerb, dass kontextbezogene Strategien vermutlich einen höheren Stellenwert haben als beim Erstspracherwerb gleichaltriger Kinder. Solche Strategien werden bei VS nicht berücksichtigt, durch den intensiven Einbezug von Geschichten in die Förderung nach „Deutsch für den Schulstart“ sind hier jedoch Fördereffekte anzunehmen. Die Verständnisleistung der überprüften Kinder wird damit nicht adäquat erfasst.

Bei IS ist fraglich, ob sich die zweisprachigen Kinder im selben Maße wie Kinder mit der Erstsprache Deutsch am Wortlaut der Sätze orientieren, oder sich verstärkt auf die Wiedergabe des Inhalts der Sätze konzentrieren, was sich negativ auf die Bewertung auswirkt. Entwicklungsspezifische „Fehler“, d.h. solche Abweichungen von der Sprachnorm, die charakteristische Zwischenschritte des frü-

⁷ Damit ist der Zeitpunkt gemeint, ab dem das Kind in aktiven Kontakt mit der Zweitsprache kommt.

hen Zweitspracherwerbs darstellen, werden bei der Auswertung – die ja auch für eine andere Zielgruppe und Zielsetzung entwickelt wurde – ebenfalls nicht berücksichtigt. Bei einem entwicklungs sensitiven Verfahren sollten sie bei der Auswertung positiv bewertet werden.⁸

Für die – ebenfalls für einsprachige Kinder entwickelten – Verfahren zur Erfassung der Rechtschreibleistung und des Leseverstehens gilt Ähnliches wie für die HSET-Untertests. Auch hier zeigt sich das gravierende linguistische Defizit der EVAS-Studie: Die Tests setzen Sprachleistungen der mehrsprachigen Kinder voraus, die bei den gegebenen Erwerbs- und Förderbedingungen unrealistisch sind. Prüft man eine Fähigkeit zu zwei Zeitpunkten, die zum zweiten Zeitpunkt nicht erreicht sein kann, so lassen sich auf Grund der Testergebnisse keine Schlussfolgerungen zu Lernfortschritten ziehen.

4 Ergebnisse der internen Begleitforschung

Seit Beginn des Projekts „Deutsch für den Schulstart“ im Jahr 2004 ist die Überprüfung des Lernerfolgs der Kinder wesentlicher Teil der Projektarbeit. Im Rahmen einer Begleitforschung wurden Verfahren der Sprachstandserhebung entwickelt, mit denen verschiedene Bereiche der grammatischen Kompetenz, aber auch die Erzählfähigkeit und das Geschichtenverständnis überprüft werden können. Diese Verfahren sind eng auf die Förderinhalte bezogen und werden vor Beginn der Förderung zur Festlegung des Fördereinstiegs und zur Bildung der Fördergruppen, während der Förderung gegebenenfalls zur Modifikation des Vorgehens und an ihrem Ende zur Erfassung der Lernfortschritte eingesetzt. Sie können als Teil einer „formativen Evaluation“ (Wottawa; Thierauf 1990: 30) betrachtet werden, bei der die Überprüfung der Fördereffekte zu einer Verbesserung der Förderkonzeption genutzt wird, allerdings sind sie nicht standardisiert. Neben den verschiedenen Testverfahren wurden Rückmeldungen von Förderkräften zur Umsetzbarkeit und Wirksamkeit der Förderspiele in diesen Evaluierungs- und Optimierungsprozess einbezogen.⁹

Im Folgenden werden Förderergebnisse, die im Rahmen der internen Begleitforschung ermittelt wurden, kurz vorgestellt. Sie betreffen eine Gruppe von 51 Kindern, die in Heidelberger Tagesstätten über zwei Jahre hinweg (2007/08 und 2008/09), in ihrem vorletzten und letzten Kita-Jahr, mit dem Förderkonzept „Deutsch für den Schulstart“ gefördert wurden.¹⁰ Aus Platzgründen beschränken

⁸ Das betrifft u.a. die Genusform der Artikel, bei der die Kinder im Zweitspracherwerb zunächst ein zweigliedriges System aus maskulinen und femininen Formen aufbauen und Neutra mit der maskulinen Form verwenden, aber auch Entwicklungsstufen beim Passiverwerb, wo „ist“ als Auxiliar übergeneralisiert wird.

⁹ Wir danken an dieser Stelle den zahlreichen Personen, die auf diese Weise durch ihr Engagement zur stetigen Verbesserung der Förderkonzeption beigetragen haben.

¹⁰ In den beiden Jahren zusammen nahmen die Kinder durchschnittlich ca. 180 Stunden an der Sprachförderung teil.

wir uns auf die Entwicklung im grammatischen Bereich. Eine vollständigere Analyse ist in Kaltenbacher; Klages; Vasylyeva (im Druck) enthalten.

Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf einen Einzeltest, bei dem den Kindern nacheinander 15 Bildkarten vorgelegt werden mit der Bitte, die abgebildeten Sachverhalte zu beschreiben.¹¹ Die mit diesem Verfahren erhobenen Aussagen der Kinder werden in einem ersten Auswertungsschritt in Bezug auf Syntax und Wortschatz, in weiteren Schritten in Bezug auf die Genus- und Kasuskompetenz analysiert. Der erste Auswertungsschritt erfasst die Fähigkeit des Kindes, den abgebildeten Sachverhalt in Bezug auf Wortschatz und Satzstruktur angemessen sprachlich wiederzugeben. Bei der Satzstruktur werden dabei die syntaktische Vollständigkeit sowie verschiedene Stellungsmuster des Verbs (S-V-O; S-Aux-O-V; S-V-O-Part¹²) erfasst. Abbildung 1 gibt die Entwicklung der Kinder über die beiden Förderjahre hinweg wieder.¹³

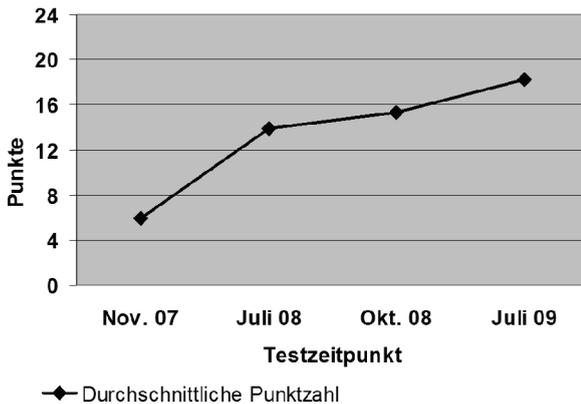


Abb. 1: Entwicklung der Kinder bei Syntax und Wortschatz in zwei Förderjahren.

Abbildung 1 zeigt einen Anstieg der Leistungen von durchschnittlich sechs auf 18 von 24 möglichen Punkten für die Gesamtgruppe der Kinder.

Die Abbildungen 2 und 3 geben am Beispiel von zwei Bildkarten typische Äußerungen der Kinder zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Förderzeitraums wieder (s. Abb. 2 und Abb. 3).

¹¹ Die Abbildungen haben teilweise irrealen Charakter, was nicht nur den Unterhaltungswert steigert, sondern auch die Überprüfung der produktiven Kompetenz der Kinder begünstigt. Gleichzeitig können so Sätze besser elizitiert werden, bei denen das Subjekt nicht auf menschliche Wesen, sondern auf unbelebte Handlungsträger Bezug nimmt, was für die Ermittlung der Genuskompetenz von Interesse ist.

¹² Die Abkürzungen stehen für: S = Subjekt; V = Verb; O = Objekt; Aux = Auxiliär; Part = trennbare Verbpartikel.

¹³ Zwischen der Endtestung des 1. Jahres (Juli 2008) und der Anfangstestung des 2. Jahres (November 2008) fand keine Förderung statt.

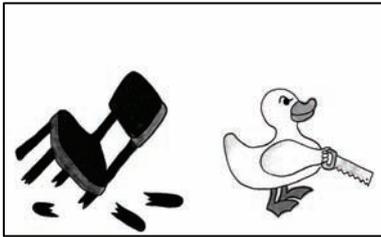


Abb. 2: Die Ente hat den Stuhl kaputt gemacht.

Anfang 1. Förderjahr

Die Vogel schneid was
Die hat kaputt gemacht
Hier ist alle kaputt

Ende 1. Förderjahr

Der Ente hat Stuhl geschneidet
Der macht den Stuhl kaputt
Ein Vögel hat ein Stuhl gesägt

Ende 2. Förderjahr

Die Ente hat den Stuhl mit Säge geschnitten
Ein Entchen hat den Stuhl gesägt
Die Ente hat den Stuhl kaputt gemacht,
weil sie böse ist

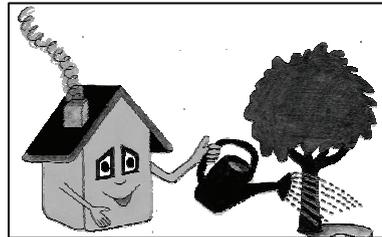


Abb. 3: Das Haus gießt den Baum.

Anfang 1. Förderjahr

Die Haus, das ist eine Wasser
Der macht Wasser Blume
Die pflückt Baum

Ende 1. Förderjahr

Die Haus mag den Baum pflanzen
Die Haus macht die Baum nass
Die duscht den Baum

Ende 2. Förderjahr

Der Haus gießt den Baum
Ein Haus pflanzt den Baum
Der Haus gibt den Baum Wasser
Das Haus gießt den Baum

Die Äußerungen verdeutlichen den schrittweisen Aufbau der Fähigkeit, konkrete Sachverhalte syntaktisch weitgehend korrekt und mit adäquatem Wortschatz auszudrücken. Dabei sind Überdehnungen und Neuschöpfungen von Wörtern (z.B. *duschen*, *pflanzen* und *pflücken* für *gießen*), der Gebrauch von Wörtern mit sehr allgemeiner Bedeutung (*machen*) sowie der Gebrauch von Pronomen anstelle voller Nominalphrasen (*die hat kaputt gemacht*; *die duscht den Baum*) als systematische Vereinfachungen festzustellen.

Ein entsprechendes Bild ergibt sich für den Bereich der Nominalflexion (Genus und Kasus), der in weiteren Auswertungsschritten anhand der elizitierten Äußerungen erfolgt. Wie Abbildung 4 zeigt, ist auch in diesem Bereich ein kontinuierlicher Anstieg der Sprachleistungen festzustellen. Erfasst wird dabei der Erwerb des Natürlichen-Geschlechts-Prinzips (NGP) sowie des grammatischen Genus beim Subjekt und direkten Objekt. Beim grammatischen Genus wird dabei ermittelt, ob ein Kind beim Subjekt zumindest systematisch zwischen den Formen *der* und *die*, beim direkten Objekt zwischen *den* und *die* unterscheidet. Ein solches zweigliedriges System, bei dem das Neutrum unberücksichtigt bleibt, stellt einen

Zwischenschritt beim frühen Zweitspracherwerb dar (Dieser 2008, Kaltenbacher; Klages 2007, Kaltenbacher et al. im Erscheinen).

Die Abbildung zeigt auch, dass die Kinder die drei verschiedenen Manifestationsbereiche des Genus, das semantisch basierte NGP und das eher phonologisch bestimmte grammatische Genus beim Subjekt und Objekt¹⁴, nicht gleichzeitig, sondern etwas zeitversetzt erwerben (s. Abb. 4). Diese Beobachtung gilt für Kinder ohne gezielte Förderung ebenso wie für solche, die mit „Deutsch für den Schulstart“ gefördert wurden, wo diese Abfolge als Progression im Fördermaterial vorgegeben ist.

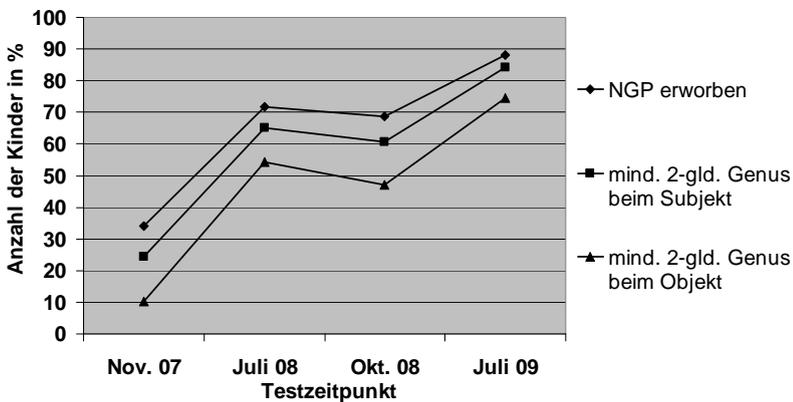


Abb. 4: Ergebnisse beim NGP, grammatischen Genus beim Subjekt und direkten Objekt in zwei Förderjahren.

Insgesamt zeichnen die Ergebnisse ein Bild, bei dem die geförderten Bereiche schrittweise im Rahmen von Entwicklungssequenzen erworben werden. Sie verdeutlichen auch, dass komplexe Sätze wie die bei den HSET-Subtest VS und IS überprüften weit jenseits des Kompetenzniveaus der geförderten Kinder liegen.

5 Fazit

Die Verfasser von EVAS vertreten den Standpunkt, dass eine den wissenschaftlichen Anforderungen genügende Evaluationsstudie nur auf der Basis standardisierter Testverfahren möglich ist. Wie in Abschnitt 3 gezeigt wurde, nehmen sie dabei eine mangelnde Validität durch den Einsatz von Verfahren in Kauf, die die Entwicklungsprozesse der untersuchten Kinder im frühen Zweitspracherwerb nicht erfassen können. Dieser Mangel, der auch in einer aktuellen Studie zur

¹⁴ Das Deutsche weist eine lautliche Tendenz bei der Genuszuweisung auf: Wörter, die auf unbetontes „e“ enden, sind in der überwiegenden Mehrheit feminin; einsilbige Wörter sind mehrheitlich maskulin.

Sprachförderung und Sprachdiagnostik (Redder et al. 2010) äußerst kritisch diskutiert wird, wird in der EVAS-Studie allerdings nicht thematisiert. Mögliche Gründe für den fehlenden Nachweis eines Fördereffekts werden in den Rahmenbedingungen der Förderung und dem didaktischen Vorgehen gesehen, nicht jedoch im Design der Studie selbst. Mit dieser fehlenden Einsicht in die Schwachpunkte der Studie geht eine offensive Verbreitung der Ergebnisse einher, die die wissenschaftliche Sorgfaltspflicht vermissen lässt.

Die im Rahmen des Projekts „Deutsch für den Schulstart“ entwickelten „weichen“ Testverfahren weisen kontinuierliche Entwicklungen der Kinder nach, für die jedoch eine Vergleichsgruppe von anders geförderten Kindern fehlt. Es lässt sich damit nicht feststellen, in wieweit die Fortschritte der Kinder auf die gezielte Förderung zurückzuführen sind. Die Ergebnisse von Montanari (2010) zum Genuserwerb weisen jedoch darauf hin, dass sich kontinuierliche Fortschritte in diesem Bereich ohne gezielte Fördermaßnahmen keineswegs selbstverständlich einstellen.

Die Ergebnisse von EVAS werfen auch die Frage auf, wie viel in einem Förderjahr realistisch erreicht werden kann. Die Studie suggeriert, dass mit einer einjährigen Maßnahme grundsätzliche Rückstände aufgeholt werden können. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen jedoch, dass Sprachförderung längerfristig angelegt sein muss, um den Kindern im notwendigen Maße weiterzuhelfen. Welche Maßnahmen dabei für bestimmte Altersgruppen die besten Ergebnisse erbringen, ist weit von einer wissenschaftlichen Klärung entfernt. Die EVAS-Studie trägt bedauerlicherweise nicht zur Klärung dieser Frage bei.

Literatur

- Dieser, Elena (2008): Strategien beim Erwerb des russischen und deutschen Genus (am Beispiel mehrsprachiger Kinder). In: *Zeitschrift für Slavistik* 53, 394-402.
- Grimm, Hannelore; Schöler, Hermann; Wintermantel, Margret (Hrsg.) (1975): *Zur Entwicklung sprachlicher Strukturformen bei Kindern*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Grimm, Hannelore; Schöler, Hermann (1978): *Heidelberger Sprachentwicklungstest*. Göttingen: Hogrefe.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana (2007): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. 2. Aufl. Freiburg: Fillibach, 80-97.

- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana (2008): Deutsch für den Schulstart: Zielsetzungen und Aufbau eines Förderprogramms. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. 2., überarb. u. erg. Aufl. Freiburg: Fillibach, 135-154.
- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana; Pagonis, Giulio (2009): Projekt *Deutsch für den Schulstart* – Arbeitsbericht April 2009. (<http://www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/upload/arbeitsbericht.pdf>) (25.10.2010).
- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana; Vasylyeva, Tetyana (im Erscheinen): Sprachförderung als Vorbereitung auf die sprachlichen Anforderungen der Schule: Zielsetzungen und ihre Realisierbarkeit. In: Mehlem, Ulrich; Sahel, Said (Hrsg.): *Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen im DaZ-Kontext: Diagnose und Förderung*. Freiburg: Fillibach.
- Kaltenbacher, Erika; von Stutterheim, Christiane (2009): *Stellungnahme zur EVAS-Studie*. (<http://www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/upload/stellungnahme1.pdf>) (25.10.2010).
- Meisel, Jürgen (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen*. Tübingen: Attempto, 93-113.
- Nieding, Gerhild (2006): *Wie verstehen Kinder Texte? Die Entwicklung kognitiver Repräsentationen*. Lengerich: Pabst.
- Polotzek, Silvana; Roos, Jeanette; Schöler, Hermann (2009): *Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Vorläufiger Abschlussbericht*. (16.03.2009).
- Redder, Angelika; Schwippert, Knut; Hasselhorn, Marcus; Forschner, Sabine; Fickermann, Detlef; Ehlich, Konrad (2010): Grundzüge eines nationalen Forschungsprogramms zu Sprachdiagnostik und Sprachförderung. In: *ZUSE-Diskussionspapier Nr. 1*. Hamburg: Zentrum zur Unterstützung der wissenschaftlichen Begleitung und Erforschung schulischer Entwicklungsprozesse.
- Rogge, Klaus-Eckart (2009): *Stellungnahme zur Methodik der Studie: „Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern (EVAS)“*. (<http://www.deutsch-fuer-den-schulstart.de/upload/stellungnahme2.pdf>) (25.10.2010).
- Wegener, Heide (1995): Das Genus im DaZ-Erwerb. Beobachtungen an Kindern aus Polen, Russland und der Türkei. In: Handwerker, Brigitte (Hrsg.): *Fremde Sprache Deutsch*. Tübingen: Narr, 1-24.

Wegener, Heide (1998): Das Passiv im DaZ-Erwerb von Grundschulkindern. In:
Wegener, Heide (Hrsg.): *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum
Zweitspracherwerb*. Tübingen: Narr, 143-172.

Wottawa, Heinrich; Thierau, Heike (1990): *Lehrbuch Evaluation*. Bern u.a.: Huber.

Blended Learning für den Fremdsprachenunterricht aus Perspektive der Wirksamkeitsforschung

Rebecca Launer (München, Deutschland)

1 Einleitung

Die Entscheidung für ein Blended-Learning-Kursmodell hat bei Kursanbietern oft vor allem pragmatische Gründe: Über Blended-Learning-Kursangebote sollen Lernende angesprochen werden, die aus zeitlichen oder räumlichen Gründen keinen Kurs mit regelmäßigem Präsenzunterricht besuchen können. Die Stärken des E-Learning, also zeitliche und räumliche Flexibilität, Distanzüberbrückung durch synchrone und asynchrone Kommunikationswerkzeuge (Chat, Instant Messaging, E-Mail, u.a.) sowie vielfältige Zugangsmöglichkeiten zu Informationsressourcen, werden in einem Blended-Learning-Arrangement mit den Stärken des Präsenzunterrichts, dem persönlichen Kontakt und der sozialen Nähe zur Lehrkraft und den anderen Lernenden sowie dem direkten Austausch zwischen allen Beteiligten kombiniert.

Den Impuls für diese Forschungsarbeit gab die Frage: Ist Blended Learning *nur* eine pragmatische Alternative zum traditionellen Präsenzunterricht oder kann Blended Learning auch eine Lernmethode sein, die den Fremdsprachenlernprozess besonders effektiv unterstützt?

Sich dem Thema Blended Learning von wissenschaftlicher Seite zu nähern, ist sehr schwierig, was zunächst dem Begriff als solchem geschuldet ist. Hinter ihm verbergen sich sehr unterschiedliche Vorstellungen, Konzepte und Szenarien (Rösler; Würffel 2010). Allgemein kann man ihn als konzeptuelles Kontinuum beschreiben, das sowohl Unterricht in der Klasse mit zusätzlichen E-Learning-

Komponenten sein kann als auch ein E-Learning-Kurs mit einer Auftakts- oder Abschlussveranstaltung sowie alle denkbaren Variationen, die dazwischen liegen. Kranz und Lücking definieren Blended Learning als einen „abnehmerorientierten Mix von verschiedenen Methoden und Lernformen“, in dem durch ein ausgewogenes Verhältnis von multimedial gestützten Lernphasen und Präsenzunterricht ein „erhöhter und nachhaltiger Lerneffekt erzielt werden“ soll (Kranz; Lücking 2005: 1). So groß die Spielräume sind, die eine solche weite Definition erlaubt, so groß sind die Herausforderungen, vor die man sich in einer empirischen Untersuchung zu diesem Thema gestellt sieht:

- Im Vergleich wozu soll Blended Learning einen erhöhten und nachhaltigeren Lerneffekt erzielen?
- Kann man unterschiedliche Lernszenarien überhaupt vergleichen oder vergleicht man dann die sprichwörtlichen Äpfel und Birnen miteinander?

Dazu kommen die Aufgaben, die man in jeder empirischen Untersuchung beachten muss, wie beispielsweise:

- Kontrolle der Einflussfaktoren: Lernende, Lehrende, Lerninhalte, Lernzeit, Lernmaterialien u.v.m.
- Beachtung von ethischen Grundsätzen bei der Erstellung und Durchführung von Untersuchungen, an denen Personen teilnehmen (z.B. Transparenz der Studie, keine Benachteiligung einer Versuchsgruppe etc.).

2 Ein theoretisches Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht

Ziel dieses Blended-Learning-Modells soll sein, die verschiedenen Teilaspekte des Fremdsprachenlernens so auf die Onlinephasen und den Präsenzunterricht zu verteilen, dass der Lernprozess nachhaltig unterstützt wird. Bei der Erstellung eines theoretischen Blended-Learning-Modells geht es deshalb zunächst um die Frage, wie der Fremdsprachenlernprozess in einem Blended-Learning-Arrangement abgebildet werden kann, so dass dabei folgende Fragen beantwortet werden:

- Wann sind individuelle Lernphasen im Lernprozess sinnvoll?
- Welche multimedialen Werkzeuge können die individuellen Lernphasen unterstützen?
- Wann ist das Lernen in der Klassengemeinschaft effektiv?
- Wie verändert sich das Lernen in der Klasse durch zwischengeschaltete Onlinephasen?

Für das Blended-Learning-Modell, das an dieser Stelle nur verkürzt dargestellt werden kann¹, wurden folgende Aspekte des Fremdsprachenlernens berücksich-

¹ Für eine ausführliche Darstellung des Modells s. Launer 2008.

tigt: der Wortschatz- und Grammatiklernprozess sowie das Training der vier Handlungskompetenzen Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen.

Zunächst soll der Wortschatzlernprozess betrachtet werden. Das multilinguale Lexikon ist ein sehr komplexes Konstrukt, das verschiedenartige Informationen verarbeiten und verbinden muss: Formelemente, syntaktische Strukturen sowie Konzepte (De Bot 2004). Effektive Wortschatzvermittlung muss diesen stark vernetzten Aufbau des mentalen Lexikons unterstützen. Dabei müssen neue Wörter in vorhandenes Wissen, sowohl Wörterwissen als auch Situations- und Weltwissen, eingebettet werden. Das Vorwissen der Lernenden und auch die Einbettung sind in höchstem Maße individuell, so dass folglich auch der Lernprozess individuell ist. Während im Präsenzunterricht in der Regel ein Mittelweg gefunden werden muss, der versucht, die Bedürfnisse aller Lernenden auf einen Nenner zu bringen, können die Lernenden in den Onlinephasen genau das lernen und vertiefen, was sie persönlich benötigen.

Wie der Prozess des Wortschatzlernens ist auch der des Grammatiklernens sehr individuell, da dieser Prozess ebenfalls auf dem individuellen Vorwissen der Lernenden aufbaut und mit den grammatischen Vorprägungen der Muttersprachen verknüpft bzw. davon abgegrenzt werden muss. Darüber hinaus werden die grammatischen Strukturen in der Muttersprache stark automatisiert gebraucht (Butzkamm 2002). Um in der Fremdsprache eine annähernd ähnliche Automatisierung zu erreichen, bedarf es intensivster Übung. In der Klassengemeinschaft besteht dabei die Gefahr, dass bei intensiven Strukturübungen nicht immer alle Lernende gleichzeitig aktiv sind, vielleicht mit den Gedanken abschweifen und nicht den vollen Nutzen aus dem Übungsangebot ziehen können. Wird der Lernprozess der grammatischen Strukturen jedoch in den Einzellerphasen angesiedelt, müssen die Lernenden die Strukturen selbst erarbeiten. Jeder bearbeitet die ihm gestellten Themen aktiv, lernt im eigenen Tempo und so ausführlich wie nötig, ohne dass einzelne durch die Heterogenität der Klasse über- oder unterfordert werden.

Beim Lese- wie auch beim Hörverstehen finden Verarbeitungsprozesse sowohl auf der Form- als auch auf der Inhaltsebene statt. Auf der Formebene geht es dabei um die Dekodierung des geschriebenen oder auditiven Textes. Auf der Inhaltsebene geht es um die Erschließung und Besprechung von Informationen (Lütjeharms 2006).

Das Formtraining für das Lese- und das Hörverstehen wird in diesem Modell in den individuellen Lernphasen verortet. Dadurch können die Lernenden den auditiven oder visuellen Text in ihrem eigenen Tempo dekodieren und ihn so oft wie nötig wiederholen. Die inhaltliche Bearbeitung von Lese- oder Hörtexten eignet sich besser für die Arbeit in der Klassengemeinschaft, da sich beim Bilden von Hypothesen und Diskutieren über Texte viele natürliche Sprechansätze ergeben, die in der Gruppe bearbeitet werden können.

Das Verfassen schriftlicher Texte ist ein wichtiger Bestandteil für den Fremdsprachenlernprozess, da es von einem inneren Sprechen begleitet wird, in dem, im Vergleich zum Sprechen, Inhalte bewusster konzipiert, Wörter und Strukturen

bewusster gewählt und eingesetzt werden (Kast 1999). Es ist allerdings auch zeit- aufwändig und nimmt im Unterricht den kommunikativen Interaktionen wertvolle Zeit. Aus diesem Grund werden schriftliche Aktivitäten in diesem Blended-Learning-Modell in den multimedial gestützten Einzellernphasen verankert. Ein weiteres Argument, das dafür spricht, ist die Tatsache, dass die Kommunikation in den neuen Medien vorwiegend schriftlich verläuft, weshalb der Einsatz dieser Medien natürliche Schreibenlässe schafft (Scrivener 2005).

Das Sprechen verläuft in der Regel als interaktiver Prozess zwischen zwei oder mehreren Kommunikationspartnern. Aus diesem Grund wird das Training des Sprechens in der Gruppe in den Präsenzphasen platziert. Dabei kann direkter Bezug auf Hör- und Lesetexte genommen, diese können resümiert und diskutiert werden oder es werden die Themen der Einzellernphasen weitergehend bearbeitet, wie zum Beispiel durch Rollenspiele oder Projektarbeiten. Auch monologisches Sprechen in Form von kleinen Präsentationen vor einem Publikum kann in der Klasse trainiert werden. Zusätzlich zum Sprechen können auch die Kommunikationsstrategien in den Präsenzphasen thematisiert und miteinander ausprobiert werden: Kompensationsstrategien, wenn Sprecher nicht genau das sagen können, was sie sagen wollen; Reparaturstrategien für den Fall, dass die Kommunikation ins Stocken gerät; affektive Strategien bei Hemmungen und Angst sowie soziale und interkulturelle Strategien für die kommunikative Interaktion mit Sprechern anderer Herkunftsländer (Oxford 1990).

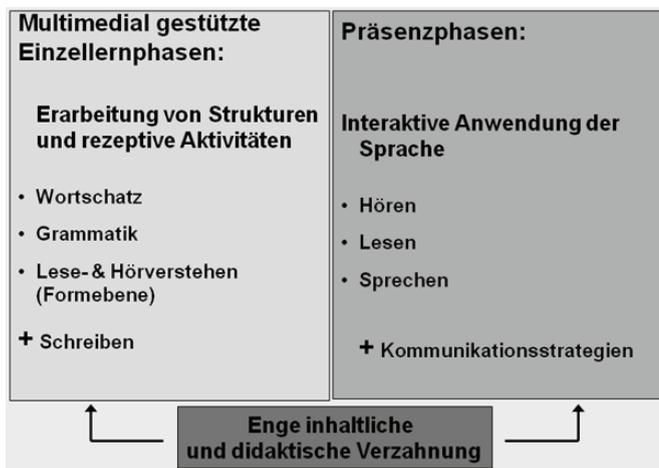


Abb. 1: Ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht.

Zusammengefasst bedeutet das, dass in dem hier dargestellten Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht die Erarbeitung von grammatischen und lexikalischen Strukturen, das formale Training des Lese- und Hörverstehens sowie die Produktion schriftlicher Texte in den multimedial gestützten Einzellernphasen

verortet wird, um der Individualität des Lernprozesses Rechnung zu tragen. Die Anwendung der Sprache und der zugehörigen Kommunikationsstrategien sind an sich interaktiv und benötigen Kommunikationspartner, weshalb diese Aspekte im Präsenzunterricht angesiedelt sein sollen. Wichtig ist dabei, dass die Einzellernphasen und die Präsenzphasen didaktisch und inhaltlich eng miteinander verzahnt sind. Verzahnung bedeutet in diesem Fall, dass die Phasen nicht alleine für sich stehen, sondern aufeinander Bezug nehmen. Sie kann z.B. darin bestehen, dass ein Text in der Onlinephase auf der formalen Ebene vorentlastet wird und anschließend in der Präsenzphase inhaltlich diskutiert wird, oder, dass in der Onlinephase lexikalische und grammatische Strukturen zu einem Thema erarbeitet werden, die in der darauffolgenden Präsenzphase zur Anwendung kommen.

3 Eine komparative Studie zum Blended-Learning-Modell

Um die Frage zu klären, wie effektiv ein Blended-Learning-Arrangement im Vergleich zu einem traditionellen Präsenzunterricht ist, müssen die beiden Lernmethoden direkt miteinander verglichen werden. Dazu wurde ein Sprachkurs konzipiert der sich an ausländische Studierende richtet, die entweder vorhaben an einer deutschen Universität zu studieren oder dies bereits tun. Die Untersuchung wurde 2007 in München und in Bayreuth durchgeführt. Als sprachliche Voraussetzung zur Kursteilnahme wurde das Niveau B2 gemäß GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen) festgelegt, um zum einen Studierende zu erreichen, die sich auf einen der sprachlichen Hochschuleingangstests DSH oder TestDaF vorbereiten, und um zum anderen Studierende zu erreichen, die einen dieser Tests zwar bereits bestanden haben, ihre sprachlichen Kenntnisse aber weiter vertiefen wollen. Dieser Sprachkurs wurde einmal als reiner Präsenzkurs und einmal als Blended-Learning-Kurs konzipiert. Um die Einflussfaktoren auf die Untersuchung kontrollieren zu können, wurden die Rahmenbedingungen für die beiden Kurse gleich gestaltet:

- 1) Beide Kurse wurden parallel in den Semesterferien (Ferien vor dem Sommersemester 2007) durchgeführt.
- 2) Beide Kurse dauerten sechs Wochen, wobei der Präsenzkurs einen Stundenumfang von 54 UE (Unterrichtseinheit à 45 Minuten) hatte und der Blended Learning-Kurs sich aus 18 UE Präsenzunterricht und 36 Stunden online Einzellernen zusammensetzte, wobei die Dauer der Einzellernphasen empfohlen war. Die endgültige Lernzeit wurde dabei von den Lernenden selbst bestimmt.
- 3) Die Inhalte der beiden Kurse waren identisch. Für den Blended-Learning-Kurs wurden Teile des von der Universität München entwickelten Lernprogramms „uni-deutsch.de“ verwendet. Die Lernenden des Präsenzkurses erhielten alle Texte sowie die Übungen in gedruckter Version.

- 4) Für beide Kurse wurde dieselbe Lehrkraft eingesetzt, die über eine umfangreiche Lehrerfahrung verfügte und in der Betreuung der Onlinephasen geschult wurde.

Die Kurse wurden jeweils an der Ludwig-Maximilians-Universität (LMU) in München und am Institut für Interkulturelle Zusammenarbeit und Auswärtige Kulturarbeit e.V. (IIK) in Bayreuth durchgeführt, so dass insgesamt vier Vergleichsgruppen (Experimentgruppe LMU: $n = 11$, Experimentgruppe IIK: $n = 4$, Kontrollgruppe LMU: $n = 14$, Kontrollgruppe IIK: $n = 6$) einander gegenübergestellt werden konnten. Die Lernenden wurden bei der Anmeldung darüber informiert, dass der Kurs Teil einer wissenschaftlichen Untersuchung ist und stimmten der Teilnahme zu. Sie wurden nach der Anmeldung per Los entweder dem Blended-Learning-Kurs bzw. dem Präsenzkurs zugeteilt².

In der Untersuchung wurden quantitative und qualitative Ansätze miteinander verbunden, um eine tiefere Einsicht in den Lernprozess und die Lernergebnisse zu erhalten (Grotjahn 1993, Riemer 1997). Die Ergebnisse der quantitativen Messungen sind aufgrund der geringen Probandenzahl keine repräsentativen Ergebnisse, sondern können nur eine Tendenz zeigen und dienen als Impuls für die qualitativen Fragestellungen. Die Forschungsfragen und Hypothesen wurden, um den Rahmen der Untersuchung nicht zu sprengen, auf den Wortschatz- und Grammatikerwerb sowie auf das interaktive Sprechhandeln eingeschränkt:

- Hypothese 1: Die Lernenden des Blended-Learning-Kurses können ihre Wortschatzkenntnisse in den Einzellernphasen besser erweitern als die Lernenden im Präsenzunterricht, da sie sowohl gemäß ihrer individuellen Vorkenntnisse als auch gemäß ihrer individuellen Bedürfnissen, wie Tempo, Rhythmus, oder Lerngewohnheiten lernen können.
- Test 1: Zur Untersuchung der Wortschatzkenntnisse wurden freie Assoziationstests zu festgelegten Themen zu Beginn und am Ende des Sprachkurses durchgeführt.
- Hypothese 2: Die Lernenden des Blended-Learning-Kurses können die grammatischen Strukturen in den multimedial gestützten Einzellernphasen besser lernen als im Präsenzunterricht.
- Test 2: Zur Untersuchung der Grammatikkenntnisse wurden Grammatiktests zu Beginn und am Ende des Kurses durchgeführt.

² Für eine ausführliche Darstellung der Untersuchung s. Launer 2008.

Hinsichtlich des interaktiven Sprechhandelns stellten sich folgende Fragen:

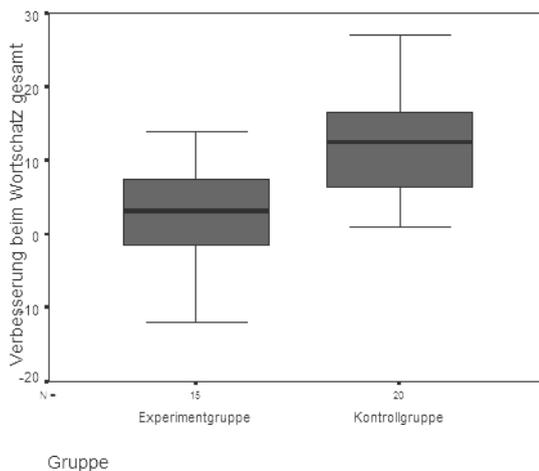
- 1) Wie entwickelt sich die Sprechfähigkeit der Experimentgruppe?
- 2) Kommen die Lerner der Experimentgruppe ihrer eigenen Ansicht nach ausreichend zum Sprechen?
- 3) Erkennt man einen Unterschied in der sprachlichen Entwicklung zwischen der Experiment- und der Kontrollgruppe?

Test 3: Dialogische Aufgabenstellung in Anlehnung an die Zentrale Mittelstufenprüfung des Goethe-Instituts.

Zusätzlich spielten auch der Einsatz von Lernstrategien und der Verlauf des Lernprozesses eine wichtige Rolle. Zu diesem Zweck wurden Lerntagebücher sowie Fragebögen mit offenen und geschlossenen Fragen eingesetzt, die Einblicke in das Lernverhalten der Lerner geben sollten.

Die Veränderung der Wortschatz- und der Grammatikkenntnisse wurden ermittelt, in dem jeweils die erreichten Punktzahlen der Vortests von denen der Nachtests subtrahiert wurden. Ebenso wurde bei den Tests zum interaktiven Sprechhandeln verfahren.

Die Untersuchungsergebnisse konnten die Hypothesen nicht bestätigen. Die Messung der Wortschatzkenntnisse ergab, dass sich die Lernenden der Kontrollgruppe signifikant stärker verbesserten als die Lernenden der Experimentgruppe. Wie man anhand des Boxplots in Abbildung 2 deutlich erkennen kann, hat sich die Kontrollgruppe durchschnittlich wesentlich stärker verbessert.



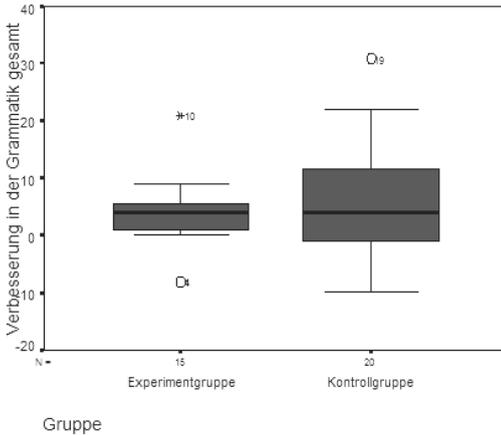
	EG	KG
MW	3,00	12,05

Mann-Whitney-U:
signifikanter Unterschied
 $p = 0,001$

Abb. 2: Ergebnisse der Wortschatztests.

Während die Experimentgruppe nur einen Mittelwert von drei Punkten in der durchschnittlichen Verbesserung erreichte, erreichte die Kontrollgruppe einen Mittelwert von 12,05.

Die Messung der Grammatikkenntnisse ergab keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Anhand des Boxplots in Abbildung 3 wird deutlich, dass die durchschnittlichen Ergebnisse nah beieinander liegen, wobei die Spannweite der Ergebnisse in der Kontrollgruppe deutlich größer ist.

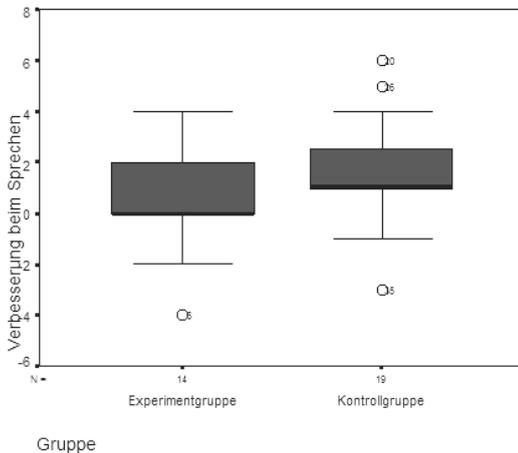


	EG	KG
MW	3,47	6,30

Mann-Whitney-U:
kein signifikanter Unterschied
p = 0,499

Abb. 3: Ergebnisse des Grammatiktests.

Auch beim Test zum interaktiven Sprechhandeln verbesserte sich die Kontrollgruppe stärker als die Experimentgruppe. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen war jedoch nicht signifikant (s. Abb. 4).



	EG	KG
MW	0,43	1,58

Mann-Whitney-U:
kein signifikanter Unterschied
p = 0,091

Abb. 4: Ergebnisse des Tests zum interaktiven Sprechhandeln.

Einige Lernende der Experimentgruppe gaben in den Fragebögen zum Kursende an, dass sie gerne mehr gesprochen hätten und dass diese Fertigkeit im Unterricht zu kurz gekommen sei. Die Lernenden der Experimentgruppe, die sich jedoch beim Sprechen deutlich verbessert haben, hatten, wie aus den Lerntagebüchern hervorging, das Übungsangebot des Lernprogramms ausgeschöpft und auch die Aufgaben zum mündlichen Ausdruck intensiv genutzt.

Da die Hypothesen zum Wortschatz- und Grammatiklernen nicht bestätigt werden konnten und die Lernenden der Experimentgruppen im Durchschnitt bei den Tests zum Sprechhandeln schlechter abgeschnitten haben als die Lernenden der Kontrollgruppen, muss nun die Frage gestellt, woran das liegen könnte.

Aus den Lerntagebüchern und den Fragebögen wurde ersichtlich, dass die Lernenden der Experimentgruppen trotz der genauen Vorgaben im Lernplan und der Lerntipps, die sie regelmäßig durch die Lehrkräfte erhielten, Schwierigkeiten hatten, ihren Lernprozess zu organisieren, die Inhalte zu strukturieren, ihren Lernprozess zu evaluieren und bei Problemen zu reorganisieren. Die theoretischen Überlegungen und die Konzeption des Modells konnten nicht greifen, weil einige Lernende sowohl auf der kognitiven als auch auf der metakognitiven Ebene Schwierigkeiten hatten, die individuellen Lernphasen effektiv zu nutzen. Zum Teil wurden Aufgaben nur erledigt, aber nicht tiefer gehend bearbeitet und manche Lernende wussten nicht, worauf sie ihre individuellen Schwerpunkte legen sollten.

Auch eine zu geringe Motivation wurde bei den Lernenden der Experimentgruppe häufig als lernbehindernd angegeben. So schrieb beispielsweise eine Lernende in ihr Lerntagebuch, dass ihr der „Zwang der Klasse“ gefehlt habe. Erwähnenswert ist auch, dass bei den Lernenden der Experimentgruppe der persönlichen Lernerfolg ausschließlich mit der Beurteilung des Lernprogramms „unideutsch.de“ korrelierte, wohingegen der persönliche Lernerfolg bei der Kontrollgruppe mit mehreren verschiedenen Aspekten des Unterrichts, wie z.B. der Beurteilung des Kurses allgemein, der Kursinhalte sowie der Lehrkraft korrelierte.

Generell ließ sich feststellen, dass die Lernenden, die sich in den drei Bereichen Wortschatz, Grammatik und Sprechhandeln verbesserten, zum einen ihre Schwächen kannten und zum anderen wussten, wie sie diesen Schwächen entgegenwirken können, indem sie den Lernprozess sinnvoll in ihren Alltag integrierten und ihn bewusst organisierten. Zudem nutzten sie die tutorielle Betreuung intensiv, um sich Rat und Feedback zu holen und sie schöpften das Übungsangebot dazu voll aus, Außerdem waren sie in der Lage die neuen Informationen für sich so aufzubereiten, dass sie sie gut verarbeiten und damit behalten konnten. Sie zeigten folglich eine hohe metakognitive und kognitive Kompetenz. Bei den weniger erfolgreichen Lernenden der Blended-Learning-Kurse konnte anhand der Tagebücher und Fragebögen entsprechend gesehen werden, dass entweder die metakognitive oder kognitive Kompetenz weniger stark ausgeprägt und/oder die eigene Motivation nicht hoch genug war, um kontinuierlich mit den Lernmaterialien zu arbeiten.

4 Schlussfolgerungen für die Didaktik des Blended Learning

Es wird deutlich, dass sich Lernende vor hohe Anforderungen gestellt sehen, wenn sie in einem Blended-Learning-Arrangement erfolgreich eine Fremdsprache lernen. Wie die Untersuchung gezeigt hat, können viele Lernende diese Anforderungen jedoch nicht von Anfang an alleine meistern. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass der Lehrkraft in einem Blended-Learning-Kurs die wichtige Aufgabe zufällt, an den Stellen helfend einzuschreiten, an denen die Lerner mit der für sie teilweise neuen Selbstständigkeit überfordert sind. Neben der Vermittlung der fremdsprachlichen Inhalte sollten daher auch die Vermittlung und das Training von Lernstrategien eine wichtige Rolle im Präsenzünterricht einnehmen. Stärker als bisher muss dabei vor allem die Förderung der metakognitiven und der kognitiven Kompetenzen sowie der Motivation im Vordergrund stehen. Der Lernprozess sollte für die Lernenden klar und übersichtlich strukturiert sein, so dass sie zu jeder Zeit wissen, welche Ziele in dem Kurs verfolgt werden und was ihre Aufgaben sind, um diese Ziele zu erreichen. In den individuellen Lernphasen, in denen sie alleine an ihrem PC lernen, können zusätzliche kooperative Aufgaben die Gruppendynamik erhöhen, und damit wiederum einen positiven Beitrag zur Motivation leisten.

Die Rolle der Lehrkraft verändert sich. Neben der Vermittlung der fremdsprachlichen Inhalte, muss er/sie die Lernenden in ihrem Lernprozess beraten, ihre Aufmerksamkeit auf die wichtigen Inhalte lenken, durch die Moderation der Aktivitäten in den Onlinephasen ein Gefühl der Gruppenzugehörigkeit und der Verbindlichkeit der Lernziele schaffen und so seinen Beitrag zur Erhöhung der Motivation leisten. Im Unterrichtsalltag begegnet man immer wieder der Angst von Lehrkräften, dass durch den Einsatz von E-Learning- beziehungsweise Blended-Learning-Kursen die Bedeutung ihrer Rolle abnimmt. Diese Angst ist jedoch unbegründet. Die Bedeutung der Lehrerrolle nimmt keineswegs ab, sondern verändert sich. Neben der Vermittlung von fremdsprachlicher Kompetenz nimmt die Vermittlung von kognitiver und metakognitiver Kompetenz zu. Auch die Annahme, dass der Betreuungsaufwand geringer wird, je weiter die metakognitive Kompetenz bei den Lernenden entwickelt ist, ist falsch. Die Untersuchung hat gezeigt, dass Betreuungsangebote desto eher erkannt und wahrgenommen werden, je mehr metakognitive Kompetenz die Lernenden besitzen.

Natürlich müssen auch die Materialien für die multimedial gestützten Einzel- lernphasen sorgfältig ausgewählt werden. Das Angebot des WWW ist schier unbegrenzt und bei der Auswahl von Werkzeugen und Materialien sollte das Primat der Didaktik im Vordergrund stehen. Nicht was technisch möglich, sondern was didaktisch sinnvoll ist, muss den Ausschlag geben. Trackingprogramme können der Lehrkraft helfen, zu sehen, wo sich die Lernenden während der Onlinephasen im Lernprogramm befinden und wo Schwierigkeiten auftreten, so dass die Lehrkraft zeitnah helfen kann.

5 Fazit

Abschließend möchte ich noch einmal auf die eingangs gestellte Frage zurückkommen: Ist Blended Learning *nur* eine pragmatische Alternative zum traditionellen Präsenzunterricht oder kann Blended Learning auch eine Lernmethode sein, die den Fremdsprachenlernprozess besonders effektiv unterstützt?

Die hier beschriebene Vergleichsstudie gibt auf diese Frage leider keine eindeutige Antwort, da man, wie eingangs erwähnt, in der Tat Äpfel mit Birnen vergleichen muss. Dennoch zeigt die Untersuchung, wie sich der Lernprozess für die Lernenden durch Blended-Learning-Arrangements verändert, da die Individualisierung des Lernens im Vergleich zum traditionellen Präsenzunterricht zunimmt und damit die Eigenverantwortung der Lernenden für die Gestaltung des Lernprozesses und den Lernerfolg größer wird. Durch die größer werdende Individualisierung des Lernens können die Bedürfnisse der einzelnen stärker berücksichtigt werden, als es in heterogenen Gruppen möglich ist. Die größere Verantwortung verstärkt jedoch die Bedeutung der metakognitiven und kognitiven Kompetenz. Um erfolgreich in einem Blended-Learning-Arrangement zu lernen, müssen die Lernenden auf diese veränderten Anforderungen vorbereitet sein bzw. werden. Das bedeutet natürlich auch, dass die Förderung der Lernerautonomie immanenter Bestandteil der Lehrerbildung sein muss, um die Lehrkräfte für ihre zusätzlichen Funktionen als Lernberater und Moderator zu schulen.

Die Entwicklung der digitalen Medien schreitet stetig voran und regelmäßig kommen neue technische Errungenschaften auf den Markt. Dieser Prozess eröffnet zum einen neue Möglichkeiten für Lernarrangements, wie zum Beispiel die Anwendungen, die unter der Überschrift Web 2.0 kooperative Lernmöglichkeiten im Internet schaffen. Zum anderen stellen sie uns vor neue Herausforderungen. Bei aller Begeisterung für neue technische Möglichkeiten darf das Primat der Didaktik nicht aus den Augen verloren werden und die Werkzeuge müssen immer wieder auf ihren Mehrwert für das jeweilige Lernszenario hin untersucht werden. Dabei spielen neben den didaktischen Fragen auch institutionelle und organisatorische Frage eine Rolle, wie zum Beispiel: Wie kann auf eine Anwendung zugegriffen werden? Wie kann der Datenschutz bei Internetanwendungen gewährleistet werden? Ist der Zugriff auf eine Anwendung geschlossen (nur für registrierte Lernende zugänglich) oder offen?

Blended Learning im Allgemeinen und im Besonderen im Fremdsprachenunterricht ist sehr komplex und der Grad an Komplexität nimmt durch die Erweiterung der technischen Möglichkeiten zu. Wenn dieser Tatsache durch eine gezielte didaktische Planung, durch den angemessenen Einsatz von Technik und durch das Wissen um die Herausforderungen für Lernende und Lehrkräfte Rechnung getragen wird, dann kann Blended Learning eine effektive Lernmethode sein und auch den Fremdsprachenlernprozess in besonderem Maße unterstützen. Es wird jedoch auch in Zukunft notwendig sein, Blended Learning immer wieder in seinen verschiedenen Ausprägungen und mit den sich verändernden Möglichkeiten neu zu

untersuchen. Die Wirksamkeitsforschung und Aktionsforschung können und werden dazu sicherlich einen wichtigen Beitrag leisten.

Literatur

- Butzkamm, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: UTB.
- De Bot, Kees (2004): The Multilingual Lexicon: Modelling Selection and Control. In: *The International Journal of Multilingualism* 1, 17-32.
- Grotjahn, Rüdiger (1993): Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine erklärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In: Timm, Johannes-Peter; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.): *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. Dokumentation des 14. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Essen 7.-9. Oktober 1991*. Bochum: Brockmeyer, 223-348.
- Kast, Bernd (1999): *Fertigkeit Schreiben. Fernstudieneinheit 12: Fernstudienangebot Germanistik: Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Kranz, Dieter; Lücking, Bernd (2005): Blended Learning – von der Idee zur Tat, vom Konzept zur Realisierung: Zwei Berichte aus der pädagogischen Praxis der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-10-1/docs/KranzundLuecking2005.pdf>) (25.10.2010).
- Launer, Rebecca (2008): *Blended Learning im Fremdsprachenunterricht – Konzeption und Evaluation eines Modells*. (http://edoc.ub.uni-muenchen.de/8905/1/Launer_Rebecca.pdf) (25.10.2010).
- Lütjeharms, Madeline (2006): Zum Erwerb fremdsprachiger Lesefertigkeiten. In: Jung, Udo O. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 145-152.
- Oxford, Rebecca (1990): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Alabama: Cengage Learning Services.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola (2010): Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 42, 5-11.
- Scrivener, Jim (2005): *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Education.

Software:

Ludwig-Maximilians-Universität: uni-deutsch.de.de. München 2003.
(<http://www.uni-deutsch.de>) (25.10.2010).

Progressionsfolgen im DaF-Unterricht. Eine Interventionsstudie zur Vermittlung der deutschen (S)OV-Wortstellung

Steffi Winkler (Amsterdam, Niederlande)

1 Einleitung

Die Reihenfolge, in der bestimmte grammatische Phänomene im DaF-Unterricht eingeführt werden, ist weitgehend abhängig von der Progressionsgestaltung im verwendeten Lehrwerk bzw. von einem Rahmencurriculum. Selbstverständlich ist es dem Lehrenden möglich, bestimmte Einführungsreihenfolgen zu modifizieren und den spezifischen Bedürfnissen der Zielgruppe anzupassen, doch vor allem bei Lerngegenständen auf der Text- oder Satzebene ist dies nicht immer möglich: Häufig sind die entsprechenden, aufeinander aufbauenden Einführungsschritte den angebotenen Lehrmaterialien inhärent und lassen sich nur schwer aus dem Lehrwerkkontext herauslösen. Dies gilt beispielsweise auch für die Vermittlung der Wort- bzw. Verbstellungsregularitäten im deutschen deklarativen Hauptsatz, welche Gegenstand des vorliegenden Artikels sein soll.

Die Vermittlung der Verbstellungsregeln im deutschen Hauptsatz findet im Niveau A1 nach dem GER statt und beginnt in der Regel mit der Einführung von einfachen Strukturen mit einer SVO-Satzgliedfolge. Das Prädikat wird hierbei durch ein lexikalisches Verb gebildet, welches in seiner finiten Form in zweiter Position im Satz erscheint. Erst im weiteren Verlauf des Anfängerunterrichts wird mit der Einführung von Modalverben und Perfektauxiliaren die Klammerstruktur des Deutschen vermittelt und damit auch die Endstellung des lexikalischen Verbs bzw. die zugrundeliegende SOV-Wortstellung eingeführt.

Einschlägige Ergebnisse der jüngeren Spracherwerbsforschung jedoch lassen Zweifel an der erwerbstheoretischen Angemessenheit dieser Einführungsreihenfolge aufkommen: Anders als es nämlich der unterrichtlich gesteuerte Erwerb vorsieht, produzieren erfolgreiche ungesteuerte Lerner des Deutschen in einem Anfangsstadium zunächst (S)OV-Strukturen, wobei infinite Formen lexikalischer Verben in äußerungsfinaler Position erscheinen. SVO-Abfolgen mit finiten Formen lexikalischer Verben in satzweiter Position hingegen sind erst nach dem Erwerb von Modalverben und Auxiliaren in der Lernaltersprache belegt. Dies zeigen u.a. Studien wie Klein; Perdue (1997), Dimroth et al. (2003), Becker (2005) und Parodi (2000). Des Weiteren ist davon auszugehen, dass die frühe und anfänglich ausschließliche Präsentation von SVO-Satzgliedfolgen – wie sie im DaF-Unterricht üblich ist – den muttersprachlichen Strukturtransfer bei Lernern mit einer SVO-Muttersprache negativ unterstützt (s. Habertzettl 2005, Habertzettl 2006).

Vor dem Hintergrund dieser Sachlage wurde eine Interventionsstudie im DaF-Anfängerunterricht mit SVO-Muttersprachlern durchgeführt, in der die oben skizzierte herkömmliche Progressionsfolge verglichen wurde mit einer Progressionsgestaltung, die sich an Strategien ungesteuerter Lerner orientiert. Das konkrete Ziel der Untersuchung war es, festzustellen, ob die Wortstellungsregularitäten des deutschen deklarativen Hauptsatzes erfolgreicher erworben werden, wenn sie in einer an den erfolgreichen natürlichen Erwerb angelehnten Progressionsfolge vermittelt werden.

Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Abschnitt 2 präsentiert den für die vorliegende Studie relevanten theoretischen Hintergrund. In Abschnitt 3 werden Progressionsfolgen im gesteuerten und ungesteuerten Erwerb detaillierter aufgezeigt und kritisch diskutiert. Daran anschließend werden in Abschnitt 4 Durchführung und Design der Interventionsstudie vorgestellt. Es folgen Ausführungen zur Methodik der Datenerhebung sowie die Präsentation der Ergebnisse. Der Beitrag schließt mit zusammenfassenden Schlussbemerkungen in Abschnitt 5.

2 Theoretischer Hintergrund

2.1 Die Verbstellung im deutschen deklarativen Hauptsatz

Das Deutsche ist eine Sprache mit einer zugrundeliegenden SOV-Wortstellung (Subjekt-Objekt-Verb). Dies bedeutet, dass die Basisposition lexikalischer Verben satzfinal ist. Das Deutsche ist aber auch eine sogenannte V2-Sprache (Verbzweitsprache). Dies wiederum bedeutet, dass das Merkmal der Finitheit obligatorisch in zweiter Position im Satz ausgedrückt werden muss. Im Deutschen – wie in allen anderen indoeuropäischen Sprachen – dienen Verben als Träger der Finitheitsinformation. Haben wir es nun mit einem Satz mit einem zwei- oder mehrgliedrigem Prädikat zu tun (vgl. 1a), so fungiert ein Modal- oder Auxiliarverb als Finitheitsträger und das lexikalische Verb erscheint in seiner zugrundeliegenden

satzfinalen Position. Handelt es sich aber um eine Struktur mit einem eingliedrigem Prädikat, welches durch ein lexikalisches Verb gebildet wird, so bewegt sich das lexikalische Verb aus seiner satzfinalen Basisposition in die satzweite Position und dient dort dem Ausdruck der Finitheitsmerkmale (vgl. 1b).

- (1) a. Marco will eine Pizza *essen*
 b. Marco *isst*_i eine Pizza *t*_i

Es wird hier deutlich, dass es sich bei der zweiten Position im Satz nicht per se um eine Position für (lexikalische) Verben handelt. Vielmehr erscheint ein lexikalisches Verb in dieser strukturellen Position, weil es als Träger der Finitheitsinformation in dieser Stellung realisiert werden muss. Der Terminus „Verbzweitsprache“ ist somit eigentlich irreführend. Vielmehr müsste es „Finitheitszweitsprache“ heißen. Die zugrundeliegende Position für das Verb nämlich ist satzfinal.

2.2 Struktureller L1-Transfer

Die in 2.1 dargelegten strukturellen Zusammenhänge sind dem Sprachwissenschaftler und dem Sprachlehrer wohlbekannt und ihr Zusammenspiel ist für sie durchschaubar. Für den Sprachenlerner aber machen sie die deutschen Inputdaten hochambig in Bezug auf die zugrundeliegende Position lexikalischer Verben im deutschen Satz: Der Lerner ist konfrontiert mit einer Alternanz von SOV (Typ 1a) und SVO (Typ 1b) Abfolgen in der Oberflächenstruktur und erhält somit Evidenz für sowohl SOV als auch SVO als mögliche zugrundeliegende Wortstellung im Deutschen.

Als Folge einer solchen strukturellen Alternanz im zielsprachlichen Input zeigen Lerner mit einer SVO-Muttersprache die Tendenz, die SVO-Struktur ihrer Muttersprache in ihrer Lernersprache überzugeneralisieren (vgl. Jansen et al. 1981). Dieser Mechanismus des L1-Transfers ist sowohl für den ungesteuerten als auch für den gesteuerten Erwerb belegt und zeigt sich u.a. in der unvollständigen bzw. fehlenden Realisierung der Satzklammer. Beleg (2a) entstammt dem ESF-Korpus (Perdue 1993), (2b) dem ZISA-Korpus (Clahsen et al. 1983), (2c) dem DiGS-Korpus (Diehl et al. 2000) und (2d) den Daten der Autorin:

- (2) a. ich *habe schon gemacht* die militär
 (Marcello)
 b. ich *habe warten* 3,4 stunden
 (Anton)
 c. Ich *kann spielen* Federball
 (Catherine)
 d. Wir *sind gewesen* in den Grand Hotel
 (Ferdinando N.)

Es gilt zu betonen, dass nach Jansen et al. (1981) der muttersprachliche Strukturtransfer stattfindet auf Grund *positiver Evidenz* für die muttersprachliche SVO-

Struktur in den zielsprachlichen Inputdaten. Dies impliziert, dass eine Minimierung oder gar eine Eliminierung von SVO-Abfolgen in den deutschen Inputdaten strukturellem L1-Transfer bei SVO-Muttersprachlern entgegenwirken und seinen (negativen) Einfluss auf den Spracherwerbsprozess so reduzieren könnte. Die hierfür erforderliche Inputkontrolle allerdings ist im ungesteuerten Erwerb gar nicht und in einem DaZ-Kontext nur bedingt möglich. Im DaF-Unterricht aber – und genau hier liegt das Vermächtnis und das oft in Frage gestellte Potenzial von Sprachunterricht im Allgemeinen – kann der Input bewusst strukturell kontrolliert und es können wesentliche Eigenschaften der Zielsprache speziell betont und herausgearbeitet werden. Im Falle der Verbstellungsregeln des Deutschen wäre es das Merkmal der Verbendstellung im Allgemeinen und das der Klammerstruktur im Besonderen, welche im frühen DaF-Unterricht evident gemacht werden müssten. Ob und inwieweit dies bei der Input- und Progressionsgestaltung in Lehrwerken berücksichtigt wird, soll in Kapitel 3 gezeigt werden. Außerdem werden Progressionsfolgen im gesteuerten und ungesteuerten Erwerb einander gegenübergestellt und kritisch diskutiert.

3 Progressionsfolgen im gesteuerten und ungesteuerten Erwerb

Basierend auf der Analyse eines DaF-Lehrwerkes für Kinder kritisierte bereits Haberzettl (2006) die späte Einführung von SOV-Wortstellung und Satzklammer im DaF-/DaZ-Unterricht. Im Rahmen der vorliegenden Studie wurden die für erwachsene Lerner konzipierten, vielverwendeten Lehrwerke „Berliner Platz“, „Schritte International“, „Tangram aktuell“ und „studio d“ für jeweils das Niveau A1 analysiert. Tabelle 1 präsentiert einen Ausschnitt aus den Ergebnissen, die auf einem angenommenen Unterrichtsumfang von 140 Kontaktstunden basieren. Es wird jeweils aufgezeigt, ab der wievielten Unterrichtsstunde der Lehrwerkinput Evidenz für die zugrundeliegende SOV-Struktur des Deutschen bereitstellt.

Lehrwerk Struktur	Berliner Platz	Schritte International	Tangram aktuell	studio d
SOV mit MOD	ab 90h	ab 60h	ab 70h	ab 80h
SOV mit AUX	ab 120h	ab 65 h	ab 120h	ab 100h

Tab. 1: Evidenz für SOV-Wortstellung in einschlägigen DaF-Lehrwerken.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Lehrwerkinput erst ab etwa der Hälfte des A1-Niveaus die SOV-Wortstellung des Deutschen evident macht. Die einzige mir bekannte Ausnahme ist hier das Lehrwerk „Delfin“, in dem die Verbendstellung in

der Satzklammer bereits nach etwa einem Drittel des A1-Niveaus eingeführt wird. Davor werden die Lerner ausschließlich mit SVO-Abfolgen konfrontiert. Es ist davon auszugehen, dass diese Inputgestaltung eine zielsprachenabweichende Übergeneralisierung des SVO-Musters bei SVO-Muttersprachlern in der Anfangsphase des Erwerbs geradewegs negativ unterstützt.

In Bezug auf die weitere Einführungsreihenfolge kann festgestellt werden, dass sie mittels der in (3) exemplifizierten Satzbaumuster erfolgt:

(3)	<i>Vorfeld</i>	<i>linke SK</i>	<i>Mittelfeld</i>	<i>rechte SK</i>
I	Marco	<i>isst</i>	eine Pizza	
II	Marco	<i>will</i>	eine Pizza	<i>essen</i>
III	Marco	<i>hat</i>	eine Pizza	<i>gegessen</i>

Lexikalische Verben erscheinen also zunächst als Träger der Finitheitsinformation in satzweiter Position. Erst danach wird der Ausdruck der Finitheit von Modal- und Auxiliärverben übernommen und das lexikalische Verb erscheint in seiner zugrundeliegenden satzfinalen Position. Die Satzklammer des Deutschen wird also von links nach rechts aufgebaut.

Infolge muttersprachlichen Strukturtransfers beginnen auch die von Haberzettl (2005) untersuchten ungesteuerten russischsprachigen (=SVO) Lerner den Erwerb des Deutschen mit SVO-Folgen wie in (3). Diese Strategie stellt sich jedoch als ein „Holzweg“ heraus (siehe Haberzettl 2005: 135ff.). Die türkischsprachigen (=SOV) Lerner des Deutschen hingegen bauen die Satzklammer in ihrer Lernersprache von rechts nach links auf (vgl. 4). Sie beginnen mit einfachen, infiniten OV-Strukturen und ergänzen diese dann sukzessive um die Finitheitsposition, die vorerst mittels eines „Pseudoauxiliars“ (s. Haberzettl 2005: 81ff.), der Kopulaform *ist* oder auch der Form *habst*, ausbuchstabiert wird. Erst dann erscheinen auch lexikalische Verben in der V2-Position und sofort mit dem Erwerb der zielsprachlich korrekten Formen auch Modalverben und Auxiliare:

(4)	<i>Vorfeld</i>	<i>linke SK</i>	<i>Mittelfeld</i>	<i>rechte SK</i>
I	(Marco)		Pizza	<i>essen</i>
II	(Marco)	<i>ist</i>	Pizza	<i>essen</i>
III	(Marco)	<i>isst</i>	Pizza	
	(Marco)	<i>will</i>	Pizza	<i>essen</i>
	(Marco)	<i>hat</i>	Pizza	<i>gegessen</i>

Diese Strategie erweist sich als der „Königsweg“ (siehe Haberzettl 2005: 135ff.). Bemerkenswerterweise ist ein Strukturaufbau wie in (4) auch im L1-Erwerb von SOV-Sprachen zu beobachten (vgl. Jordens 2002, Winkler 2009), wobei anstelle von zielsprachenabweichenden Strukturen mit dem Pseudoauxiliar *ist* wie in (4-II) Modalverben und Auxiliare in diesem Zwischenschritt verwendet werden. Die tragende Rolle von funktionalen Verben, also Auxiliaren und Modalverben, im

Aufbau der zielsprachlichen Verbstellungsregularitäten demonstrieren darüber hinaus Studien wie Dimroth et al. (2003), Becker (2005) und Schimke (2009). Sie haben die Funktion eines „Steigbügels“ (Dimroth 2009: 62) und stellen – wie in (4) erkenntlich – einen vermittelnden Zwischenschritt im Erwerb der deutschen Hauptsatzstruktur dar.

Beschreibt man den in (4) dargestellten „Königsweg“ in der Terminologie der Generativen Grammatikschreibung, so erstreckt er sich von einer minimalen Phrase, einer VP, über eine (kopffinitiale) IP hin zu einer zielsprachlichen CP-Struktur (vgl. 5). Eine solche Erwerbsfolge wurde bereits von Vainikka; Young-Sholten (1996) für den ungesteuerten Deutscherwerb dokumentiert.

- (5)
- | | | | |
|------|--|--|---|
| I. | | | [_{VP} [_V Pizza [_V essen]]] |
| II. | [_{IP} ich [_{I'} will | | [_{VP} [_V Pizza [_V essen]]]]] |
| III. | [_{CP} ich _j [_{C'} esse _i | [_{IP} t _j [_{I'} | [_{VP} [_V Pizza [_V t _i] t _i]]]]]]] |

Zusammenfassend lassen sich zwei wesentliche Kritikpunkte an der Einführung der deutschen Hauptsatzwortstellung in DaF-Lehrwerken festhalten: Zum Einen ist davon auszugehen, dass die in (3) dargestellte Progressionsfolge durch die frühe Dominanz von SVO-Mustern und die relativ späte Evidenz für die SOV-Wortstellung den muttersprachlichen SVO-Strukturtransfer negativ unterstützt. Zum Anderen läuft die aufgezeigte Einführungsreihenfolge den Strategien und Erwerbsschritten erfolgreicher ungesteuerter Lerner des Deutschen zuwider.

Vor dem Hintergrund dieser Tatsachen und vor allem auch durch Anregung von Dimroth (2009) entstand so die Idee zur Durchführung einer Interventionsstudie im DaF-Anfängerunterricht mit SVO-Muttersprachlern: Lässt sich der Einfluss strukturellen L1-Transfers minimieren, wenn von Erwerbsbeginn an Evidenz für die zugrundeliegende SOV-Struktur des Deutschen bereitgestellt wird? Werden Satzklammer und (S)OV-Wortstellung des Deutschen erfolgreicher erworben, wenn sie in einer an den natürlichen Erwerb angelehnten Progressionsfolge vermittelt werden?

4 Die Interventionsstudie

4.1 Durchführung und Design

Die Studie wurde an der Università degli studi di Pavia, Italien, durchgeführt. Die Teilnehmer waren Universitätsstudenten verschiedener Fachrichtungen im Alter zwischen 19 und 34 Jahren. Die Muttersprache aller Teilnehmer war Italienisch, eine SVO-Sprache. Englisch war für alle erste Fremdsprache, einige beherrschten Französisch oder Spanisch als zweite Fremdsprache, und alle hatten Lateinunterricht im Rahmen ihrer Schulbildung. Keiner der Studenten verfügte über Vorkenntnisse des Deutschen als Fremdsprache.

Der Sprachunterricht im Rahmen der Studie hatte einen Umfang von 60 Kontaktstunden, aufgeteilt auf 3x2 Unterrichtseinheiten pro Woche. Aus methodischer Sicht orientierte sich der Unterricht an den Grundsätzen der kommunikativen Didaktik und des interkulturellen Ansatzes. Die Grammatikvermittlung erfolgte weitgehend induktiv. Die Unterrichtssprache war Italienisch. Dies war erforderlich, um Struktur, Gestalt und sequenzielle Gliederung des deutschsprachigen Inputs im Unterricht entsprechend steuern und kontrollieren zu können.

Es gab kein kursbegleitendes Lehrwerk, alle Lehrmaterialien wurden von der Autorin dieses Artikels selbst erstellt bzw. ausschnittsweise aus gängigen Lehrwerken übernommen und wenn erforderlich adaptiert oder modifiziert. Alle Teilnehmer mussten vor Beginn der Studie zusichern, keine weiteren Lehrmaterialien, Grammatikübersichten oder andere Lernhilfen als die im Kurs bereitgestellten zu verwenden.

Die Teilnehmer wurden in zwei Gruppen à 20 Studenten aufgeteilt, eine Testgruppe und eine Kontrollgruppe. Für beide Gruppen fungierte die Autorin dieses Artikels als Kursleiterin. In der Kontrollgruppe wurden die Verbstellungsregeln des deutschen Hauptsatzes in der im DaF-Unterricht weitgehend üblichen Einführungsreihenfolge vermittelt: SVO-Abfolgen gehen SOV-Strukturen voran. Für die Testgruppe orientierte sich die Inputgestaltung und die Progressionsfolge an den in (6) dargestellten Richtlinien. Diese resultieren direkt aus den in Abschnitt 2.1 erläuterten systemstrukturellen Charakteristika des Deutschen als Zielsprache sowie aus den in Abschnitt 2.2 und 3 dargelegten Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung:

- (6) a. Frühe Dominanz von (S)OV-Strukturen
- b. Minimierung von lexikalischen Verben in V2-Position
- c. Frühe Einführung von Modalverben und Auxiliaren

Mittels (6a) soll die zugrundeliegende satzfinale Position von Verben im Deutschen von Beginn an im Unterricht evident gemacht werden. Des Weiteren soll – durch bewusste Reduzierung von SVO-Abfolgen im Input – der Etablierung einer fehlleitenden SVO-Hypothese für das Deutsche effektiv entgegengewirkt werden (Richtlinie 6b). Mit (6c) schließlich orientiert sich die Unterrichtsprogression an erfolgreichen Strategien aus dem ungesteuerten Deutscherwerb.

Tabelle 2 zeigt die Progressionsfolgen für Test- und Kontrollgruppe auf. Es werden jeweils die im Input enthaltenen Strukturen in ihrer chronologischen Abfolge dargelegt. Darüber hinaus werden auch Art und Zeitpunkt der Datenerhebung aufgeführt (Näheres hierzu siehe Abschnitt 4.2).

Kontaktstunden	Kontrollgruppe	Testgruppe
0	Satzpuzzletest 1	
1-6	SVO mit lexikalischen Verben	OV-Strukturen
7-18	SVO mit lexikalischen Verben	SOV mit Mod wollen / möchten
nach 18h	Satzpuzzletest 2	
19-24	SVO mit lexikalischen Verben	SOV mit Mod können
nach 24h	OV-Test 1	
25-40	SVO mit lexikalischen Verben	SOV mit allen Modalverben
nach 40h	Satzpuzzletest 3, Imitationstest 1	
41-50	SOV mit allen Modalverben	SOV mit Auxiliaren
nach 50h	Satzpuzzletest 4	
51-58	SOV mit Auxiliaren	SVO mit lexikalischen Verben
nach 58h	OV-Test 2, Imitationstest 2	
59-60	Abschiedsstunden, gemischter Input	

Tab. 2: Progressionsgestaltung und Datenerhebung in Test- und Kontrollgruppe.

Selbstverständlich war es – vor allem auf Grund der kommunikativen Bedürfnisse der Lerner – nicht möglich, Strukturen mit lexikalischen Verben an satzzweiter Position völlig aus dem Unterrichtsinput der Testgruppe zu eliminieren. Aus diesem Grund wurden Konstruktionen wie „Wie heißt du?“ „Wo wohnst du?“ „Was studierst du?“ sowie die entsprechenden Antworten darauf zunächst floskelartig im Unterricht eingeführt ohne ihre Struktur weiter zu thematisieren. Dies erfolgte dann erst ab Stunde 40 in der Testgruppe.

Im Übrigen wurden die Lexik sowie alle anderen Lerngegenstände, etwa aus dem nominalen Bereich, in beiden Gruppen weitgehend konstant gehalten. Beispiele für die Inputgestaltung in den Lehrmaterialien bzw. in den im Unterricht verwendeten Übungen finden sich in (7)-(10).

(7) Typisch deutsch – typisch italienisch (nach 4 Kontaktstunden)

a. Testgruppe: OV-Strukturen

Eisbein *essen* . . . ist typisch deutsch.
Kaffee *trinken* . . . ist typisch italienisch.

b. Kontrollgruppe: (S)VO-Strukturen

Die Deutschen *essen* Eisbein.
Die Italiener *trinken* Kaffee.

(8) Dialog zum Wochenende (nach 6 Kontaktstunden)

a. Testgruppe: SOV mit Modalverb *wollen*

A: Hey, Tobias, was *willst* du am Wochenende *machen*?

B: Am Wochenende? Ach, ich weiß noch nicht ...

A: *Wollen* wir ins Kino *gehen*?

B: Ach nee, keine Lust. Ich *will* lieber ein Buch *lesen*.

A: Na gut, dann nicht ... tschüss!

b. Kontrollgruppe: SVO mit lexikalischen Verben

A: Hey, Tobias, was *machst* du am Wochenende?

B: Am Wochenende? Ach, ich weiß noch nicht ...

A: *Gehen* wir ins Kino?

B: Ach nee, keine Lust. Ich *lese* lieber ein Buch.

A: Na gut, dann nicht ... tschüss!

(9) Klassenspaziergang *Ich kann gut . ?? . / Ich . ?? . gern* (nach 19 Kontaktstunden)

a. Testgruppe: SOV mit Modalverb können

A: Ich *kann* gut Klavier *spielen*. *Kannst* du auch gut Klavier *spielen*?

B: Ja, ich *kann* auch gut Klavier *spielen*. / Nein, ich *kann* nicht gut Klavier *spielen*.

b. Kontrollgruppe: SVO mit lexikalischen Verben

A: Ich *spiele* gern Klavier. *Spielst* du auch gern Klavier?

B: Ja, ich *spiele* auch gern Klavier. / Nein, ich *spiele* nicht gern Klavier.

(10) Bestellung im Restaurant – der Akkusativ (nach 28 Kontaktstunden), Ausschnitte aus einem Dialog

a. Testgruppe: SOV mit Modalverben

i. Ich *möchte* einen Weißwein *trinken* ... den Riesling, bitte.

ii. Ich *möchte* den Salat als Vorspeise *essen*.

iii. *Wollen* wir noch ein Wasser *nehmen*?

iv. *Können* Sie uns die Rechnung *bringen*?

b. Kontrollgruppe: SVO mit lexikalischen Verben

i. Ich *trinke* einen Weißwein ... den Riesling, bitte.

ii. Ich *nehme* den Salat als Vorspeise.

iii. *Nehmen* wir noch ein Wasser?

iv. *Bringen* Sie uns die Rechnung, bitte?

4.2 Methoden der Datenerhebung

Eine besondere Herausforderung bei der Wahl angemessener Methoden für die Datenerhebung im Rahmen der vorliegenden Studie war der Umstand, dass die Untersuchung im Kontext ihrer spezifischen Fragestellung auf die *Anfangsphase* des DaF-Erwerbs fokussiert. Dies bedeutet, dass also das sprachliche Wissen von Lernern mit nur sehr geringer L2-Kompetenz gezielt „herausgelockt“ und getestet werden musste. Darüber hinaus wurde angestrebt, das „Stadium 0“ des Erwerbsprozesses zu erfassen, d.h. die Idee, die die Lerner von den strukturellen Eigen-

schaften der zu lernenden Sprache haben noch *vor* Absolvierung der ersten Kontaktstunde.

Basierend auf Pilottests mit Studenten der Università degli studi di Bergamo, Italien, wurden drei unterschiedliche Tests für die Datenerhebung in der Interventionsstudie ausgewählt: Zwei Wortstellungstests (Satzpuzzletest, schriftlich; OV-Test, mündlich) und ein Imitationstest, auch bekannt als „Elicited Imitation Task“ in der englischsprachigen Literatur. Beim Satzpuzzletest mussten die Lerner aus vorgegebenen deutschen Wörtern Sätze bilden. Der OV-Test zielte auf die Produktion von Objekt-Verb-Verbindungen ab und beim Imitationstest schließlich musste ein akustisch dargebotener deutscher Satz – mit entweder zielsprachlich korrekter oder aber nicht realisierter Satzklammer – wiederholt werden. In dem hier gegebenen Rahmen sollen Design und Ergebnisse des Satzpuzzletests und des OV-Tests präsentiert werden.

Der Satzpuzzletest bestand aus je drei Sektionen, in denen die Lerner je vier Sätze bilden mussten. Eine Sektion diente der Erhebung von Strukturen mit Modalverben, eine weitere der Erhebung von Strukturen mit Auxiliaren, und die dritte Sektion fokussierte auf lexikalische Verben und das Kopulaverb „sein“. Die deutschen Wörter in allen Sektionen wurden gemeinsam mit ihrer italienischen Übersetzung bereitgestellt. Somit war es möglich, diesen Test mit den Lernern bereits vor der ersten Kontaktstunde durchzuführen. Beispiel (11) zeigt exemplarisch eine Sektion aus einem Satzpuzzletest, die der Erhebung von Strukturen mit Modalverben diente. In alphabetischer Reihenfolge finden sich hier vier finite Formen von Modalverben, vier Infinitive von lexikalischen Verben, vier Nomen, die als Subjekt verwendet werden können, vier Nomen, die als Objekt verwendet werden können, außerdem ein Adjektiv und zwei Negationswörter:

- (11) abwaschen (*lavare*) – Blumen (*fiori*) – darf (*può*) – darf (*può*) – das Mädchen (*la ragazza*) – das Theaterstück (*lo spettacolo*) – der Junge (*il ragazzo*) – der Mann (*l'uomo*) – die Frau (*la donna*) – die Teller (*i piatti*) – gehen (*andare*) – ins Kino (*al cinema*) – kaufen (*comprare*) – nicht (*non*) – nicht (*non*) – schöne (*belli*) – sehen (*vedere*) – will (*vuole*) – will (*voulo*)

Ein möglicher zu bildender Satz ist der in (12), wobei er von den Lernern sowohl mit zielsprachlich korrekter Satzklammer (12a) als auch ohne Klammerstellung (12b) gebildet wurde. Letztere Struktur spiegelt hierbei die muttersprachliche SVO-Wortstellung wider:

- (12) a. Das Mädchen *will* ins Kino *geben*.
 b. Das Mädchen *will geben* ins Kino.

Im Rahmen des OV-Tests wurden den Lernern Bilder gezeigt, auf denen beispielsweise eine Frau Auto fuhr, Jungen Fußball spielten, ein Mädchen ein Buch las oder Jugendliche Bier tranken. Die Aufgabe der Lerner war es, die auf dem Bild dargestellte Aktivität möglichst schnell und mit nur zwei Wörtern zu benennen.

Das Resultat waren Äußerungen, die aus einer Objekt-Verb-Verbindung bestanden (vgl. 13), entweder in der zielsprachlich korrekten OV-Struktur wie in (13a), oder aber in einer auf muttersprachlichen Transfer zurückzuführenden VO-Struktur wie in (13b):

- (13) a. Auto *fahren* / Fußball *spielen* / (ein) Buch *lesen* / Bier *trinken*
 b. *fahren* Auto / *spielen* Fußball / *lesen* (ein) Buch / *trinken* Bier

Die Zeitpunkte für die Durchführung der einzelnen Tests sind Tabelle 2 zu entnehmen.

Im folgenden Abschnitt nun sollen die Ergebnisse der Tests präsentiert werden. Die Vermutung ist, dass die Lerner der Testgruppe die Klammerstruktur des Deutschen sowie die zugrundeliegende OV-Wortstellung erfolgreicher erwerben als die Lerner der Kontrollgruppe, genauer: dass ihre Daten weniger Instanzen muttersprachlichen Strukturtransfers aufweisen.

4.3 Ergebnisse

Tabelle 3 und 4 geben einen Überblick über die Ergebnisse des Satzpuzzletests für die Test- bzw. Kontrollgruppe für jeweils die Sektionen mit Modalverben und mit Auxiliaren.

Test Nr.	Std.	Input	Modalverben		Auxiliare	
			SVO (%)	SOV (%)	SVO (%)	SOV (%)
1	0	–	86,7	13,3	86,7	13,3
2	18	SOV Modalverben	1,2	98,8	22,2	77,8
3	40	SOV Modalverben	8,3	91,7	30,0	70,0
4	50	SOV Auxiliare	0,0	100	0,0	100

Tab. 3: Ergebnisse Satzpuzzletest 1-4 – Testgruppe.

Test Nr.	Std.	Input	Modalverben		Auxiliare	
			SVO (%)	SOV (%)	SVO (%)	SOV (%)
1	0	–	90,0	10,0	90,0	10,0
2	18	SVO lex. Verben	100	0,0	100	0,0
3	40	SVO lex. Verben	100	0,0	100	0,0
4	50	SOV Modalverben	34,8	65,2	58,3	41,7

Tab. 4: Ergebnisse Satzpuzzletest 1-4 – Kontrollgruppe.

Wie die Daten in Tabelle 3 und 4 für jeweils Satzpuzzletest 1 zeigen, wird der Erwerb des Deutschen in beiden Gruppen mit einer SVO-Hypothese begonnen. Die große Mehrzahl aller Testsätze mit Modalverben und Auxiliaren wird – entsprechend der muttersprachlichen Struktur – in SVO-Abfolge ohne Satzklammer realisiert. In den Testsätzen, die eine SOV-Struktur aufweisen, werden bemerkenswerterweise sowohl infinite als auch finite Bestandteile des Verbalkomplexes satzfinal realisiert. Dies kann als struktureller Transfer aus dem Lateinischen, eine Sprache mit vorherrschender SOV-Wortstellung, interpretiert werden. Es bleibt festzuhalten, dass keiner der Testsätze entsprechend der zielsprachlichen Stellungsregularitäten konstruiert wurde.

Dieses sprachliche Verhalten ändert sich in der Testgruppe mit der Einführung von SOV-Strukturen mit Modalverben. Die Daten für Satzpuzzletest 2 zeigen, dass fast alle Testsätze (98,8%) mit der zielsprachlich korrekten Klammerstruktur produziert werden. Interessanterweise werden diese Wortstellungsregularitäten auch auf Strukturen mit Auxiliaren übertragen, obwohl diese zu diesem Zeitpunkt noch gar nicht im Input enthalten waren. Trotzdem werden 77,8% aller Testsätze mit Auxiliaren mit SOV-Struktur realisiert (s. Tab. 3). Die Lerner der Kontrollgruppe hingegen, die keine Evidenz für SOV-Wortstellungen im Input bekommen, halten an ihrer SVO-Hypothese fest bzw. verwerfen die auf dem Lateinischen basierende SOV-Abfolge (vgl. die Daten in Tab. 4).

Satzpuzzletest 3 zeigt bei jeweils gleicher Inputsituation keine großen Veränderungen in den Ergebnissen für beide Gruppen. Der leichte prozentuale Rückgang an zielsprachlich korrekt konstruierten Testsätzen mit Modalverben und mit Auxiliaren in der Testgruppe lässt sich durch die Fokussierung auf nominale Lerngegenstände (z.B. Akkusativ, Demonstrativa, Possessiva) in dem relevanten Unterrichtszeitraum erklären. Wortstellungsphänomene lagen so nicht primär im Aufmerksamkeitszentrum der Lerner.

Nach der Einführung von SOV-Strukturen mit Auxiliaren in der Testgruppe, die somit erneut Evidenz für die SOV-Wortstellung des Deutschen erhält, weisen alle Testsätze mit Modalverben und mit Auxiliaren die zielsprachlich korrekte Klammerstruktur auf (vgl. die Daten für Satzpuzzletest 4, Tab. 3). Für die Kontrollgruppe hingegen, die jetzt erstmalig mit der Einführung von SOV-Strukturen mit Modalverben Evidenz für SOV-Wortstellungen erhält, weisen nur 65,2 % der Testsätze mit Modalverben und 41,7% der Testsätze mit Auxiliaren die zielsprachlich korrekte Struktur auf (s. Satzpuzzletest 4, Tab. 4). Vergleicht man diese Daten für die Kontrollgruppe – erhoben nach der ersten Einführung von SOV-Strukturen im Unterricht – nun mit den Daten von Satzpuzzletest 2 für die Testgruppe – erhoben ebenfalls nach der ersten Einführung von SOV-Strukturen im Unterricht – so lässt sich ein größerer Lernerfolg für die Testgruppe feststellen: 98,8%/77,8% korrekte Testsätze mit Modalverben/Auxiliaren für die Testgruppe stehen 65,2%/41,7% korrekten Testsätzen mit Modalverben/Auxiliaren für die Kontrollgruppe gegenüber.

In Tabelle 5 und Tabelle 6 nun sind die Ergebnisse des OV-Tests für die Test- bzw. Kontrollgruppe dargelegt.

Test Nr.	Std.	Input	Objekt-Verb-Verbindung		
			VO in %	OV in %	VO/OV in %
1	24	SOV Modalverben	10,5	89,5	0,0
2	58	SOV Mod/Aux	0,0	100	0,0

Tab. 5: Ergebnisse OV-Test 1, 2 – Testgruppe.

Test Nr.	Std.	Input	Objekt-Verb-Verbindung		
			VO in %	OV in %	VO/OV in %
1	24	SVO lex. Verben	100	0,0	0,0
2	58	SOV Mod / Aux	50,0	25,0	25,0

Tab. 6: Ergebnisse OV-Test 1, 2 – Kontrollgruppe.

Wie die Daten in Tabelle 5 zeigen, verwenden bereits nach 24 Kontaktstunden 89,5% der Lerner der Testgruppe die korrekte OV-Abfolge. Nach 58 Kontaktstunden sind es dann sogar 100%. Die Lerner der Kontrollgruppe hingegen verwenden nach 24 Kontaktstunden ausschließlich zielsprachenabweichende VO-Strukturen. Dies ist damit zu erklären, dass der Unterrichtsinput keine Evidenz für die zugrundeliegende OV-Wortstellung des Deutschen lieferte. Nach der Einführung von SOV-Strukturen mit Modalverben und mit Auxiliaren produzieren dann 25% der Lerner die korrekte OV-Abfolge, während andere 50% das VO-Muster beibehalten und weitere 25% Variation zwischen beiden Stellungsoptionen aufweisen.

Es zeigt sich somit auch in den Ergebnissen des OV-Tests ein deutlich größerer Lernerfolg für die Lerner der Testgruppe.

5 Zusammenfassende Schlussbemerkungen

Insgesamt ist festzustellen, dass die Lerner der Testgruppe die Klammerstruktur des Deutschen sowie die (S)OV-Wortstellungseigenschaften erfolgreicher erwerben als die Lerner der Kontrollgruppe: Die Daten der Testgruppe zeigen deutlich weniger Instanzen muttersprachlichen Strukturtransfers. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass der zielsprachliche Unterrichtsinput für die Testgruppe von Beginn an Evidenz für die zugrundeliegende SOV-Struktur des Deutschen lieferte. Darüber hinaus wurden im Rahmen der gewählten Einführungsreihenfolge Mittel

und Strategien, wie sie von erfolgreichen Lernern im ungesteuerten Erwerb benutzt werden, im Unterrichtsinput bereitgestellt.

Im Gegensatz zur Testgruppe zeigen die Lerner der Kontrollgruppe stärkeren Einfluss muttersprachlichen Strukturtransfers in ihren Daten. Aufgrund der frühen und ausschließlichen Präsenz von SVO-Mustern im Unterrichtsinput beginnen die Lerner der Kontrollgruppe den Erwerb des Deutschen mit einer ihrer L1 entsprechenden SVO-Hypothese. Diese fehlerleitende SVO-Hypothese wird konsequent mindestens so lange aufrechterhalten, bis der Input erstmalig Gegenevidenz in Form von SOV-Strukturen mit Modalverben liefert. Erst jetzt kann die anfängliche SVO-Hypothese revidiert werden, was – wie die Daten in Abschnitt 4.3 zeigen – einigen Lernern deutliche Schwierigkeiten bereitet: Vergleicht man die Daten von Test- und Kontrollgruppe, welche nach der ersten Behandlung von SOV-Strukturen mit Modalverben im Unterricht erhoben wurden, so zeigen sich für die Kontrollgruppe deutlich mehr Instanzen von zielsprachenabweichenden (S)VO-Mustern in den Lernerdaten.

In Anbetracht dieser Ergebnisse ist es anzuraten, (S)OV-Strukturen im DaF-Unterricht von Beginn an im Unterrichtsinput bereitzustellen und auf sie zu fokussieren, um so frühzeitig der Etablierung einer letztendlich fehlerleitenden SVO-Hypothese entgegenzuwirken. Dies gilt vor allem für Lernergruppen mit SVO-Muttersprachen. Auf diese Weise kann negativem muttersprachlichem Strukturtransfer effektiv entgegengearbeitet werden, während die Orientierung an Strategien und Progressionsfolgen aus dem ungesteuerten Erwerb gleichzeitig die kognitiv verankerten natürlichen Spracherwerbsmechanismen positiv unterstützt.

Literatur

- Becker, Angelika (2005): The semantic knowledge base for the acquisition of negation and the acquisition of finiteness. In: Hendriks, Henriëtte (Hrsg.): *The Structure of Learner Varieties*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 263-314.
- Clahsen, Harald; Meisel, Jürgen; 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.
- Dimroth, Christine (2009): Lernervarietäten im Sprachunterricht. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik* 39 (153), 60-80.

- Dimroth, Christine; Gretsch, Petra; Jordens, Peter; Perdue, Clive; Starren, Marianne (2003): Finiteness in Germanic languages: A stage-model for first and second language development. In: Dimroth, Christine; Starren, Marianne (Hrsg.): *Information Structure and the Dynamics of Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 65-93.
- Haberzettl, Stefanie (2005): *Der Erwerb der Verbstellungsregeln in der Zweitsprache Deutsch durch Kinder mit russischer und türkischer Muttersprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Haberzettl, Stefanie (2006): Progression im ungesteuerten Erwerb und im gesteuerten Erwerb. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg: Fillibach, 203-220.
- Jansen, Bert; Lalleman, Josien; Muysken, Pieter (1981): The alternation hypothesis: the acquisition of Dutch word order by Turkish and Moroccan foreign workers. In: *Language Learning* 31, 315-336.
- Jordens, Peter (2002): Finiteness in early child Dutch. In: *Linguistics* 40, 687-765.
- Klein, Wolfgang; Perdue, Clive (1997): The Basic Variety. Or: Couldn't Natural Languages be much Simpler? In: *Second Language Research* 13, 301-347.
- Parodi, Teresa (2000): Finiteness and verb placement in second language acquisition. In: *Second Language Research* 16, 355-381.
- Perdue, Clive (1993): *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schimke, Sarah (2009): *The acquisition of finiteness in Turkish learners of German and Turkish learners of French*. Doctoral Dissertation. Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nijmegen.
- Vainikka, Anne; Young-Scholten, Martha (1996): Gradual development of L2 phrase structure. In: *Second Language Research* 12, 7-39.
- Winkler, Steffi (2009): The acquisition of syntactic finiteness in L1 German. A structure-building approach. In: Dimroth, Christine; Jordens, Peter (Hrsg.): *Functional Categories in Learner Language*. Berlin, New York: de Gruyter, 97-134.

Möglichkeiten und Grenzen der Wirkungsforschung in der Fremdsprachendidaktik am Beispiel der Fehlerkorrektur

Christian Krekeler (Konstanz, Deutschland)

In diesem Beitrag werden typische Probleme der Wirkungsforschung in der Fremdsprachendidaktik aufgezeigt. Beispielfhaft gehe ich dazu auf Studien ein, in denen die Auswirkung der Fehlerkorrektur am Lernertext untersucht wird. Welche Auswirkung die Fehlerkorrektur auf den Lernerfolg hat, ist eine typische und relevante Frage, welche an die empirische Bildungsforschung gestellt wird. Fremdsprachenlehrkräfte verbringen viel Arbeitszeit mit der Fehlerkorrektur, weil sie vom Sinn der Fehlerkorrektur überzeugt sind und/oder weil sie der Ansicht sind, dies gehöre zu ihren beruflichen Pflichten. Häufig ausgelöst durch die persönliche Betroffenheit wird über diese Frage in der internationalen Fachliteratur intensiv und emotional diskutiert.

Es ist allerdings erstaunlich schwierig, empirisch abgesicherte Antworten auf vermeintlich einfache Fragen zu finden. Die vorgestellten Studien verdeutlichen typische Probleme, auf die man bei der Wirkungsforschung trifft. Zu nennen sind vor allem die Komplexität des Forschungsgegenstands sowie methodische Probleme, die kaum zu überwinden sind. An den Studien lassen sich aber auch Ansatzpunkte dafür gewinnen, wie empirische Studien zur Wirkungsforschung in der Fremdsprachendidaktik gestaltet sein müssen, damit sie zu aussagekräftigen Ergebnissen führen.

1 Welche Auswirkungen haben Fehlerkorrekturen am Lernertext?

Lehrkräfte verbringen viel Zeit mit der Fehlerkorrektur am Lernertext. Ist das erforderlich? Welche Auswirkungen hat die Fehlerkorrektur am Lernertext? Trägt sie dazu bei, dass Lernerinnen und Lerner schneller oder besser lernen? Diese grundsätzlichen Fragen sind in vielen Studien untersucht worden (Übersichten in Bitchener 2008, Ferris 2002, Ferris 2004, Ferris 2006, Truscott 2007).

Die empirischen Studien kommen scheinbar zu widersprüchlichen Ergebnissen. Zunächst seien einige Studien genannt, die zu dem Ergebnis kommen, dass eine Fehlerkorrektur am Lernertext nutzlos ist:

Results of this study indicate that student progress is enhanced by writing practice alone. Corrections do not increase writing accuracy, writing fluency, or general language proficiency, and they may have a negative effect on student attitudes, especially when students must make corrections by themselves. (Semke 1984: 195)

This study [...] does not support the practice of direct correction of surface error. (Robb; Ross; Shortreed 1986: 91)

In this study, error-corrections and rule-reminders seemed to serve neither for significantly improving students' level of written accuracy in L2 surface skills nor for enhancing the ideational quality of L2 students' writing. (Kepner 1991: 310)

... at least where this particular aspect of writing is concerned – admittedly, a minor aspect – the results challenge a common assumption, i.e. that close attention to mechanics will result in more accurate mechanics. (Sheppard 1992: 110)

[...] this study can be added to a list of studies that have failed to show improvement in students' linguistic accuracy in writing as the result of feedback. (Polio; Fleck; Leder 1998: 60)

For both student groups, results indicate no significant difference in accuracy due to feedback conditions. (Fazio 2001: 235)

Die folgenden Studien kamen zu einem anderen Ergebnis. Die Fehlerkorrektur am Lernertext ist demnach durchaus nützlich:

In this [...] study, we investigated 72 university ESL students' differing abilities to self-edit their texts across three feedback conditions: (1) errors marked with codes [...]; (2) errors [...] underlined but not otherwise marked or labeled; (3) no feedback at all. We found that both groups who received feedback significantly outperformed the no-feedback group on the self-editing task but that there were no significant

differences between the ‚codes‘ and ‚no-codes‘ groups. (Ferris; Roberts 2001: 161)

We found a strong relationship between teachers' error markings and successful student revisions on the subsequent drafts of their essays. [...] In addition, our data add to the substantial evidence from previous studies that students who receive error feedback show progress in written accuracy over time. (Ferris 2006: 81)

The study found that the accuracy of students who received written corrective feedback in the immediate post-test outperformed those in the control group and that this level of performance was retained 2 months later. (Bitchener 2008: 102)

Truscott kommt in seiner Metastudie zu folgender Schlussfolgerung:

The conclusions are that, based on existing research: (a) the best estimate is that correction has a small negative effect on learners' ability to write accurately, and (b) we can be 95% confident that if it has any actual benefits, they are very small. (Truscott 2007: 255)

Es geht im Folgenden nicht um die Frage, wer dieser Autoren Recht hat, sondern darum, warum die Beantwortung einer scheinbar einfachen Frage so komplex und so mit Problemen behaftet ist.

2 Methodische Komplexität der Fragestellung

In diesem Abschnitt stelle ich Faktoren vor, die dazu führen, dass Studien zur Wirkung der Fehlerkorrektur sehr komplex sind. Es handelt sich darüber hinaus auch um Faktoren, die in vielen anderen Studien zur Wirkungsforschung in den Fremdsprachen zu berücksichtigen sind. Ich gehe auf fünf Aspekte ein: das Forschungsdesign mit Kontrollgruppen, die Größe der Stichprobe, der Zeithorizont der Studie, die Erfolgsmessung sowie die Frage, ob die Intervention überhaupt wahrgenommen wird.

2.1 Forschungsdesign mit und ohne Kontrollgruppen

Häufig werden Studien zur Wirkung von Fehlerkorrektur mit einem „Ein-Gruppen-Pretest-Posttest-Design“ durchgeführt. Zu Beginn der Studie wird ein Pretest durchgeführt. Nach dem Treatment (die Fehlerkorrektur am Lernertext) erfolgt ein Posttest. Eine Kontrollgruppe fehlt. Aus dem Vergleich der Ergebnisse in beiden Erhebungen werden Schlussfolgerungen über die Wirkung der Fehlerkorrektur gezogen. Ich habe nur eine derartige Studie ausgewählt; es handelt sich um die Studie von Ferris (2006). Sie verglich die Anzahl der Fehler in Texten, die 55 Lernerinnen und Lerner in Schreibkursen zu Beginn und am Ende eines Semes-

ters verfasst hatten. Während des Kurses erhielten die Lernerinnen und Lerner Fehlerkorrekturen zu ihren Texten. Mit diesem Forschungsdesign lässt sich die Wirkung der Fehlerkorrektur am Lernertext auf die Schreibfähigkeit nicht zwingend nachweisen, weil die Änderungen im Posttest möglicherweise auch durch andere Einflüsse verursacht wurden. Dementsprechend vorsichtig formuliert Ferris:

We found a strong relationship between teachers' error markings and successful student revisions on the subsequent drafts of their essays. [...] In addition, our data add to the substantial evidence from previous studies that students who receive error feedback show progress in written accuracy over time. (Ferris 2006: 82)

An dieser Stelle soll keine Kritik an der Studie von Ferris geübt werden, denn im Zentrum ihrer Studie standen andere Fragen (z.B. Qualität der Fehlerkorrektur). Ein überzeugendes Design für eine Studie zur Wirkung der Fehlerkorrektur liegt hier jedoch nicht vor.

Wie groß der Lernfortschritt ohne das Treatment gewesen wäre, hätte man an einer „nichtbehandelten“ Kontrollgruppe untersuchen können. Bei einem Kontrollgruppenplan mit Pre- und Posttests nehmen beide Gruppen am Pretest und am Posttest teil, aber nur die Experimentalgruppe erhält das Treatment (die Fehlerkorrektur am Lernertext).

2.2 Größe der Stichprobe

Mit Ausnahme der Studie von Ferris (2006) wurden die in Abschnitt 1 genannten Studien mit einem Kontrollgruppenplan mit Pre- und Posttests durchgeführt; das Problem der fehlenden Kontrollgruppe besteht nicht. Es wird aber ein anderes Problem deutlich: Die Größe der Stichprobe ist in keiner der Studien ausreichend. Das möchte in diesem Abschnitt erläutern (s. Tab. 1).

Man kann eruieren, wie groß eine Stichprobe in derartigen Studien sein sollte (folgende Ausführungen in Anlehnung an Bortz; Döring 2006: 627ff). Derartige Aussagen basieren auf dem Zusammenhang zwischen der Teststärke, dem Signifikanzniveau, der Effektgröße und dem Stichprobenumfang.

Wenn man von einer positiven Wirkung der Fehlerkorrektur ausgeht, in Wirklichkeit aber eine negative Wirkung auftritt, beschreibt die Teststärke die Wahrscheinlichkeit, mit der die Alternativhypothese (negative Wirkung) durch einen Signifikanztest entdeckt wird. Die Teststärke sollte nach forschungsmethodischen Überlegungen mindestens bei 80 Prozent liegen (ebd.: 604). Die Teststärke nimmt zu, wenn ein niedrigeres Signifikanzniveau gewählt wird (z.B. 95% statt 99%), wenn der untersuchte Effekt groß ist und wenn die Stichprobe groß ist.

Studie	Anzahl der Personen in den Gruppen
Semke 1984	27/38/46/30
Robb; Ross; Shortreed 1986	30/37/37/30
Kepner 1991	30/30
Sheppard 1992	13/13
Polio; Fleck; Leder 1998	34/31
Fazio 2001	16/15/15/15
Bitchener 2008	17/18/20/20
Bitchener; Knoch 2010	13/13/13/13

Tab. 1: Stichprobengrößen (n) von Studien zur Fehlerkorrektur mit Kontrollgruppe und längerem Untersuchungszeitraum.

Was das Signifikanzniveau betrifft, so spricht nichts dagegen, sich bei Studien zur Wirkung der Fehlerkorrektur mit einem Signifikanzniveau von 95 Prozent zufrieden zu geben ($p < 0,05$).

Das Problem besteht in der Effektgröße. Man muss davon ausgehen, dass der Effekt der Fehlerkorrektur allein nicht besonders stark ist, da sie in der Regel nur zusammen mit anderen Lerngelegenheiten wirkt. Auch die Ergebnisse der vorliegenden Studien geben einen Hinweis darauf, dass es sich allenfalls um einen kleinen Effekt handelt. Um eine ausreichende Teststärke zu erreichen, ist bei einem kleinen Effekt allerdings eine große Stichprobe erforderlich. Dies geht aus Tabelle 2 hervor.

Effektgröße	Signifikanzniveau	
	$\alpha = 0,01$	$\alpha = 0,05$
$\delta = 0,20$; kleiner Effekt	503	310
$\delta = 0,50$; mittlerer Effekt	82	50
$\delta = 0,80$; großer Effekt	33	20

Tab. 2: Optimale Stichprobengröße bei einem Vergleich von zwei Mittelwerten (nach Bortz; Döring 2006: 628).

Tabelle 2 zeigt, welcher Stichprobenumfang bei Studien nicht unterschritten werden sollte, wenn die Mittelwerte zwischen zwei Gruppen verglichen werden. Wenn man bei der Wirkung der Fehlerkorrektur von einem kleinen Effekt ausgeht, benötigt man pro Stichprobe 310 Lernerinnen und Lerner. Wie Tabelle 1 zeigt, liegen die Stichprobengrößen in den Studien zur Fehlerkorrektur mit Kontrollgruppe

zwischen 13 und 30. Daher dürfte es allein aus testmethodischen Gründen kaum möglich sein, mit diesen Studien zu belastbaren Ergebnissen zu gelangen.

In den Studien wird üblicherweise die Gesamtzahl der Teilnehmer angegeben, so dass zunächst der Eindruck entsteht, als handele es sich um eine ausreichend große Stichprobe. So beschreibt Bitchener seine Studie wie folgt:

This article presents a ten month study on the effect of written corrective feedback to 52 low intermediate international ESL students in Auckland, New Zealand. (Bitchener 2005: 191)

Bitchener und Knoch teilen die 52 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aber in vier Gruppen ein, die dann jeweils lediglich 13 Personen enthalten.

Weitere Aspekte sollten im Zusammenhang mit der Stichprobe bei Studien zur Wirkung der Fehlerkorrektur nicht unerwähnt bleiben: Erstens gibt es eine Reihe von individuellen Faktoren, welche die Wirkung der Fehlerkorrektur beeinflussen. Dazu gehören beispielsweise das Alter der Lernerinnen und Lerner, die Lernmotivation, das Niveau der Fremdsprachenkenntnisse und möglicherweise auch die Muttersprache und die Zielsprache. Studien können kaum Antworten liefern, die für die gesamte Population der Fremdsprachenlernenden gilt, sondern nur für Teilgruppen. Dann sollte eine Stichprobe gewählt werden, die spezifisch repräsentativ ist (im Gegensatz zur global repräsentativen Stichprobe).

Zur Komplexität der Fragestellung trägt zweitens bei, dass die Effektivität der Fehlerkorrektur auch davon abhängt, wie motiviert die Lernerinnen und Lerner und wie fortgeschritten sie sind (DeKeyser 1993, Derwing; Munro; Thomson 2007). Beide Aspekte, Motivation und Sprachstand, erhöhen die Komplexität. Die Motivation zu erfassen, ist nicht einfach: Dies erfordert ein eigenes Erhebungsinstrument. Ähnliches gilt für den Sprachstand. Bei beiden Faktoren kann man sich mit einfachen Zuordnungen helfen (z.B. Zugehörigkeit zu einem bestimmten Kursniveau), die letztlich aber ungenau sind.

Ein weiterer Aspekt ist die Repräsentativität der Stichprobe. Es dürfte sich bei den vorgestellten Studien jeweils um ad-hoc-Stichproben (Gelegenheitsstichproben) handeln, das heißt, es werden die Personen untersucht, die gerade zur Verfügung stehen. Im Gegensatz zu echten Zufallsstichproben zählen Gelegenheitsstichproben zu den nichtprobabilistischen Stichproben, deren Aussagekraft eingeschränkt ist.

Vor diesem Hintergrund ist die Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse der in Abschnitt 1 erwähnten Studien als eingeschränkt zu betrachten. Die Studien sind dennoch nicht bedeutungslos oder überflüssig: Sie können beispielsweise im Sinne von Pilotstudien Anhaltspunkte für die zu erwartende Effektstärke liefern.

Ein letzter Hinweis zur Stichprobengröße: Selbst wenn es einen positiven Effekt geben sollte, ist es unwahrscheinlich, dass sich dieser bei den kleinen Stichproben auch signifikant nachweisen lässt. Dies hat Folgen für den Umgang mit den Studien, z.B. in einer Metastudie. Es ist daher unangemessen, aus einer Meta-Studie den Schluss zu ziehen, eine Fehlerkorrektur sei nicht förderlich, wie

Truscott (2007) es tut. Das heißt, auch bei Meta-Studien muss die Qualität der einzelnen Studien und die Stichprobengröße berücksichtigt werden.

2.3 Zeithorizont der Studien: langfristige vs. kurzfristige Effekte

Es hat einen großen Einfluss auf die Aussagekraft einer Studie zur Fehlerkorrektur, ob nur kurzfristige Effekte oder auch langfristige Auswirkungen untersucht werden. Ferris und Roberts (2001) untersuchten beispielsweise die Auswirkung einer Fehlerkorrektur auf eine Überarbeitung der Texte.

In this [...] study, we investigated 72 university ESL students' differing abilities to self-edit their texts across three feedback conditions: (1) errors marked with codes [...]; (2) errors [...] underlined but not otherwise marked or labeled; (3) no feedback at all. We found that both groups who received feedback significantly outperformed the no-feedback group on the self-editing task but that there were no significant differences between the ‚codes‘ and ‚no-codes‘ groups. (Ferris; Roberts 2001: 161)

Auf die Frage, ob eine Fehlerkorrektur den Lernerfolg langfristig unterstützen kann, bietet diese Studie keine Hinweise, weil nur die Qualität der Überarbeitung untersucht wurde. Von Interesse ist allerdings, dass es keine Auswirkungen auf die Qualität der Texte hatte, ob eine direkte oder eine indirekte Fehlerkorrektur gegeben wurde.

Andererseits stellt sich bei Longitudinalstudien das Problem, dass der Effekt der Fehlerkorrektur kaum von anderen Lerngelegenheiten isoliert werden kann. Die Unterrichtseinflüsse, die eigentlich zu begrüßen sind, sind bei Studien zur Fehlerkorrektur Störvariablen. Eine Studie zu konzipieren, bei der sich die Behandlung der Gruppen nur durch die Art der Fehlerkorrektur unterscheidet, ist nicht einfach, weil beide Gruppen den gleichen Unterricht und den gleichen Input haben sollten.

In Anlehnung an die Studie von Ferris; Roberts (2001) erweiterten Truscott; Hsu (2008) das Untersuchungsdesign. In ihrer Studie verfassten die Lernenden zunächst einen Text (Text 1), den die Lernenden mit einer indirekten (impliziten) Fehlerkorrektur zurück erhielten. Anschließend überarbeiteten sie ihren Text (Text 2). Eine Woche später verfassten sie einen neuen Text zu einem anderen Thema (Text 3), der im Vergleich mit dem zweiten Text untersucht wurde. Es ging also um die Frage, ob sich die Fehlerkorrektur eine Woche später noch positiv auswirkte. Truscott und Hsu stellten (wie auch Ferris und Roberts in ihrer Studie) bei dem Vergleich zwischen dem ersten und dem zweiten Text eine signifikante Verbesserung fest. Die Fortschritte waren beim dritten Text allerdings nicht mehr erkennbar:

...the underline [feedback] group was significantly more successful than the control group. No relation was found between success on the revision task and learning as measured by performance on a new writing task. (Truscott; Hsu 2008: 299)

2.4 Erfolgsmessung in den Studien

Zur Komplexität des Untersuchungsgegenstands trägt weiter bei, dass es schwierig ist, den Erfolg der Wirkung von Fehlerkorrekturen am Lernertext zu überprüfen. Bei einem Kontrollgruppenplan mit Pre- und Posttests muss man sich entscheiden, an welchen Merkmalen man einen Erfolg erhebt.

Häufig wird der Erfolg an der Anzahl der Fehler festgemacht. Die Erfolgsmessung durch den Vergleich der Fehlerzahlen ist aber nicht unproblematisch. Denkbar ist, dass die Lerner im Laufe des Kurses neue Strukturen lernen, die sie nun ausprobieren, oder dass sie experimentierfreudiger geworden sind. Dies könnte dazu führen, dass sie mehr Fehler machen – trotz verbesserter Schreibkompetenz.

Es kommt hinzu, dass Lernerinnen und Lerner normalerweise wissen, wie man Fehler vermeiden kann. So argumentiert Truscott (2008), dass Lerner durch die Fehlerkorrektur am Lernertext vor allem lernen, Situationen zu vermeiden, in denen sie häufig Fehler machen.

Man sollte auch andere Methoden zur Ermittlung des Lernfortschritts berücksichtigen. Hier sind qualitative Verfahren (s. Beitrag von Klemm in diesem Band) viel versprechend.

2.5 Wird die Intervention wahrgenommen?

Studien zur Fehlerkorrektur stoßen häufig auf das Problem, dass die Fehlerkorrektur von den Lernerinnen und Lernern nicht wahrgenommen wird. Das Problem der Wahrnehmung lässt sich mit der „Noticing-Hypothese“ von Schmidt erläutern (1990), die freilich nicht speziell mit Blick auf Sprachtests, sondern allgemein zum gesteuerten Spracherwerb formuliert wurde. Demnach sind Aufmerksamkeit und Bewusstheit notwendige Voraussetzungen für den Erwerb einer Fremdsprache.

Es ist nicht selbstverständlich, dass sich Lernerinnen und Lerner mit der Fehlerkorrektur, die sie zu ihren Leistungen erhalten, auseinandersetzen. So beobachteten Fazio (2001) und Roberts (1998) bei ihren Studie zur Fehlerkorrektur, dass viele Schülerinnen und Schüler das Feedback kaum zur Kenntnis nahmen. Auch Havranek (2002) stellt bei der Untersuchung von mündlichen Korrekturhandlungen fest, „dass viele korrigierende Rückmeldungen von den Lernern kaum beachtet werden“.

Besonders wenn die Fehlerkorrektur zusammen mit einer Note erfolgt, wird die Aufmerksamkeit von der Fehlerkorrektur oder von anderem Feedback abgelenkt (Black; Wiliam 1998). Man kann zwei Schlüsse daraus ziehen: Zum einen kann argumentiert werden, dass man in Studien besonderen Wert darauf legen soll,

dass die Fehlerkorrektur auch wahrgenommen wird, z.B. indem man eine Auseinandersetzung damit im Unterricht anregt. Zum anderen kann aber auch argumentiert werden, dass eine Nichtbeachtung nur die Realität widerspiegelt und damit auch die wahre Bedeutung der Fehlerkorrektur. Wie auch immer man sich entscheidet: Die Wahrnehmung ist ein Faktor, der berücksichtigt werden muss.

3 Konsequenzen für empirische Forschungen in den Fremdsprachen

3.1 Komplexität durch Fokussierung reduzieren

Das Hauptproblem empirischer Forschungen in den Fremdsprachen ist die Komplexität des Forschungsgegenstands. Einzelne Studien können derartig komplexe Fragestellungen kaum umfassend erheben. Daher ist eine Reduktion der Komplexität zu empfehlen. Dies gilt auch für Fragestellungen, die auf den ersten Blick wenig komplex erscheinen, wie die Frage, ob eine Fehlerkorrektur am Lernertext positive Auswirkungen hat oder nicht. Hier möchte ich vier Themen ansprechen.

Anzahl der Treatments begrenzen. Es erhöht die Komplexität einer Studie, wenn nicht ein Treatment (z.B. direkte Fehlerkorrektur) mit einer Kontrollgruppe (keine Fehlerkorrektur) verglichen wird, sondern wenn mehrere unterschiedliche Treatments untersucht und verglichen werden sollen. Dies hat praktische und theoretische Folgen: Es müssen nicht nur zwei Gruppen gebildet und untersucht werden, die sich möglichst ähnlich sind, sondern gleich mehrere. Damit vergrößert sich die Anzahl der Lernerinnen und Lerner, die für eine Teilnahme an der Studie ausgewählt werden. Wenn man sich die in Abschnitt 2.2 genannten Zahlen vor Augen führt, wird die Zunahme der Komplexität deutlich. Die Randomisierung, d.h. die zufällige Verteilung der Lernerinnen und Lerner auf eine Experimental- und eine Kontrollgruppe ist häufig schon schwierig genug; das Problem wird bei der Einbeziehung mehrerer Experimentalgruppen noch verschärft.

Wenn man sich die Stichprobengrößen der in Tabelle 1 genannten Studien gegenwärtig, so muss man feststellen, dass eine Reduktion der Anzahl der Treatments in allen Studien angezeigt gewesen wäre. Offensichtlich stand in keiner der Studien eine ausreichend große Stichprobe zur Verfügung. Diese dann noch in mehrere Experimentalgruppen und eine Kontrollgruppe zu unterteilen führt nur dazu, dass die Teststärke noch weiter sinkt.

Merkmale der Stichprobe kontrollieren. Individuelle Faktoren (Alter, Lernmotivation usw.) spielen beim Fremdsprachenerwerb eine große Rolle. Dies muss in empirischen Studien berücksichtigt werden. Es ist kaum möglich, die Population „alle Fremdsprachenlernerinnen und -lerner“ in einer Zufallsstichprobe abzubilden. Daher sollte man sich auf definierte Teilgruppen beschränken. Wenn die Definition der Population, über die eine Aussage getroffen werden soll, zu offen gehalten

wird (z.B. Auswirkung der Fehlerkorrektur beim Fremdsprachenlernen), kommt es zu fast unüberwindbaren Problemen bei der Auswahl der Stichprobe.

Untersuchungsgegenstand eingrenzen: Die Fehlerkorrektur am Lernertext kann Auswirkungen auf unterschiedliche Aspekte der Sprachkompetenz haben. Von Interesse ist häufig die Wirkung auf die globale Kompetenz in der Fremdsprache. Ein Untersuchungsdesign mit dem Ziel, diesen Einfluss nachzuweisen, dürfte aber zum Scheitern verurteilt sein. Zunächst einmal verändert sich die globale Sprachkompetenz nur langsam und die Wirkung der Fehlerkorrektur ist nur ein Faktor unter vielen, der zudem keinen großen Effekt ausübt. Die Isolierung dieses Faktors ist dann schwierig. Hinzu kommt das Problem, die globale Sprachkompetenz zu messen. Mit dem Ziel, die Veränderung der globalen Sprachkompetenz zu ermitteln, bürdet man einer Studie (und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern) mehrere große Testpakete auf.

Zur Reduktion der Komplexität würde eine Beschränkung der Studie auf die Entwicklung bestimmter sprachlicher Aspekte beitragen. So untersuchen Bitchener (2008) sowie Bitchener und Knoch (2009), wie sich der Artikelgebrauch im Englischen (also vor allem das Problem Artikel oder Nullartikel) unter dem Einfluss der Fehlerkorrektur entwickelt. Das ist ein Aspekt, bei dem sich Veränderungen leichter beobachten und nachweisen lassen.

Sinnvollen Zeithorizont wählen: Studien zur Wirkung der Fehlerkorrektur sollen normalerweise nicht nur darüber Auskunft geben, ob den Lernern eine Verbesserung ihrer Texte gelingt, sondern auch darüber, ob sie langfristig davon profitieren. Bei langfristigen Studien stellt sich aber das Problem, dass sich die Wirkung der Fehlerkorrektur kaum von anderen Lerngelegenheiten isolieren lässt. Es ist auch zu fragen, ob man bei einer Studie z.B. über mehrere Jahre ein einheitliches Treatment gewährleisten kann. Der Zeithorizont sollte daher mit Bedacht gewählt werden. Truscott und Hsu (2008) überprüften beispielsweise, ob sich die Wirkung der Fehlerkorrektur noch eine Woche später beobachten lässt. Ich halte das für ein sinnvolles Untersuchungsdesign, obwohl wichtige Fragen nach der langfristigen Wirkung unbeantwortet bleiben.

Die vorgeschlagenen Maßnahmen sind nicht als allgemein gültige Empfehlungen zu verstehen. Im Rahmen einer breit angelegten, internationalen Studie wäre es durchaus möglich, mehrere Treatments zu vergleichen, unterschiedliche Merkmale der Lernerinnen und Lerner zu berücksichtigen sowie eine Vielzahl sprachlicher Aspekte zu untersuchen – und dies in Longitudinalstudien. Bei Studien zur Fehlerkorrektur am Lernertext scheint es sich aber eher um Forschungsprojekte einzelner Forscher oder kleinerer Forscherteams zu handeln, die mit begrenzten Mitteln arbeiten müssen – und die häufig zu viel erreichen wollten. Unter diesen Umständen ist eine Reduktion der Komplexität unbedingt zu empfehlen; sie führt freilich dazu, dass die Aussagekraft der Studien eingeschränkt ist, sie führt aber auch dazu, dass überhaupt die Formulierung eines Ergebnisses zu rechtfertigen ist.

3.2 Solides Forschungsdesign beibehalten

Eine Reduktion der Komplexität ist aber nicht bei allen Aspekten eines empirischen Forschungsprojektes in den Fremdsprachen möglich. Zentrale forschungsmethodische Prinzipien sollten bei der Konzeption von Studien in den Fremdsprachen berücksichtigt werden. Dazu zählen Kontrollgruppenpläne sowie die Auswahl und Größe der Stichprobe.

Man kann bei Forschungsprojekten in den Fremdsprachen kaum darauf verzichten, einen Kontrollgruppenplan mit Pre- und Posttests durchzuführen, obwohl dies die Komplexität stark erhöht. Die Stichprobe muss vergrößert werden, es muss eine Randomisierung erfolgen und Behandlungen sichergestellt werden, die sich – abgesehen von der Untersuchungsvariable – nicht unterscheiden.

Schließlich gehört auch die persönliche Unabhängigkeit zu den Voraussetzungen, die erfüllt werden sollten. Bei Studien zur Fehlerkorrektur kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass sich die Forscherinnen und Forscher sehr mit dem Thema identifizieren und die Studien daher in einer bestimmten Weise konzipieren, um Ergebnisse zu erhalten, die mit ihren Ansichten übereinstimmen. Auch bei der Interpretation der Ergebnisse ist diese Tendenz zu beobachten.

4 Schluss

Es war mein Anliegen, mit diesem Beitrag Perspektiven für Forschungsprojekte in den Fremdsprachen zu skizzieren. Dazu habe ich zunächst Problembereiche der empirischen Forschung am Beispiel von Studien zur Wirkung der Fehlerkorrektur dargestellt. Aus der Komplexität der Aufgabe ziehe ich jedoch nicht den Schluss, dass erfolgreiche Studien nicht möglich sind. Ich empfehle aber eine Reduktion der Komplexität durch eine Begrenzung der Treatments, eine Kontrolle der Stichprobe, eine Eingrenzung des Untersuchungsgegenstands sowie durch die Wahl eines sinnvollen Zeithorizonts. Nicht verzichten sollte man auf die Berücksichtigung einer Kontrollgruppe sowie darauf, eine ausreichend große Stichprobe zu untersuchen. Außerdem ist die persönliche Unabhängigkeit der Forscher erforderlich.

Literatur

Bitchener, John (2008): Evidence in support of written corrective feedback. In: *Journal of Second Language Writing* 17, 102-118.

Bitchener, John; Knoch, Ute (2009): The value of a focused approach to written corrective feedback. In: *ELT Journal* 63, 204-211.

- Bitchener, John; Young, Stuart; Cameron, Denise (2005): The effect of different types of corrective feedback on ESL student writing. In: *Journal of Second Language Writing* 14, 191-205.
- Black, Paul; Wiliam, Dylan (1998): Assessment and classroom learning. In: *Assessment in Education: Principles, Policy 6 & Practice* 5, 7-74.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Aufl. Heidelberg: Springer.
- DeKeyser, Robert M. (1993): The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. In: *The Modern Language Journal* 77, 501-514.
- Derwing, Tracey M.; Munro, Murray J.; Thomson, Ron I. (2007): A longitudinal study of ESL learners' fluency and comprehensibility development. In: *Applied Linguistics* 29, 359-380.
- Fazio, Lucy L. (2001): The effect of corrections and commentaries on the journal writing accuracy of minority- and majority-language students. In: *Journal of Second Language Writing* 10, 235-249.
- Ferris, Dana R. (2002): *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, Dana R. (2004): The „grammar correction“ debate in L2 writing: where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). In: *Journal of Second Language Writing* 13, 49-62.
- Ferris, Dana R. (2006): Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In: Hyland, Ken; Hyland, Fiona (Hrsg.): *Feedback in second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 81-104.
- Ferris, Dana R.; Roberts, Barrie (2001): Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? In: *Journal of Second Language Writing* 10, 161-184.
- Havranek, Gartraud (2002): *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen*. Frankfurt/M.: Peter Lang Verlag.
- Kepner, Christine Goring (1991): An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. In: *The Modern Language Journal* 75, 305-313.
- Polio, Charlene; Fleck, Catherine; Leder, Nevin (1998): „If I only had more time“: ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions. In: *Journal of Second Language Writing* 7, 43-68.
- Robb, Thomas; Ross, Steven; Shortreed, Ian (1986): Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. In: *TESOL Quarterly* 20, 83-95.

- Roberts, Michael A. (1998): Awareness and the efficacy of error correction. In: Schmidt, Richard (Hrsg.): *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press, 163-182.
- Schmidt, Richard W. (1990): The role of consciousness in second language learning. In: *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- Semke, Harriet D. (1984): Effects of the red pen. In: *Foreign Language Annals* 17, 195-202.
- Sheppard, Ken (1992): Two feedback types: do they make a difference. In: *RELC Journal* 23, 103-110.
- Truscott, John (2007): The effect of error correction on learners' ability to write accurately. In: *Journal of Second Language Writing* 16, 255-272.
- Truscott, John; Hsu, Angela Yi-ping (2008): Error correction, revision, and learning. In: *Journal of Second Language Writing* 17, 292-305.

Überarbeitungsprozesse und -produkte nach schriftlichen Fehlerkorrekturen: Zum Deutungspotential schriftlicher Fehler und zur Relativität des Konstrukts „Überarbeitungserfolg“

Albrecht Klemm (Leipzig, Deutschland)

Auch wenn schriftliche Fehlerkorrekturen als Instrument für die Bewertung von Lernertexten fraglich sind, da ihr Fokus auf den Defiziten und nicht dem Können der in der Fremdsprache Schreibenden liegt, sind sie weiterhin fester Bestandteil des Unterrichtsalltags.

Fehler werden als „Übungs- und Lernanlass“ (vgl. Kleppin; Raabe 2001) gesehen und es wird angeregt, „bewusstmachend“ zu korrigieren, damit Fremdsprachenlernende über ihre Fehler reflektieren und sich selbst korrigieren können (vgl. Kleppin 2000: 42). Dass Fremdsprachenlernende dadurch befähigt werden, sprachliche Normabweichungen in zukünftigen Textproduktionen reduzieren zu können, ist jedoch umstritten. Seit dem Erscheinen des programmatischen Artikels „The case against grammar error correction“ von Truscott (1996) wurden insbesondere im Bereich ESL/EFL zahlreiche Studien durchgeführt, die der Frage nach der Wirksamkeit verschiedener schriftlicher Korrekturarten nachgegangen sind (vgl. Krekeler in diesem Band). Dass trotz der steigenden Anzahl an empirischen Arbeiten bisher nur wenige aussagekräftige Ergebnisse zur erwerbsfördernden Funktion schriftlicher Korrekturen vorliegen und noch keine Einigkeit darüber herrscht, in welchen Kontexten und bei welchen Lernenden bestimmte Korrekturarten zu einem Lerneffekt führen können, muss in erster Linie im Zusammenhang mit

forschungsmethodologischen Schwierigkeiten gesehen werden (vgl. Ferris 2004; Guénette 2007).

Der vorliegende Artikel möchte einen Beitrag zur anhaltenden Debatte über die Wirksamkeit schriftlicher Korrekturen leisten. Zunächst werden bisher nicht berücksichtigte Variablen, die einen Einfluss auf die Effektivität schriftlicher Korrekturen haben können, diskutiert, und alternative Vorschläge zur Untersuchung des Forschungsgegenstands unterbreitet. Anschließend werden anhand ausgewählter Textbeispiele, die aus einer explorativ-interpretativen Studie zur Wirksamkeit schriftlicher Korrekturen stammen, sowohl die Problematik der Fehlerdeutung diskutiert als auch Überarbeitungsprodukte und -prozesse nach indirekten Korrekturen durch Korrekturzeichen detailliert analysiert. Schließlich werden sowohl didaktische als auch forschungsmethodologische Schlussfolgerungen gezogen. Auf Basis der vorgestellten Daten wird argumentiert, dass die Komplexität sprachlicher Fehler und die sich an eine Korrekturhandlung anschließenden Überarbeitungsprozesse der Lernenden zu berücksichtigen sind, um in Korrekturstudien zu aussagekräftigen Ergebnissen zu gelangen.

In der Forschungsliteratur zu schriftlichen Fehlerkorrekturen wurden bereits verschiedene Variablen – wie die Art des korrigierten Fehlers, das Sprachniveau der Lernenden oder die Lernumgebung – benannt, von denen die Wirksamkeit von Fehlerkorrekturen abhängig sein kann (vgl. Guénette 2007: 51f.). Bisher kaum beachtet wurden hingegen das Deutungspotential von Fehlern und der Schreibprozess als die Wirksamkeit von Korrekturen beeinflussende Größen.

Zunächst ist festzuhalten, dass die Analyse sprachlicher Fehler, die jeder Form der Korrektur vorausgeht, mit komplexen Deutungs- und Verstehensprozessen einhergeht. Nach Corder (1981: 37) liegt jeder Fehleranalyse die Rekonstruktion der intendierten Lernaussage zugrunde: „We identify errors by comparing original utterances with what I shall call reconstructed utterances, that is, correct utterances having the meaning intended by the learner.“ Fehler sind somit nicht nur als Abweichung einer zugrunde liegenden Regel zu definieren, sondern müssen auch im Zusammenhang mit der intendierten Aussage des Textproduzenten gesehen werden. Bei einer solchen Rekonstruktion der Intention handelt es sich laut Gloy (1987: 12) um „hochkomplizierte und d.h. auch irrtumsanfällige interpretatorische Akte“, d.h. Fehlerkorrekturen bergen auch immer die Gefahr von Fehleinschätzungen. Vergegenwärtigt man sich in diesem Zusammenhang die besondere Kommunikationssituation der schriftlichen Interaktion als „zerdehnte Sprechsituation“ (vgl. Ehlich 1984: 18), in der ein Schreibender nur bedingt Einfluss darauf hat, wie ein Leser den Text rezipiert, erscheint es schwierig, auf Basis fehlerhafter nicht-muttersprachlicher Äußerungen eine korrekte Form zu rekonstruieren, die darüber hinaus der Sprechintention des Schreibenden entspricht. Dieses Deutungspotential von Fehlern wird jedoch in Korrekturstudien bisher, wenn überhaupt, nur im Hinblick auf die Interrater-Reliabilität bei der Korrektur von Fehlern thematisiert (vgl. u.a. Chandler 2003: 275f.; Polio 1998: 53). Die Interrater-Reliabilität gibt zwar den Grad der Übereinstimmung verschiedener Korrektoren wieder und lässt damit

auch Aussagen über die Eindeutigkeit der Korrekturzeichen zu. Sie ist jedoch nicht gleichzusetzen mit der Rekonstruktion dessen, was der Schreibende ursprünglich an dieser Stelle schreiben wollte.

Auffallend in der bisherigen Korrekturforschung ist außerdem, dass schriftliche Texte einseitig als Produkte betrachtet werden. In allen von Krekeler (in diesem Band) besprochenen Studien werden Schreibprodukte untersucht, ohne dass dabei der Entstehungsprozess der untersuchten schriftlichen Texte berücksichtigt wird. Dass dem Schreibprozess in Korrekturstudien keine Aufmerksamkeit geschenkt wird, verwundert in Anbetracht der Tatsache, dass seit der Entwicklung des Grundlagenmodells von Hayes; Flower (1980) versucht wird, den Schreibprozess in der Mutter- und Fremdsprache zu erforschen. Insbesondere Untersuchungen zu Textrevisionen und Überarbeitungsprozessen (vgl. etwa Lindgren; Sullivan 2006, Piolat 2004) können neue methodologische Anregungen bei der Erforschung der schriftlichen Fehlerkorrektur geben. Darüber hinaus scheint die Einbeziehung des Schreibprozesses von großer Bedeutung, weil nur so die von der Korrektur ja intendierte Auseinandersetzung der Lernenden mit Fehlern und deren Ursachen (s.o.) adäquat berücksichtigt werden kann.

Die Untersuchung des Überarbeitungsprozesses nach Korrekturen ist nicht zuletzt eine forschungsmethodologische Alternative zu einem grundlegenden Problem der bisherigen Korrekturforschung. Um in den von Ferris (2004: 51) geforderten Langzeitstudien zur Wirksamkeit von Korrekturen eine Korrelation zwischen der unabhängigen Variable, der Korrektur von Fehlern, und der abhängigen Variable, der Verbesserung von schriftlichen Texten, herstellen zu können, müssen viele Variablen, die einen Einfluss auf das Messergebnis haben können, kontrolliert werden. Innerhalb eines prozessorientierten Schreibansatzes lässt sich hingegen die Beziehung zwischen fehlerhaften Strukturen in einer ersten Textfassung, der Lehrerkorrektur und der überarbeiteten Textfassung einfacher herstellen.

Ausgehend von diesen Vorüberlegungen ergeben sich folgende Fragestellungen:

- 1) Wie hoch ist das Deutungspotential bei der Korrektur von Lernertexten?
- 2) Wie werden korrigierte Texte durch Lernende überarbeitet?
- 3) Welche Wirkung haben Korrekturen auf Lernertexte innerhalb eines prozessorientierten Schreibansatzes?

In Anbetracht des konstatierten Forschungsdefizits und der Komplexität des Forschungsgegenstands muss eine Annäherung an diese Fragen zunächst im Rahmen eines explorativ-interpretativen Ansatzes geschehen, um Fehler, Korrekturen und Lernertexte detailliert und umfangreich beschreiben zu können. Die im Folgenden besprochenen Daten stammen aus einer Studie mit insgesamt 23 Probanden, die als Teilnehmer/innen eines studienbegleitenden Schreibkurses an der Universität Leipzig einen mit Korrekturzeichen korrigierten Text überarbeiteten. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags kann dabei nur auf eine Auswahl an schriftlichen Fehlern und Korrekturen sowie Überarbeitungsprozessen und -produkten eingegangen

werden. Die hier angeführten Beispiele zweier Probanden sollen dabei nicht als repräsentative Auswahl der Untersuchungsgruppe missverstanden werden, sie dienen vielmehr zur Verdeutlichung der Komplexität des Untersuchungsgegenstands – sowohl was das Deutungspotential von Fehlern als auch die Operationalisierung dessen, was als erfolgreiche Korrektur verstanden werden kann, betrifft.¹

Bei den zwei Probanden Ashley und Paul² handelt es sich um Studierende aus den USA, die in ihrem Heimatland Deutsche/Englische Literatur und Germanistik/Geschichte studierten und sich im Rahmen eines Austausches zehn bzw. fünf Monate an der Universität Leipzig aufhielten. Beide sind englische Muttersprachler und lernten zum Zeitpunkt der Untersuchung seit neun bzw. seit sieben Jahren Deutsch. Sie besuchten den studienbegleitenden „Aufbaukurs Schreiben“ an der Universität Leipzig, der auf dem Niveau B1-B2 des europäischen Referenzrahmens angesiedelt ist. Dieser Kurs verfolgte das Ziel, das Schreiben von für den Studienalltag relevanten Textsorten zu trainieren.

Untersuchungsgegenstand war ein argumentativer Essay, der am Ende des Wintersemesters 2009/10 nach einer vorbereitenden Sitzung außerhalb des Unterrichts am Computer geschrieben wurde. Thema des 300 Wörter umfassenden Textes, für dessen Produktion die Kursteilnehmer eine Woche Zeit hatten, war ein interkultureller Vergleich des Geschäftsverhaltens in verschiedenen Nationen. Basierend auf der Vorarbeit im Kurs bestand die halboffene Schreibaufgabe darin, Erfolgs-, Spaß- und Angstfaktoren in der deutschen Businesskultur zu beschreiben und diese mit drei Faktoren einer anderen Kultur ihrer Wahl zu vergleichen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszuarbeiten.

Die hier besprochenen Textausschnitte der beiden Probanden wurden von der Leiterin des Kurses mit dem am Studienkolleg Sachsen üblichen Korrektursystem mit Korrekturzeichen korrigiert:

<i>Korrekturzeichen</i>	<i>Bedeutung</i>
J	Inhaltsfehler
W	Lexikfehler
+	Morphologischer Fehler
S	Syntaktischer Fehler
I	Orthographischer Fehler
-	Interpunktionsfehler

Die Rückgabe des korrigierten Textes erfolgte eine Woche nachdem die Probanden ihre erste Textfassung abgegeben hatten. Während der Überarbeitung erhielten beide Probanden ein Informationsblatt, auf dem die Bedeutung der Korrekturzeichen mithilfe von Beispielen erläutert wurde. Die Überarbeitung des Textes innerhalb des Unterrichts war auf 60 Minuten beschränkt und fand sofort im An-

¹ Die nach einer Kategorisierung der Korrektur- und Überarbeitungssequenzen noch ausstehende quantitative Analyse wird mehr Aufschluss darüber geben, inwieweit die hier angeführten Beispiele repräsentativ für die Untersuchungsgruppe sind.

² Um die Anonymität der Probanden zu wahren, wurden ihre Namen geändert.

schluss an die Rückgabe der korrigierten Texte am Computer statt. Durch eine erfolgreiche Überarbeitung ihrer Fehler konnten die Probanden die Note, die sie für die erste Textfassung erhalten hatten, verbessern. Es ist davon auszugehen, dass die Probanden daher eine hohe extrinsische Motivation bei der Überarbeitung ihrer korrigierten Fehler hatten.

Jeder Proband erhielt schriftlich die Aufgabe, den Text auf Basis der Korrekturen neu zu schreiben. Für die Überarbeitung waren sowohl das Internet und alle Funktionen des Programms „Word“ als auch von den Lernenden mitgebrachte gedruckte Hilfsmittel zugelassen. Die Verwendung von Hilfsmitteln am Computer wurde mittels der Keystroke-Logging-Software „Inputlog“, die sämtliche Tastatur- und Mausbewegungen sowie den Bildschirm aufzeichnet, nachvollzogen (zu Einzelheiten des Programms vgl. Leijten; Van Waes 2006). Bei der Verwendung gedruckter Wörterbücher o.Ä. wurden die Probanden gebeten, auf dem korrigierten Text die Strukturen farblich zu markieren, bei denen sie auf gedruckte Hilfsmittel zurückgriffen und die Art des Hilfsmittels zu nennen.

Bei der Datenanalyse wurde ein Vorgehen gewählt, dass sich an der im Fehlerannotierten Lernerkorpus (FALKO) verwendeten Mehrebenenannotation mit EXMARALDA orientiert (vgl. Lüdeling et al. 2005). Da fehlerhafte Strukturen sehr oft nicht eindeutig einer normgerechten Struktur zugeordnet werden können, plädiert Lüdeling (2008: 135) dafür, den Annotationsprozess explizit zu machen. Dies geschieht durch die Annotation von Zielhypothesen, d.h. durch die Sichtbarmachung der angenommenen korrekten Form, die jeder Kategorisierung von Fehlern im Rahmen einer Fehlerannotation zugrunde liegt. Diese Verfahrensweise wurde in der vorliegenden Untersuchung in modifizierter und vereinfachter Form adaptiert. Ausgehend von der Erkenntnis, dass sowohl die Annotation von Lernerfehlern als auch die Rekonstruktion der Lerneraussage durch Annotatoren großen intersubjektiven Schwankungen unterliegen kann (vgl. Lüdeling 2008), wurde durch den Forschenden in den hier diskutierten Textbeispielen überprüft, ob sich mit den gleichen Korrekturzeichen (s.o.) der Text anders korrigieren bzw. fehlerhafte Strukturen sich anders deuten lassen. Bei Lernerstrukturen, die sich unterschiedlich deuten und damit auch unterschiedlich korrigieren ließen, wurde durch den Forschenden in einer zusätzlichen Spur eine alternative Korrektur angegeben, mit der sich auf eine andere, ebenfalls normgerechte Struktur verweisen lässt. Aus den Korrekturen wurden dann durch den Forschenden sowohl für die tatsächlich gegebene als auch für die alternative Korrektur Zielhypothesen abgeleitet, die ebenfalls in eigenen Spuren annotiert wurden. Dieses Verfahren wird in unten angeführten Beispielen weiter verdeutlicht.

Die Beobachtung des Überarbeitungsprozesses nach Korrekturen erfolgte wie oben erwähnt mithilfe der für wissenschaftliche Zwecke frei verfügbaren Keystroke-Logging Software „Inputlog“. Diese Software benutzt die Oberfläche des Textverarbeitungsprogramms „Word“ und ermöglicht eine indirekte und simultane Beobachtung des Schreibprozesses. Der große Vorteil einer solchen Schreibprozessanalyse ist, dass sie nicht mit der eigentlichen Schreibaufgabe, in

diesem Falle der Überarbeitung eines korrigierten Texts, interferiert und der gesamte Schreibprozess automatisch gespeichert wird und damit beliebig oft wieder abgerufen werden kann (Spelman Miller 2006: 4). Anhand der Aufzeichnungen lassen sich zwar keine direkten Aussagen über die Verarbeitung der Korrektur machen, aber Pausen im Schreibprozess, also der Zeitraum in dem weder Text produziert noch durchgesehen wird, können nach Spelman Miller (2006: 19) als indirekter Hinweis auf kognitive Prozesse gesehen werden. Um das damit einhergehende Interpretationspotential von Pausen zu minimieren, wurde auch die von den Probanden während der Schreibpause aufgerufenen Internetseiten in die Analyse einbezogen. So kann die Verarbeitung der in Korrekturzeichen enthaltenen metalinguistischen Information anhand der verwendeten Online-Grammatiken nachgezeichnet oder die intendierte Aussage der Probanden anhand der genutzten zweisprachigen Online-Wörterbücher rekonstruiert werden.

Um die Frage nach der Wirkung von Fehlerkorrekturen im Rahmen eines prozessorientierten Schreibansatzes zu beantworten, wurde zunächst auf den Überarbeitungsindex von Ferris (2006) zurückgegriffen. Ferris unterscheidet sechs Kategorien: 1. erfolgreiche Selbstkorrektur nach Korrektur des Lehrers, 2. fehlerhafte Selbstkorrektur, 3. keine Selbstkorrektur, 4. Weglassen der korrigierten Struktur, 5. erfolgreiches/nicht erfolgreiches Ersetzen der korrigierten Struktur in einem nicht durch die Korrektur intendierten Sinn, 6. erfolgreiche/nicht erfolgreiche Selbstkorrektur trotz/wegen fehlerhafter Korrektur. In Anbetracht der oben besprochenen Problematik der Fehlerdeutung war eine Modifikation der Kategorien nötig, zumal Ferris (ebd.) in ihrer Studie nicht näher darauf eingeht, wie sie eine erfolgreiche Überarbeitung operationalisiert. Bei der Analyse der überarbeiteten Strukturen wurde versucht, die Ein-/Mehrdeutigkeit von Fehlern und Korrekturen, die intendierte Äußerungsabsicht der Schreibenden und die Komplexität sprachlicher Fehler zu berücksichtigen. Die Annotation der Korrekturzeichen und Zielhypothesen in EXMERaLDA erhöhte zudem die Transparenz der Auswertung.

Im Hinblick auf die erste Forschungsfrage zeigte sich in den untersuchten Texten, dass Fehler sowohl eindeutig als auch mehrdeutig sein können. Ein Fehler kann eindeutig identifiziert und korrigiert werden, wenn er nur eine Deutung zulässt und die Fehlerursache mithilfe der verwendeten Korrekturzeichen zweifelsfrei bestimmt werden kann. Hierzu zählen orthographische und die Interpunktion betreffende Fehler und mehrheitlich auch grammatische Normabweichungen, wie der Deklinationsfehler im folgenden, in EXMARaLDA annotierten Textausschnitt der amerikanischen Probandin Ashley (vgl. Tab. 1).

Der aus der ersten Essayfassung stammende Satzteil „Der Deutsche fürchtet ein Geschäftspartner, der nicht einschätzbar ist“ (Spur T1) enthält in diesem Ausschnitt eine grammatische Normabweichung, die mithilfe des Korrekturzeichens „M“ (Spur FK) eindeutig als morphologischer Fehler klassifiziert werden konnte. Es lässt sich für diesen Fehler auch nur eine Zielhypothese (Spur ZH) formulieren.

[T1]	Der	Deutsche	fürchtet	ein	Geschäftspartner	,	der	nicht	einschätzbar	ist
[FK]				M						
[ZH]	Der	Deutsche	fürchtet	einen	Geschäftspartner	,	der	nicht	einschätzbar	ist

Tab. 1: Ausschnitt des in EXMERaLDA annotierten Textes der Probandin Ashley.

Im untersuchten Text der gleichen Probandin traten aber auch Fehler auf, die aus verschiedenen Gründen nicht eindeutig identifiziert und korrigiert werden konnten (vgl. Tab. 2). So lässt sich etwa folgende Normabweichung (Spur T1) auf verschiedene Weise interpretieren:

[T1]	Es	macht	dem	Deutschen	auch	Spaß	,	als	zuverlässig	zu	sein
[FK]											W
[FKa]								S			
[ZH]	Es	macht	dem	Deutschen	auch	Spaß	,	als	zuverlässig	zu	gelten
[ZHa]	Es	macht	dem	Deutschen	auch	Spaß	,		zuverlässig	zu	sein

Tab. 2: Ausschnitt des in EXMERaLDA annotierten Textes der Probandin Ashley.

Prinzipiell lässt der im Text begangene Fehler zwei Lesarten zu. So wie er mit dem Zeichen „W“ (Spur FK) korrigiert wurde, handelt es sich um ein falsch gewähltes Verb (Spur ZH). Man könnte den Text jedoch auch so deuten, dass das Verb korrekt, die Konstruktion mit „als“ aber fehlerhaft ist (Spuren FK; ZHa). Je nachdem wie der Lernertext rekonstruiert und anschließend korrigiert wird, ändert sich die intendierte Aussage: Entweder geht der Korrigierende davon aus, dass die Autorin die Zuverlässigkeit der Deutschen als ein von den Deutschen gewünschtes Erscheinungsbild (Spur ZH) oder als eine Tatsache (Spur ZHa) ansieht. Jede Form der schriftlichen Korrektur solcher Fehler stellt somit nicht nur eine Berichtigung, sondern auch eine Deutung des Lernertextes dar.

Diese Phänomene treten insbesondere bei lexikalischen und bei komplexen Fehlern auf, wie im folgenden Beispiel des zweiten hier vorgestellten amerikanischen Probanden Paul deutlich wird. Der folgende Ausschnitt stammt aus dem Satz: „Wie in Deutschland, Gemeinschaft ist ganz bewertet, aber in den USA wird man lieber anerkannt als ein Leiter der Gruppe.“ (vgl. Tab. 3).

HA [T1]	Wie	in	Deutsch- land	,	Gemeins- arbeit	ist	ganz		bewer- tet
[FK]				P	W	S	W		
[FKa]				P	W	S	M	W	
[ZH]	Wie	in	Deutsch- land			ist	Gemein- schafts- arbeit	sehr	an- gesehen
[ZH _a]	Wie	in	Deutsch- land			wird	Zusam- men- arbeit	sehr	ge- schätzt

Tab. 3: Ausschnitt des in EXMERaLDA annotierten Textes des Probanden Paul.

Zentrales Problem der Fehleranalyse/-korrektur im vorliegenden Beispiel ist die Rekonstruktion dessen, was der Proband im Ausgangstext (Spur T1) mit „bewertet“ meint. Wenn man davon ausgeht, dass er „bewertet“ im Sinne von „angesehen“ verwendete, dann handelt es sich um ein adjektivisches Prädikativ und das Prädikat „ist“ kann beibehalten werden (ZH). In diesem Sinne wurde die Struktur auch korrigiert (Spur FK); die Verbform wurde nur als syntaktische Normabweichung (S) und nicht als morphologischer Fehler (M) markiert. Meinte er mit „bewertet“ hingegen „geschätzt“, dann hätte das Auswirkungen auf die Satzkonstruktion. Es wäre nur eine Passivkonstruktion möglich, wobei aufgrund der resultativen Eigenschaften des Verbs kein Zustandspassiv mit dem Hilfsverb „sein“ sondern nur ein Vorgangspassiv mit „werden“ akzeptabel ist (Spur ZH_a). Die Wortform „ist“ wäre nicht nur eine syntaktische Normabweichung (S) sondern auch ein morphologischer Fehler (M) und müsste dementsprechend korrigiert werden (Spur FK_a). Über die Akzeptabilität der ebenfalls als lexikalischer Fehler (W) korrigierten Gradpartikel „ganz“ in dieser Konstruktion ließe sich diskutieren, in jedem Falle ist die Rekonstruktion der intendierten Lerneraussage aufgrund der semantischen Doppeldeutigkeit der Partikel problematisch, da „ganz“ sowohl Intensifikator als auch De-Intensifikator sein kann. Auch für das fehlerhafte Wort „Gemeinsarbeit“ lassen sich viele normgerechte Strukturen rekonstruieren, wobei diese sich semantisch kaum unterscheiden: *Gemeinschaftsarbeit*, *gemeinschaftliche Arbeit*, *Zusammenarbeit*. Die aus der tatsächlich gegebenen und aus der alternativen Korrektur abgeleiteten Zielhypothesen geben somit auch nur mögliche Lernerintentionen wieder, die sich in einer umfangreicheren Annotation weiter ergänzen ließen.³

³ Gerade bei solch komplexen und mehrdeutigen Fehlern ließen sich viele unterschiedliche Zielhypothesen erstellen und es ist davon auszugehen, dass verschiedene Annotatoren hier zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommen können (vgl. auch Untersuchungsergebnisse von Lüdeling 2008). Zur Beantwortung der Forschungsfragen in diesem Beitrag ist jedoch nur relevant, ob eine oder mehrere ZH erstellt werden können, d.h. ob Fehler eindeutig oder mehrdeutig sind.

Anhand dieser Überlegungen wird bereits deutlich, wie komplex die Rekonstruktion der Lernaussage und damit ihre Korrektur ist. Gestaltet sich bereits die Korrektur solcher Fehler problematisch, so ist eine Operationalisierung dessen, was im Anschluss an Korrekturen als erfolgreiche Überarbeitung definiert werden kann, umso schwerer.

Im Folgenden sollen exemplarisch die Überarbeitungsprozesse und -produkte der bereits erwähnten korrigierten Strukturen näher beleuchtet und vor dem Hintergrund der für die Wirksamkeit von Korrekturen so zentralen Kategorie des Überarbeitungserfolgs kritisch analysiert werden.

Bei dem oben angeführten Textausschnitt der Probandin Ashley, der als Beispiel für einen eindeutigen Fehler und eine eindeutige Korrektur diente, kann zweifelsfrei bestimmt werden, dass es sich im Rahmen des Schreibprozesses um eine erfolgreiche Überarbeitung handelt (vgl. Tab. 4).

T1	Der	Deutsche	fürchtet	ein	Geschäftspartner	,	der	nicht	einschätzbar	ist
[FK]				M						
[ZH]	Der	Deutsche	fürchtet	einen	Geschäftspartner	,	der	nicht	einschätzbar	ist
T2	Der	Deutsche	fürchtet	einen	Geschäftspartner	,	der	nicht	einschätzbar	ist

Tab. 4: Ausschnitt des in EXMERALDA annotierten Textes der Probandin Ashley.

Hier deckt sich die eindeutig aus der Korrektur ableitbare Zielhypothese (ZH) mit der überarbeiteten Struktur (T2). Inwieweit die Korrektur jedoch über diese Überarbeitung hinaus wirksam war, d.h. zum langfristigen Erwerb der Artikeldeklinations im Deutschen beiträgt, ist indes eine andere Frage. Erwerbstheoretisch fußt eine solche erwerbsfördernde Funktion auf der Annahme, dass explizites Wissen über grammatische Strukturen, wie es in diesem Fall durch Korrekturzeichen gefordert und gefördert wird, zu implizitem Wissen werden kann.⁴ Ob die Probandin tatsächlich über das nötige explizite Wissen verfügte oder bei der Überarbeitung auf implizit gespeicherte Versatzstücke (chunks) zurückgriff, bleibt unklar. Zwar konnte sie diesen Fehler sehr schnell, d.h. in weniger als einer Sekunde Überarbeitungszeit ohne Verwendung von Hilfsmitteln erfolgreich überarbeiten. Bei der Überarbeitung eines ähnlich gelagerten, ebenfalls durch die Rektion des Verbs

⁴ Im Gegensatz zu Stephen Krashen und anderen Anhängern der *non-interface position*, die explizitem Wissen nur eine Monitorfunktion zuweisen, gehen Vertreter der *weak interface position* und der *strong interface position* von einer solchen erwerbsfördernden Funktion aus (vgl. Ellis 2008).

„fürchten“ bedingten Deklinationsfehlers offenbarte sie jedoch Unsicherheiten (vgl. Tab. 5).

T1	Die	beiden	fürchten	einen	unklare	Chef
[FK]					M	
[ZH]	Die	beiden	fürchten	einen	unklaren	Chef
T2	Die	beiden	fürchtene	ein	unklarer	Chef

Tab. 5: Ausschnitt des in EXMERaLDA annotierten Textes der Probandin Ashley.

Um die fehlerhafte Adjektivdeklinaton (T1), die eindeutig korrigiert wurde (FK) zu überarbeiten, rief die Probandin verschiedene Wörterbuchseiten sowie Grammatikseiten über die Deklination im Dativ, Akkusativ und Nominativ im Internet auf. Nach mehreren Wechslen zwischen den Internetseiten und dem Word-Dokument sowie mehreren Revisionen im Text, deklinierte sie schließlich sowohl den unbestimmten Artikel als auch das nachfolgende Adjektiv in der überarbeiteten Textversion (T2) im Nominativ. Im Kontext dieser fehlerhaften Überarbeitung betrachtet, scheint bei Ashley trotz der erfolgreichen Überarbeitung des ersten Beispiels noch Klärungsbedarf hinsichtlich der Verbrektion und der Deklination von Artikeln zu bestehen.

Auch im zweiten eingangs besprochenen Beispiel der Probandin Ashley lässt sich zunächst konstatieren, dass der Fehler im Sinne der Korrektur (FK) nach formalen Gesichtspunkten erfolgreich überarbeitet wurde, sodass die aus der Korrektur abgeleitete Zielhypothese (ZH) mit dem überarbeiteten Text (T2) übereinstimmt (vgl. Tab. 6).

[T1]	Es	macht	dem	Deutschen	auch	Spaß	,	als	zuverlässig	zu	sein
[FK]											W
[FKa]								S			
[ZH]	Es	macht	dem	Deutschen	auch	Spaß	,	als	zuverlässig	zu	gelten
[ZH _a]	Es	macht	dem	Deutschen	auch	Spaß	,		zuverlässig	zu	sein
[T2]	Es	macht	dem	Deutschen	auch	Spaß	,	als	zuverlässig	zu	gelten

Tab. 6: Ausschnitt des in EXMERaLDA annotierten Textes der Probandin Ashley.

Inwieweit es durch die von der Korrektur angeregte Überarbeitung zu einer Änderung der intendierten Textaussage gekommen ist, lässt sich anhand des Überarbeitungsprozesses, während dessen die Probandin ein gedrucktes Wörterbuch verwendete, leider nicht sagen. Wenn es die Absicht der Schreibenden war, die Zuverlässigkeit der Deutschen als ein gewünschtes Erscheinungsbild der Deutschen darzustellen (s.o. Fehleranalyse), dann war die Korrektur ein wirksames Mittel, um sie bei der korrekten Formulierung ihrer Aussageabsicht zu unterstützen. Wollte die Probandin die Zuverlässigkeit der Deutschen hingegen als Tatsache schildern (s.o.), dann erschiene die – wenn auch formal korrekte Überarbeitung – in einem anderen Licht. In diesem Falle hätte die Korrektur zu einer ungewollten Umdeutung des Lernertextes geführt, die von der Korrigierten aufgenommen wurde. Die Frage nach der Wirksamkeit schriftlicher Fehlerkorrekturen stellt sich auch im letzten, eingangs bereits erwähnten Textbeispiel von Paul (vgl. Tab. 7).

[T1]	Wie	In	Deutschland	,	Gemeinsarbeit	ist	ganz	geschätzt	
[FK]				P	W	S	W		
[FKa]				P	W	S	M	W	
[ZH]	Wie	in	Deutschland			ist	Gemeinschaftsarbeit	sehr	angesehen
[ZHa]	Wie	in	Deutschland			wird	Zusammenarbeit	sehr	geschätzt
[T2]	Wie	in	Deutschland			schätzen	Amerikaner	Teamarbeit	

Tab. 7: Ausschnitt des in EXMERaLDA annotierten Textes des Probanden Paul.

Auffallend ist zunächst, dass die fehlerhafte Zustandspassiv-Struktur in der ersten Version des Essays (T1) durch eine korrekte Aktiv-Struktur in der zweiten Version (T2) ersetzt wurde, ohne dass diese jedoch der aus der Korrektur abgeleiteten Zielhypothese (ZH) entspricht. Auch die anderen markierten Fehler wurden normgerecht überarbeitet. Inwieweit die erfolgreiche Überarbeitung jedoch auf die indirekte Korrektur mit Korrekturzeichen zurückzuführen ist, lässt sich nicht anhand des Schreibproduktes, sondern nur durch eine Analyse des Schreibprozesses rekonstruieren.

Die Analyse des durch Inputlog aufgezeichneten Überarbeitungsprozesses ergab, dass der Proband zunächst „*Wie in Deutschland ist Gemeinschaftsarbeit*“ schrieb, bevor er im Schreibprozess für 1:47 min pausierte und im Online-Wörterbuch Beolingus u.a. nach der Übersetzung der Begriffe „Teamwork“ und „valued“ such-

te. Dies lässt den Schluss zu, dass es sich bei der fehlerhaften Passivstruktur um einen interlingualen Fehler handelt: „*teamwork is valued*“ → „*Gemeinsarbeit ist bewertet*“. Nach dieser Schreibpause widmete sich der Proband wieder dem Text und änderte die besprochene Struktur erneut, indem er „*Gemeinsarbeit*“ strich, durch „*Teamwork*“ ersetzte und anstelle von „*bewertet*“ die im Online-Wörterbuch gefundene Übersetzung „*geschätzt*“ verwendete: „*Wie in Deutschland ist Teamwork geschätzt*“. Nachdem der Proband nach knapp 50 Minuten den gesamten Essay überarbeitet hatte, widmet er sich nochmals spezifisch einigen Textstellen. Erst im Zuge dieser letzten Überarbeitung löschte er die bis dahin immer noch falsche Passivform und ersetzte sie durch eine korrekte Aktivstruktur (T2).

Dieses Beispiel ist hinsichtlich der Frage nach der Wirksamkeit von Korrekturen aus mehreren Gründen interessant. Zunächst wird durch die Analyse der Suchwörter im Online-Wörterbuch deutlich, dass die Korrektur (FK) und die sich daraus ableitbare Zielhypothese (ZH) nicht dem entsprachen, was der Proband eigentlich ausdrücken wollte. Von dieser Perspektive aus kann die gegebene Korrektur nicht als wirksam angesehen werden. Auf der anderen Seite ist die letztendlich produzierte Struktur im überarbeiteten Text sowohl grammatisch korrekt als auch stilistisch akzeptabel. D.h. auch wenn der erfolgreich überarbeitete Text in diesem Fall nicht direkt auf die gegebene Korrektur zurückgeführt werden kann, sondern vielmehr auf das abschließende Korrekturlesen des Probanden, hat die Korrektur zumindest eine Auseinandersetzung mit der fehlerhaften Struktur initiiert.

Ziel des vorliegenden Beitrags war es, zum einen das Deutungspotential schriftlicher Fehler in zusammenhängenden Texten von DaF-Lernenden an ausgewählten Beispielen zu diskutieren, und zum anderen den Zusammenhang zwischen Ausgangstext, Korrekturen und überarbeitetem Text mithilfe der detaillierten Text- und Schreibprozessanalyse kritisch zu beleuchten.

Wie sich bereits in den wenigen angeführten Fehlerbeispielen zeigt, können in Texten nicht nur eindeutige Fehler auftreten, sondern auch mehrdeutige. Neben der in Korrekturstudien bereits berücksichtigten Schwierigkeit, dass bestimmte Fehler nicht regelbasiert sind (vgl. die Konzepte der *treatable* und *nontreatable errors* von Ferris 1999: 6), kann auch die Rekonstruktion der Äußerungsabsicht der Schreibenden ein Problem darstellen. Je nach Komplexität der fehlerhaften Struktur, steigt bei solchen Fehlern die Gefahr, den Lernertext durch die Korrektur falsch zu interpretieren.

In der Unterrichtspraxis kann dem Phänomen solcher mehrdeutiger Fehler mit schriftlichen Korrekturen kaum begegnet werden. Weder direkte Korrekturen, wie sie in der Korrekturdidaktik für schwächere Lerner gefordert werden, noch indirekte Korrekturen mit Korrekturzeichen, die zu einer Reflexion über Fehlerursachen anregen sollen, können in der Fremdsprache Schreibende unterstützen, wenn die Schreibabsicht der Lernenden falsch interpretiert wird. Schriftlich ließe sich die Deutungsunsicherheit bei zweideutigen Fehlern durch Kommentare ausdrücken. Gerade bei komplexen Fehlern könnte es jedoch langfristig effektiver sein, diese individuell und mündlich mit den Lernenden zu besprechen.

Anhand der analysierten Strukturen und des Schreibprozesses wurde weiterhin deutlich, wie schwer es ist, eine Korrelation zwischen einer formal erfolgreichen Überarbeitung und der Wirksamkeit von Korrekturen herzustellen. Eine formal korrekte Überarbeitung ist nicht zwingendermaßen ein Indiz dafür, dass Fremdsprachenlernende auch die zugrunde liegende Regel erworben oder ihre Redeabsicht adäquat ausgedrückt haben.

In einigen der besprochenen Überarbeitungssequenzen konnten Rückschlüsse über die Verarbeitung der Korrektur und die Schreibintention mithilfe der Schreibprozessanalyse durch Inputlog, etwa anhand aufgerufener Internetseiten, rekonstruiert werden. Bei anderen Überarbeitungssequenzen ließ die indirekte Beobachtung des Schreibprozesses jedoch keine solchen Aussagen zu. In zukünftigen Studien könnten daher introspektive Methoden wie Lautes Denken oder retrospektive Interviews dabei helfen, die Sprecherintention zu eruieren, um auf Basis dessen die Wirksamkeit von Korrekturen besser zu verstehen. Dass die Wirksamkeit von Korrekturen sich nicht allein an Textprodukten ablesen lässt, sollte auch in zukünftigen Forschungsarbeiten berücksichtigt werden.

Literatur

- Chandler, Jean (2003): The efficacy of various kinds of error feedback for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. In: *Journal of Second Language Writing* 12, 267-296.
- Corder, Stephen P. (1981): The role of interpretation in the study of learner error's interpretation. In: Corder, Stephen P. (Hrsg.): *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press, 35-44.
- Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, Annely; Sandig, Barbara (Hrsg.): *Text – Textsorten – Semantik*. Hamburg: Buske, 9-25.
- Ellis, Rod (2008): Explicit knowledge and second language learning and pedagogy. In: Cenoz, Jasone; Hornberger, Nancy H. (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education. Vol. 6. Knowledge about Language*, New York: Springer, 143-153.
- Ferris, Dana (1999): The case for grammar correction in L2 writing classes: A response to Truscott (1996). In: *Journal of Second Language Writing* 8, 1-10.
- Ferris, Dana (2004): „The grammar correction“ debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime...?). In: *Journal of Second Language Writing* 13, 49-62.
- Ferris, Dana (2006): Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In: Hyland, Ken; Hyland, Fiona (Hrsg.): *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. Cambridge: Cambridge University Press, 81-104.

- Gloy, Klaus (1987): Fehler in normentheoretischer Sicht. In: *Englisch-Amerikanische Studien* 9, 190-204.
- Guénette, Danielle (2007): Is feedback pedagogically correct? Research design in studies of feedback on writing. In: *Journal of Second Language Writing* 16, 40-53.
- Hayes, John R.; Flower, Linda S. (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W.; Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, 3-30.
- Kleppin, Karin (2000): *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19*. Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin; Raabe, Horst (2001): Fehler als Übungs- und Lernanlass. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 35, 15-19.
- Leijten, Mariëlle; Van Waes, Luuk (2006): Inputlog. New perspectives on the logging of online-writing processes in a window environment. In: Sullivan, Kirk P. H.; Lindgren, Eva (Hrsg.): *Computer keystroke logging and writing: methods and applications*. Amsterdam: Elsevier, 73-93.
- Lindgren, Eva; Sullivan, Kirk P. H. (2006): Analysing Online Revision. In: Sullivan, Kirk P. H.; Lindgren, Eva (Hrsg.): *Computer keystroke logging and writing: methods and applications*, Amsterdam: Elsevier, 157-188.
- Lüdeling, Anke et al. (2005): Multi-level error annotation in learner corpora. In: *Proceedings of corpus linguistics*. Birmingham. (<http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/standardseite/>) (28.09.2010).
- Lüdeling, Anke (2008): Mehrdeutigkeiten und Kategorisierung. Probleme bei der Annotation von Lernerkorpora. In: Walter, Maik; Grommes, Patrick (Hrsg.): *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Niemeyer: Tübingen, 119-140.
- Piolat, Annie et al. (2004): Processing time and cognitive effort in revision. Effects of error type and of working memory capacity. In: Allal, Linda; Chanquoy, Lucile; Lamy, Pierre (Hrsg.): *Revision: Cognitive and Instructional Processes*, 21-38.
- Polio, Charlene et al. (1998): If I only had more time. ESL learner's changes in linguistic accuracy on essay revisions. In: *Journal of Second Language Writing* 7, 43-68.
- Spelman Miller, Kristyan (2006): Keystroke logging. An Introduction. In: Sullivan, Kirk P. H.; Lindgren, Eva (Hrsg.): *Computer keystroke logging and writing. Methods and applications*. Amsterdam: Elsevier, 1-9.

- Spelman Miller, Kristyan (2006): The pausological study of written language production. In: Sullivan, Kirk P. H.; Lindgren, Eva (Hrsg.): *Computer keystroke logging and writing. Methods and applications*. Amsterdam: Elsevier, 11-30.
- Truscott, John (1996): The case against grammar correction in L2 writing classes. In: *Language Learning* 46, 327-369.

Praxisforum A

Unterrichtspraxis

Sektionsbericht

Koordination: Marcel Hinderer, Martin Lange, Gabriela Leder

Auch in diesem Jahr bot das Forum traditionsgemäß wieder eine Plattform für den Austausch aus der Praxis für die Praxis. Es galt vor allem, bewährte Beispiele aus konkreten Unterrichtskontexten vorzustellen, wobei in der Ausschreibung vor allem Beiträge aus folgenden Bereichen erwünscht worden waren:

- Studienbegleitende Sprachvermittlung: Modelle – Ziele – Beispiele
- Einsatz digitaler Medien und ihr didaktischer Mehrwert
- Konzepte und Aufgabenstellungen für einen handlungsorientierten Unterricht.

Im Folgenden sind diejenigen Beiträge, die im Nachgang der Tagung zum Abdruck eingereicht wurden, durch Hervorhebung kenntlich gemacht.

Im Rahmen des thematischen Schwerpunkts der Studienbegleitung machten zunächst Heike Brandl und Christiane Lutterkort von PunktUm (Bielefeld) den Anfang, die ein erfolgreiches Begleitkonzept DaF und Kulturkunde für die an vielen Hochschulen immer bedeutender werdende Zielgruppe zumeist auf Englisch promovierender Doktorand/inn/en vorstellten.¹ Dem Werkstattcharakter der Arbeit von PunktUm ähnelt die Arbeitsweise von *Gabriele Menne-El. Sany* und *Claudia Einig* vom Sprachlernzentrum der Uni Bonn. In ihrem Beitrag: „*Exzerpieren als wissenschaftliche Arbeitstechnik für nicht-muttersprachliche Studierende*“ zeigten sie, wie durch gezielte Übungen der Wert des Exzerpierens bewusst gemacht und dessen Handhabung zielführend vermittelt werden kann.

¹ Details zur Arbeit von PunktUm unter: <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studienbegleitende%20Angebote/Punktum/> (15.03.2011).

Anknüpfend an diesen Beitrag ging *Mi-Young Lee* auf die „*Sprachlernorientierte Verarbeitung von Fachtexten zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz*“ ein und beleuchtete so die produktive Seite wissenschaftlichen Arbeitens innerhalb des sog. PIASTA-Programms der Universität Hamburg. Die Anbahnung der Lernerautonomie kommt auch im Ansatz von *Wiebke Strank* (Kiel) zum Tragen, die über die „*Hinführung zu einem systematischen Wortschatzerwerb für Lernende auf dem Niveau C1-C2*“ referierte und die Konzeption ihres kurz vor der Tagung erschienenen Lehrwerks „*Da fehlen mir die Worte*“ vorstellte.

Gleichfalls um Autonomie ging es bei *Bärbel Kühn* und *Christine Rodewald* in ihrem Beitrag „*Autonomes Lernen mit der elektronischen Portfolio-Plattform EPOS am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen*“. Der Vortrag bildete den Übergang zum Themenbündel „Einsatz digitaler Medien und die Frage nach ihrem didaktischen Mehrwert“. Die Lernenden des Bremer Projekts können mit Hilfe der beschriebenen Plattform zu einer Selbsteinschätzung ihrer Kompetenzen kommen; die gewonnenen Erkenntnisse finden Eingang in die tutorielle Betreuung und die gemeinsame Erarbeitung selbständiger Lernstrategien. Das noch relativ junge Medium des Podcasting steht bei *Morten Hunke* (Leeds) im Mittelpunkt, der einen besonderen didaktischen Mehrwert in der Reflektion beim Gebrauch dieser Technik durch die Lernenden konstatiert: „*Hamburg-Harburg ruft Leeds – Hallo, hier Leipzig ...*“ – *Reflektierendes Podcasten von Studierenden während des obligatorischen Auslandsaufenthalts*“. Der mündliche Vortrag Hunkes lebte besonders durch die akustischen Proben der britischen Lernenden, die ihre Erfahrungen im Ausland an die Heimatuniversität gepodcastet hatten. Mit dem „Einsatz von Fernsehserien zum Erwerb sprachlicher und interkultureller Kompetenzen“ – vor allem bei lateinamerikanischen Lernenden – beschäftigte sich *Dagmar Silberstein* (Marburg). Die beschriebene Zielgruppe hat eine ausgesprochene Affinität zu Fernsehformaten der sog. „Telenovelas“, doch auch Lernende aus anderen Kulturen können durch Vergleich der im Fernsehen dargestellten Verhaltensformen mit jenen der eigenen Kultur den Erwerb interkultureller Kompetenz befördern.

Die Lebhaftigkeit von Audio- und Videobeispielen prägten – wie bei *Morten Hunke* – auch den Vortrag von *Anke Stöver-Blabak* und *Matthias Perner* (Hannover), die sich selbst in einem von Musik-Loops untermalten Rap vorstellten. Ihr Thema lautete: „*Rap im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht – Es hat Spaß gemacht und trotzdem haben wir etwas gelernt*“. Sie leiteten damit vom Medienschwerpunkt über zum Bereich handlungsorientierter Unterrichtskonzepte: Mit Feuereifer hatten die Lernenden an Workshops zum Rappen teilgenommen und produktive wie rezeptive Fertigkeiten eingeübt: in der thematischen Planung, bei Reimen, Rhythmisierung und Aussprache in der Vertonung ihrer Produkte und nicht zuletzt beim kritischen Zuhören und der Anwendung von Formen konstruktiver Kritik. Leider lässt sich die aus den gezeigten Videobeispielen von den Workshops sprechende Begeisterung schwerlich in die Schriftform eines Tagungsbandes übertragen, doch erhalten Interessierte wertvolle Hinweise, wie sich der Ansatz auch in andere Lehr-/Lernkontexte übertragen lässt.

Einen krönenden Abschluss des Forums Unterrichtspraxis bildete der Vortrag von *Wolfgang Rug* (Dornburg/Tübingen) „... dann klappt's auch mit der Aussprache! – Die 20 besten Tipps für die phonetische DaF-/DaZ-Praxis“. Rug beklagt, dass vielfach in der Aussprachepraxis eine Verzahnung mit dem Grammatikunterricht fehle. Mithilfe phonetischer und intonatorischer Grundmuster, Tipps zur Überwindung von Artikulationsschwierigkeiten sowie chorischen und gesanglichen Übungsbeispielen bot er einem begeistert mitübenden Publikum ein großes Repertoire aus gelebter Unterrichtspraxis, Workshops und den Ergebnissen mehrerer Fachtagungen zum Thema Sprechdidaktik. Besondere Beachtung fand die von Rug entwickelte Typographie zur Verschriftlichung von Betonungsmustern und Rhythmisierungsformen der deutschen Sprache, wie sie auch im vorliegenden Tagungsband vorgestellt wird.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass durch das Abstecken bestimmter Schwerpunktbereiche bereits zum Zeitpunkt des Aufrufs zur Einreichung von Beiträgen sich im Tagungsverlauf eine Fülle von Bezügen der Vorträge untereinander ergibt, was der übergreifenden Diskussion im Forum sehr förderlich ist. Diese Praxis empfiehlt sich auch für kommende Jahrestagungen.

Exzerpieren als wissenschaftliche Arbeitstechnik für nichtmuttersprachliche Studierende

*Gabriele Menne-El. Sany (Bonn, Deutschland) &
Claudia Einig (Bonn, Deutschland)*

1 Bedarf und Vorüberlegungen

Seit dem Sommersemester 2007 wird am Sprachlernzentrum der Universität Bonn ein spezielles studienbegleitendes Sprachprogramm DaF zur Unterstützung internationaler Studierender angeboten, das zum einen wissenschaftssprachliche DaF-Module im Rahmen von BA-Studiengängen, zum anderen ein individualisiertes Sprachprogramm in Form von Workshops, Schreibwerkstätten und Einzelberatung umfasst. Im Rahmen dieser Angebotsstruktur wurden Unterrichtskonzepte entwickelt, die speziell an die Bedürfnisse der nichtmuttersprachlichen Studierenden angepasst sind. Im Folgenden soll beispielhaft eine Unterrichtssequenz zum Exzerpieren als wissenschaftliche Arbeitstechnik vorgestellt werden, die insbesondere auf die Bedeutungen von Sprechhandlungen beziehungsweise auf die Bedeutung des Erfassens von Argumentationsstrukturen in Quelltexten eingeht.

In den Sprachmodulen, Workshops und der individuellen Schreibberatung wurde gleichermaßen deutlich, dass beim akademischen Schreiben insbesondere das Verarbeiten der gelesenen wissenschaftlichen Literatur und das Einbetten von Zitaten und Paraphrasen in die eigenen Texte für nichtmuttersprachliche Studierende eine große Herausforderung darstellen.¹ Dieser Problembereich ist den Studierenden durchaus bewusst, so wird in Kursen besonders häufig die Frage nach

¹ S. zu diesem Problembereich auch Mehlhorn (2005: 194).

der richtigen Art und Weise des Zitierens gestellt und in der Einzelberatung berichteten Studierende auch von negativen Rückmeldungen ihrer Dozentinnen und Dozenten zu ihrem Umgang mit Quellen. Aussagen von Studierenden dazu lassen sich wie folgt wiedergeben: „Mein Professor hat mir meine Arbeit zurückgegeben. Er sagt, das sei ein Plagiat. Ich würde meinen Text und die Texte, die ich gelesen habe, zu sehr vermischen“. Andererseits war eine auch immer wiederkehrende Aussage der Studierenden, dass sie das Exzerpieren für sich nicht als nützliche „Lese“-Technik erachten: „Warum soll ich exzerpieren? – Ich kopiere den Text und unterstreiche das Wichtige!“

Unseres Erachtens ist hier für viele Studierende – zum Teil vielleicht auch durch einen kulturspezifisch anders gelernten Umgang mit Quellen, der eine solche Form der Rezeption und Verarbeitung nahelegt – nicht ersichtlich, dass die von ihnen gewählte wissenschaftliche Arbeitsmethode Einfluss auf das von ihnen erstellte Produkt hat und dass es sich beim Exzerpieren nicht um eine Lesetechnik handelt, sondern um eine rezeptiv-produktive wissenschaftliche Arbeitstechnik². Es wird deutlich, dass das Exzerpieren als Arbeitstechnik hinsichtlich seiner Nützlichkeit unterschätzt wird. Dies gilt aber auch für den Schwierigkeitsgrad der Auswertung wissenschaftlicher Literatur, der oft mit einer Einschätzung wie „Mit dem Lesen von Texten habe ich kaum Probleme“ dargestellt wird. Der Zusammenhang zwischen rezeptiv-produktiver Verarbeitung der wissenschaftlichen Literatur und den oben genannten Problemen mit dem Zitieren und den negativen Rückmeldungen wird hierbei offenbar nicht erfasst.

Mehlhorn empfiehlt in „Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen“, dass Kenntnisse in der deutschen Wissenschaftssprache und Wissenschaftskultur nicht allein durch das Lesen von entsprechenden Ratgebern, sondern eher durch die Förderung eines längeren Lernprozesses vermittelt werden sollten, also ein „schrittweises Erlernen von wissenschaftlichem Arbeiten“ angemessen ist (Mehlhorn 2005: 194). Wir haben versucht, die oben dargelegten Aspekte in unserer Unterrichtssequenz zum Exzerpieren zu berücksichtigen und einen Didaktisierungsvorschlag zu entwickeln, der in seiner Gesamtheit entsprechend kleinschrittig ist. Einzelne Übungssequenzen lassen sich zudem bedarfsorientiert in unseren unterschiedlichen Programmteilen einsetzen.

Im Folgenden wird in einem Problemaufriss das Besondere der wissenschaftlichen Arbeitstechnik Exzerpieren herausgestellt sowie auf die Bedeutung des Erfassens von Sprechhandlungen und Argumentativstruktur in diesem Kontext eingegangen. Darauf aufbauend werden die Didaktisierung der zu vermittelnden

² Eßer stellt z.B. in ihrer Analyse wissenschaftlicher Arbeiten mexikanischer Studierender fest, dass sie Zitate innerhalb ihrer eigenen Wissenschaftskultur nicht unbedingt belegen müssen und das Gelesene auch eher nicht im Rahmen eines kritischen wissenschaftlichen Diskurses rezipieren, sondern als „Weisheit“ gelehrter Wissenschaftler (vgl. Eßer 1997: 60ff). Auch in unseren Kursen wurde von Seiten asiatischer Studierender Bedenken geäußert, Meinungen von Autoritäten ihres Faches zu hinterfragen.

Lerninhalte und abschließend unsere Erfahrungen mit der neuen Übungssequenz vorgestellt.

2 Problemaufriss

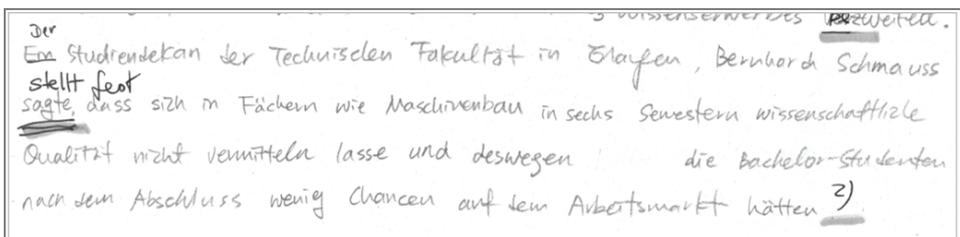
Die Vermittlung von Wissen in den Wissenschaften geschieht zumeist in text-sprachlicher, diskursiver Form. Dieses *erlesene* Wissen kann aber nur dann für den Lernenden fruchtbar gemacht werden, wenn es auf das Wesentliche reduziert, in die verschiedenen Wissensdiskurse eingeordnet und mit bereits vorhandenen Informationen abgeglichen werden kann. Als Grundlage für diese Form der Wissensaufnahme und -verarbeitung dient die Textsorte des Exzerpts.

Konrad Ehlich beschreibt in seinem Aufsatz „Zur Analyse von Exzerpten“ das Exzerpt als eine eigenständige Textart, die der Textverarbeitung dient, indem eine angemessene Reduktion von Informationen eine bessere Wissensvermittlung und -einordnung unterstützt. Diesem Gedanken folgend wird klar, dass das reine Kopieren des Ausgangstextes, etwa in Zitatform oder durch Unterstreichen im Originaltext, keinesfalls dieser Textart gerecht werden kann. Neben der Gewichtung der Gehalte muss auch in besonderem Maße auf die diskursive Struktur der Texte eingegangen werden (Ehlich 1981: 383).

Um aber die Argumentationsstruktur nachvollziehbar zu machen, bedarf es beim Leser zum einen des Erkennens der jeweiligen Sprecherintention des Autors, zum anderen aber auch der richtigen Wahl sprachlicher Mittel, um diese Sprechhandlungen auszudrücken. Diese Differenzierung, die auch für Muttersprachler manchmal schwierig ist, fällt nichtmuttersprachlichen Studierenden sowohl im rezeptiven wie auch im performativen Bereich schwer, besonders dann, wenn es um feine Nuancierungen der jeweiligen Sprechhandlung geht (vgl. Jahr 2008).

Fehler können hier auf verschiedenen Ebenen auftreten, wie an den folgenden Beispielen deutlich wird.³

Beispiel (1):



³ Die ausgewählten Textbeispiele werden mit freundlicher Genehmigung der Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer abgedruckt.

Ein Studiendekan der Technischen Universität Erlangen, Bernhard Schmauss, sagte, dass sich in Fächern wie Maschinenbau in sechs Semestern wissenschaftliche Qualität nicht vermitteln lasse und deswegen die Bachelorstudierenden nach dem Abschluss wenig Chancen auf dem Arbeitsmarkt hätten.

Bei diesem Beispiel (1) werden zwar grundsätzliche Konventionen und Regeln beachtet, wie etwa die vorangestellte Redeeinleitung und die korrekte Form der indirekten Rede. Allerdings trifft der Studierende mit der Wortwahl „sagen“ nicht den wissenschaftssprachlichen Duktus. Die Redeeinleitung wirkt unpräzise. Das Verb „feststellen“ wäre an dieser Stelle geeigneter, die Sprechhandlung des Studiendekans auszudrücken.

Beispiel (2):

Zum Schluss appelliert sie an der Entstehung eines Mindeststandards als Grundwerten, um gegen den Missbrauch der Informationstechnologie zu bekämpfen

Zum Schluss appelliert sie an der Entstehung eines Mindeststandards...

Hier (Beispiel 2) wird zwar ein wissenschaftssprachlich adäquater Ausdruck benutzt, der jedoch in zweierlei Hinsicht Fehler aufweist. Erstens ist die Rektion in Verbindung mit der Präposition nicht korrekt, zweitens misslingt der Versuch, den illokutionären Akt wiederzugeben, da das Verb „appellieren“ zwar in Verbindung mit Personen und Institutionen verwendet wird, sich jedoch nicht an Abstrakta richten kann. „Entstehung“ könnte hier bestenfalls der Gegenstand des Appells sein.

Beispiel (3):

Diejenigen, die sich für die Einführung der Schuluniform aus sprechen, begründen ihre Position mit grundsätzlichen konservativen Aussagen

Diejenigen, die sich für die Einführung der Schuluniform sprechen, begründen ihre Position mit ...

In diesem Fall (3) werden zwei Ausdrücke miteinander vermischt (sich aussprechen für, es spricht für), so dass auf der semantischen Ebene keine klare Aussage entsteht.

Diese Textausschnitte verdeutlichen bereits, dass die Fehlerquellen neben dem grammatischen Bereich häufiger noch im Register und der Semantik liegen, so dass eine nachvollziehbare Darstellung der einzelnen Sprechhandlung misslingt, obwohl sich die Studierenden durchaus darüber bewusst sind, dass sie adäquate Redemittel benutzen sollten.

Will man also eine sinnvolle Form des Exzerpierens vermitteln, muss zunächst ein Fundus sogenannter Sprechhandlungsverben erarbeitet und erstellt werden. Wenn in diesem Artikel von „Sprechhandlungsverben“ gesprochen wird, liegt hierbei die Definition von Christian Fandrych (2004: 269) zugrunde, der mit diesem Begriff unterschiedliche sprachliche Handlungen in von ihm untersuchten wissenschaftlichen Texten bezeichnet:

Unter Sprechhandlungsverben verstehe ich hier alle Verben, mit denen in meinem Korpus wissenschaftlicher Artikel sprachliche Handlungen einfacher oder komplexer Natur benannt werden.

Fandrych geht dabei der Frage nach, wie man unter dieser Benennung sprachlicher Handlungen „andere Literatur einführen, bewerten, sich darauf berufen“ kann (Fandrych 2004: 287). Der Zugriff auf einen solchen Fundus sollte unserer Erfahrung nach nichtmuttersprachlichen Studierenden zudem die Möglichkeit geben, über die Darstellung der jeweiligen Sprechhandlung hinaus die unterschiedlichen Sprechintentionen nicht nur zu benennen, sondern sie auch – in einem ersten Schritt – zu *erkennen*, was dann bereits in der rezeptiven Phase mögliche Fehlerquellen ausschließen könnte und dem Anfertigen eines sinnvollen Exzerptes sehr dienlich wäre.

Erkennen, Verstehen und Benennen der einzelnen Verfasserintentionen erfordern allerdings ein sehr differenziertes Lese- und Schreibverhalten der Studierenden, zumal Sprechhandlungsverben per se eine hohe semantische Komplexität besitzen. Das bedeutet für die Vermittlung im Unterricht ein möglichst kleinschrittiges Vorgehen, so dass als Einstieg in eine Übungseinheit zur Textsorte Exzerpt zuerst schrittweise eine Erarbeitung von Sprechhandlungsverben gewählt werden sollte.

Unsere im Folgenden dargestellte Unterrichtseinheit beinhaltet entsprechend zu den Sprechhandlungsverben eine induktive Lernphase, in der die Wahrnehmung der neu zu erfassenden Redemittel geschult wird, und eine rezeptiv-produktive Lernphase, in der Bedeutungen zugeordnet und diskutiert werden. Im Anschluss daran wird den Studierenden eine Liste der Sprechhandlungsverben zur Verfügung gestellt. Auch das Exzerpieren selbst wird als Technik zunächst über eine analytische Phase erschlossen, in der Anwendungsphase wird die komplexe rezeptiv-produktive Leistung des Exzerpierens in kleinere Teilschritte zerlegt, die die oben dargelegten Aspekte berücksichtigen.

3 Didaktisierung

3.1 Übungssequenz zu den Sprechhandlungsverben

Im ersten Schritt werden in Form des selbstentdeckenden Lernens in Partner- oder Gruppenarbeit aus einem vorgegebenen Text Redemittel gesammelt. Es empfiehlt sich hierbei einen Text auszuwählen, in dem ein wissenschaftlicher Diskurs dargestellt wird, bei dem von verschiedenen Autoren eindeutige Positionen vertreten werden. Anhand eines solchen Textes lassen sich Form und Funktion der zur Frage stehenden Verben gut und folgerichtig erkennen.⁴ Die aufgelisteten Verben können dann aus dem eigenen Repertoire der Studierenden erweitert werden.

Nach Erläuterungen zur semantischen Einordnung sollen in einem zweiten Schritt die Sprechhandlungen als solche erkannt und korrekt benannt werden. Dazu wird ein Puzzle mit verschiedenen Aussagen und den entsprechenden Sprechhandlungen ausgegeben (s. Abb. 1). Verben und Aussagen sollen von den Studierenden nun entsprechend ihrer Vorkenntnisse zusammengefügt werden.

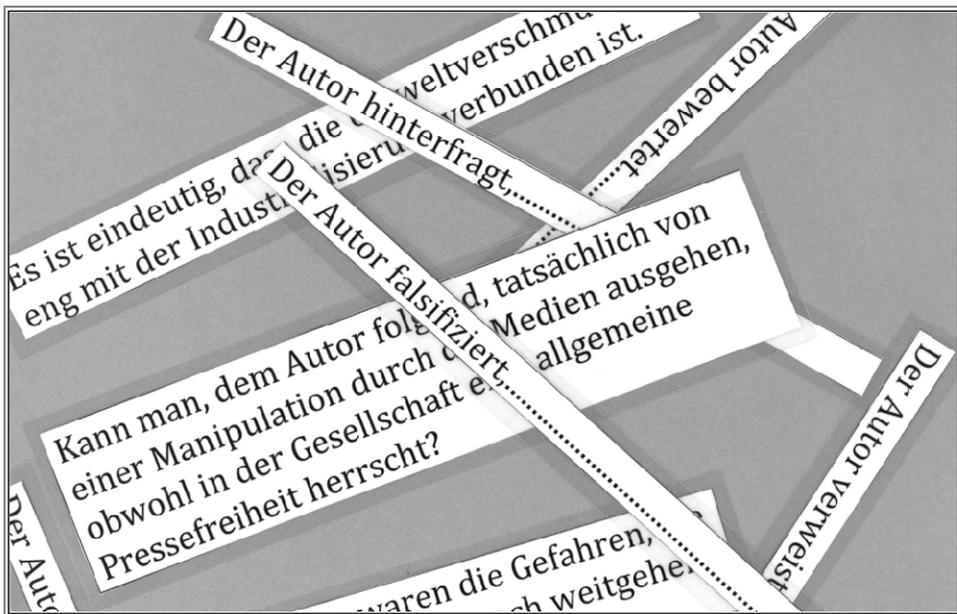


Abb. 1: Übung zu Sprechhandlungsverben.

Diese Zuordnungsübung wird in Partnerarbeit gelöst. Bei der anschließenden Besprechung der möglichen Lösungen entstehen bereits sehr differenzierte Diskus-

⁴ Ein Beispiel für einen in dieser Hinsicht geeigneten Textauszug ist in der Dissertation von Ricarda Gilbert (1993: 30f.) zu finden.

sionen über die Bedeutungsnuancen der einzelnen Verben, wodurch den Studierenden bewusst wird, dass diese Ausdrücke ein breites, flexibles Anwendungsspektrum abdecken.

Erst nach dieser oft sehr kontrovers und lösungsoffen geführten Diskussion wird eine Liste (s. Anhang) ausgeteilt, die in Anlehnung an Fandrych und die Materialien des „punktum“-Projekts der Universität Bielefeld zusammengestellt worden ist (Fandrych 2004; Punktum 2008). Sie dient im weiteren Verlauf als Grundlage für die Arbeit mit der von uns entwickelten erweiterten Exzerptform.

3.2 Übungssequenz zum Exzerpieren für nichtmuttersprachliche Studierende

Im Folgenden soll dargestellt werden, wie das Exzerpieren mit der oben genannten Form eingeübt wird. Zunächst wird auf zwei Exzerptbeispiele eingegangen, die der Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Schreiben für muttersprachliche Studierende entnommen sind. Mithilfe dieser und ähnlicher Beispiele wird die Textsorte Exzerpt eingeführt und es werden dabei die Problemfelder für nichtmuttersprachliche Studierende gezielt besprochen.

3.2.1 Analyse von Exzerptformen für muttersprachliche Studierende

Als Einstieg bietet sich ein aussagekräftiges Exzerptbeispiel aus „Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden“ von Bünning; Bitterlich; Pospiech (2009) an (Material auf der zum Buch gehörigen CD-ROM, s. Abb. 2 und 3).

Der Schreibtrainer ♦ Beispiel für ein Exzerpt www.uni-duisburg-essen.de/schreibwerkstatt	
PÜSCHEL, ULRICH 1995: Normen und Normenkonflikte. Am Beispiel eines Schreibseminars in der beruflichen Fort- und Weiterbildung. In: BIERE, BERND ULRICH/HOBERG, RUDOLF (Hg.) 1995: Bewertungskriterien in der Sprachberatung. Tübingen: Narr, S. 91-109. gelesen am 5.8.2006 per Fernleihe aus Bochum	
Standort: Fotokopie, Ordner 3	
Thema:	Die Vermittlung von sprachreflexivem Bewusstsein und in Schreibseminaren der beruflichen Weiterbildung
Fragestellung:	<i>Welche Erwartungen werden in der Weiterbildung an die Sprachwissenschaft gerichtet?</i>

Abb. 2: Beispiel Exzerpt 1.

Über eine Analyse dieses Beispiels in Hinblick auf Inhalte, Aufbau, Funktion und Sprache können viele Vorteile eines Exzerptes erarbeitet werden: In der Kopfzeile des Exzerptes wird die Quelle mit allen notwendigen Daten festgehalten und der „Standort“, wo diese Quelle zu finden ist. Hierüber kann die Bedeutung der genauen Quellendokumentation für ein effizientes wissenschaftliches Arbeiten verdeutlicht werden. Die Nennung des Themas sowie insbesondere der Fragestellung, unter der das Thema behandelt wird, spielt in Kursen für nichtmuttersprachliche Studierende eine wichtige Rolle: Ein rein thematisches Erfassen des Textinhaltes führt oft zu einer wissenschaftlich nicht angemessenen oberflächlichen Wahrnehmung und einer eben solchen späteren Wiedergabe des gelesenen Textes. Werden Studierende jedoch dazu aufgefordert, die dem Text zugrunde liegende Fragestellung herauszufiltern, müssen sie den Text tiefer durchdenken, den Zugriff des Autoren oder der Autorin auf das Thema nachvollziehen. Für viele nichtmuttersprachliche Studierende ist diese tiefer gehende Auseinandersetzung mit dem Text eine große Herausforderung. Die Diskussion über die Fragestellung bietet darüber hinaus in unseren C2-Kursen sowie in der Schreibberatung mit fortgeschrittenen Studierenden den Anlass, den Unterschied zwischen subjekt-orientiertem und objekt-orientiertem Exzerpieren (vgl. Ehlich 1981: 396) grundlegend zu reflektieren, also die individuelle Rezeption im Kontext der eigenen Arbeit kritisch zu beleuchten.

Das Exzerptbeispiel in der Abb. 3 bietet aber nicht nur hinsichtlich der Fragestellung eine Diskussionsbasis, sondern auch durch die unterschiedliche Darstellung der aus dem Text extrahierten Inhalte und des Kommentars. An den Inhalten lassen sich die Bestandteile Paraphrase und direktes Zitat verdeutlichen. Dies bietet Anlass zur Diskussion einer jeweils sinnvollen Verwendung der beiden Wiedergabeformen. Deutlich abgegrenzt davon sind durch die andere Schrifttype der eigene Kommentar, die eigenen Überlegungen zum Exzerpt. Auch andere Exzerptbeispiele oder -vorlagen verdeutlichen diese Abgrenzung, so die von Stickel-Wolf; Wolf (2006) vorgeschlagene Musterform (Abb. 4).

Hier (s. Abb. 4) müssen wie bei Bünting; Bitterlich; Pospiech (2009) die Quelle, der Standort und das Datum des Exzerpts angegeben werden. Stickel-Wolf und Wolf schlagen eine tabellarische Form vor. Die Fragestellung wird nicht thematisiert, die wichtige Unterscheidung zwischen aus dem Text extrahierten Inhalten und eigenem Kommentar wird jedoch deutlich. Diese Unterscheidung sollte in Kursen mit nichtmuttersprachlichen Studierenden ebenfalls sorgfältig diskutiert werden, da die so gesteuerte und dokumentierte Unterscheidung von eigener Position und Aussage des Quelltextes für nichtmuttersprachliche Studierende oft schwer zu erfassen, aber eine Vorbedingung für das gelungene Einbinden der Sekundärliteratur in den eigenen Text ist.

- 91 Das Ideal der Sprachwissenschaft in den 60er und 70er Jahren war es, den Sprachgebrauch zu beschreiben ohne zu werten. Püschel weist auf die Konsequenz dieser (etwa bei A. Martinet 1963, 14) zu findenden Auffassung hin:

„Auf diese Weise hatten die Anhänger dieses Wissenschaftsideals etwas als Nichtgegenstand aus der Sprachwissenschaft ausgegrenzt, was zum Sprachhandeln wie die Luft zum Atmen gehört: das Bewerten des Sprachgebrauchs, das Ulla Fix ‚als Element sprachlicher Tätigkeit‘ bezeichnet (Fix 1990).“ (Püschel 1995, 91)

Was ist mit Sprachhandeln und sprachlicher Tätigkeit gemeint?

∞ *Martinet 1963: Grundzüge der allg. Sprachwissenschaft*

∞ *Fix 1990: Redebewertung / Stilbewertung in: Dies: Beiträge zur Stiltheorie*

- 92 Normierende Eingriffe galten als unwissenschaftlich und waren deshalb „verpönt“ (Püschel 1991). Dennoch konnte sich die Sprachwissenschaft dem Bedürfnis nach Orientierung nicht entziehen, 1981 wurde in Aachen ein grammatisches Telefon eingerichtet.

Auch anderswo gibt es Sprachberatungsangebote. Duden, Gesellschaft für Deutsche Sprache, auch an unserer Uni Duisburg-Essen gibt es das Sprachtelefon

Abb. 3: Beispiel Exzerpt 2.

Muster eines Exzerptformblatts

Exzerpt		Datum:	
Quelle:		Standort: (Bibliothek / zu Hause etc.)	
		Signatur:	
Schlagwörter	Inhalt / Zusammenfassung	Seite	Kommentar

Abb. 4: Beispiel Exzerptformblatt.

Anhand der Beispiele kann sowohl muttersprachlichen als auch nichtmuttersprachlichen Studierenden verdeutlicht werden, dass ein sorgfältig angelegtes Exzerpt sicher stellt, dass der/die Exzerpierende später auf der Grundlage des Exzerptes einen wissenschaftlichen Text erstellen kann, und zwar ohne wiederholten Zugriff auf die bereits gelesene Literatur. Für nichtmuttersprachliche Studierende ist aber das Erlernen dieser Arbeitstechnik nicht nur zu Beginn mit mehr Mühe verbunden, sie reicht auch unseres Erachtens nicht als Basis für die spätere Produktion eines wissenschaftlichen Textes aus, weil ein wesentliches Element des Exzerpierens, nämlich das Erfassen der Argumentationsstruktur eines Textes, implizit vorausgesetzt und nicht geübt wird.

3.2.2 Übungssequenz zum Exzerpieren von Argumentationsstruktur und Inhalten

Im Folgenden wird eine Übungssequenz vorgestellt, die explizit zum Erfassen der Argumentationsstruktur anleitet und zu einer sinnvollen Verwendung von Sprechhandlungsverben anregt. Zunächst wird eine Übung vorgegeben, in der Sprechhandlungsverben und Argumentationsstruktur einander zugeordnet werden müssen. Diese unten dargestellte Übung (Tab. 1) beinhaltet eindeutige, aber auch sich überschneidende Argumentfelder und Sprechhandlungen, so dass bei der Auswertung wiederum über die Zuordnung diskutiert werden muss. Das Bewusstsein für die Mehrdeutigkeit, aber auch für eindeutige Festlegungen sprachlicher Wendun-

gen wird geschult: Interpretationsspielräume sind zwar vorhanden, aber die Zuordnungen sind nicht beliebig.

Beispiele für Sprechhandlungsverben:	Argumentationsstruktur – Textelemente:
<ol style="list-style-type: none"> 1. genauer ausführen, als Beispiel nennen 2. verdeutlichen am Beispiel von, als Beleg nennen für, etwas belegen mit, 3. feststellen, nennen 4. betonen, hervorheben 5. hinzufügen, des Weiteren anführen 6. eingehen auf, aufmerksam machen auf 7. begründen mit, erklären, zurückführen auf, die Ursache sehen in 	<ol style="list-style-type: none"> a) Begründung b) These, Sachverhalt c) Beispiele d) Kontraste e) Ergänzungen f) Besonderheiten, Vertiefungen g) exemplarische Beweisführung

Tab. 1: Zuordnungsübung.

Diese kurze Übung bereitet jene Argumentationsstruktur vor, die dem in der nächsten Übung zu exzerpierenden Text zugrunde liegt und dient somit auch der Vorentlastung. Als Textkorpus für die nächste Übung wurde ein Text aus Schade (2009) genommen. Der Auswahl lagen dabei folgende Kriterien zugrunde: Der Text sollte wissenschaftssprachlich sein und wissenschaftliche Inhalte behandeln. Er sollte leicht verständlich sein und trotz einer geeigneten Kürze unterschiedliche Textdichte und eine gut erkennbare Argumentationsstruktur aufweisen.

In der in Tabelle 2 ausschnittsweise dargestellten Übung sollen in einem ersten Schritt die Abschnitte des Textes auf ihre Argumentationsstruktur hin untersucht und benannt werden, zudem soll eine passende Sprechhandlung ausgewählt werden. Im Anschluss werden die Ergebnisse vorgestellt, im Plenum diskutiert und das Ergebnis gesichert. Im zweiten Schritt sollen sich die Studierenden mit der Textverdichtung befassen. Hier muss eingeschoben werden, dass sowohl notwendige Kenntnisse über das Zusammenfassen von Texten als auch über den formalen Gebrauch von Zitaten an anderer Stelle im Kurs, im Workshop oder in der Beratung geübt und an dieser Stelle vorausgesetzt werden.⁵ Schwerpunkt dieser Übung ist die Diskussion und Entscheidungsfindung, an welchen Stellen der Text gut zusammenzufassen ist, welche Aussagen wegfallen können und welche Aussage des Textes so zentral sind, dass sich ein direktes Zitat anbieten würde. Auch hier wurden die Ergebnisse abschließend ausführlich diskutiert und kritisch evaluiert.

⁵ Übungsmaterial sind überwiegend selbst erstellte Materialien. Zur Zusammenfassung darüber hinaus Materialien aus: Beinke (2008), Tütken; Singer (2006), zum Zitieren unter anderem Punktum (2008), Mehlhorn (2005).

In beiden Schritten empfiehlt sich eine Phasierung in Einzelarbeit, Austausch in Partner- oder Kleingruppenarbeit, Ergebnispräsentation und -diskussion im Plenum.

<p>1. Bitte analysieren Sie jeden Abschnitt, exzerpieren Sie die wichtigsten Inhalte und kennzeichnen Sie die Sprechhandlung des Autoren (s. Kopie 3).</p> <p>2. Wählen Sie aus, was Sie zusammenfassen oder weglassen wollen, was Sie als zentrale Idee zitieren wollen und welche Stellen Sie in indirekter Rede wiedergeben wollen.</p>			
Originaltext	Argumentationsstruktur	Sprechhandlung	Exzerpt
<p>Der Verfasser <i>Hartmann</i> schreibt: „Kinderheilkunde gibt es seit den Anfängen der Medizin; denn Kinder waren zu allen Zeiten unter den Kranken reichlich vertreten. Die Sterblichkeit der Kinder, besonders der Säuglinge, war immer höher als in jedem anderen Lebensabschnitt, wenn man vom hohen Alter einmal absieht. Bei den chinesischen und indischen Ärzten, vor allem aber in den griechischen und römischen Werken werden Kinderkrankheiten genau beschrieben, wird ihre [...]</p>	<p>Thema/These 1</p> <p>Begründung für Thema/These 1</p> <p>Beispiele zu Thema 1</p>	<p>Verfasser stellt fest:</p> <p>Verfasser begründet</p> <p>Verfasser ...</p>	<p>Kinderheilkunde existiert schon seit Beginn der Medizin</p> <p>Grund: hohe Kindersterblichkeit</p> <p>Beispiele: ...</p>

Tab. 2: Übung zu Zitat und Paraphrase (Zum Text aus Schade 2009: 217)
(C1-Modul: Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben M. Harms, C. Einig WS 2009/10).

Im Anschluss daran wird in häuslicher Arbeit das Exzerpt als Grundlage für eine Zusammenfassung verwendet. In der nächsten Unterrichtseinheit kann darauf aufbauend eine Musterzusammenfassung im Plenum erstellt werden – hier das Beispiel einer solchen Zusammenfassung:

Hartmann stellt fest, dass bereits von Beginn an in der Medizin die Kinderheilkunde eine wichtige Rolle spielte. Er sieht die Gründe dafür in der hohen Kindersterblichkeit. Beschreibungen von Kinderkrankheiten und ihrer Behandlung seien schon in historischen Werken des Altertums zu finden. Hartmann betont aber, dass sich erst im 19. Jahrhundert die Kinderheilkunde zu einem selbstständigen Fach entwickelt

habe und führt aus: ‚Für diese Entwicklung war die beängstigende Steigerung der Kindersterblichkeit zu Beginn des industriellen Zeitalters von Bedeutung.‘

Die Auswahl des Aufbaus dieser Übungssequenz ist sehr bewusst auf die Lesegewohnheiten und die oben dargestellte Zurückhaltung der Studierenden gegenüber der ungewohnten Arbeitstechnik des Exzerpierens ausgerichtet. Die Studierenden haben in der einfachen Zuordnungsübung schnellen Erfolg und arbeiten sich bereits in die Strukturmerkmale von Textargumentation ein, die sie im Folgenden brauchen. Auch in der komplexen zweiten Übung besteht der erste Schritt zunächst im einfachen Erkennen und Markieren unterschiedlicher Abschnitte. Im Anschluss bearbeiten sie die für sie komplexen Aufgaben der Analyse der Argumentationsstruktur und des Exzerpierens der Inhalte an einem durch seine Kürze und seinen Schwierigkeitsgrad überschaubaren Text. Durch die gewählte Form des kooperativen Lernens nach dem Think – Pair – Share-Modell⁶ wird dabei eine vertiefende Rezeption der Lerninhalte gefördert. Mit dem letzten Schritt, der auf der Grundlage des Exzerpts erstellten Zusammenfassung, wird die Nützlichkeit des rezeptiv-produktiven Exzerpierens für die Erstellung des Endprodukts „wissenschaftlicher Text“ verdeutlicht.

Aufbauend auf dieser Unterrichtseinheit wird den Studierenden eine erweiterte tabellarische Exzerptform (Tab. 3) zur Verfügung gestellt, die neben den oben genannten Bestandteilen eines Exzerptes auch eine Spalte vorsieht, in der die Sprechhandlungen erfasst werden. Durch diese formale Vorgabe wird explizit verdeutlicht, dass die exzerpierten Inhalte nicht kontextlos für sich zu verstehen sind, sondern als Äußerungen einer Autorin/eines Autors, mit denen er/sie wissenschaftlich argumentiert und sich im wissenschaftlichen Diskurs positioniert, und dass diese Argumentation und Position auch bei der Einbettung der Fremdmeinung in den eigenen Text dargestellt werden muss.

⁶ S. hierzu auch <http://www.kooperatives-lernen.de/dc/CL/index.html> (15.10.2010) und Kooperatives Lernen (2009).

Quelle (Autor, Jahr, Titel):				
Standort:				
Thema: Fragestellung:				
Seite	Stichpunkte/ Themen	Sprechhandlung	Paraphrasierungen und Zitate	Kommentar (Fragen, Assoziationen, Verweise auf andere Literatur, ...)

Tab. 3: Beispiel für eine Exzerptform (Wissenschaftssprache und wissenschaftliches Schreiben C. Einig/G. Menne-El. Sawy).

4 Schlussfolgerungen

Die oben dargestellte Unterrichtssequenz wurde im Rahmen unseres noch jungen Sprachprogramms entwickelt. Sie wurde aus der direkten Erfahrung in der Zusammenarbeit mit nichtmuttersprachlichen Studierenden entwickelt. Diese hat uns verdeutlicht, dass bestimmte allgemein wissenschaftssprachliche Konzepte Wissen implizieren und voraussetzen, über das muttersprachliche Studierende in höherem Maße verfügen. Ein rein quantitatives Vorgehen, nämlich mehr Übungen zum ungewohnten und ungeliebten Exzerpieren, führen deshalb nur eingeschränkt zum Erfolg. Unser Konzept sollte die speziellen Belange nichtmuttersprachlicher Studierender berücksichtigen und den Sinn des Exzerpierens augenfällig machen. Eine wichtige Facette hierbei war das Thematisieren der Sprechhandlungen und der Argumentationsstruktur. Die Fokussierung auf diese Aspekte der Texterfassung scheint auch die Leistung bei anderen Übungen im Kurs positiv zu beeinflussen: Eine wenn auch nicht fehlerfreie, so doch zielgerichtete und bewusstere Verwendung von Sprechhandlungsverben zeichnete sich ab. Ein Beispiel dafür zeigt folgender Text einer Studierenden (Beispiel 4)⁷.

⁷ Bei der Übung handelte es sich um die Aufgabe, einen Auszug aus einer Rede zu verschriftlichen. Quelle: <http://www.internationalepolitik.de/ip/archiv/jahrgang2003/dezember03/rede-der-deutschen-kulturstaatsministerin-christina-weiss-zu-kultur-und-medien-in-der-informationsgesellschaft-auf-dem-symposium-informationsgesellschaft-2003-der-alcotel-sel-stiftung-am-26-november-2003-in-berlin.html> (28.09.2010).

Beispiel (4):

Die deutsche Kulturstaatsministerin Christine Weiss ^{SB} ~~äußerte~~ äußerte sich für die Einforderung
 des freien Zugangs zur globalen Informationsgesellschaft
 [anlässlich des Symposiums Informationsgesellschaft
 gut? + 2003] - Weiss fügte aber hinzu, dass ^{unmöglich} ~~ein~~ ^{dieser} ~~ein~~ ^{Träffer}
 ein Ideal beschrieben werde, das von technischen,
 sozialen und ökonomischen Komponenten <sup>(so tun, als
 fester Begriff)</sup>
 abhängt - ES sei unmöglich sich zu verhalten, <sup>klar
 nicht
 auch</sup>
 als ob die Welt tatsächlich vernetzt wäre -
 gut? + Sie erinnerte daran, dass es noch viele
 Entwicklungsländer gebe, die noch auf einen
 Provider warten - Eine ^{demnach} weitestgehende Partizipation
^(kohärenz) beibe noch ein unerreichtes Ideal.

Die deutsche Kulturstaatsministerin Christine Weiss äußerte sich anlässlich des Symposiums Informationsgesellschaft 2003 für die Einforderung des freien Zugangs zur Informationsgesellschaft. Weiss fügte aber hinzu, dass hier ein Ideal beschrieben werde, dass von technischen, sozialen und ökonomischen Komponenten abhängt. Es sei unmöglich, so zu tun, als ob die Welt tatsächlich vernetzt wäre. Sie erinnerte daran, dass es noch viele Entwicklungsländer gebe, die noch auf einen Provider warten.

Zudem scheinen sich die neu eingeführten Übungen zum Exzerpieren positiv auf die Einstellung der Studierenden gegenüber dieser Arbeitstechnik auszuwirken. Der Wert der Arbeitstechnik lässt sich besser vermitteln.⁸ Die Zahl der vorher eindeutig ablehnenden Äußerungen und die Skepsis der Studierenden gegenüber dem Exzerpieren haben unserer Wahrnehmung nach abgenommen. Sicherlich bleibt aber das Rezipieren und Verwerten von wissenschaftlicher Literatur ein Feld, für das weiteres didaktisiertes, im Schwierigkeitsgrad unterschiedliches und speziell auf den Bedarf nichtmuttersprachlicher Studierender abgestimmtes Übungsmaterial entwickelt werden muss.

⁸ Laut Aussagen von Studierenden eröffnete sich ihnen ein neuer Zugang zu Quelltexten, der einen bisher außer Acht gelassenen Aspekt des wissenschaftlichen Arbeitens in ihr Blickfeld rückte.

Literatur

- Beinke, Christian et al. (2008): *Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Bünting, Karl-Dieter; Bitterlich, Axel; Pospiech, Ulrike (2009): *Schreiben im Studium: mit Erfolg. Ein Leitfaden*. 8. Aufl. Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Ehlich, Konrad (1981): Zur Analyse der Textart Exzerpt. In: Frier, Wolfgang (Hrsg.): *Pragmatik. Theorie und Praxis*. Amsterdam: Rodopi Amsterdamer Beiträge zur neueren Germanistik. Bd. 13, 379-401.
- Eßer, Ruth (1997): „*Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat*“: *kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Fandrych, Christian (2004): Bilder vom wissenschaftlichen Schreiben. Sprechhandlungsausdrücke im Wissenschaftsdeutschen: Linguistische und didaktische Überlegungen. In: Wolff, Armin; Chlosta, Christoph; Ostermann, Torsten (Hrsg.): *Integration durch Sprache. Materialien Deutsch als Fremdsprache*. Regensburg: FaDaF 73, 269-291.
- Gilbert, Ricarda (1993): *Der Schrei in der Literatur und auf dem Theater*. Diss. Universität Gießen.
- Jahr, Silke (2008): Sprechhandlungstypen in Fachtexten und deren Vermittlung im DaF-Unterricht. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriele; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache 2007*. Göttingen: Universitätsverlag, 247-246.
- Kooperatives Lernen* (2009): Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 41.
- Mehlhorn, Grit unter Mitarbeit von Bausch, Karl-Richard; Claußen, Tina; Helbig-Reuter, Beate; Kleppin, Karin. (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium Verlag.
- Schade, Günter (2009): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache mit Lösungsschlüssel*. 13. Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende – Universität Bielefeld „Punktum“: Unveröffentlichte Materialien* (2008): Fach Deutsch als Fremdsprache. Brandl, Heike; Brinkschulte, Melanie; Immich, Stephanie. Wissenschaftliche Leitung: Prof. Dr. Claudia Riemer.

- Stickel-Wolf, Christine; Wolf, Joachim (2006): *Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken. Erfolgreich studieren – gewusst wie!* 4. Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag.
- Think – Pair – (Square) – Share. DIE grundlegende Vorgehensweise des Kooperativen Lernens.* [ohne Autor]. (<http://www.kooperatives-lernen.de/dc/CL/index.html>) (29.09.2010).
- Tütken, Gisela; Singer, Gesa (Hrsg.) (2006): *Schreiben im DaF-Unterricht an Hochschulen und Studienkollegs. III. Aufgaben zur Textproduktion.* Materialien Deutsch als Fremdsprache. Regensburg: FaDaF 75.
- Weiss, Christina (2003): [Obne Titel]. – *Auszug aus einer Rede der deutschen Kulturstaatsministerin zu „Kultur und Medien in der Informationsgesellschaft“ auf dem Symposium Informationsgesellschaft 2003 der Alcatel SEL Stiftung am 26. November 2003 in Berlin.* (<http://www.internationalepolitik.de/ip/archiv/jahrgang2003/dezember03/rede-der-deutschen-kulturstaatsministerin--christina-weiss--zu---kultur-und-medien-in-der-informationsgesellschaft---auf-dem-symposium-informationsgesellschaft-2003-der-alcatel-sel-stiftung-am-26--november-2003-in-berlin.html>) (28.9.2010).

Anhang:**Einteilung der Sprechhandlungsverben in wissenschaftssprachlichen Texten nach Bedeutungsfeldern**

(erarbeitet in enger Anlehnung an Fandrych 2004, ergänzt durch Materialien von „punktum“ Uni Bielefeld)

Erklärung: V, X, Y, Z = Verfasserin/Verfasser; A/B/C = Sachverhalt, Thema

A) allgemeinen Bezug nehmen auf	
laut V, nach V, gemäß V, sich äußern zu	<i>V äußert sich zu A wie folgt: ...</i>
I. Thematisches und Faktisches	
B) das Thema/die Fragestellung nennen	
sich befassen mit, sich beschäftigen mit, sich widmen, behandeln	<i>V befasst/beschäftigt sich in seiner Studie mit ... Kapitel 3 widmet sich der Fragestellung ...</i>
C) eine These/einen Sachverhalt wiedergeben	
feststellen, die These/Ansicht vertreten	<i>V stellt fest, dass ... V vertritt die These, dass ...</i>
D) etwas erwähnen	
angeben, nennen, vermerken, erwähnen, allgemeinsprachlich, mündlich (allg./mdl.): sagen, schreiben, sprechen von	<i>Autor X gibt an, dass ... X stellt fest, dass ... X nennt an dieser Stelle Sachverhalt A X vermerkt hierzu, dass, wie bereits erwähnt, ...</i>
F) beschreiben, darstellen und berichten	
beschreiben, charakterisieren, darstellen	<i>Im Folgenden werden ... beschrieben Autorin X charakterisiert A als B Es war das Ziel, ... darzustellen, ... X berichtet über den Versuch A</i>
berichten über, etwas vorstellen	<i>V stellt seine Untersuchungen zu B vor</i>
G) definieren, Fachbegriffe erklären	
etwas bezeichnen als, definieren, nennen, einen Begriff verwenden, umschreiben, klassifizieren, verstehen unter	<i>A wird in der Literatur meist als B bezeichnet X definiert A als ... A wird mit dem Begriff B umschrieben X verwendet in ihrer Theorie für A den Begriff B</i>

II. Gewichtungen und Informationsgehalt

H) etwas wichtig erscheinen lassen	
betonen, hervorheben, in den Mittelpunkt stellen, herausstreichen, aufmerksam machen, einer Sache Aufmerksamkeit widmen	<i>Ökonomen wie A betonen die Wichtigkeit von X X hebt in diesem Zusammenhang hervor, dass ... Y macht darauf aufmerksam, dass... X widmet A besondere Aufmerksamkeit</i>
I) zusammenfassen, fokussieren, Überblick geben	
zusammenfassen, einen Überblick geben, sich konzentrieren auf ... ,	<i>Z fasst ihre Ausführungen wie folgt zusammen: Z gibt einen Überblick über die wichtigsten Faktoren, die ... Z konzentriert sich auf ...</i>
J) ausführlicher werden – durch Beispiele und Detailangaben	
ausführen, aufzählen, auflisten, ergänzen, anfügen, hinzufügen, vertiefen, (näher) eingehen auf, als Beispiel anführen	<i>Z führt des Weiteren aus, dass ... X zählt mehrere Beispiele für A auf ... Y geht im Folgenden (näher) auf ...ein V führt A als Beispiel für ... an</i>
K) ausführlicher werden – durch Begründungen und Erklärungen	
erläutern, erklären, präzisieren, verdeutlichen, (anhand ...) deutlich machen, herausarbeiten, begründen, eine Begründung geben, belegen mit, als Beleg/Ursache/Grund anführen, als Ursache benennen	<i>Wie Y im Folgenden erläutert, ist ... Hier präzisiert X seine These zu ..., indem ... Wie Z hier verdeutlicht, ... Die Überlegung wird dadurch begründet, dass ... Y führt für diese These als Beleg an, dass ... Z benennt als Ursache hierfür ...</i>
L) hinweisen, zeigen	
zurückblicken auf hinweisen auf/einen Hinweis geben auf, an etwas erinnern andeuten, aufzeigen, demonstrieren, vor Augen führen, verdeutlichen, zeigen, dass	<i>X weist darauf hin/verweist darauf, dass ... In einer Arbeit über A demonstriert Z, wie ... X hat in seiner Dissertation gezeigt, dass ... Die Tabelle zeigt ... Auf diese Weise verdeutlicht Y, dass ...</i>

III. Wissenschaftlicher Diskurs

M) vorschlagen	
empfehlen, vorschlagen	<i>In Bezug auf ... empfiehlt X folgendes Vorgehen:</i>
N) kritische Auseinandersetzung und Diskussion	
appellieren, argumentieren, auseinandersetzen, ein Problem beleuchten, erörtern, behaupten, bestätigen, beurteilen, bewerten, diskutieren, Diskussion von.., einräumen, fordern, kritisieren, etwas sehen/betrachten als, eine Sicht teilen, verteidigen, widerlegen, eine Position/die Ansicht/ den Standpunkt vertreten, einer Position zustimmen	<i>Y argumentiert dafür, dass ... Z erörtert die These, dass ... Z behauptet, dass ... A wird an späterer Stelle ausführlich diskutiert Diese Diskussion bestätigt auch Z's These, dass... So fordert X eine ... In Bezug auf A kritisiert X, dass ... Auch Y räumt ... ein, kritisiert aber, dass Z ... Während X den Sachverhalt A betont, vertritt Y die Position, dass ... X betrachtet die Ausführungen von Z als ...</i>
O) Fragen	
eine Frage aufwerfen, beantworten, verfolgen, einer Frage nachgehen	<i>X wirft die Frage auf, ob ... Y geht der Frage nach, inwiefern ...</i>

IV. Wissenschaftliche Handlungsweisen

P) sich auf Quellen berufen	
sich berufen auf, zitieren, verweisen auf, aufgreifen, Bezug nehmen auf ..., heranziehen	<i>Hier beruft sich Y auf X, der ... X greift die Theorie Y's auf Z nimmt Bezug auf Y's Ausführungen zu ...</i>
Q) Forschungshandeln	
analysieren, belegen, beweisen, differenzieren, entwickeln, erken- nen, erproben, diagnostizieren, klären, untersuchen, vergleichen, widerlegen, folgern, schlussfolgern, den Schluss ziehen, einführen	<i>Faktoren werden analysiert, um ... X belegt durch seine Untersuchung, dass ... Z entwickelt ein Modell Y klärt auf diese Weise die Frage, ob ... X widerlegt so die Annahme, dass ... Z folgert daraus, dass ...</i>
R) Grundlagen und Voraussetzungen benennen	
ableiten von/aus, anknüpfen an, aufgreifen, ansetzen	<i>Z leitet aus Sachverhalt B ab, dass... Z greift hier Y's These zu A auf, ...</i>

Sprachlernorientierte Verarbeitung von Fachtexten zur Förderung wissenschaftlicher Schreibkompetenz

Mi-Young Lee (Hamburg, Deutschland)

1 Einleitung

Viele Studien belegen, dass die Textproduktion im akademischem Kontext für ausländische Studierende (also Nichtmuttersprachler) eine der größten Herausforderung bei der Bewältigung des akademischen Alltags darstellt (vor allem Eßer 1997, Büker 1998, Claußen; Mehlhorn 2004, Isserstedt; Schnitzer 2005, Heublein 2006, Brandl; Brinkschulte; Immich 2008). Verschiedene Studien zeigen aber außerdem, dass auch bei deutschen Studierenden (also Muttersprachlern) Bedarf besteht, hinreichende Kompetenz im wissenschaftlichen Schreiben zu erwerben (vor allem Dittmann; Geneuss; Nennstiel; Quast 2003, Steinhoff 2007). Dieser Befund wird bestätigt durch die wachsende Nachfrage nach Schreibseminar-Angeboten von Seiten muttersprachlicher Studierender. Die Schreibkompetenz ist also eine Kompetenz, die nicht nur von ausländischen, sondern auch von deutschen Studierenden erworben werden muss.

In diesem Aufsatz wird zunächst ein Modell vorgestellt, welches das gemeinsame Lernen ausländischer und deutscher Studierender vorsieht und gleichzeitig die spezifische Förderung ausländischer Studierender auf der sprachlichen Ebene ermöglicht. Dabei handelt es sich um die Schreibwerkstatt der Universität Hamburg. Im nächsten Schritt werden Überlegungen zur langfristigen Förderung auf Wissenschaftssprache bezogener Schreibkompetenz bei ausländischen Studierenden durch Vermittlung sprachlernorientierter Lesestrategien diskutiert. Diese

Überlegungen werden abschließend an konkreten Unterrichtsmaterialien verdeutlicht.

2 Schreibwerkstatt – ein Modell zur Förderung der Schreibkompetenz im akademischen Kontext

Wie bereits eingangs thematisiert wurde, bereitet sowohl ausländischen als auch deutschen Studierenden die Textproduktion im Studium große Probleme. Daraus ergibt sich die Frage, ob es nicht sinnvoll wäre, Schreiblehrveranstaltungen zu konzipieren, die sowohl von ausländischen Studierenden als auch von deutschen Studierenden besucht werden können.

In der Tat müssen allgemeine Aspekte der Textproduktion im akademischen Kontext wie z.B. die Kenntnis über Konventionen wissenschaftlicher Texte, Strategien und Techniken, die den Schreibprozess erleichtern, sowohl von ausländischen als auch muttersprachlichen Studierenden während des Studiums erworben werden. Aus diesen Überlegungen heraus entstand die Schreibwerkstatt zur Förderung der Entwicklung der Schreibkompetenz bei Studierenden an der Universität Hamburg als Teil des Coaching- und Trainingsprogramms von PIASTA¹. Das Konzept der Schreibwerkstatt ermöglicht das gemeinsame Lernen internationaler und deutscher Studierender bei gleichzeitiger Möglichkeit, gruppenspezifischer oder individueller Betreuung. Die Fördermaßnahmen der Schreibwerkstatt basieren auf zwei Hauptsäulen, nämlich: 1) auf individueller Betreuung durch Beratungen und Korrekturhilfe und 2) auf Gruppenveranstaltungen (s. Abb. 1).

In Gruppenveranstaltungen werden in fünf verschiedenen Modulen relevante Themen rund ums Schreiben in Form von Workshops behandelt.

- 1) Allgemeines Modul: Hier werden allgemeine grundlegende Themen, die beim Schreiben wissenschaftlicher Texte fachübergreifend eine wichtige Rolle spielen, in verschiedenen Workshops behandelt. Sie können von Studierenden fach- und studiengangübergreifend besucht werden.
- 2) Sprachspezifisches Modul: Eingerichtet wurden Workshops, die mit Schwerpunkt auf Wissenschaftssprache auf die spezifischen Bedürfnisse internationaler Studierender eingehen. Bei ausländischen Studierenden nimmt der sprachliche Aspekt eine besonders gewichtige Stellung ein. Nach Silva (1993) sind ausländische Studierende so sehr von den sprachlichen Problemen im Schreibprozess gefangengenommen, dass für Textstrukturierung und Kohärenzherstellung nur wenig Aufmerksamkeit übrig bleibt (vgl. Grieshammer; Peters; Theuerkauf 2009: 2). Erfahrungsgemäß

¹ PIASTA (Programm International für Alle Studierende und Alumni) ist ein Projekt der Abteilung Internationales der Universität Hamburg. Es leistet einen wesentlichen Beitrag zur Internationalisierung der Universität Hamburg, indem es das Ziel verfolgt, mit einem vielseitigen Unterstützungsprogramm sowohl ausländischen als auch deutschen Studierenden den Einstieg in den deutschen akademischen Alltag zu erleichtern.

beeinträchtigen sprachliche Probleme beim Schreiben in einer Fremdsprache sogar die gedankliche Entwicklung des Textinhalts. So ist es notwendig, dass in Schreiblehrveranstaltungen, die spezifisch für ausländische Studierende konzipiert werden, der Schwerpunkt auf die sprachliche Ebene gelegt wird.

- 3) Fachbereichsspezifisches Modul: Konzipiert werden in diesem Modul spezifische Workshops für Studierende an bestimmten Fakultäten.
- 4) Studiengangspezifisches Modul: Hier soll die Schreibkompetenz von Studierenden in verschiedenen Studiengängen (BA-/MA-/Promotionsstudium) entsprechend gefördert werden.
- 5) Psychologisches Modul: Dieses Modul soll Studierende beim Schreiben auf der psychologischen Ebene entlasten. Hier kann z.B. das Problem der Schreibblockade behandelt werden.

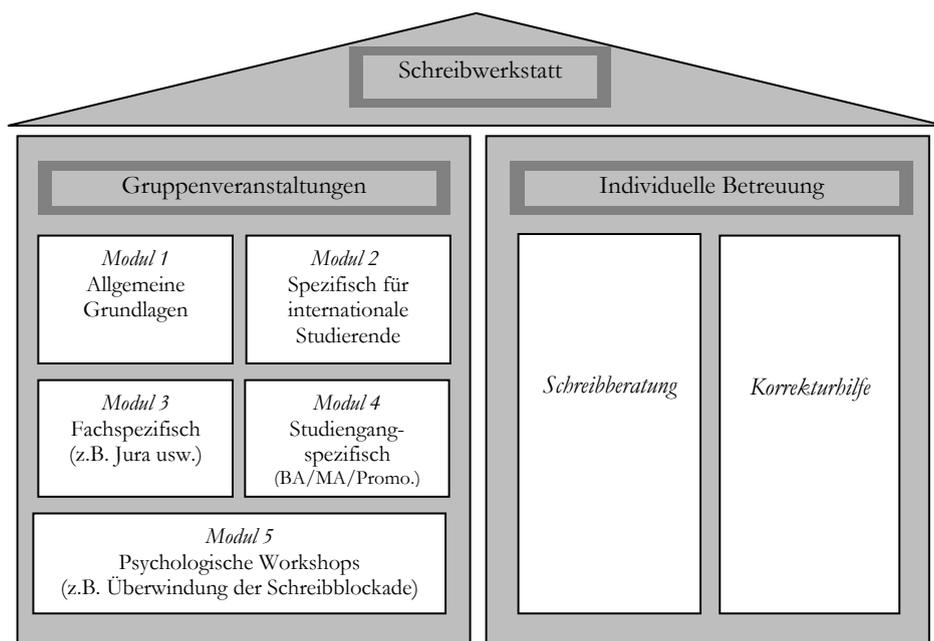


Abb. 1: Modell der Schreibwerkstatt von PIASTA an der Universität Hamburg.

Die Studierenden können je nach Bedürfnis ihre Schreibkompetenz durch Workshops in spezifischen Bereichen verbessern. Hierbei wird die Entwicklung der Schreibkompetenz als ein langer Prozess begriffen, der außerhalb der Schreibveranstaltungen und auch nach Abschluss einer Schreibveranstaltung im akademischen Alltag weiter fortgesetzt werden soll. Daher konzentrieren sich die Workshops darauf, Studierende dabei zu unterstützen, ein Bewusstsein für den Schreibprozess und die Lernstrategien zu entwickeln. Mit diesen Strategien sollen die Stu-

dierenden das Lernen für das Schreiben im Studium selbstständig steuern können. Dieses Modell wird seit Wintersemester 2009/2010 umgesetzt und soll in weiteren Semestern weiter ausgebaut werden.

3 Förderung wissenschaftssprachlicher Schreibkompetenz bei ausländischen Studierenden durch Vermittlung von sprachlernorientierten Lesestrategien

Im Folgenden wird am Beispiel des Workshops „Formulierung und Stil“, das mit Schwerpunkt auf wissenschaftliche Sprache spezifisch für ausländische Studierende konzipiert wurde, konkret gezeigt, wie bei ausländischen Studierenden die Entwicklung der Schreibkompetenz auf der sprachlichen Ebene langfristig gefördert werden könnte.

3.1 Sprachentwicklung bei ausländischen Studierenden nach der Aufnahme des Studiums

Nach einer Umfrage in der Studie von Isserstedt; Schnitzer (2005), die im Jahr 2003 im Rahmen einer Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks durchgeführt wurde, haben lediglich 48% aller befragten ausländischen Studierenden während des Studiums an weiterführenden Deutschkursen teilgenommen.² Auch aus einer informell durchgeführten Umfrage in Workshops der Schreibwerkstatt geht hervor, dass ein großer Teil der Studierenden, die an Workshops teilgenommen haben, sich nach der Aufnahme des Studiums nicht mehr aktiv (z.B. durch Teilnahme an studienbegleitenden Deutschkursen) bemüht, die Deutschkenntnisse zum Zweck des Studiums weiter zu vertiefen. Als Grund dafür gaben die Studierenden an, dass sie ihre Sprachkenntnisse, die sie zur Studienzulassung an deutschen Universitäten nachweisen mussten, als Anerkennung ausreichender Sprachkenntnisse betrachteten. Doch gab es auch viele Studierende, die zwar ihre eigenen Sprachfertigkeiten für das Studium wie für sich persönlich nicht als zufriedenstellend empfanden, aber zum Ausgleich der subjektiv wahrgenommenen eigenen Defizite keine besonderen Maßnahmen ergreifen konnten. Zum einen fehlte ihnen einfach die Zeit, neben Fachlehrveranstaltungen regelmäßig weiterführende Sprachlehrveranstaltungen zu besuchen. Zum anderen wussten sie nicht, wie sie gegen ihre Defizite vorgehen sollen, d.h. welche Lernstrategien sinnvoll anzuwenden seien.

² Bei dieser Umfrage handelt es sich um eine Stichprobenuntersuchung, weshalb die Ergebnisse nicht auf alle ausländischen Studierenden generalisierbar sind. Dennoch erlaubt sie einen gewissen Einblick in die Lage der ausländischen Studierenden.

3.2 Vermittlung von sprachlernorientierten Lese- und Lernstrategien

Angesichts der Notwendigkeit der Förderung der auf Wissenschaftssprache bezogenen Schreibkompetenz einerseits und der oftmals frühzeitig abgebrochenen aktiven Bemühungen der Studierenden, die eigene Lernaltersprache weiterzuentwickeln andererseits, scheint es erforderlich zu sein, studienbegleitende Sprachlehrveranstaltungen für ausländische Studierende so zu gestalten, dass sie dazu befähigt werden, außerhalb der Sprachlehrveranstaltungen und nach dem Besuch der Sprachlehrveranstaltungen Deutsch als Wissenschaftssprache selbstständig gezielt weiter zu lernen. Da ausländische Studierende in ihrem akademischen Alltag viel lesen müssen, bietet sich das Lesen von Fachtexten für diejenigen, die bereits über Sprachkenntnisse auf einem fortgeschrittenen Niveau verfügen, als eine Lernmöglichkeit an, ihre Sprachkenntnisse zu vertiefen.

Hierbei können Fachtexte folgende Funktionen haben:

- 1) Zum Erwerb *wissenschaftlicher Schriftsprache* liefern Fachtexte den nötigen Input.
- 2) Fachtexte ermöglichen vor allem fachspezifischen Input. Studierende lernen nicht nur fachübergreifend verwendete wissenschaftliche Sprache, sondern auch die fachspezifisch geprägten Aspekte der wissenschaftlichen Sprache, wie z.B. in juristischen Fachtexten.
- 3) Fachtexte aus ihrem eigenen Fachgebiet, mit deren Inhalt die Studierenden am besten vertraut sind³, helfen den ausländischen Studierenden, sprachliche Formen mit konkretem Bedeutungsbezug zu erlernen, wodurch die Funktionen bestimmter sprachlicher Formen besser erschlossen werden können. Dies ist Portmann-Tselikas (2003: 3-4) zufolge vor allem beim Grammatiklernen entscheidend: „Die zentrale Aufgabe von Sprachlernenden ist, die Korrelation von Sprachformen und Bedeutungen zu lernen. In Bezug auf z.B. die Grammatik heißt dies, dass die Rolle der grammatischen Mittel für die Interpretation bzw. den Ausdruck von Bedeutungen erkannt und beherrscht werden muss.“ So können Studierende anhand von Fachtexten sprachliche Phänomene, die sie meistens allgemeinsprachlich erworben haben, auf wissenschaftliche Kommunikation hin neu interpretieren.⁴

³ An dieser Stelle ist auch zu erwähnen, dass Studierende erfahrungsgemäß schnell das Interesse am Lernen verlieren, wenn im Sprachkurs fachfremde Texte behandelt werden, was ein Problem für manche fachübergreifend konzipierte Sprachlehrveranstaltungen darstellt.

⁴ Beispielsweise leisten Phänomene wie Konjunktiv I und II im wissenschaftssprachlichen Gebrauch andere spezifische Funktionen als im alltagssprachlichen Gebrauch.

3.3 Gefälle zwischen Textrezeption und Textproduktion

Es scheint aber, dass die oben genannten Lernpotenziale der Fachtexte aufgrund ungünstigen Leseverhaltens bei ausländischen Studierenden oft nicht sinnvoll ausgeschöpft werden. Beispielsweise geht aus einer Umfrage in Workshops der Schreibwerkstatt folgendes hervor:

- 1) Fachtexte werden hauptsächlich nur inhalt-orientiert gelesen. Den Studierenden geht es darum, schnellstmöglich die Kernaussage des Textes herauszufinden und diese zu bearbeiten, weshalb nicht auf jedes einzelne Wort geachtet wird.
- 2) Im Wörterbuch nachgeschlagen werden nur die Wörter, deren Bedeutung unbekannt ist.
- 3) Auf das Nachschlagen unbekannter Wörter wird sogar ganz verzichtet, wenn ihre Kenntnis zum Verstehen des gesamten Textabschnitts als nicht unbedingt notwendig betrachtet wird.

Zu vermuten ist hierbei, dass das oben beschriebene Leseverhalten ausländischer Studierender, das dem Leseverhalten in der L1 ähnelt, erst auf einem fortgeschrittenen Sprachniveau möglich wird. In der Diskussion zur Rolle des Inputs beim Spracherwerb weisen Faerch; Kasper (1986) darauf hin, dass der Verstehensprozess ein selektiver Prozess ist. Ausgewählt werden nur Informationen, die entweder im Input auffällig sind, oder nach denen der Leser gezielt sucht:

Comprehension is thus of necessity selective. The criteria which the central processor utilizes for selecting input include, for bottom-up processing, *salience* of input elements and, in top-down processing, the recipient's *expectations*, searching the input for elements to match these. (Faerch; Kasper 1986: 265)

Solch mehr oder weniger inhalts- und zweckorientiertes Leseverhalten kann im Hinblick auf Textrezeption zwar effektiv sein, weil dadurch Textinhalte schnell verarbeitet werden können, im Hinblick auf die lernersprachliche Entwicklung aber ist es nicht sehr gewinnbringend, weil viele relevante sprachliche Phänomene im Text vom Lerner übersehen werden.

Rod Ellis (1994) weist darauf hin, dass nach Faerch; Kasper (1986) Lernen erst stattfinden kann, wenn der Lerner den Input aufmerksam beachtet. Als Kritik an Krashens Input-Hypothese führen Faerch; Kasper (1986) an, dass Lernen nicht automatisch durch Verstehen des Inputs geschieht, sondern eher durch *Nicht-verstehen* bzw. *Verständnischwierigkeiten* möglich wird. D.h. bestimmte sprachliche Formen im Input werden dem Lerner erst durch eine gewisse Irritation bewusst und als relevanter Lerngegenstand registriert, während Formulierungen, die kein Verstehensproblem darstellen, vom Lerner oft übersehen werden:

Learning becomes possible when the learner admits responsibility for the problem and so is forced to pay close attention to the input. It follows then that it is not comprehension per se that aids learning, but rather lack of comprehension. Efficient decoding obviates the need for close attention to linguistic form. The good reader or listener may not be a good acquirer. (Rod Ellis 1994: 103)

Da die beiläufige Aneignung von Sprachwissen durch periphere Aufmerksamkeit auf sprachliche Form im Input durchaus möglich ist (vgl. Diskussion zum Begriff „attention“ Schmidt 1994, Al-Hejin 2004), ist die obige Aussage von Faerch; Kasper (1986) m.E. eher so zu interpretieren, dass durch extensives Lesen von Fachtexten sprachliches Wissen immerhin erweitert werden kann. Meistens ist es aber nicht effektiv genug und führt lediglich zum Erwerb passiven Wissens, welches nur bei der rezeptiven Sprachverwendung, aber nicht in der Sprachproduktion aktiviert wird. So entsteht bei den ausländischen Studierenden ein Gefälle zwischen Textrezeption und Textproduktion. Dies zeigt Graefen (2009: 118) an der so genannten „alltäglichen wissenschaftlichen Sprache“⁵ wie z.B. am Verb *beleuchten*: In der Alltagssprache bedeutet *beleuchten* „einen Raum oder ein Objekt mit Hilfe von Licht sichtbar machen“. In der wissenschaftlichen Kommunikation wird dieses Wort aber im übertragenen Sinne verwendet: „Der Forscher oder ein Phänomen macht etwas deutlich, hilft beim Verstehen und Erkennen.“ Graefen zufolge bereite das Verb *beleuchten* in Fachtexten den ausländischen Studierenden beim Verstehen keine Schwierigkeiten, weil sie den metaphorischen Zusammenhang zwischen zwei Verwendungen erkennen können. Für die produktive Sprachverwendung aber werde eine Art Training benötigt. Zu vermuten ist, dass ein großer Teil der wissenschaftlichen Alltagssprache bei ausländischen Studierenden zum passiven Wortschatz gehört.

3.4 Die Bedeutung von Chunks, Routinen oder Pattern in der Sprachproduktion

Es ist nun zu überlegen, wie im Unterricht vorgegangen werden kann, damit die ausländischen Studierenden Fachtexte beim Lesen so verarbeiten, dass sie dabei relevantes sprachliches Wissen gewinnen, und zwar solches, das auch bei der produktiven Verwendung abgerufen werden kann.

An dieser Stelle soll zunächst kurz auf einen wesentlichen Aspekt der Sprachproduktion eingegangen werden, und zwar auf den Umstand, dass die Sprachproduktion einerseits regelgeleitet (durch auf Grammatikwissen basierende Generierung) abläuft, und andererseits datengeleitet (durch Kombination von Chunks, Routinen oder Pattern) zustandekommt (im Sinne der sogenannten „Dualitäts-

⁵ Der Begriff „alltägliche wissenschaftliche Sprache“, der von Ehlich (1993) stammt, ist mit dem Konzept „nicht-fachliches Vokabular im Fachtext“ von Meyer (1993) vergleichbar, der diesen Begriff in Bezug auf englische wissenschaftliche Texte eingeführt hat.

hypothese“, vgl. Edmondson 2003). Die Bedeutung von Chunks, Routinen und Pattern in der Sprachproduktion soll nun näher betrachtet werden.

Chunk, ein Begriff, der auf Miller (1956) zurückzuführen ist, ist Handwerker zufolge (Handwerker, Madlener 2010)⁶ ein „Einheitsbündel“ von Wörtern, die im mentalen Lexikon als eine sinnvolle Einheit zusammen gespeichert sind und in der Produktion zusammen abgerufen werden, wie z.B. „vor einem Jahr“, „ins Kino gehen“, „zur Uni fahren“ usw. *Routinen* sind nach Edmondson; House (1993: 101) „fertig verfügbare sprachliche Versatzstücke“, die semantisch und pragmatisch komplexe Funktionen haben (also eine Art spezifische Chunks), wie z.B. „Wie geht’s dir/Ihnen?“ in der Gesprächseröffnungsphase, „Herzlichen Glückwunsch zum ...“ zum Anlass für eine Gratulation oder „Ich hätte gern XY“ z.B. zum Ausdruck eines Kaufwunschs im Laden. *Pattern* sind Strukturmuster, aus dem leicht variiert verschiedene Phrasen oder Sätze gebildet werden können (vgl. Abb. 2).

Was	möchtest du	als Kind	werden?
	wollten Sie	mit 12 Jahren	
	will er	später	

Abb. 2: Pattern⁷.

Nach Pawley; Syder (1983) spielen in der Sprachproduktion Chunks, Routinen und Pattern eine große Rolle (vgl. Ellis 1997: 128-129). Zum einen gestalten sie den Formulierungsprozess effizient. Beispielsweise können aus in Pattern gespeicherten Äußerungen nur leicht variiert weitere Äußerungen erzeugt werden, so könne aus „I’m sorry to keep you waiting.“ der Satz „Mr Brown is so sorry to have kept you waiting.“ generiert werden. Diese Effizienz in der Sprachproduktion bezeichnet Nick Ellis als „*native-like fluency*“. Zum anderen ermöglichen Chunks, Routinen oder Pattern adäquate Formulierungen, was Nick Ellis „*native-like selection*“ nennt. Beispielsweise stelle man im Englischen einen Heiratsantrag mit der Äußerung „I want to marry you.“, nicht aber mit Äußerungen wie „I wish to be wedded to you.“, „Your marrying me is desired by me.“ oder „Becoming your spouse is what I want.“, obwohl es sich hierbei um grammatisch einwandfrei gebildete Sätze handelt. Diese Beispiele zeigen deutlich, dass die Generierung von Äußerungen kein rein kreativer Prozess ist, sondern weitgehend konventionell geregelt ist.

In Bezug auf wissenschaftliche Textproduktion bedeutet die Verwendung solcher standardisierter Formulierungen wie Chunks, Routinen oder Pattern, dass zum einen der Formulierungsaufwand erheblich reduziert werden kann, zum anderen stilistisch angemessene Texte produziert werden können. Wenn man bedenkt, dass, wie Graefen betont, der angemessene wissenschaftssprachliche Stil zum gro-

⁶ Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin: *Multimedia-Chunks für Deutsch als Fremdsprache*. (<http://www2.hu-berlin.de/daf/forschung/multimedia-chunks.php>) (06.09.2010).

⁷ Frei nach Funk; Kuhn; Demme (2006: 144).

Ben Teil von der Verwendung typischer sprachlicher Mittel abhängt, ist es für ausländische Studierende notwendig, solche Stilmittel zu beherrschen:

Sprachliche Mittel werden aus den Reservoirs der Gemeinsprache für wiederkehrende mentale und kommunikative Tätigkeiten verwendet. Solche Ausdrucksmittel, die sich für spezifische Zwecke bewährt haben, haben sich durch den Gebrauch routinisiert, zu Stilmitteln verfestigt. (Graefen 2009: 114)

Tatsache ist

[...], dass der richtige, d.h. sachlich passende und konventionsadäquate, Einsatz den ‚guten‘ wissenschaftlichen Stil prägt. (Graefen 2009: 106-107)

4 Sensibilisierung für Chunks, Routinen oder Pattern in wissenschaftlichen Texten zum sprachlernorientierten Lesen von Fachtexten

In den letzten Jahren wurden die oben dargestellte Bedeutung vor allem von Routinen für die wissenschaftliche Textproduktion erkannt und verschiedene Hilfsmaterialien entwickelt, allerdings meist in Listenform, auf die ausländische Studierende bei der Textproduktion zurückgreifen können, z.B. von Mehlhorn (2005) und Beinke; Brinkschulte; Bunn; Thürmer (2008). Aufgelistet sind dabei verschiedene Formulierungen unter Kategorien, die Handlungen des Autors darstellen wie z.B. „Hausarbeit einleiten“, „Zielsetzung und Fragestellung der Arbeit“, „Aufbau der Arbeit in der Einleitung“ usw. In Graefen; Moll (im Erscheinen)⁸ werden solche Formulierungen im Beispieltext in bestimmten Farben markiert, so dass der Lerner erkennen kann, auf welche Wörter er seine Aufmerksamkeit richten sollte (eine Art „Input-Intensivierung“). Ferner gibt es auch im Internet eine Lernhilfe, die wissenschaftssprachliche Routinen in verschiedenen Sprachen auflistet und vergleicht.⁹ Die Bereitstellung solcher Hilfsmittel ist m.E. eine große Hilfe für ausländische Studierende beim Schreiben eines wissenschaftlichen Textes.

Zum Zweck des Lernens bestimmter Formulierungen *beim Lesen von Fachtexten* müssen ausländische Studierende aber zunächst einmal in der Lage sein, *im Text selbst zu erkennen*, welche Formulierungen einen relevanten Lerngegenstand darstellen. Nach der „Noticing Hypothesis“ von Schmidt (1995: 20) ist „Noticing“, d.h. das Erkennen relevanter Lerngegenstände im Input, eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb, oder etwas präziser ausgedrückt, eine notwendige Voraussetzung für den *effektiven* Erwerb. So ist es sinnvoll, ausländische Studierende im Unterricht zunächst für Phänomene wie Chunks, Routine und Pattern in der wissen-

⁸ Hinweis von Graefen (2009: 120-121).

⁹ S. <http://en.bab.la/phrases/academic/> (12.09.2010).

schaftlichen Kommunikation zu sensibilisieren¹⁰ und deren Nutzen für die Textproduktion auf der Formulierungsebene aufzuzeigen. Ferner sollten im Unterricht Lesestrategien vorgestellt und ausprobiert werden, die den Lernern zeigen, wie sie beim Lesen von Fachtexten vorgehen können, um Chunks, Routine und Pattern zu lernen.

Im folgenden wird am Beispiel von Unterrichtsmaterialien, die im Workshop der Schreibwerkstatt „Formulierung und Stil“ eingesetzt werden, konkret gezeigt, wie die Vermittlung von Lese- und Lernstrategien zur form-orientierten Verarbeitung von Fachtexten gestaltet werden kann.

4.1 Training formbezogener Lesestrategien zum Chunking

Für die Sensibilisierung für Chunks bietet sich m.E. das lexikalische Phänomen „Kollokation“ als effektives Mittel an. Kollokationen sind nach Hausmann (1984, 398-399) typische, spezifische und charakteristische lexikalische Verbindungen, deren Kombinierbarkeit zwar nicht frei ist etwa in Äußerungen wie „schönes Wetter“, „schönes Haus“, „eine schöne Frau“, aber auch nicht fest geschlossen ist, wie in Phraseologismen des Typs „aus allen Wolken fallen“, sondern begrenzt, wie z.B. „starker/schwacher/dünner Kaffee“ oder „kräftige/fade/dünne Suppe“. Hausmann bezeichnet den chunkhaften Charakter von Kollokationen in der Sprachverarbeitung mit dem Begriff „Halbfertigprodukte der Sprache“, da sie im mentalen Lexikon zusammen gespeichert und beim Sprachgebrauch gemeinsam aktiviert werden müssen. Nach Hausmann stellen Kollokationen für Fremdsprachenlerner in der Sprachproduktion oft ein Problem dar.

In wissenschaftlichen Texten ist die Verwendung von Kollokationen, wie z. B. „eine Analyse, ein Interview, ein Experiment durchführen“ reichlich zu finden. Beim Lesen von Fachtexten sollten die ausländischen Studierenden dann erkennen, dass bestimmte Wörter in wissenschaftlichen Texten oft (auch als stilistisches Mittel) zusammen verwendet werden und daher zusammen gelernt werden sollten.

Um die Studierenden für Kollokationen zu sensibilisieren, kann folgendermaßen vorgegangen werden:

- 1) Zunächst wird das Phänomen „Kollokationen“ durch den Vergleich verschiedener Wortverbindungen (freier/fester/halbfester Verbindungen nach Hausmann) konzeptualisiert.
- 2) Als zweiter Schritt werden Kollokationen in unterschiedlichen Kommunikationskontexten aufgezeigt, z.B. a) in der Alltagssprache („starker/schwacher/dünner Kaffee“), b) im akademischen Alltag („Referat halten“) und c) in wissenschaftlichen Texten („eine Analyse durchführen/vornehmen“).

¹⁰ In Sinne von Förderung von „Noticing“ durch Vermittlung expliziten Wissens nach Rod Ellis (2003: 149).

- 3) Im dritten Schritt sollen Studierende mit Aufgaben wie in Abb. 3 auf potentielle Lücken in Bezug auf Kollokationen in der produktiven Verwendung aufmerksam gemacht werden (eine Art „Noticing the Gap“).

Diese Aufgabe in Abb. 3 kann durch Lückentextaufgaben ergänzt werden, in denen die Studierenden jeweils den zum Basiswort (z. B. „Schlussfolgerung“) passenden Kollokator („zieht“) in die Lücke eintragen sollen: „Aus diesen Beobachtungen (...) Brown (1973) folgende Schlussfolgerung: [...]“.

Zu empfehlen ist bei der Erstellung von Lückentextaufgaben, die Kollokationen möglichst so auszuwählen, dass einige ohne große Mühe gelöst werden können, wohingegen einige weitere davon Schwierigkeiten bereiten, so dass die Lerner ohne fremde Hilfe nicht auf die Lösung kommen. So lässt sich verdeutlichen, dass Kollokationen als Chunk gelernt werden sollten.¹¹

Aufgabe 3. Typische Wortverbindungen in wissenschaftlichen Texten

Beim Lesen von Fachtexten ist Ihnen sicher bereits aufgefallen, dass in wissenschaftlichen Texten Wörter oft in einer bestimmten Wortkombination auftauchen. Folgende Formulierungen sind Beispiele hierfür:

eine Analyse durchführen/vornehmen, etwas einer Analyse unterziehen
Begriff definieren/erläutern
im Bezug auf, im Hinblick auf, mit Hilfe

Aufgabe 3-1:

Kennen Sie weitere solche Ausdrücke? Überlegen Sie sich, in welchen Wortverbindungen folgende Wörter in wissenschaftssprachlichem Kontext verwendet werden können. Falls Ihnen keine Verbindungen einfallen, achten Sie beim nächsten Mal, wenn Sie einen Fachtext lesen, darauf, in welchen Wortverbindungen diese Wörter oft vorkommen.

Beispiel(e)	
Experiment	
Hypothese	
Konsequenz(en)	
Schlussfolgerung(en)	

Abb. 3: Kollokationen zum Chunking I (aus Materialien der Schreibwerkstatt).

- 4) Als vierter Schritt bekommen die Studierenden Anregungen zum Lernen lernrelevanter Wortverbindungen beim Lesen von Fachtexten, durch Lerntipps wie z.B. in Abb. 4.

¹¹ Sinnvoll wäre es auch, den Studierenden in dieser Phase anhand von Lernerwörterbüchern zu zeigen, wie sie beim Schreiben in akuten Fällen des Kollokationsproblems vorgehen können.

☺ *Lerntipp 2:*

- Die oben genannten Wortkombinationen tragen wesentlich zur *Bildung eines wissenschaftlichen Schreibstils* bei. Daher sollten Sie über möglichst großen Wortschatz solcher Wortverbindungen verfügen, wenn Sie einen stilistisch angemessenen wissenschaftlichen Text schreiben wollen. Das Lernen solcher Wortverbindungen gelingt am besten *beim Lesen Ihrer Fachtexte*.
- Empfehlenswert ist es, die *Texte auf zwei Ebenen zu lesen*, nämlich einerseits *inhaltlich*, andererseits *sprachlich*. Wenn Sie den Inhalt Ihrer Texte verstanden haben, lesen Sie den Text noch einmal durch, und dabei versuchen Sie Formulierungen zu finden, die Ihrer Meinung nach in einer typischen Verbindung stehen. Markieren Sie solche Wortverbindungen und versuchen Sie sich diese Formulierungen nach Ihrer eigenen Vokabellernmethode einzuprägen. Sie können z.B. eine Tabelle wie in Aufgabe 3-1 (Wortverbindungsliste) anfertigen und die Wortverbindungen, die Sie beim Lesen Ihrer Fachtexte entdeckt haben und später in Ihrer Hausarbeit verwenden möchten, eintragen und regelmäßig nachschlagen.

Abb. 4 Kollokationen zum Chunking II (aus Materialien der Schreibwerkstatt).

- 5) Als fünfter Schritt wird das Lernen von Kollokationen beim Lesen von Fachtexten im Workshop ausprobiert wie in Abb. 5 dargestellt. Hier sollen Studierende alle Wörter markieren, die ihrer Meinung nach zusammenhängende Wortverbindungen sein können. Diese Aufgabe kann eventuell mit spielerischen Komponenten bereichert werden. Im Workshop wurden z.B. mehrere Gruppen gebildet, und zwischen diesen Gruppen wurde eine Art Wettbewerb veranstaltet nach dem Motto „Schatzsuche: Es gewinnt die Gruppe, die die meisten Kollokationen findet!“.

Aufgabe 3-2:

Bei dem folgenden Text handelt es sich um einen Ausschnitt einer Handreichung für DaF-Dozenten, die an deutschen Universitäten studienbegleitende Deutschkurse leiten. Thematisiert wird in diesem Text, wie sich ausländische Studierende durch Training auf Kontaktaufnahme mit deutschen Studierenden im Studienalltag besser vorbereiten können.

Markieren Sie alle Wortverbindungen im Text, die Ihrer Meinung nach *eine typische Wortverbindung* darstellen, und die daher als *eine Einheit zu lernen* sind.

(Beispieltext)

Abb. 5: Kollokationen zum Chunking II (aus Materialien der Schreibwerkstatt).

Denkbar wäre es, dass die Studierenden anschließend an ihren eigenen Fachtexten arbeiten, welche sie zum Workshop mitgebracht haben. Sie lesen einen Ausschnitt und markieren die kollokationellen Verbindungen. Die gefundenen Kollokationen können anschließend im Plenum vorgetragen werden – gewissermaßen nach dem

Motto „Ich öffne meine wissenschaftssprachliche Schatztruhe“. Auf ähnliche Weise können die Studierenden zum Lernen weiterer Wortverbindungen als Chunk angeregt werden.

4.2 Training formbezogener Lesestrategien zur Routinisierung

Die Sensibilisierung ausländischer Studierender für die konventionalisierte Sprachverwendung in wissenschaftlichen Texten kann nun durch Sprachroutine fortgesetzt werden. Routinen sind, wie bereits erläutert wurde, „Formulierungen mit textuellen und funktionalen Merkmalen“ (Edmondson 2003). In Bezug auf wissenschaftliche Texte sind Routinen Formulierungen (wie z.B. „In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie/was/welche...“), die zur Darstellung der Forschungsfrage in der Einleitung eines wissenschaftlichen Textes dienen. Wenn bestimmte Formulierungen mit textuellen und funktionalen Merkmalen zusammen gespeichert werden (Routinisierung), können die ausländischen Studierenden diese Formulierungen (beim Schreiben eines Textes an bestimmten Stellen mit spezifischen Funktionen verbunden) aktivieren. Nach Edmondson (2003: 206) kann der Produktionsprozess dadurch effizient gestaltet werden, weil als Routinen gespeicherte sprachliche Formulierungen bei der Aktivierung konzeptueller Inhalte automatisch aktiviert werden, ohne den regelgeleiteten Formulierungsprozess zu durchlaufen. Auf diese Weise kann das gelernte Sprachwissen leichter in der Sprachproduktion zur Anwendung kommen.

Die Förderung von Routinisierung kann beim Lesen von Fachtexten durch *Verknüpfung inhaltlichen und formbezogenen Lesens* erreicht werden.

- 1) Zunächst sollen die Studierenden den Text inhaltlich lesen und dabei versuchen, eine *logische Gliederung herauszuarbeiten*, indem sie zu jedem Textabschnitt die sprachliche Handlung des Autors (z.B. „Forschungsfrage darstellen“) benennen und dazu die Kernaussage in Stichworten schreiben oder im Text unterstreichen. Diese Arbeitstechnik haben erfahrungsgemäß manche Studierende im muttersprachlichen oder fremdsprachlichen Lesen als Lesestrategie bereits kennengelernt und oft selbst angewendet, um den Inhalt besser zu verstehen (s. Abb. 6).
- 2) Im nächsten Schritt, der einen notwendigen Schritt zur Routinisierung darstellt, sollen Studierende ihre Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form richten und typische Formulierungen finden, die die Handlungen des Autors verdeutlichen. Hierbei besteht die Lernaktivität der Studierenden darin, Verbindungen zwischen der logischen Struktur (der Absicht und dem Gedankengang des Autors) und den verwendeten typischen Formulierungen herzustellen – wie z.B.: „In der vorliegenden Arbeit wird der Frage nachgegangen, wie/was/welche...“ zum Ausdruck der Handlungsabsicht „Forschungsfrage formulieren“ von Seiten des Autors (s. Abb.7).

Wie lerne ich Formulierungen beim Lesen von Fachtexten?

Sie werden mit ein paar Aufgaben Lesestrategien kennen lernen, durch die Sie Formulierungen für wissenschaftliche Texte lernen können und die Sie in ihrem Studienalltag weiter verwenden können. Dafür werden Sie einen Textausschnitt (auf der Seite 2) lesen.

Bei diesem Textausschnitt handelt es sich um den Einleitungsteil aus einer Hausarbeit, die zum Thema [...] verfasst wurde. Die Arbeit stellt folgende drei Positionen zur Grammatikvermittlung gegenüber: [...]

Aufgabe 1:

Lesen Sie den folgenden Text vor dem oben erläuterten Hintergrund. Im ersten Abschnitt führt die Autorin den Leser in ihr Hausarbeitsthema [...] ein. Welche Informationen will die Autorin dem Leser oder der Leserin im Einleitungsteil vermitteln? Versuchen Sie knapp zu beschreiben, was die Autorin im zweiten Abschnitt macht (z.B. *etwas verallgemeinern, schlussfolgern, beweisen, begründen, definieren, klassifizieren, zitieren* usw.) und welches die Kernaussage dieses Abschnitts ist. Schreiben Sie wie beim ersten Abschnitt die entsprechenden Stichworte in die linke und rechte Spalte der Tabelle. (Für die inhaltliche Kernaussage können Sie wichtige Wörter direkt im Text markieren.)

(Beispieltext)

Abb. 6: Routinisierung I (aus Materialien der Schreibwerkstatt).

Aufgabe 2:

Anfang des zweiten Abschnittes nennt die Autorin explizit ihr Erkenntnisinteresse, d.h. die Punkte, die sie in ihrer Hausarbeit beantworten will.

- 2.1. Markieren Sie, wie die Autorin ihre eigene Arbeit bezeichnet.
- 2.2. Welche *typische Formulierung* wird von der Autorin einleitend verwendet, um ihr Erkenntnisinteresse darzustellen?

Abb. 7 Routinisierung II (aus Materialien der Schreibwerkstatt).

Auf ähnliche Weise können Formulierungen in der Einleitung, die den Aufbau der Arbeit verdeutlichen, anhand von Aufgaben wie in Abb. 8 routinisiert werden. Bei der Aufgabenstellung ist darauf zu achten, dass *Aufgaben so formuliert werden, dass der Lerner die Perspektive des Autors beim Schreiben nachvollziehen kann* (z.B. Aufgabe 3.2. in Abb. 8).

Aufgabe 3:
Im zweiten Abschnitt stellt die Autorin neben ihrem Erkenntnisinteresse die Gliederung der Hausarbeit vor und nennt die Arbeitsschritte zur Beantwortung der zentralen Forschungsfrage der Arbeit.

3.1. In wie vielen Arbeitsschritten will sie vorgehen? *Wie viele Kapitel* wird man als Leser erwarten?

3.2. Markieren Sie *sprachliche Mittel, die die Autorin verwendet, um den Aufbau der Arbeit zu verdeutlichen.*

© *Lerntipp:* Versuchen Sie, beim Lesen wissenschaftlicher Texte solche sprachlichen Mittel zu sammeln und in Ihre eigene Arbeit zu integrieren, wenn Sie später eine Hausarbeit schreiben.

Abb. 8: Routinisierung III (aus Materialien der Schreibwerkstatt).

Ferner ist den Studierenden als eine weitere Lerntechnik zu empfehlen, eine Art eigenes Formulierungswörterbuch¹² anzulegen. Beim Formulierungswörterbuch handelt es sich um eine Sammlung von Formulierungen, die die Studierenden beim Lesen von Fachtexten als Sprachroutinen identifiziert haben. Als ein Beispiel dafür könnte man die „Formulierungshilfen“ zum Thema Hausarbeiten von Mehlhorn (2005) vorstellen. Diese Liste von Mehlhorn ist m.E. zum Zweck der Routinisierung relevanter Formulierungen gut geeignet, da die Formulierungen auf dieser Liste in verschiedene Handlungen, die der Autor beim Schreiben eines wissenschaftlichen Textes durchführt, kategorisiert sind (z.B. „eine Hausarbeit einleiten und zum Thema hinführen“, „das Thema begründen und einordnen“, „die Gliederung vorstellen“ usw.). Diese Sammlung sollten die Studierenden im Laufe des Studiums selbstständig immer weiter ergänzen.

4.3 Training formbezogener Lesestrategien zur Patternbildung

Nachdem gezeigt wurde, wie man den Erwerb von Chunks und Routinen durch Training von Lese- bzw. Lernstrategien fördern kann, wird nun darauf eingegangen, wie die Bildung von Pattern gefördert werden kann.

Die Strukturen, die in wissenschaftlichen Texten eine wesentliche Rolle spielen, können in Form von Pattern gelernt werden. Anzumerken ist hierbei, dass manche grammatischen Phänomene den ausländischen Studierenden in einer mehr oder weniger expliziten Form bereits bekannt sind. Gelernt wurden diese Phänomene allerdings überwiegend in Bezug auf die Alltagssprache und vor allem meist nur formbezogen. Beispielsweise wissen Lerner bereits, wie ein Passivsatz oder ein Konjunktivsatz gebildet werden kann, aber nicht, wann sie diese Struktur beim Schreiben eines wissenschaftlichen Textes verwenden sollen. So ist es m.E. für

¹² Den Begriff „Formulierungswörterbuch“ verdanke ich meiner Kollegin Frauke Priegnitz, mit der ich im Rahmen der Schreibwerkstatt den Workshop „Formulierung und Stil“ leite.

Studierende notwendig, die bereits gelernten grammatischen Phänomene zunächst auf ihre Funktion in wissenschaftlichen Texten hin neu zu interpretieren. Sinnvoll wäre für diesen Zweck, die Aufgaben so zu formulieren, dass die Studierenden zur Reflexion über die Funktion bestimmter grammatischer Phänomene veranlasst werden. Diese Reflexion kann durch Lerntipps unterstützt werden (s. Abb. 9).

Als nächster Schritt wird aus den gesammelten Sprachmaterialien ein Grammatikpattern gebildet, das der Lerner sich einprägen soll. Eventuell ist es sinnvoll, die Routinisierung solcher Patterns zu fördern. Man könnte z.B. den Lerner darauf hinweisen, dass in der Einleitung eines wissenschaftlichen Textes beim Vorstellen der Gliederung Passivsätze oft verwendet werden können.

5 Zusammenfassung

In diesem Aufsatz wurde versucht zu zeigen, wie die auf Wissenschaftssprache bezogene lernersprachliche Entwicklung zum Zwecke der Textproduktion bei ausländischen Studierenden langfristig gefördert werden könnte. Hierfür wurde ein Konzept zur Vermittlung von Lese- und Lernstrategien vorgestellt, nach denen Fachtexte beim Lesen von Studierenden sprachlernorientiert verarbeitet werden sollen. Mit diesen Strategien sollen sie ihre Lernprozesse für das wissenschaftliche Schreiben im akademischen Alltag selbstständig steuern können.

Dieses Training kann zwar systematisch aufgebaute Schreibkurse nicht ersetzen, aber solche Kurse insofern sinnvoll ergänzen, als die ausländischen Studierenden durch Training von Lernstrategien darauf vorbereitet werden, außerhalb des Sprachkurses oder nach dem Besuch des Sprachkurses ihre lernersprachliche Entwicklung im Studienalltag selbstständig zu lenken, im Idealfall das ganze Leben lang. So soll das Lernen nicht an einem Punkt aufhören, sondern vollzieht sich immer weiter.

Einige Wochen nach der Vermittlung dieses Konzepts bekam ich Feedback von einer Studentin. Sie sagte mir, dass sie Fachtexte nun ganz anders lese als früher. Gemeint war, dass sie Fachtexte nicht mehr nur inhaltlich liest, sondern auch formbezogen. Fachtexte sind m.E. wie ein Feld, auf dem viele sprachliche Schätze (im Sinne eines großen Wort-Schatzes) versteckt liegen. So sollten wir die Studierenden zur Schatzsuche auf das wissenschaftssprachliche Feld schicken. Es gewinnt derjenige, der am meisten Schätze findet, sammelt, nach Hause mitnimmt – und vielleicht mit anderen teilt.

3.4. Welche grammatische Struktur bevorzugt die Autorin, um ihre Vorgehensweise in den einzelnen Kapiteln anzukündigen? Füllen Sie die Lücken aus.

Erkenntnisinteresse der Arbeit: Wie können grammatische Instruktionen in einem auf Kommunikation basierenden Unterricht effektiv eingesetzt werden?

Kapitel 1: Das von Long (1991) eingeführte Konzept des *focus on form* soll näher () und in Zusammenhang zu den Konzepten des *focus on forms* und *focus on meaning* () werden. Dabei sollen die Konzepte voneinander () und die spezifischen Charakteristika () werden.

Kapitel 2: Im weiteren Verlauf werden Studien (), welche die Effizienz des auf *focus on form* beruhenden Fremdsprachenunterrichts untersucht haben.

Kapitel 3: Die Ergebnisse sollen im letzten Teil () werden.

3.5. Überlegen Sie, warum die obige Struktur (in Aufgabe 3.4.) in wissenschaftlichen Texten besonders oft verwendet wird. Vergleichen Sie dabei folgende Sätze, die inhaltlich identisch, strukturell aber unterschiedlich sind.

- Im weiteren Verlauf werden Studien aufgeführt, welche die Effizienz des auf *focus on form* beruhenden Fremdsprachenunterrichts untersucht haben.
- Im weiteren Verlauf werde ich Studien aufführen, welche die Effizienz des auf *focus on form* beruhenden Fremdsprachenunterrichts untersucht haben.

© *Lerntipp:* Durch Fachaufsätze teilen Wissenschaftler ihre in der Forschung gewonnenen Erkenntnisse oder ihre Vorgehensweise bei der Gewinnung solcher Erkenntnisse nicht einem bestimmten Leser, sondern einem allgemeinen Fachpublikum mit. In solchen Fällen werden oft Passiv-Sätze verwendet wie in obigen Sätzen, so dass sie als Autor/Autorin in Sätzen in Fachtexten nicht mit „ich“ explizit angegeben werden. Dadurch werden Handlungen selbst, die der Wissenschaftler/die Wissenschaftlerin, nämlich der Autor/die Autorin durchführt, in den Vordergrund gestellt, und nicht der/die Handelnde (der Wissenschaftler/die Wissenschaftlerin, nämlich der Autor/die Autorin) selbst. So gewinnen die Mitteilungen einen sachlichen Charakter.

Achten Sie darauf, wenn Sie Fachtexte lesen, *welche weiteren Konstruktionen* im oben erläuterten Sinne verwendet werden.

Dies bedeutet aber nicht, dass *die Verwendung „ich“* in wissenschaftlichen Texten grundsätzlich verboten ist. Der Autor/die Autorin taucht im Text auch mit „ich“ explizit auf, z.B. in argumentativen Textstellen, wo er/sie seine/ihre eigene Meinung darstellt. Am besten achten Sie darauf, an welchen Textstellen oder in welchen Textsorten „ich“ verwendet wird, wenn Sie Fachtexte lesen.

Abb. 9: Patternbildung (aus Materialien der Schreibwerkstatt).

Literatur

- Al-Hejin, Bandar (2004): Attention and awareness: Evidence from cognitive and second language acquisition research. In: *Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 4, 1-22. (<http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/issue/view/7>) (15.10.2010).
- Beinke, Christiane; Brinkschulte, Melanie; Bunn, Lothar; Thürmer, Stefan (2008): *Die Seminararbeit. Schreiben für den Leser*. Konstanz: UTB.
- Brandl, Heike; Brinkschulte, Melanie; Immich, Stephanie (2008): Sprachbegleitprogramm für internationale Studierende an der Universität Bielefeld. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 in Berlin*. Göttingen: Göttingen Universitätsverlag, 401-430.
- Büker, Stella (1998): *Wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben in Deutsch als Fremdsprache. Eine empirische Studie zu Problemlösungsstrategien ausländischer Studierender*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Claußen, Tina; Mehlhorn, Grit (2004): „Ich würde nie in eine Sprechstunde gehen...“ – Erfahrungen aus einem Studierstrategien-Kurs. In: Wolff, Armin; Ostermann, Torsten; Chlosta, Christoph (Hrsg.): *Integration durch Sprache*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 371-390.
- Dittmann, Jürgen; Geneuss, Katrin; Nennstiel, Christoph; Quast, Nora A. (2003): Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In: Ehlich, Konrad; Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin: de Gruyter, 155-185.
- Edmondson, Willis (2003): Output als automatisches Lernen: Spracherwerb und Sprachproduktion aus kognitiver Sicht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 22, 196-213.
- Edmondson, Willis; House, Juliane (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen u.a.: Francke.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, 13-42.
- Eßer, Ruth (1997): „Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat“. *Kulturelle Geprägtheit wissenschaftlicher Textproduktion und ihre Konsequenzen für den universitären Unterricht von Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Faerch, Casper; Kasper, Gabriele (1986): The Role of Comprehension in L2 Learning. In: *Applied Linguistics* 7, 257-274.

- Ellis, Nick (1997): Vocabulary acquisition: word structure, collocation, word-class, and meaning. In: Schmitt, Norbert; McCarthy, Michael (Hrsg.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, 122-180.
- Ellis, Rod (1994): A Theory of Instructed Language Acquisition. In: Ellis, Nick (Hrsg.): *Implicit and explicit learning of languages*. London u.a.: Academic Press, 79-114.
- Ellis, Rod (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford u.a.: Oxford University Press.
- Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Demme, Silke (2006): *studio d A2*. Gesamtband 2. Kurs- und Übungsbuch mit CD. Berlin: Cornelsen.
- Graefen, Gabriele (2009): Die Didaktik des wissenschaftlichen Schreibens: Möglichkeiten der Umsetzung. In: *gfl-journal* 2-3. (<http://www.gfl-journal.de/2-2009/graefen.pdf>) (15.10.2010).
- Grieshammer, Ella; Peters, Nora; Theuerkauf, Judith (2009): MasterYourThesis – Integrierte Schreib- und Sprachlernberatung für ausländische Masterstudierende. In: *Zeitschrift Schreiben*. (http://www.zeitschrift-schreiben.eu/Beitraege/grieshammer_MasterYourThesis.pdf). (15.10.2010).
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin: *Multimedia-Chunks für Deutsch als Fremdsprache*. (<http://www2.hu-berlin.de/daf/forschung/multimedia-chunks.php>) (06.09.2010).
- Hausmann, Franz Josef (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. In: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 31, 395-406.
- Heublein, Ulrich (2006): *Schwundfördernde Faktoren im Ausländerstudium*. (http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/profis/veranstaltungen/bilanztagung2006/pras_heublein.pdf) (15.10.2010).
- Isserstedt, Wolfgang; Schnitzer, Klaus (2005): *Internationalisierung des Studiums: Ausländische Studierende in Deutschland, deutsche Studierende im Ausland*. Ergebnisse der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) durchgeführt durch HIS Hochschulinformationssystem. Bonn: BMBF. (http://www.bmbf.de/pub/internationalisierung_des_studiums_2005.pdf) (15.10.2010).
- Mehlhorn, Grit; unter Mitarbeit von Bausch, Karl-Richard; Claußen, Tina; Helbig-Reuter, Beate; Kleppin, Karin (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen: Teil 1: Kursleiter-Handreichungen zum Studierstrategien-Kurs (mit CD-ROM), Teil 2: Individuelle Sprachlernberatung – ein Leitfaden für die Beratungspraxis*. Iudicium: München.

- Meyer, Paul Georg (1993): Nicht-fachliches Vokabular im Fachtext: ein vernachlässigter Aspekt der Fachsprachenforschung. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Wortschatz und Fremdsprachenerwerb*. Bochum: AKS, 177-198.
- Miller, George A. (1956): The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. In: *Psychological Review* 63, 81-97.
- Pawley, Andrew; Syder, Frances (1983): Two Puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency. In: Richards, Jack; Schmidt, Richard (Hrsg.): *Language and Communication*. London: Longman, 191-226.
- Portmann-Tselikas, Paul R. (2003): Aufmerksamkeit statt Automatisierung: Überlegungen zur Rolle des Wissens im Grammatikunterricht. In: *gfl-journal* 2. (<http://www.gfl-journal.de/2-2003/portmann-tselikas.pdf>) (15.10.2010).
- Schmidt, Richard (1994): Implicit learning and the cognitive unconscious: Of artificial grammars and SLA. In: Ellis, Nick (Hrsg.): *Implicit and explicit learning of languages*. London: Academic Press, 165-209.
- Schmidt, Richard (1995): Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness. In: Schmidt, Richard (Hrsg.): *Attention and awareness in foreign language teaching and learning*. Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, 1-64.
- Silva, Tony (1993): Toward an Understanding of the Distinct Nature of L2 Writing. In: *TESOL Quarterly* 27, 657-675.
- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz: Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.

Hinführung zu einem systematischen Wortschatzerwerb für Lernende auf dem Niveau C1-C2

Wiebke Strank (Kiel, Deutschland)

Ein Lerner des Deutschen, der nach bestandener DSH- oder entsprechender Prüfung ein Fachstudium aufgenommen hat, besitzt einen guten Grund- und Aufbauwortschatz und kann sich in den meisten Situationen mündlich und schriftlich adäquat ausdrücken. Dennoch möchten oder müssen viele Lerner auch in diesem Stadium ihre Ausdrucksfähigkeit noch weiter verbessern, etwa um zu einer besseren Lese- und Schreibfertigkeit im Umgang mit der studienrelevanten Literatur zu gelangen oder sich präziser im Schriftlichen auszudrücken. Dies gilt insbesondere für Studierende stark sprachgeprägter Studiengänge.

Es ist eine wichtige Frage, wie man diesen Lernenden sinnvolle Hilfestellungen an die Hand geben kann, damit sie in Eigenarbeit ihren Wortschatz weiter vergrößern oder vertiefen können. Denn bei einer Anzahl an Vokabeln, die in die Tausende, wenn nicht Zehntausende geht, ist Lernerautonomie nicht nur wünschenswert, sondern essentiell.

Meine Lehrmethode setzt sich aus drei Komponenten zusammen:

1. Die Lernenden erhalten eine lexikologische Basisausbildung, die eine metasprachliche Orientierung im semantischen Bereich verstärkt.
2. Sie üben die Benutzung diverser Spezialwörterbücher ein (z.B. eines Synonymwörterbuchs, eines Wortfamilienwörterbuchs, eines rückläufigen Wörterbuchs etc.).

3. Diese lexikologische Basisausbildung und das Einüben der Wörterbuchbenutzung findet in einem lehrergesteuerten Wortschatzunterricht statt, in dem gleichzeitig ein regelmäßiges Selbststudium angeleitet und überprüft wird, Tandemarbeit mit einem deutschsprachigen Studenten organisiert wird und Lerngruppen gebildet werden, die ihre Projektarbeiten gelegentlich im Plenum vorstellen.

Diese Lehrmethode entstand nach und nach aus einer Übung an der Universität Kiel „Wortschatz und Idiomatik für die Oberstufe“ (2000-2002) und einer Vorlesung „Vocabulary Acquisition for Advanced Learners“ an der Universität Exeter in Großbritannien (2003-2006). Im Frühjahr 2010 konnte ich die Materialien und Konzepte in einem Lehr- und Übungsbuch für DaF-Lehrende und Studierende veröffentlichen (vgl. Strank 2010).

Was bedeutet nun eine „lexikologische Basisausbildung“ im Einzelnen? Den Studenten werden verschiedene Strukturen im Wortschatz vorgestellt wie z.B. Wortfelder, Synonymie, Antonymie, Wortfamilien, Kollokationen, idiomatische Wendungen oder etymologische Zusammenhänge. Das Verständnis dieser Strukturen bereitet den Weg für eine Wortschatzerweiterung und -vertiefung sowie ein erhöhtes stilistisches Bewusstsein.

Begleitende Wortschatzübungen, die auf die eingeführte Struktur zurückgreifen, festigen das Gelernte. Durch die Einführung eines Spezialwörterbuchs schließlich wird dem Lernenden die Möglichkeit gegeben, über alle vorgegebenen Übungen hinaus die gelernte Struktur für den Wortschatzerwerb zu nutzen. Jeder der o.g. Strukturen lassen sich ein bis zwei solcher Spezialwörterbücher zuordnen, z.B. ein Synonymwörterbuch für Synonyme, der „Dornseiff“ für Wortfelder (Dornseiff; Quasthoff 2004), ein Wortfamilienbuch (Augst 2009) und ein rückläufiges Wörterbuch für Wortfamilien (Muthmann 2001) oder die Leipziger Wortschatzdatenbank für Kollokationen (Leipziger Wortschatzdatenbank 2010).

Eine Unterrichtseinheit zum Thema „Wortbildung“ könnte zum Beispiel folgendermaßen aussehen: Nach einer Einführung in die Bildung von Derivata wird an Beispielen erläutert, dass das Suffix *-bar* in etwa der Bedeutung von ‚man kann‘ zuzuordnen ist (*essbar, heilbar, lesbar, waschbar* etc.). Mithilfe eines rückläufigen Wörterbuchs suchen die Lerner weitere Beispiele heraus, die dann in einem zweiten Schritt in einen kontextualen Zusammenhang gebracht werden (*eine lesbare Schrift, ein begehrter Schrank, eine nachvollziehbare Begründung* etc.).

Eine Unterrichtseinheit zum Thema „Kollokationen“ könnte (wiederum natürlich nach der Einführung und dem Verständnis des Konzepts) verschiedene Ausdrücke sammeln, in denen die Grundbedeutung ‚sagen‘ je nach vorangehendem Nomen variiert (*eine Frage stellen, eine Rede halten, Bericht erstatten, einen Wortbeitrag leisten, ein Geheimnis lüften* etc.).

Eine Unterrichtseinheit zum Thema „idiomatische Wendungen“ könnte die Herkunft von Verben mit übertragener Bedeutung in den Blick nehmen. Was haben *ein beißender Hund* und *beißende Farben* gemeinsam? Wieso *opfert* man die Karrie-

re? Welches Bild steckt dahinter, wenn die Wirtschaft wie eine Pflanze *wächst*? Hier sieht man auch die großartige Möglichkeit, Wortschatzunterricht mit einem Konversationsunterricht auf gehobenem Niveau zu verbinden.

Um den Wortschatz schließlich in einen weiteren, größeren Kontext zu bringen, sollte sich an jede Einheit eine Textarbeitseinheit anschließen. Beispielsweise können die gelernten Strukturen in längeren, zusammenhängenden Texten herausgefiltert und markiert werden.

Obwohl in einem stark lehrergesteuerten Unterricht eine Arbeit mit diesen Strukturen schon ab dem Niveau B1 (wenn nicht sogar im Einzelfall ab A2) möglich ist, ist eine lernerautonome Arbeit, die auch das selbstständige Arbeiten in Tandem- und Lerngruppen mit einschließt, wohl erst ab dem Niveau B2 zu empfehlen.

Literatur

Augst, Gerhard (2009): *Wortfamilienbuch der deutschen Gegenwartssprache*. Tübingen: Niemeyer.

Dornseiff, Franz; Quasthoff, Uwe (2004): *Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen*. Berlin, New York: de Gruyter.

Leipziger Wortschatzdatenbank: <http://wortschatz.uni-leipzig.de> (15.10.2010).

Muthmann, Gustav (2001): *Rückläufiges deutsches Wörterbuch. Handbuch der Wortausgänge im Deutschen mit Beachtung der Wort- und Lautstruktur*. Reihe Germanistische Linguistik. Tübingen: Niemeyer.

Strank, Wiebke (2010): *Da fehlen mir die Worte. Systematischer Wortschatzerwerb für fortgeschrittene Lerner in Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Schubert.

Autonomes Lernen mit der elektronischen Portfolio-Plattform EPOS am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen im Land Bremen

*Bärbel Kühn (Bremen, Deutschland) &
Christine Rodewald (Bremen, Deutschland)*

1 Erfolgskonzept GER?

1.1 Sprachenpolitische Kontexte

Bevor wir auf unsere elektronische Portfolio-Plattform EPOS eingehen, möchten wir darauf hinweisen, dass die wichtigsten Grundlagen dafür das Europäische Sprachenportfolio (ESP) und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) waren.

Letzterer ist es, der für beides den Grund geschaffen hat. Und das ist im Übrigen auch der Grund für die Wahl des Akronymes EPOS: EPOS, das heißt auch – eine lange Geschichte!

Spricht man mit SprachenlehrerInnen über den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, kennt jede und jeder die Bezeichnungen des GER für sprachliche Niveaustufen – viel mehr aber auch nicht. Das ist nichts Besonderes; es geht ihm wie den Lehrplänen: man *soll* sich nach ihm richten, aber gerade deshalb tut man das nur soweit, wie es unbedingt sein muss. Somit verläuft es hier wie bei den meisten „von oben“ eingeführten Regeln. Aber nicht nur aus Gründen der histori-

schen Richtigstellung möchten wir mit unserer Darstellung zunächst an die sprachpolitischen Umstände erinnern, in deren Kontext GER und ESP entstanden sind, sondern v.a. deshalb, weil es auch der Kontext für autonomes Lernen als übergeordnete pädagogische Zielstellung ist.

Sprachenpolitisch betrachtet können die Väter und Mütter¹ des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zufrieden sein: Die europäischen Bildungsministerien haben im Sprachenjahr 2001 beschlossen, ihn europaweit zu implementieren.² Und seitdem benutzt tatsächlich „ganz Europa“ einheitliche Bezeichnungen, wenn es darum geht, für Schulen, Hochschulen und auch in der Wirtschaft Sprachniveaus zu definieren und sie grenzüberschreitend lesen zu können. Unterstützt wurde der sprachpolitische Anerkennungsprozess, der den Weg vom Europarat ins Europäische Parlament und von dort in die Europäische Kommission und ihre Aktionspläne nahm, von dem lediglich um ein Jahr versetzt beginnenden „Bologna-Prozess“, der mit dem Ziel auf den Weg gebracht wurde, einen einheitlichen europäischen Hochschulraum zu schaffen. Da die gegenseitige Anerkennung von Hochschulqualifikationen ebenso der grenzüberschreitenden Lesbarkeit bedarf, geht inzwischen die einheitliche Zahlen-Währung der ECTS-Punkte Hand in Hand mit der auf sechs standardisierte Niveaus reduzierten „Währung“ des GER. Aus dieser Perspektive betrachtet überrascht der Siegeszug des GER wenig, der heute schon über Europa hinaus geht: Auch Japan und China haben begonnen, sich über Sprachkompetenzen mit seiner Hilfe zu verständigen, wenn es um die gegenseitige Anerkennung der Niveaustufen für europäische Sprachen einerseits und für Japanisch und Chinesisch andererseits geht.³

Dazu kommt als ein dritter Prozess der sogenannte Lissabon-Prozess. In ihm geht es um europäische Mobilität aus der Sicht der Wirtschaft. Auch von hier aus wurde ein Referenzrahmen auf den Weg gebracht, der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR)⁴, dessen Anspruch den des GER – von dem er gelernt hat – v.a. auf die berufliche Bildung überträgt (mit der Tendenz, ihn auf lebenslanges Lernen auszudehnen und damit auch auf Schule und Hochschule). Er arbeitet mit acht Stufen. Ist er einmal implementierungsreif, woran die Wirtschaft ein Interesse hat, könnte der GER in ihm aufgehen.

1.2 Umsetzungsprobleme

Aber die Umsetzung des GER blieb in vielerlei Hinsicht bis heute unvollkommen: So werden zwar in immer mehr der im Bologna-Prozess reformierten Studiengängen sprachliche Zulassungsniveaus definiert, doch wird in einem Studiengang

¹ Von denen ist in der einschlägigen Literatur allerdings kaum die Rede.

² Bereits 2000 hatten die Bildungsminister die Implementierung des Europäischen Sprachenportfolios beschlossen. Vgl. die Website des Europarates: <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/> (15.10.2010).

³ Vgl. ausführlicher zum „Siegeszug“ von ESP und GER (Kühn 2008).

⁴ Vgl. <http://www.ecvet.de/c.php/ecvetde/index.rsys> (15.10.2010).

z.B. das Niveau A2 akzeptiert, in einem anderen wiederum C1. In den Mobilitätsprogrammen kommt es sogar vor, dass auch Studierende mit A1-Niveau in der Sprache des Ziellandes in dieses gesandt werden. In den englischsprachigen Masterstudiengängen wiederum ist C1 die sprachliche Voraussetzung, sitzen doch hier diejenigen Studierenden, für die sich die Fakultäten, insbesondere die naturwissenschaftlichen, wirklich interessieren und denen sie, wenn sie gut sind, die Promotion in Aussicht stellen.

Dem GER ist im Bolognaprozess die Rolle eines Filters zugewachsen. Nachdem erst einmal auch die großen internationalen Testanbieter – einschließlich TOEFL – auf die Standards eingeschworen waren, die mit den Deskriptoren des GER gesetzt wurden, dienen diese Standards als Ein- oder Ausschlusskriterien für die Zulassung zur gehobenen internationalen „community“ in wirtschaftlichen, sozialen und insbesondere Bildungseinrichtungen und Netzwerken.

Es ging in diesem Prozess die Begründung der Standardisierung im GER unter, die das eigentlich Neue ausmacht: Der so genannte „Stoff“ – Grammatikregeln und Wortschatz und seine „Progression“ – bilden nicht mehr die Folie für die sechs Niveaus, sondern sind quasi nur noch das Handwerkszeug, dessen sich die LernerInnen einer Sprache bedienen, wenn sie sagen, was sie sprachlich schon „können“. An ihre Stelle ist der kommunikative Zweck getreten, das sprachliche Handeln und somit das Ziel, auf das Sprachenlernen hinarbeitet. Was in den Deskriptoren steht, mit denen die Niveaustufen beschrieben werden, den so genannten Can-do-Statements, ist kommunikative – dem Anspruch nach auch interkulturelle – Kompetenz, differenziert nach Anwendungsbereichen – mündliche und schriftliche Produktion, Hör- und Leseverstehen sowie Sprachmittlung (Übersetzen und Dolmetschen) – individuell und zwischen Kulturen⁵.

Wie hätte es aber auch anders sein können? Für Hochschulverwaltungen, die sprachliche Zulassungen aussprechen, für Personal- oder für Schulleitungen ist dieses „Vorwissen“ nicht nötig. Nötig ist es jedoch für die, die nicht nur messen bzw. Gemessenes verwenden, sondern die erst einmal die Voraussetzungen schaffen oder überprüfen müssen, mit denen ein bestimmtes sprachliches Niveau als „learning outcome“ erreicht werden kann.

An den Hochschulen, auf die wir uns hier beschränken wollen, ist dies i.d.R. die Aufgabe von Sprachzentren. Aber die gleichen Hochschulen, die im Bologna-Prozess gelernt haben, Internationalisierung hoch anzusetzen, sehen in ihren Sprachzentren sehr häufig nur zuarbeitende Serviceeinrichtungen. Von diesen wird erwartet, dass sie in alter behavioristischer Manier mit schlecht bezahlten Honorarkräften und/oder Computerlernprogrammen sprachliche Drillübungen bereitstellen, mit denen sich am Ende „irgendwie“ das nachzuweisende „learning outcome“ erzeugen ließe. Das aber kann nicht funktionieren. Und daher kann vorausgesagt werden, dass europäische Mobilität, die als gelebte Mehrsprachigkeit

⁵ Dass letztere oft vergessen wird, hat damit zu tun, dass sich die Grobraster des ESP im Schweizer „Urmodell“ mit den ersten vier, den traditionellen, Kompetenzbereichen begnügen.

und Interkulturalität mehr wäre als ein mechanisches „Verschicken“ von Studierenden, nicht eher erreicht ist, als sich Bildungsministerien – aber ebenso auch Lernende und Lehrende – an die vollständigen Zielformulierungen erinnern, die der Europarat mit der Schaffung von GER und ESP verband.

2 Lerntheoretische und pädagogische Kontexte von GER und ESP

Eine solche Orientierung wäre jedoch ganz einfach, ist es doch gerade der GER, aus dem Bildungsministerien und andere Institutionen vieles lernen könnten – wenn sie ihn denn lesen würden. Nicht umsonst hat es im Europarat fast zwanzig Jahre gedauert, bis das europäische Projekt eines gemeinsamen Rahmencurriculums in den GER mündete.

Worum es ging, war bis in die achtziger Jahre das Konzept der „kommunikativen Kompetenz“⁶, das aufging in dem des Konstruktivismus, mit dem wir uns noch heute auseinandersetzen.⁷ Damit wechselte die Perspektive von der Lehre auf das Lernen, vom Sprachsystem auf Sprachlernziele, von SchülerInnen, die ihre Lektion zu lernen haben, zu autonomen LernerInnen, vom Ziel des perfekten Rundum-Beherrschung einer Fremdsprache zum differenziert beschreibbaren Ziel der Mehrsprachigkeit (Plurilingualismus)⁸, das sich jedes Individuum gemäß seiner persönlichen Sprachlernbiographie und seiner ebenso individuellen Ziele selbst setzt. Dieser Perspektivenwechsel in Sprachenpolitik und -didaktik führte zur Etablierung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP).⁹

Den Einsatz und die Entwicklung des ESP wollte der Europarat nicht aus der Hand geben. Nachdem eine Art Urmodell des ESP geschaffen war, das Schweizer ESP für Kinder und Jugendliche, legte er Grundregeln fest, die bestimmten, wie ein ESP auszusehen hat, und er setzte eine Einrichtung ein, die zu überprüfen hatte, ob alle neu entstehenden ESP den Grundregeln auch gehorchte: Ein ESP hat aus drei Teilen zu bestehen: dem Sprachenpass, der Biographie und dem Dossier. Ein ESP hat einen dokumentatorischen Zweck – d.h. er dokumentiert Sprachniveaus und vorzeigbare Sprachenprodukte – und einen pädagogischen Zweck: Es soll nacheinander und integriert Motivation, Reflexion und Autonomie als Fähigkeiten der/des Lernenden erzeugen. Dabei gehorcht das ESP einem Grundgesetz, welches heißt: Das ESP ist das Eigentum der/des Lernenden.¹⁰

⁶ Vgl. Schmenck 2005.

⁷ Vgl. Reich 2005.

⁸ Zur Differenzierung von Pluri- und Multilingualismus vgl. Kühn 2008: 486.

⁹ Vgl. die Webseite des Schweizer Portfolios: <http://www.sprachenportfolio.ch/page/content/index.asp?MenuID=2080&ID=3365&Menu=14&Item=1.1.5>. (15.10.2010).

¹⁰ Vgl. detailliert im Internet das Portfolio-Portal des Europarates: http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html (15.10.2010).

Dennoch, was weithin mit dem ESP verbunden wird, auch bei jenen, die das ESP im Unterricht einsetzen, ist die Vorstellung, dass es ein Assessment-Instrument ist, das der Einstufung auf eines von sechs Niveaus dient. Zugegeben, ein paar Entwicklungen hat es gegeben: Wir verfügen in Europa über zwei akkreditierte Hochschulportfolios, übersetzt in große und kleine Sprachen, wir haben Übersetzungen des Schweizer Portfolios in viele europäische Sprachen. Es gibt eine Reihe von Portfolios für besondere Altersstufen und auch Portfolios für besondere Berufsprofile. Sie unterscheiden sich v.a. in den Deskriptoren, d.h. diese wurden an besondere Zielgruppen angepasst. Wozu dieselben jedoch dienen, ist nach wie vor die Bewertung von „learning outcome“ – sei es durch „Fremdevaluation“ oder – und dies ist in der Tat eine Weiterentwicklung des Test-Ansatzes – durch Selbstevaluation.

So wird auch „Selbstevaluierung“, „Self Assessment“ in der Regel als der große Fortschritt angesehen. Und sicher, es ist ein Fortschritt, wenn Lernenden selbst die Fähigkeit zugetraut wird, sich anhand der Grobraster oder der Deskriptorenlisten des ESP selbst einschätzen zu können und wenn ihre Eintragungen im Sprachenpass des ESP von Arbeitgebern und Hochschulverwaltungen auch wertgeschätzt werden. Aber: Was hat das – wie oft behauptet wird – mit Autonomie zu tun? Was hat das mit Lernen zu tun? Reicht es zur Selbstmotivation wirklich aus, wenn ich ungefähr einschätzen kann, was ich sprachlich schon kann? Brauche ich da nicht erst recht die Lehrperson, die mich an die Hand nimmt und mir den richtigen Weg weist, wenn ich noch nicht da bin, wo ich gerne hinmöchte?

3 Ziele des ESP – Die Anfänge von EPOS

Unsere These ist, dass auch die Reduktion auf Selbstevaluierung ihren Anteil daran hat, dass die Klage über das in Schulen unnütz verstaubende ESP so weit verbreitet ist; „bedient“ doch eine solche Auffassung lediglich die Dokumentationsfunktion des ESP. Die hat es wirklich, aber nur neben seiner zweiten, der pädagogischen Funktion. Sehr deutlich und auch schon früh haben vor dieser Trennung David Little, Vilja Kohonen und Gerard Westhoff gewarnt, die von seinem ersten Tag bis heute die Entwicklung des ESP begleiten. Westhoff benutzt in diesem Zusammenhang den Begriff der „twin goals“, der notwendigen Verbindung von Lernen und Bewerten, wenn beides denn von Nutzen sein soll:

Authentic Assessment emphasizes evaluation as an integral part of the process of learning to learn: evaluation *for* learning, rather than, *of learning*. It has a clear emphasis on the pupil's reflection and self/peer-assessment of his/her language, learning and social competences... (Westhoff 2009: 6)

Seine Überlegungen, wie auch die von Kohonen und Little waren in Bremen immer präsent, wenn wir uns mit autonomem Lernen und der dabei relevanten Rolle

des ESP beschäftigten. Wir, das waren und sind engagierte KollegInnen aus den drei Bildungsbereichen, Schule, Hochschule, Weiterbildung sowie den drei europäischen Kulturinstituten, Institut français, Instituto Cervantes und Goethe-Institut, mit denen wir uns an einem sog. „Runden Tisch Sprachen“, inzwischen im „Sprachenrat Bremen“ regelmäßig zusammenfanden. So griffen wir etwa um 2004 den im Schulbereich Berlin, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Bremen im Rahmen eines Bund-Länder-Modellversuchs gemachten Anfang für ein elektronisches Portfolio auf und entwickelten es nach Ende dieses Modellversuchs weiter, auch für den Hochschulbereich.

Am Ende hatten wir eine Plattform mit akkreditierten Deskriptoren für den Schulbereich¹¹ (SI) plus hinterlegten Beispielaufgaben für Englisch sowie zwei akkreditierten Portfolien für den Hochschulbereich: das Lausanner Portfolio des ELC für Französisch, Italienisch und Deutsch sowie das Dubliner CERCLES-Portfolio für Englisch¹². Besondere Bedeutung gaben wir ergänzenden Dokumenten zur Reflexion – Lernvertrag, Lernertagebuch – und zur Motivation. Dabei antizipierten wir, dass ein Dossier, das nicht allein der Dokumentation von Vorzeigestücken und Prüfungsleistungen für Bewerbungen dient, sondern in Ausnutzung vielfältiger Möglichkeiten der elektronischen Kommunikation und Produktion (z.B. von Filmen, Audiobüchern, Podcasts, WiKis) – 1. „work in progress“, 2. ein Dossier für soziale Produkte und daher 3. hoch motivierend sein müsste.

Wir möchten im Folgenden zeigen, dass sich unsere Erwartungen bestätigt haben: Das elektronische Sprachenportfolio EPOS entfaltet seine Wirksamkeit am Sprachenzentrum der Hochschulen (FZHB), weil wir seine Funktionalität streng pädagogisch begreifen und strukturell absichern.

Der folgende Abschnitt soll einerseits zeigen, wie *EPOS* in verschiedenen Kurszusammenhängen und für verschiedene Zielgruppen eingesetzt wird, und andererseits, wie es zur Unterstützung des individuellen Lernens beiträgt. Um einen Begriff aufzunehmen, der in der aktuellen pädagogischen Diskussion, nicht nur im Bereich des Sprachenlernens, eine immer größere Bedeutung bekommen hat: Unsere These ist, dass *EPOS* viel dazu beitragen kann, dass „Heterogenität“ sowohl in größeren Lerngruppen als auch für individuell Lernende zur Chance werden kann für autonomes Sprachenlernen – zunächst, aber nicht nur, an Hochschulen.

4 Ziele des Tutorenprogramms

Als elektronisches Programm hat EPOS zusätzlich zum „Urmodell“ aus Papier eine interaktive Komponente. Sie kommt insbesondere im Tutorenprogramm zur Geltung. Indem sich die Studierenden für dieses Programm einschreiben, ent-

¹¹ Projektgruppe der Länder Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen 2006.

¹² Vgl. Portfolio-Website des Europarates: http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html (15.10.2010).

scheiden sie sich dafür – in Ergänzung eines Kurses oder statt eines Kurses – eine Sprache selbständig zu lernen. Um dafür auch Credit Points erhalten zu können, sind bestimmte Voraussetzungen zu erfüllen: Als zeitlichen Aufwand müssen die Studierenden einen Workload von sechs Stunden leisten. Diese Arbeit wird zeitlich und inhaltlich erfasst als Basis für eine Lernwegberatung. Das Besondere an dieser Form der Lernberatung ist die sog. „Pädagogik unter Gleichen“. Denn zum einen sind die TutorInnen selbst Studierende, die in einen Dialog mit den Lernenden über den Lerngegenstand eintreten; zum anderen erhalten Lernende Unterstützung beim Lernen, ohne die Verantwortung dafür abgeben zu können. Denn: Der in Gang kommende Prozess der Reflexion der Entscheidung über Lernziele, Lernschritte, Medien und Materialien betrifft Lernende und (lernende) TutorInnen.

Das Konzept der Lernberatung impliziert so die Eigenverantwortlichkeit der Lernenden für ihren Lernprozess (vgl. Mehlhorn 2005: 157). Damit dies gelingt, werden die TutorInnen in Workshops vor Beginn des Programmes für ihre Aufgabe sensibilisiert und geschult, und ihre Arbeit wird durch kontinuierliche Supervision begleitet. Sie sind keine HilfslehrerInnen, sondern ihre Unterstützung liegt insbesondere im Bereich der Methodik: Motivation, Zeitmanagement und Lernwegplanung.

In vier Hauptbestandteile gliedert sich das Tutorenprogramm: Neben dem selbstverantwortlichen Lernenden, EPOS und der studentischen Lernberatung spielen LernpartnerInnen oder Lerngruppen eine große Rolle. Selbstorganisiertes Lernen ist nicht mit isoliertem Lernen gleichzusetzen. Vielmehr können gerade Projekte das soziale Lernen fördern. Für das Programm bieten sie die Möglichkeit für die kontinuierliche Arbeit an einem Produkt, welches am Ende präsentiert werden kann. Der/die Lernende verpflichtet sich zu Lernzielen, die in einem Lernvertrag expliziert werden. Die Lernschritte auf dem Weg zu den Zielen werden in einem Lerntagebuch beschrieben und reflektiert. Lerntagebuch und Lernvertrag sind zusätzliche Teile des Sprachenportfolios EPOS und können freigeschaltet werden, damit der Tutor/die Tutorin sie einsehen kann. Aber immer liegt die Entscheidung, einen Text für den Tutor/die Tutorin sichtbar zu machen, bei der/dem Lernenden. Online erhalten die TutorInnen Nachricht über die aktuellen Freigaben und Anfragen der Lernenden und können das freigeschaltete Lerntagebuch einsehen. Die Rückmeldungen der TutorInnen erfolgen ebenfalls über EPOS oder bei einem wöchentlichen Treffen.

Durch EPOS ist diese Mischform der schriftlichen und direkten Beratung möglich, in der auch immer gleich Lernprodukte präsentiert werden können. Selbsteinschätzung, Lernwegplanung mit Materialienwahl, Selbstevaluierung führen zu einer hohen Eigenverantwortlichkeit der Lernenden. Pädagogisches Ziel ist Autonomes Lernen (vgl. Schneider 1999: 5). Anders ausgedrückt: Das Lernen stellt einen Prozess der Selbstorganisation dar (vgl. Wolff 2002: 350f.).

Auch in Zusammenhängen mit Sprachkursen lässt sich die Selbsteinschätzung mit EPOS und die Lernzielbestimmung im Zusammenhang mit Projekten einsetzen. Z.B. wählen TeilnehmerInnen, die ihren mündlichen Ausdruck verbessern

wollen, ein Thema, das sie selbständig bearbeiten und dann im Kurs präsentieren. Demgegenüber erfolgt im Tutorenprogramm die Präsentation im Rahmen einer so genannten Messe: Zum Abschluss des Tutorenprogramms stellt der/die Lernende sein/ihr Thema vor und erhält dabei Rückmeldung durch eine Fachkraft (aus dem Sprachbereich des FZHB oder auch aus dem Fachbereich der Universität). Andere Lernende sehen sich die Präsentation ebenfalls an und beteiligen sich an der Diskussion.

Die Mehrheit der Teilnehmenden wählt LernpartnerInnen für den Austausch beim Lernen der Sprache und insbesondere für die Projektarbeit. Bei sprachlichen Schwierigkeiten ist gegenseitige Unterstützung möglich. Durch die Peer-Wahl nehmen die Studierenden nun ebenfalls wechselseitig die Rolle von Beratenden ein. Dieser Prozess trägt zur Erhöhung des Selbstbewusstseins des Lernenden bei – auch dies ist eine wichtige Voraussetzung für Lernerfolge (vgl. Helmling 2006: 8).

Autonomes Lernen ist gerade heute mehr als ein Ideal. In Zeiten der Notwendigkeit lebenslangen Lernens ist es die Voraussetzung dafür, immer wieder je nach Lebensumständen flexibel und kompetent neu dazu lernen zu können. Das Tutorenprogramm zeigt, wie wichtig dabei ein strukturiertes Vorgehen ist. EPOS bietet ein Instrumentarium, das durch seine Funktionen nicht nur die gewählte Sprache, sondern auch allgemeine Lernstrategien selbständig lernen hilft und sie so auf ihrem selbstgewählten Lernweg unterstützt.

Wir denken, dass wir mit EPOS damit einlösen, was einmal als Sinn und Zweck des GER und des ESP gedacht war.

Literatur

- Europäische Kommission (Hrsg.) (2008): *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Errichtung eines Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen*. Brüssel.
- Helmling, Brigitte (2006): Peergruppenarbeit. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Helmling1.htm>) (15.10.2010).
- Kohonen, Viljo (2001): *Autonomy, Authenticity and Agency in Language Education: the European Language Portfolio as a Pedagogical Resource*. In: Kantelinen, Ritva; Pollari, Pirkko (Hrsg.): *Language Education and Lifelong Learning*. University of Eastern Finland, Philosophical Faculty.
- Kühn, Bärbel (2008): Vom ELP zu EPOS. Das Portfolio der Sprachen in Europa und am Fremdsprachenzentrum der Hochschulen in Bremen. In: Krings, Hans Peter; Mayer, Felix (Hrsg.): *Sprachenvielfalt im Kontext von Fachkommunikation, Übersetzung und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Frank & Thieme.

Langner, Michael (2006): Dokumente zur Sprachlernberatung. Zur Vorentlastung in Sprach(lern)projekten. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11/2. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Langner1.htm>) (21.10.2010).

Little, David (2009): *The European Language Portfolio: where pedagogy and assessment meet*. 8th International Seminar on the European Language Portfolio. Graz, 29.09.2009-01.10.2009. DGIV EDU LANG 19.

Mehlhorn, Grit et al. (2005): *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Teil I: Handreichungen für Kursleiter zum Studierstrategien-Kurs. Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfadens für die Beratungspraxis*. München: Iudicium.

Projektgruppe der Länder Berlin, Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2006): *Portfolio der Sprachen*.

Reich, Kersten (2005): Konstruktivistische Didaktik. In: *Schulmagazin* 5-10.

Schärer, Rolf (2008): *European Language Portfolio Report 2007*. Council of Europe.

„Hamburg-Harburg ruft Leeds – Hallo, hier Leipzig...“ – Reflektierendes Podcasten von Studierenden während des obligatorischen Auslandsaufenthalts

Morten Hunke (Leeds, Großbritannien)

Im folgenden Beitrag wird ein Projekt beschrieben, welches englische Studierende im (verpflichtenden) Auslandsjahr im deutschsprachigen Raum mittels Podcasts zur Reflexion über Sprach- und interkulturelle Lernprozesse anhält. Der Schwerpunkt in der Projektarbeit lag auf der Vorbereitung der Studierenden auf das Podcasten und reflektierendes Arbeiten in Workshops und die Begleitung einer Pilotstudie im akademischen Jahr 2009/2010. Außerdem fließen die ersten Erfahrungen mit der Anleitung und Vorbereitung der ersten kompletten Gruppe von Studierenden auf das Podcasten im Auslandsjahr aus dem Frühjahr 2010 mit ein. Der Beitrag zeigt, wie Lerner gezielt in die Lage versetzt werden können, mehr aus den vielfältigen und oft ungesteuerten Sprachlern- und interkulturellen Kontaktsituationen zu machen, denen sie während eines längeren (einjährigen) Auslandsaufenthalts begegnen. Besonders wichtig ist dabei auch, wie dieses Lernen von der Heimatuniversität begleitet werden kann und wie mit Hilfe von Aufgabenstellungen, Rückmeldungen von Dozenten und von Kommilitonen die Reflexion erleichtert und bewussteres Lernen zusätzlich gefördert werden kann.

Reflection is a process of learning from the past to improve the future.
(Ng'ambi 2009: 140)

Dass es ungesteuert verlaufen muss, ist die Provokation des interkulturellen Lernens. (Loescher 2009: 53)

1 Die Ausgangssituation

Britische und irische Studenten der modernen Philologien absolvieren i.d.R. einen Auslandsaufenthalt als festen Bestandteil im Rahmen ihres Studiums. Die Länge und Art dieser Aufenthalte im für Germanisten deutschsprachigen Ausland variiert von Universität zu Universität. Die Studierenden an der University of Leeds gehen für ein Jahr oder für ein Semester ins Ausland, die Mehrzahl jedoch für ein Jahr. Für das Auslandsjahr stehen den Studierenden drei Möglichkeiten offen. Sie können an einer der Partneruniversitäten studieren, als Sprachassistenten an Schulen arbeiten oder ein Praktikum in einer Firma absolvieren. Das Auslandsjahr wird traditionell in Leeds mit Hilfe von schriftlichen Aufgaben unterschiedlicher Art begleitet und ausgewertet. Von den Studierenden wird erwartet eigenverantwortlich ein Logbuch zu führen. Dieses Logbuch ist nur für sie individuell und den „residence abroad tutor“ einzusehen. Als Aufgaben gab es bisher vier sog. „Meilensteine“, Zusammenfassungen des Logbuchs unter bestimmten Fragestellungen, und vier Sprachaufgaben. Am Ende des Jahres steht ein 1500 Wörter umfassender Bericht an. Die Zeit im Ausland wird nicht benotet, sondern nur mit „bestanden/nicht bestanden“ evaluiert. Die Schwierigkeit besteht darin, Aufgaben zu kreieren, die es den Studierenden erlauben, die stark divergierenden Lebens- und Arbeitssituationen zu erfassen und zu repräsentieren. Vor allem Anpassungsfähigkeit, zielgerichtetes und zweckorientiertes Lernen und ein Verständnis von (eigenen) Lernprozessen sollen betont werden. Viele Universitäten haben versucht mit Änderungen des Curriculums und anderen Maßnahmen auf neue Tendenzen und Anforderungen aus der Politik zur Messbarkeit von Nachhaltigkeit im Bildungssektor zu reagieren. Ein Beispiel dafür ist die Einführung von Lern- und persönlichen Entwicklungsportfolios, und an zentraler Stelle sind hier das Europäische Sprachenportfolio und der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen zu nennen. Besonders im angelsächsischen Kontext spielt das Erreichen bestimmter definierter Standards („learning outcomes“) durch die Lerner eine starke Rolle als Gütezeichen für die Leistungen nicht der Studierenden, sondern vielmehr der Institution (vgl. Bräuer 2009: 149ff.). Besonders die Publikationen der Higher Education Academy für Großbritannien und Nordirland geben gute Einblicke in die weitreichenden, mit dem Begriff „Personal Development“ verbundenen, Ziele. Stefani et al. (2007: 20ff.) beschreiben umfangreich diese Entwicklungen der letzten Jahre in verschiedenen Ländern. In Großbritannien definiert die Institution der Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA), eine übergeordnete staatlich kommissionierte Planungsbehörde, „personal development“ als „a structured and supported process undertaken by an individual to reflect upon their own learning, performance and/or achievement

and to plan for their personal, educational, and career development.“ (QAA 2009: 2). Diese Entwicklungen zeigen eine deutliche Tendenz, sich immer mehr dem schulischen Bereich anzugleichen. Studierende dürfen/sollen in Portfolios allzu oft nur ihre Kreuzchen machen, und von Lernerorientierung und individueller Zuschneidung von Angeboten an Lernerbiographien ist weitaus weniger die Rede. Bräuer (2009: 149) spricht vom „showcase portfolio approach“, d.h. der massiven Ergebnisorientierung seitens der Institution und der Vernachlässigung pädagogischer Erwägungen oder eines Fokus auf die Bedürfnisse des Lerners. Dies ist besonders fatal, da der ursprüngliche Gedanke von Lernportfolios einer der Beförderung der Sprachlernfähigkeiten und -bewusstheit war, was unter den gegebenen Umständen kaum für eine zunehmende Anzahl von Studierenden der Fall sein dürfte (ebd.: 150). Das vorliegende Projekt versteht sich als Versuch allzu normierenden und standardisierenden Tendenzen ein wenig entgegen zu wirken.

2 Eingangüberlegungen

Die Überlegung, Podcasts in die Begleitung und Auswertung des Auslandsjahres zu integrieren, stammt aus einer intensiven Beschäftigung mit dem Studienbestandteil des Auslandsjahres als „year abroad tutor“ vieler Studierender und aus der inhaltlichen Auswertung im Unterricht im letzten Studienjahr nach der Rückkehr der Studierenden nach Leeds. Viele Studierende machen sich während des Auslandsjahres wenig bewusst und zielgerichtet Gedanken darüber, was sie gerade alles an Verstehens-, Interpretations- und interkultureller (Sprach-)Lernarbeit eigentlich leisten. Wegen der schwer planbaren oder vorhersehbaren und individuell stark unterschiedlichen Lernsituationen, mit denen sich einzelne Studierende im Ausland oft konfrontiert sehen, bietet sich reflektierendes Lernen im Sinne von Moon (2004: 87f.) geradezu idealtypisch an. Das Auslandsjahr ist zwar ein großer Motivationsfaktor in England, ein Fremdsprachenstudium aufzunehmen, aber häufig stehen während des Jahres und in der Rückbetrachtung das Sozialleben und geschlossene Freundschaften fast ausschließlich im Vordergrund (Coleman 1997: 13). Den Studenten Strategien aufzuzeigen und sie in die Lage zu versetzen, eigene Wege zu entwickeln, sich mit den vielfältigen Anforderungen und neuen Reizen für sich selbst produktiv auseinanderzusetzen ist eines der Ziele des hier beschriebenen Projekts. Der Faktor Stolz auf das selbst Geleistete und Erreichte wurde im Rahmen des Projekts auch immer wieder betont. Als Lerner sagen zu können, das konnte ich vor einem halben Jahr nicht und jetzt mache/benutze ich es auf täglicher Basis. Der Austausch der Studierenden über ihre jeweiligen Podcasts in Form von „peer feedback“ soll ebenfalls eine zentrale Anwendung finden. Sehr oft werden Studierende Situationen und Szenarien, denen sie selbst begegnet sind, und die sie auch ähnlich gemeistert haben, wiedererkennen, was ihnen zusätzliches Selbstbewusstsein und gestärkte Lernmotivation und Energien verleihen kann.

3 Das Projekt

Im Rahmen des hier beschriebenen Projekts wurden zwei der bisher rein schriftlich zu erledigenden Aufgaben durch Audiobeiträge im Podcastformat ersetzt. Damit wurde soweit wie irgend möglich auf das Bestehende aufgebaut und versucht, es um weitere Komponenten zu bereichern. Für die Durchführung des Projekts wurden Mittel vom White Rose Centre for Excellence in Teaching and Learning for Enterprise (WR CETLE¹) an der University of Leeds zur Verfügung gestellt. Mit diesen Mitteln wurden vor allem Workshopmaterialien, Fragebögen und Konzepte zur Begleitung des reflektiven Lernens mittels Podcasts im Auslandsjahr entwickelt. Zudem wurde eine Pilotstudie mit fünf Studierenden im akademischen Jahr 2009/2010 durchgeführt. Die erste Gruppe von Studierenden, die im Auslandsjahr verpflichtend Podcasts produzieren muss, befindet sich im akademischen Jahr 2010/2011 in deutschsprachigen Ländern. D.h. auch das Projekt wurde sofort und direkt ins Curriculum übernommen. Konkret wurden ein Meilenstein und eine Sprachaufgabe durch Podcastreflexionsaufgaben ersetzt. Nach drei Monaten sollen die Studierenden sich die Frage stellen, welche sprachlichen oder sonstigen Fähigkeiten sie in den letzten Monaten erworben oder verfeinert haben, auf die sie zuvor nicht zugreifen konnten oder nur in vermindertem Maße. Für diese Aufgabe können Beispiele aus dem sozialen oder dem Arbeitskontext gewählt werden. Besonders die Anregung zur Zusammenarbeit ist in Anlehnung an Haighs „reflective conversation“ (Haigh 2005: 9) entstanden, um Erkenntnis und Lerngewinn nicht zu eng auf bestimmte Kontexte zu reduzieren, sondern den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, praktisch verschiedene Formen der Reflexion selbst auszuprobieren. Zur Orientierung wurden jedoch auch, zumindest für die sprachliche Seite, Fragebögen entwickelt, mit deren Hilfe sich Studierende über ihren selbst wahrgenommenen Sprachstand, ihre Ambitionen und Pläne befragen können. Zusätzlich werden die Studierenden in sehr praktisch und angewandt gehaltenen Workshops unter Zuhilfenahme von Beispielen aus der Pilotstudie mit möglichen Umsetzungen vertraut gemacht. Auf diese Beispiele und viele der Workshopmaterialien haben sie auch während des Jahres beständig Zugriff über die Lernplattform der Universität. Die zweite durch einen Podcast ersetzte Aufgabe ist eine Sprachaufgabe. In der neuen Podcastsprachaufgabe, die etwa in der Mitte des Auslandsjahres zu absolvieren ist, soll der/die Studierende über bisher erreichte Sprachfortschritte und die allgemeine Zufriedenheit mit der sprachlichen Entwicklung reflektieren. Zudem sollen zu verbessernde Bereiche identifiziert werden und ein möglichst detaillierter Plan zur Umsetzung der Erkenntnisse in den Podcast mit einfließen. Die Anforderungen dieses Podcasts bringen es mit sich, dass das Format weitaus häufiger Tagebuch- oder Berichtcharakter bekommen wird. Allerdings ist Zusammenarbeit erneut nicht ausgeschlossen, sondern durchaus erwünscht. Die Podcasts sollen eine Maximallänge von fünf Minuten bei allein produzierten und

¹ [http://www.wrcetle.ac.uk/\(15.10.2010\)](http://www.wrcetle.ac.uk/(15.10.2010)).

acht Minuten bei kooperativ erstellten Sendungen nicht überschreiten. Wie bereits oben angedeutet, gibt es neben der Fertigstellung eigener Podcasts die Verpflichtung, sich mindestens drei Podcasts (jeweils für Podcastreflexions- und -sprachaufgabe) von Kommilitonen anzuhören und, wenn möglich, mündlich zu kommentieren. Dies wird ermöglicht durch die auf der Blackboard Lernplattform der University of Leeds eingebetteten Audioplattform Wimba. Deren Voiceboard ermöglicht einfachen Zugriff und unmittelbares Reagieren auf andere Sendungen im passwortgeschützten Raum.

4 Reflektierendes Lernen mit der Hilfe von Podcasts

Podcasts sind eine der Modeunterrichtsanwendungen der letzten Jahre. An sich sind sie selbstverständlich nur Mittel zum Zweck. Lehrer müssen zusammen mit einer Lerntechnik in Methodik, Didaktik und Pädagogik begründete praxisorientierte Anwendungsmöglichkeiten liefern und Lerner sollten sich die notwendigen Fähigkeiten zur produktiven Arbeit mit der Technik aneignen und das über Traditionelles hinausragende Potenzial bestimmter Anwendungen versuchen zu erkennen (vgl. Hunke 2010: 18). Ideal ist es natürlich, wenn es für den Lerner einen über die reine Lernanforderung hinausgehenden Grund, eine intrinsische Motivation gibt, sich vermittels der Technik mit dem eigenen Lernen und dem Anderer intensiver auseinanderzusetzen (vgl. Rösler 2008: 383, Conacher 2008: 16f.). Motivation zu einer derartigen Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen sollte sich nicht wie von Ng'ambi (2009: 145) suggeriert darin erschöpfen, dass Studierende technikbasierte Produkte elektronisch einreichen und diese dann anschließend bewertet werden. Dies gilt besonders für den Lerner in einer Kultur- und Fremdsprachenkontaktsituation. Dass „Sprachenlernen ist immer Fremdheitserfahrung“, stellt Loescher (2007: 52) in seiner Arbeit zu Kognition und Interkulturalität im Fremdspracherwerb fest. Er arbeitet im Folgenden die verschiedenartigen Unzulänglichkeiten allzu simpler und schematischer Spracherwerbsmodelle heraus. Er verweist zudem darauf, dass der Erwerb einer Fremd-/Zweitsprache (L2) dem Erwerb der Erstsprache (L1) nicht so ähnlich ist wie gelegentlich behauptet. Keinesfalls ist durch reines ‚mechanisches‘ Imitieren Lernerfolg automatisch erreichbar, wie von Krashen und Terrel (1983: 18f.) im „natural approach“ suggeriert. Loescher betont, dass gerade wenn es eine natürliche Aneignung der Sprache geben soll, kognitive Prozesse eben nicht ausgeschaltet wären, sondern vielmehr eine zentrale Funktion hätten. An dem sich fortwährender Beliebtheit erfreuenden kommunikativen Paradigma kritisiert er, dass sie den Lerner einerseits in einer Art idyllischen Authentizität der Fremdspracherfahrung wähnt, ihn aber andererseits selbst wieder in ein enges Korsett des Lernfortschritts presst (Loescher 2007: 53f.). Dies lässt die Dimension der kulturellen Vorprägung(en) des Lerners völlig außer Acht und ignoriert die Möglichkeit der aktiv-kreativen Aneignung von Neuem. „Ein Sprachenlerner generiert nicht nur Interimsprachen, sondern auch Interimswelten, die er

fortwährend falsifiziert. Er leistet kulturelle Verstehensarbeit“ (ebd.: 53). Loescher schreibt weiter, „kulturelle Attributionen und Ambiguitäten spiegeln sich auf der Ebene der Interaktion, aber sie werden auf einer kognitiven Ebene generiert“ (2007: 52). Er erachtet es für sinnvoll, das Erleben fremder Kultur auf symbolischer Ebene „als je eigene Interpretation kultureller Universalien einzuführen“ und betont, dass „das kreative Moment des Fremdverstehens, auch bei den Unterrichtsvorgaben, unterschätzt worden [sei]. Authentische, individuell geprägte Kultursymbole eignen sich [...] besser als ‚standardisierte‘ für den Abgleich mit anderen, der in der Gruppe ausgehandelt wird“ (ebd.: 52f.). Dieses kreative Potential kann mit Hilfe von lernerproduzierten Podcasts in der L2 auf vielfältige Weise aktiviert und nutzbar gemacht werden. Podcasts bieten die Möglichkeit für Lerner Gelerntes und Unverstandenes retrospektiv in kreativer Form nachzubearbeiten, nachzustellen und über erfahrene Situationen und das eigene Lernen punktuell oder in einem weiteren Kontext zu reflektieren (Kolb 1984: 36ff.). Für erfolgreiches Lernen während des Auslandsaufenthalts sind auch eine Bewusstheit über das eigene Lernen, eine Kenntnis des individuellen Lernstils und der Rolle von motivationalen Faktoren von großer Bedeutung (Coleman 1997: 20). Um erfolgreich das Auslandsjahr zu bestehen, benötigen Lerner ein Verständnis kultureller Relativität, interkulturelle Kompetenz und die Beobachtungstechniken „necessary to fulfil the role of participant observer“ (ebd.: 20). Coleman führt weiter aus, Studierende auf Auslandsaufenthalten bräuchten drei Arten von Lernstrategien: kognitive Strategien für das Sprachenlernen, affektive Strategien, um mit Ängsten und Sprach- und Kulturschockzuständen umgehen zu können, und metakognitive Strategien, die sie in die Lage versetzen, angemessene Strategien und Verhaltensweisen auszuwählen, die ihren Zielen und ihren eigenen kognitiven und affektiven Präferenzen entsprechen (ebd.: 20, Cross 2002). Die Reflexionspodcasts versuchen Studierende im Ausland in kleinem Maße in die Lage zu versetzen, dies zu gewährleisten oder zumindest sich stark in die von Coleman gezeichnete Richtung zu bewegen, und somit zu einem erfolgreicherem Lerner in sprachlicher, kultureller und der Hinsicht auf die Kenntnis der individuellen Lernpräferenzen und Neigungen zu werden.

5 Die Workshops und weitere Materialien

Im Rahmen des Projekts wurden, wie bereits erwähnt, eine Reihe von Workshops, Fragebögen und weitere multimedial einsetzbare Materialien entwickelt. Den Anfang bildete ein Einführungsworkshop zum Podcasten. In dem Workshop geht es grundsätzlich darum, den Lernern die vielfältigen Möglichkeiten und das Potenzial von Podcasts für das Fremdsprachenlernen zu vermitteln, und sie durch die Aufnahme zweier eigener Podcasts dies auch unmittelbar praktisch erfahren zu lassen. Für diesen Workshop benötigt man ein Zeitkontingent von ca. 90-120 Minuten. Eine Version des Workshops gibt es auch als audiovisuelle Präsentation, die im

Rahmen einer Lernplattform oder Webseite im SCORM-Format integriert werden kann, als sogenannter *On-demand-Workshop*.

Als zweites wurde ein Workshop entwickelt, der aufbauend auf den ersten sich dem Thema Reflexion mit dem Schwerpunkt auf Sprachlern- und Kulturkontaktsituationen während eines Auslandsaufenthalts mit Hilfe von Podcasts widmet. Dieser Workshop bemüht sich mit wenigen einleitenden und theoretischen Überlegungen zu Beginn die Studierenden in die Lage zu versetzen, eine Situation zu antizipieren, die sie noch nicht praktisch erfahren haben können. Der Workshop nimmt erneut ein Zeitkontingent von 90-120 Minuten in Anspruch. Ein Teil dieses Workshops ist auch als *On-demand-Workshop* erhältlich. Der Fokus dieses *On-demand-Workshops* liegt auf Beispielen und dem Versuch, die geschilderten Erlebnisse bestimmten Kategorien (Arbeitssphäre, soziale Sphäre, Interkulturelles etc.) zuzuordnen. Des Weiteren wurde ein *On-demand-Workshop* für die häufigsten Probleme mit der frei im Netz verfügbaren Audioschnittsoftware *Audacity*² kreiert und den Studierenden zur eigenhändigen Problembeseitigung zur Verfügung gestellt. Die Workshops stehen den Studierenden rund um die Uhr zur Verfügung. Die Produktion von 1-2 eigenen Podcastsendungen während des Workshops ist Teil der beiden Liveworkshops zum Podcasten und zur Reflexion durch Podcasten im Auslandsjahr. In den Einführungsworkshops lassen sich problemlos zwei eigene Podcasts produzieren, und es empfiehlt sich auch die Studierenden viel ausprobieren zu lassen. Ein gemeinsames Anhören von Auszügen der Podcasts und eine Feedbackrunde dazu haben sich auch als immens produktiv erwiesen. Studierende müssen sich zwar i.d.R. an das Hören der eigenen Stimme gewöhnen, aber sie stellen oft verduzt fest, mit wie wenig Vorplanung und Wortschatzrecherche sich sehr hörensweite Podcasts produzieren lassen. Von diesen in den Workshops produzierten Podcasts bestehen Kopien, zum jetzigen Zeitpunkt ist aber keine weitere Auswertung oder Veröffentlichung dieser Podcasts geplant.

6 Einige Eindrücke von Podcasts als Lern- und Reflektionshilfe

Die Teilnehmer der Pilotstudie waren von dem reflektierenden Podcasten sehr positiv angetan. Alle haben mehr als die erbetenen zwei Podcasts produziert, einige davon in Kooperationen von Studierenden untereinander. Eine Studierende war so sehr begeistert, dass sie ganze sieben Sendungen aufgenommen hat. Um einige dieser Produkte der interessierten Öffentlichkeit zugänglich machen zu können, wurde eine Podcastseite eingerichtet: <http://reflektiv-podcasten.podspot.de/>. Dort können Auszüge von Podcasts von drei der Teilnehmer an der Pilotstudie angehört werden, die ihre Einwilligung zu dieser Art der Veröffentlichung gegeben haben. Das Reflexionspotenzial von Podcasts wird in diesen Beispielen m.E. sehr

² <http://audacity.sourceforge.net/> (15.10.2010).

eindrucksvoll in vielfältiger Weise illustriert. Podcasten von Studierenden für Studierende kann eine wichtige Rolle in Lernprozessen spielen, wenn genügend Freiraum zur Entfaltung, Anleitung und Betreuung (scaffolding) geboten werden (vgl. Bräuer 2009: 154f., Cane; Cashmore 2008: 147, 152). Das Feedback seitens der Studierenden in den Workshops im zweiten Semester 2010, die als erste komplette Gruppe von Studierenden das reflektierende Podcasten verpflichtend im Rahmen ihres Auslandsjahres einsetzen mussten, war durchgängig positiv in Bezug auf die benutzten Beispiele von Beiträgen der Pilotgruppe – über 80% antworteten mit *stimme zu* oder *stimme in hohem Maße zu* auf die Frage, ob die Beispiele angemessen eingebettet gewesen seien. Auf die Frage, was das Beste am Workshop gewesen sei, antwortete ein Studierender „Examples of previous podcasts from Year Abroad students was useful“, während eine zweite Studierende unter Verbesserungsvorschläge vermerkte „Spend more time on practical activities or listening to examples of podcasts“. Auch beim Vortrag auf der im vorliegenden Tagungsband beschriebenen Jahrestagung des FaDaF in Freiburg war eine der wichtigsten Rückmeldungen der Wunsch nach mehr konkreten Beispielen. Mit der oben genannten Podcastseite wurde versucht, diesem allseitigen Bedürfnis zu entsprechen, und es wurden einige interessante Podcastbeispiele zur Verfügung gestellt.

Die benutzten Beispiele wurden positiv bewertet, es wurde von den Studierenden jedoch gelegentlich gewünscht, zusätzliche Zeit für mehr Beispiele zu verwenden und mehr Zeit für die eigene Übungsproduktion eines Podcasts in den Workshops zu haben. Zu viel Zeit wurde ihrer Ansicht nach auf grundsätzliche Überlegungen zur Funktion von Reflexion und Lernen verwendet und auf die Anleitung zu technischen und planerischen Aspekten des Podcastens. Letzteres ist als besonders interessant einzuschätzen, da die Gruppe von Studierenden in den Workshops 2010/2011 im dritten Studienjahr und somit im Auslandsjahr bereits in einem anderen Modul im ersten Jahr Podcasterfahrungen gesammelt hat. Diese scheinen so nachhaltig gewirkt zu haben, dass ein Kommentar lautete: „We had already had podcasting workshops in first year and I felt that the practice with the equipment was unnecessary“. Selbstverständlich ging es bei den im Workshop produzierten Podcasts nicht allein um den Umgang mit dem Equipment. Bei was reflektierendes Podcasten u.a. unterstützend wirken kann, fasst eine der Teilnehmerinnen der Pilotgruppe in ihrem Feedback ansprechend zusammen:

Ich wuerde sagen, dass Podcasting mich viel mit der deutschen Sprache geholfen hat. Bevor ich Podcasting machte hatte ich wenig Selbstvertrauen in der muendlichen Sprache und hatte immer Angst, dass ich Fehler machte und, dass mein Akzent sehr englisch klang. Podcasting ermoeglichte mich, allein in meinem Zimmer Deutsch ohne Druck mein Deutsch zu ueben. Nach der Aufnahme konnte ich meine Fehler merken und die korrigieren, was besonders hilfreich war.

Audacity fand ich ganz einfach zu benutzen und, weil ich deutlich sprechen musste, merkte ich, dass mein Akzent mit der Zeit verbessert wurde.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Das im vorliegenden Text beschriebene Projekt hatte es sich zur Aufgabe gemacht, Lernerzentriertheit und Lernerautonomie bewusst viel Platz einzuräumen und den Lerner sich in seiner Reflexion kreativ und individuell entfalten zu lassen und ihr/ ihm dennoch die nötige Unterstützung („scaffolding“) anzubieten (vgl. Bräuer 2009: 154f., Loughran 1996: 3f.). In der praktischen theoretischen Beschäftigung mit dem Thema und während der Pilotstudie wurde klar, dass es beim Lernen sehr wichtig ist, nicht immer nur das Resultat messen zu wollen. Mindestens genauso wichtig ist es, den Lernprozess an sich und den eigenen Umgang des Lerners mit kulturellen oder sprachlichen Kontaktsituationen geschehen zu lassen, d.h. dem Lerner die Autonomie zuzutrauen, die so oft in der Literatur gefordert wird (Kolb 1984: 26ff., 31ff.). Die Chance, dies zu tun, ist gerade im Auslandsjahr in hohem Maße gegeben und Podcasts ermöglichen dies in anregender Weise, ohne eine exklusive Möglichkeit zu sein. Bräuer (2009: 162f.) ermutigt für das reflektierende Lernen die Wahl unterschiedlicher Kanäle und die Betonung verschiedener Ebenen von Reflexion. Unterschiedliche Adressaten für bestimmte Arten von Reflexion zu haben, ist für die Motivation des Lerners besonders relevant. Im Leedser Podcastprojekt wurde sich dezidiert bemüht, die Studierenden ihre Reflexionsthemen und -inhalte selbst wählen zu lassen, um eine möglichst hohe intrinsische Motivation zu erreichen. Das Element des Kommentierens auf die Beiträge anderer ist zusätzlich angelegt eine weitere, halböffentliche Ebene des Austauschs und Feedbacks zu ermöglichen. Selbstverständlich hat die Distanz zum Lerner auch ihre Negativseiten. Entscheidet sich ein Lerner, die ihm gebotene Hilfe zu ignorieren und die verpflichtenden Aufgaben nicht oder nur nachlässig zu erledigen, hat der Dozent nur wenig Handhabe dagegen. Allerdings bedeutet Lernerautonomie eben auch, sich entscheiden zu dürfen, Hilfen anzunehmen oder sie auszuschlagen. Dem Autor ist kein Fall bekannt, in dem ein Student das Auslandsjahr nicht bestanden hat, auch nicht bei noch so säumiger Erledigung der Aufgaben. Insofern die Materialien irgendwie nachgereicht wurden und der Abschlussbericht geschrieben war, d.h. die Formalkriterien erfüllt waren, wurde das Jahr als bestanden notiert. Genau diese Art des Versuchs der sehr verspäteten, nachgereichten Reflexion (i.d.R. sind die Studierenden zu dem Zeitpunkt bereits über Monate wieder zurück vom Auslandsaufenthalt) ist wenig sinnvoll. Das reflektierende Schreiben wird hauptsächlich als Bürde wahrgenommen. Der Versuch des Podcastreflexionsprojekts ist es, eben dies zu verhindern, der Reflexion ihr allzu Aufgabenorientiertes zu nehmen und sie dem Lerner als Werkzeug zur aktiven Verstehensarbeit an die Hand zu geben. Das Feedback aus Pilotstudie und den Vorbereitungen zum

ersten vollständigen Durchlauf sind ermutigend. Die Mediengewandtheit vieler Studierender dieser Gruppe lässt hoffen, dass möglichst viele von ihnen die Chance zur individuellen Reflexion und zu einem besseren Verständnis der (Lern-)Prozesse im Auslandsjahr wahrnehmen.

Literatur

- Bräuer, Gerd (2009): Reflecting the Practice of Foreign Language Learning in Portfolios. In: *GFL-Journal (German as a foreign language)* 2-3, 147-166. (http://gfl-journal.de/Issue_2_2009.php) (15.10.2010).
- Cane, Chris; Cashmore, Annette (2008): Students' Podcasts as Learning Tools. In: Salmon, Gilly; Edirisingha, Palitha (Hrsg.): *Podcasting for Learning in Universities*. Maidenhead: Open University Press.
- Coleman, James A. (1997): Residence abroad within language study. In: *Language Teaching* 30 (1), 1-20. (http://www.lang.ltsn.ac.uk/abroad/Staff/Resources/Language_Teaching.htm) (15.10.2010).
- Conacher, Jean E. (2008) „Home Thoughts on Abroad“: Zur Identität und Integration irischer ERASMUS-StudentInnen in Deutschland. In: *GFL-Journal* 2, 1-20. (http://gfl-journal.de/Issue_2_2008.php). (15.10.2010).
- Cross, Jeremy (2002): ‚Noticing‘ in SLA: Is it a valid concept? In: *The Electronic Journal for English as a Second Language (TESL-EJ)* Vol. 6/No. 3. (<http://tesl-ej.org/ej23/a2.html>). (15.10.2010).
- Häcker, Thomas (2006): Vielfalt der Portfoliobegriffe. Annäherung an ein schwer fassbares Konzept. In: Brunner, Ilse; Häcker, Thomas; Winter, Felix (Hrsg.): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 33-39.
- Haigh, Neil (2005): Everyday conversation as a context for professional learning and development. In: *International Journal for Academic Development* 10/1, 3-16.
- Hunke, Morten (2010): Deutschsichtig: Unsere Deutschlandbilder. Ein interkulturelles Podcastprojekt mit Deutschstudierenden aus England und Norwegen. In: *GFL-Journal* 2, 3-20. (<http://gfl-journal.de/index.php>) (15.10.2010).
- Kolb, David A. (1984): *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall P T R.
- Krashen, Stephen; Terrell, Tracy (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford.

- Loescher, Jens (2007): Lebenswelt, Interpretation und ‚der Fremde‘: Kognition und Interaktion im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *GFL-Journal* 1, 51-75. (http://gfl-journal.de/Issue_1_2007.php) (15.10.2010).
- Loughran, John (1996): *Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning through Modelling*. London u.a.: RoutledgeFalmer.
- Ng’ambi, Dick (2008): Podcasts for Reflective Learning. In: Salmon, Gilly; Edirisingha, Palitha (Hrsg.): *Podcasting for Learning in Universities*. Maidenhead: Open University Press.
- Moon, Jennifer A. (2004): *A Handbook of Reflective and Experiential Learning. Theory and Practice*. London u.a.: RoutledgeFalmer.
- Rösler, Dietmar (2008): Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahre 2008. In: *InfoDaF* 4 (35), 373-389.
- Stefani, Lorraine; Mason, Robert; Pegler, Chris (2007): The Educational Potential of e-Portfolios: Supporting personal developmental and reflective learning. In: Littlejohn, Allison; Pegler, Chris (Hrsg.): *Connecting with E-Learning series*. London u.a.: Routledge.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2009): *Personal Development Planning: guidance for institutional policy and practice in higher education*. (<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/progressFiles/guidelines/PDP/PDPguide.pdf>) (15.10.2010).

Internetquellen

- Der freie, betriebs.systemunabhängige Audioeditor*: <http://audacity.sourceforge.net/> (15.10.2010).
- The White Rose Centre for Excellence in the Teaching and Learning of Enterprise (WR CETLE)*: <http://www.wrcetle.ac.uk/> (15.10.2010).
- <http://reflektiv-podcasten.podspot.de/> (15.10.2010).

RaP im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht – „Es hat Spaß gemacht und trotzdem haben wir etwas gelernt.“

*Anke Stöver-Blahak (Hannover, Deutschland) &
Matthias Perner (Hannover, Deutschland)*

Wir folgen in diesem Beitrag dem Anliegen des Forums, Beispiele aus der Praxis zu geben: Zunächst beschreiben wir den Verlauf eines Unterrichtsbeispiels, werten es dann aus und möchten damit KollegInnen die Möglichkeit geben, Teile oder das Ganze in ihren Zusammenhängen zu wiederholen. Das sehr positive Feedback auf unseren Vortrag bei der Jahrestagung in Form von Anfragen und Einladungen und die bereits eingegangenen Rückmeldungen zu eigener Umsetzung des Projekts vermittelt uns den Eindruck, mit diesem Thema etwas aufgegriffen und umgesetzt zu haben, was von praktischem Interesse für viele ist. Wir beschließen den Artikel, indem wir kurz die theoretischen Positionen darstellen, auf denen unser Projekt basiert.

„Es hat Spaß gemacht und trotzdem haben wir etwas gelernt.“ – hinter diesem überraschten Kommentar einer Kursteilnehmerin in der Evaluation nach dem ersten Durchgang stecken zwei Grundannahmen:

1. Wenn etwas Spaß macht, kann man nicht lernen.
2. Wenn man etwas lernt, hat man keinen Spaß. Spaß und Lernen zusammen scheint für viele Studierende nicht vorstellbar – und doch ist in vielen Forschungen belegt, dass man gerade dann besonders gut lernt, wenn man positiv emotional beteiligt ist.

Inspiziert durch den Besuch einer Fachtagung¹ zum Thema Musik im Fremdsprachenunterricht, speziell eines „Hands-on“-Workshops von Werner Novitzki², entstand die Idee, Musik auch in ein DaF-Seminar am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität zu integrieren, um damit auch dieser Dimension von Lehren und Lernen Raum zu geben.

Viele der sprachlichen Schwierigkeiten, mit denen ausländische Studierende zu kämpfen haben, sind kommunikativer Unsicherheit, realitätsfernen Unterrichtssituationen in den Heimatländern und dem Bemühen um grammatische Korrektheit geschuldet. Letzteres wird individuell häufig als für Kommunikationszwecke nicht ausreichend genug erachtet.

Die wachsende Anzahl von Publikationen im Bereich Musik und Sprachdidaktik lässt erahnen, wie sinnvoll die Kombination der zwei Bereiche sein kann (Mizener 2008).

Von kreativen Fertigkeiten in der Vorbereitung (Textproduktion, Textstruktur, Wortschatz, Grammatik, Sprechen) über interkulturelle Interaktion (Teambildung, Projektentwicklung) bis zur tatsächlichen Präsentation (Körpersprache, Artikulation, Prosodie, Rhythmik, etc.) sollen hier verschiedene Bereiche gezielt angesprochen und optimiert werden.

Der Pilotkurs fand im Wintersemester 2009/2010 statt. Er wird im Folgenden dargestellt.

1 Rahmenbedingungen

Der Kurs war Teil des regulären DaF-Programms (studienbegleitende Deutschkurse) des Fachsprachenzentrums. Er wurde ausgeschrieben für alle ausländischen Studierenden und MitarbeiterInnen der Universität auf dem Sprachniveau B2 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER), die Anmeldung erfolgte elektronisch. Es wurden benotete Scheine ausgestellt und drei ECTS-Punkte waren erreichbar.

Allerdings lief der Kurs nicht im üblichen Intervall von zwei Semesterwochenstunden, sondern als dreitägiger Blockkurs mit einem vollen Unterrichtstag (acht Zeitstunden) am Anfang des Semesters und zwei Tagen (vier und acht Zeitstunden) in der letzten Semesterwoche. In der Zwischenzeit wurde von den KursteilnehmerInnen teilweise erhebliche Mitarbeit in Form von Gruppentreffen, Texterstellung und -überarbeitung und Treffen mit den Dozenten erwartet.

¹ „Der Einsatz von Musik und die Entwicklung von *audio literacy* im Fremdsprachenunterricht“ am 12./13.03.2009 am Englischen Seminar der Leibniz Universität Hannover.

² Werner Novitzki, Wellington, New Zealand: „The Rhythm & Poetry-Way of Teaching and Learning English“, Hands-on Workshop am 12.03.2009.

Die Semesterleistung war neben der regelmäßigen Teilnahme die Präsentation eines selbst geschriebenen RaPs³ in sprachlich hoher Qualität, ursprünglich als Audio-CD, im weiteren Verlauf aber auf einer öffentlichen Veranstaltung.

Der Kurs fand in Unterrichtsräumen des Fachsprachenzentrums statt, die mit Teppichboden, PC und Beamer ausgestattet sind. Tische und Stühle wurden beiseite geräumt, um eine möglich große Fläche zur freien Bewegung zu haben. Eine Videokamera wurde in einer Ecke aufgebaut und zeichnete den gesamten Unterricht auf.

Außerdem gelang es dem Fachsprachenzentrum, mit der Firma *Musimiet* aus Hannover einen Sponsor zu finden, der das Projekt ideell und technisch unterstützte. Neben einer kompletten PA mit Verstärkern, Mikrofonen und Kabel wurde uns ein Keyboard kostenfrei für die Zeit des Seminars und auch der Abschlussveranstaltung überlassen⁴.

Es sollte allerdings betont werden, dass das Projekt in keiner Weise von der technischen Ausstattung abhängt – dadurch wurden lediglich viele Schritte (wie z.B. die abschließenden Audio-Aufnahmen oder die Abschlussveranstaltung) vereinfacht und/oder professionalisiert.

2 TeilnehmerInnen

Der Kurs begann mit neun TeilnehmerInnen:

- Drei Frauen aus Südkorea (Germanistik);
- zwei Frauen aus Tschechien (Germanistik und Geographie);
- einer Frau aus Bulgarien (Wirtschaftswissenschaften);
- einer Frau aus Spanien (Institut für Weiterbildung);
- einem Mann aus Brasilien (Elektrische Energieversorgung);
- einem Mann aus Georgien (Sprachwissenschaften).

Zwei Teilnehmerinnen (aus Südkorea und aus Spanien) blieben dem Unterricht ohne Angabe von Gründen nach dem ersten Blockunterricht fern.

Der Kurs war heterogen in der Zusammensetzung der Herkunftsländer, Ausgangssprachen, der Aufenthaltsdauer in Deutschland, dem Studentenstatus (Erasmus, Vollstudium, Gaststudent), in der Fächerauswahl gab es ein leichtes Übergewicht bei der Germanistik, was möglicherweise die hohe Textqualität erklärt.

In dem Versuch, die Erwartungshaltung und ggf. musikalische Vorbildung der TeilnehmerInnen abzufragen, wurde allen Personen im Vorfeld ein elektronischer kurzer Fragebogen zugesandt. Die Antworten ergaben, dass:

³ Im Zuge der einfacheren Lesbarkeit wird hier die orthographische Form des Anglizismus „RaP“ (Rhythm and Poetry, analog zu Rhythm and Blues (RnB)) gewählt. Einer Verwechslung mit deutschen Homographen soll somit vorgebeugt werden.

⁴ Unser verbindlichster Dank für Unterstützung und aufrichtiges Interesse gebührt daher Hajo Lehmann von *Musimiet*, Hannover.

- nur ein Teilnehmer eine musikalische Ausbildung hatte, die er auch im Kurs nutzte;
- eine Teilnehmerin eine Ausbildung in Rhythmischer Sportgymnastik hatte (dies erklärt ihr besonders gutes Gefühl für Rhythmus und Bewegung);
- die Erwartungshaltungen bezüglich 1) Verbesserung der Aussprache, 2) Kommunikation generell, aber auch 3) alternativer Lehrmethoden besonders groß waren.

3 Kursziele

Das vordergründige Kursziel war die Erarbeitung der o.g. Semesterleistung. Das Schreiben und Vortragen eines RaPs in einer Gruppe hatte allerdings implizite weitere Ziele mit großer Relevanz für den Studienalltag der KursteilnehmerInnen:

1. Bewusstmachung individueller Stärken und Schwächen, speziell beim Schreiben von Texten und in Vortragssituationen; strukturierte Textproduktion;
2. Verbesserung des Sprech- und Vortragsverhaltens (Phonetik, Prosodie, Wortschatz etc., aber auch Körperhaltung im weitesten Sinne) entsprechend individueller Bedürfnisse;
3. Entwicklung von interkultureller Kompetenz im Team durch i) das Wahrnehmen und Diskutieren von eigenen und fremden Schwierigkeiten im Umgang mit der Fremdsprache Deutsch, ii) die ergebnisorientierte Gruppendiskussion bzgl. Textform, -inhalt und Präsentationsweise;
4. Abbau von Sprechhemmungen und Ängsten in Vortragssituationen.

4 Kursverlauf und Methoden

4.1 Erster Tag

Um den KursteilnehmerInnen gleich zu Anfang einen Einblick in die Kursthematik zu geben, begann der erste Kurstag mit einem selbstverfassten und -vorgetragenen Begrüßungs-RaP der Dozenten (<http://www.fsz.uni-hannover.de/daf-rap>). Der Vortrag war keineswegs perfekt, machte aber schon viel Spaß. Damit sollte vor allem die Distanz zwischen Lehrpersonen und KursteilnehmerInnen verringert und ein praktischer Einblick in die Kursinhalte gegeben werden. Die Reaktionen der TeilnehmerInnen waren zunächst Überraschung oder Verblüffung, die aber schon nach wenigen Sekunden in erst zögerliches und dann immer deutlicheres „Mitmachen“ mündeten, sichtbar an Mitschnippen und Klatschen.⁵ Die Atmo-

⁵ Ähnliche Reaktionen konnten wir auch bei unseren ebenso begonnenen Vorträgen, z.B. auf der FaDaF-Jahrestagung in Freiburg, beobachten.

sphäre war spürbar entspannter und die TeilnehmerInnen schienen aufgeschlossener und motivierter. Nach dem Besprechen der Kursziele folgte eine kurze Selbstvorstellung der TeilnehmerInnen – auch dies ist wichtig, damit die nachfolgenden Aktivitäten mit möglichst wenig Hemmungen und möglichst großer Gruppendynamik durchgeführt werden können.

Es folgten Übungen zu diesen Bereichen:

- Bewegung im Raum;
- Körperspannung und -haltung;
- Gestik;
- Mimik;
- Artikulation;
- Rhythmus in Texten (kleines Gedicht klatschen, brummen, mehrmals sprechen);
- Sprachnotationen;
- Einführung in verschiedene Rhythmen ohne Texte.

Alle Übungen wurden im Stehen, ohne Tische in einem möglichst frei geräumten Unterrichtsraum durchgeführt. Die TeilnehmerInnen sollten von Anfang an Vortragssituationen als solche erleben, sie sprachen und handelten immer vor und zu anderen.

Der gesamte Unterricht wurde an allen Tagen mittels einer unauffällig platzierten Videokamera mitgeschnitten. Zwar wurden die TeilnehmerInnen darüber informiert; nach kurzer Zeit schien die Kamera allerdings nicht mehr wahrgenommen zu werden. Die Aufzeichnungen dienten zum einen der Dokumentation (mit dem Ziel einer späteren systematischen Auswertung), wurden aber auch eingesetzt, um während des Unterrichts Beiträge der TeilnehmerInnen mit einer gewissen Distanz zu präsentieren und eine Grundlage zur Selbstreflexion zu bieten.

Nach den eher allgemeinen Übungen (Bewegung im Raum, Atem- und Stimmtechniken, Artikulation/Phonetik sowie eine kurze Einführung zum Umgang mit einem Mikrophon) und einer Pause bekamen die TeilnehmerInnen die Gelegenheit, sich noch einmal in kleinen, selbstverfassten Vierzeilern zu einem RaP-Rhythmus vorzustellen.⁶ Dabei gehörte es zu ihrer Aufgabe, sich vor die Gruppe an ein Mikrophon zu stellen und zur Musik elektronisch verstärkt zu sprechen – für viele Studierende eine völlig neue Erfahrung. Ihre Einzelauftritte wurden ausführlich besprochen – auch auf der Basis der Videoaufzeichnungen. Dabei war von Bedeutung, dass nicht nur jede/r einzelne Vortragende seine/ihre eigene Leistung kommentierte und einschätzte, sondern auch die Gruppe sich ausführlich beteiligte. Durch das gemeinsame Diskutieren entstanden langsam Kriterien, nach denen Sprech- und Vortragsleistungen einzuschätzen sind – nicht nur bei dem jeweiligen Sprecher, sondern auch bei anderen.

⁶ Die Quellen für die Melodien finden Sie im Anhang.

Nach der Mittagspause wurden Gruppen gebildet, deren einzige Vorgabe war, dass TeilnehmerInnen mit derselben Muttersprache möglichst nicht in einer Gruppe sein sollten. Die Dozenten begleiteten die Gruppenbildungsphase explizit nicht. Die Gruppen sollten in der Zeit bis zum Ende des Semesters selbständig einen Text erarbeiten und in Absprache mit den Dozenten eine Melodie dazu finden. Im letzten Teil des Tages bereiteten sich die entstandenen Gruppen auf die anschließende Selbstarbeitsphase vor, indem sie über mögliche Themen diskutierten, im Internet dazu recherchierten oder schon Entwürfe für künftige Treffen machten. Der Tag endete mit einer kurzen Evaluation, um mögliche Fehlentwicklungen oder -erwartungen zu erkennen und möglicherweise gegensteuern zu können.

4.2 Selbstarbeitsphase

In der knapp dreimonatigen Zwischenphase, die allerdings durch die Weihnachtsferien unterbrochen war, sollten die Gruppen sich eigenverantwortlich treffen, ein Thema verabreden bzw. ausbauen, einen Text schreiben, den Text mit den Dozenten besprechen, eine Melodie dazu finden (ggf. mit Unterstützung) und den Vortrag üben. In einigen Gruppen gelang dieser selbständige Prozess sehr gut, andere hatten mit der relativen Freiheit Probleme, eine Gruppe konnte nicht fortgeführt werden.⁷ Insgesamt kamen die Gruppen jeweils zwei- bis dreimal in die Sprechstunden der Dozenten.

4.3 Zweiter Blocktag

Der Tag begann wiederum mit Übungen zu den o.g. Bereichen des Vortragens. Danach stellten die Gruppen ihre Ergebnisse vor.

Die erste Gruppe hatte einen Text zum Freizeitverhalten von Erasmusstudierenden und verschiedenen Diskotheken in Hannover verfasst und einen Loop⁸ mit – den Inhalten entsprechenden musikalischen – Variationen⁹ erarbeitet.

Die zweite Gruppe kam mit einem Text zum Lernen von Deutsch als Fremdsprache. Sie hatte ein Mitglied, das die Musik dazu selbst geschrieben hatte und die Auftritte auch mit der Gitarre live begleitete.

Die dritte Gruppe verlor zwei Mitglieder. Die verbliebene Teilnehmerin schrieb recht kurzfristig einen ironischen Text zum Thema Weihnachten, der Teilnehmer aus Gruppe 2 komponierte für sie ebenfalls eine Melodie, setzte sie über ein Sequenzerprogramm um und spielte die Gitarre dazu. Dieser Beitrag hatte eher

⁷ Beispiele für einen gelungenen Arbeitsplan und einen gelungenen Text finden Sie im Anhang (Abb. 2, Abb. 3).

⁸ Engl. „Schleife“, bezeichnet eine sich ständig wiederholende rhythmische Einheit von 2-4 Takten, ggf. mit leichten Variationen.

⁹ Zwar sind Anpassungen der Musik an den Text relativ aufwendig, unterstützen aber den Textfokus und motivieren die qualitative Darbietung der Künstler. Ein einfacher Loop wäre für den eigentlichen Zweck jedoch völlig ausreichend.

Lied- als RaP-Charakter; aber auch dadurch wurden die gestellten Kriterien (Rhythmus, Aussprache, Präsentation etc.) erfüllt.

Alle Beiträge wurden intensiv diskutiert und ausgewertet. Die TeilnehmerInnen waren überrascht und erfreut von der hohen Qualität der Beiträge.

Die Möglichkeit, sie im Rahmen eines Parallelseminars (Vorstellung von Gedichten) einem größeren Publikum zu präsentieren, wurde begeistert aufgenommen. Zur Vorbereitung dieses Auftritts mussten noch adäquate Choreographien entwickelt werden. Der Tag endete mit Überlegungen zu einem Einleitungs-RaP, mit dem die TeilnehmerInnen sich und den Kurs in jenem Abschlusskonzert vorstellen wollten.

4.4 Dritter Blocktag

Auch am Anfang dieses Tages standen Aufwärmübungen zu verschiedenen Aspekten des Vortragens. Im Anschluss daran stellten die Gruppen ihre nach den Anregungen des Vortages überarbeiteten und ergänzten Musikprojekte mit ersten Ideen zu Choreographien vor. Auch sie wurden mit Hilfe von Videoaufnahmen analysiert und optimiert.

Um die Aufmerksamkeit noch einmal auf eine deutliche, verständliche Aussprache zu richten, wurde dann an Audioaufnahmen der einzelnen Gruppen gearbeitet. Dieses wurde sehr intensiv und kleinschrittig durchgeführt. Die TeilnehmerInnen selbst hatten den Ehrgeiz, eine Aufnahme zu erstellen, die nur noch möglichst wenig Abweichungen von der Standardsprache Deutsch enthielt.¹⁰

Obwohl der Fokus in dieser Phase eindeutig auf der Aussprache, also auf dem Wort lag, ist auf den parallel entstandenen Videoaufnahmen gut zu erkennen, dass auch die Körpersprache sich teilweise deutlich veränderte: Der Rhythmus, die Musik floss natürlich ein, die Bewegungen wurden flüssiger und das gesamte Erscheinungsbild harmonischer. Die so gewonnene Selbstsicherheit zeigte sich auch in den abschließenden Proben für den Vorstellungs-RaP.

Darüber hinaus war auffällig, dass sich die Teilnehmer zwar konsequent, aber äußerst produktiv und freundlich gegenseitig verbesserten. Jeder hatte den Anreiz, für sich, aber besonders für seine Gruppe, die bestmögliche Präsentation darzubieten. Neben der anstehenden öffentlichen Veranstaltung tat die auf Audio-CD festgehaltene Dokumentation dieser Leistung ein Übriges, die Motivation zu steigern.

4.5 Aufführung

In den ursprünglichen Planungen zu diesem Kurs war eine Aufführung nicht enthalten. Die Idee dazu entstand durch die Motivation der TeilnehmerInnen und die hohe Qualität der Beiträge. Es erschien einfach schade, dass derart witzige, der Lebenswirklichkeit der TeilnehmerInnen so nahe Texte und Melodien nur der

¹⁰ Resultate sind zu hören unter: <http://www.fsz.uni-hannover.de/daf-rap.html> (15.10.2010).

kleinen Kursöffentlichkeit vorbehalten bleiben sollten. Allerdings können drei Beiträge auch noch keinen Abend füllen – insofern war es ein glücklicher Umstand, dass sich die Stücke problemlos und sogar mit Gewinn in eine ohnehin stattfindende Vorstellung zu Gedichten integrieren ließen. Für die KursteilnehmerInnen bedeutete die Tatsache, dass sie ihre Resultate vor einem neuen und größeren Publikum präsentieren mussten, eine zusätzliche Motivation, einen wirklich optimalen Auftritt zu erarbeiten.¹¹

5 Auswertung und Fazit

5.1 Kommentare der KursteilnehmerInnen¹²

An der Veranstaltung hat mir besonders gut gefallen:

An dieser Veranstaltung hat mir alles gut gefallen. Die Idee dieses Seminars finde ich toll. Mir hat die Arbeit mit anderen Studenten gut gefallen, wir lernten richtige Körperhaltung haben, ohne Angst und Stress auftreten. Alles war super, super toll :-)

Weniger gut fand ich:

Die Veranstaltung sollten mehrmals stattfinden und nicht so lange dauernd. Nach 7 Stunden sind schon alle müde.

An der Veranstaltung hat mir besonders gut gefallen:

Ich konnte mit Musik beim Deutschlernen viel Spaß machen. Wenn man Rhythmus hätte, wäre sein Deutsch besser, glaube ich.

Und diese Vorschläge habe ich für die Dozentin/den Dozenten:

Der Kurs ist ganz anders! Sehr sehr sehr interessant!

An der Veranstaltung hat mir besonders gut gefallen:

Ofenheit von DozentInnen und Studierenden, gute Atmosphäre, Spaß, Kompetenz und Hilfsbereitschaft der DozentInnen.

Weniger gut fand ich:

Blokseminar war zu wenig für das Thema.

¹¹ Die bei dieser und folgenden Veranstaltungen mitgefilmten Präsentationen werden auf Wunsch der Teilnehmer auf YouTube veröffentlicht werden.

¹² Die Beiträge werden in Originalrechtschreibung abgedruckt und stehen in der Reihenfolge der Fragebögen.

An der Veranstaltung hat mir besonders gut gefallen:

Wir waren kleine Gruppe und deshalb werden wir, meine ich, gute Freunden. Beide Dozenten waren nett, nicht im Stress, geduldig. Nichts war unangenehm.

Die KursteilnehmerInnen betonten auch in ihren mündlich abgegebenen Kommentaren besonders den Spaß und die gute Kursatmosphäre. Dieses scheint im Kontrast zu ihren sonstigen universitären Unterrichtserfahrungen zu stehen, in denen Spaß offenbar keine nennenswerte Rolle spielt. Sie waren aber auch positiv überrascht, wie viel sie dennoch lernen konnten – dies bezog sich bei den einzelnen TeilnehmerInnen auf verschiedene Bereiche: Aussprache/Artikulation, Rhythmus, Auftritts- bzw. Vortragsverhalten, Selbstsicherheit.

5.2 Beobachtungen der Lehrenden

Aus der Perspektive der Lehrenden waren zwei Aspekte besonders bemerkenswert: Zum einen fielen die Konzentration und der Ehrgeiz auf, mit denen die Teilnehmenden ihre Projekte verfolgten und sich auch am Unterricht beteiligten. Nachdem sie die Lernmöglichkeiten für sich erkannt hatten, nutzten sie die Angebote intensiv: die Übungen, die Lehrerkorrektur, die technischen Hilfsmittel – aber auch den Kontakt zu den KommilitonInnen. Der zweite herausragende Aspekt war die auch aus unserer Sicht besonders gute Kursatmosphäre. Die kulturell sehr heterogene Gruppe arbeitete mit großem Respekt und hoher Toleranz miteinander. Gerade Vortragssituationen sind oft angstbehaftet, der/die Vortragende macht sich verletzlich und angreifbar, auch und gerade Situationen, in denen ein Laie alleine „singt“, werden so empfunden – insofern ist es notwendig, dass die Diskussionen um Vortragsleistungen respektvoll, wertschätzend und vertrauensvoll geführt werden können – ohne dass „nur“ Positives gesagt wird. Damit Fehler, Abweichungen oder Unstimmigkeiten bemerkt werden können, müssen sie auch benannt werden. Dieses geschah in dem Kurs in herausragender Weise. Da durch die heterogene Zusammensetzung sehr divergierende Vortragskulturen zusammengeführt wurden – aus Korea, Brasilien, Tschechien, Georgien, Bulgarien – ist dies eine besondere Leistung. Unserer Meinung nach hat die Musik daran einen entscheidenden Anteil: Die Musik und die Übungen zum Rhythmus führten dazu, dass alle von Anfang an aufeinander hören, sich aufeinander einstellen und miteinander agieren mussten. Im Resultat kann man am Ende beobachten, wie die Einzelteilnehmer sich in den Gruppenpräsentationen zusammen wie ein Ganzes verhielten, wie sie zusammen im Rhythmus auf und ab bewegten und präzise Einsätze halten können. Das Ganze hat hier eine neue Qualität – es ist mehr als die Summe der Einzelnen...

5.3 Kursorganisation

Zu dieser Entwicklung hat unserer Meinung nach auch die Entscheidung beigetragen, den Kurs als Blockseminar durchzuführen. Kreative Prozesse können sich im Zweisemesterwochenstundenrhythmus nicht so gut entwickeln und auch der Aufbau von Vertrauen gelingt besser, wenn sich der Kurs gleich zu Anfang eine längere Zeit sieht (in unserem Fall waren es acht Stunden.).

Als schwierig stellte sich aber die lange „Pause“ zwischen dem ersten und dem zweiten Blocktag heraus. Die KursteilnehmerInnen müssen ein hohes Maß an Verbindlichkeit und Verantwortlichkeit mitbringen, um ihren Arbeitsprozess gemeinsam zu organisieren und selbständig den Kontakt zu den Lehrenden zu halten – ähnlich wie in den fachlichen Veranstaltungen an der Universität. In der Evaluation gaben TeilnehmerInnen dieses als einzigen Kritikpunkt an. In einem Nachfolgekurs wurde der zweite Blocktag in die Mitte des Semesters gesetzt – was für Studierende und Lehrende vorteilhaft war, weil etwas mehr verbindliche Struktur vorgegeben war.

Sehr angenehm war für KursteilnehmerInnen und Dozenten die Doppelbesetzung der Dozentenrolle. Anders als bei vielen anderen Kursen ist bei dieser Art von Unterricht sehr wenig planbar; das bedeutet, dass der Dozent/die Dozentin sehr präsent und flexibel im Unterricht aber auch in den dazwischenliegenden Betreuungsphasen sein muss. Man weiß vorher nur sehr vage oder gar nicht, welche Voraussetzungen die KursteilnehmerInnen mitbringen, welche speziellen Wünsche sie äußern, welche sprachlichen, psychologischen, technischen, organisatorischen oder soziologischen Probleme auftreten werden und wie sich Gruppen zusammenfinden. Wir haben uns im Unterricht abgewechselt aber auch bei Bedarf parallel gearbeitet. So konnten wir die TeilnehmerInnen gezielt intensiv unterstützen. Aus ihrer Perspektive ist es vermutlich auch angenehm, nicht den ganzen Tag von einer Person unterrichtet zu werden und in den Selbstarbeitsphasen zwei AnsprechpartnerInnen zu haben.

Andererseits gibt die unerbittliche Videodokumentation auch den Dozenten Aufgaben auf: im Eifer des Gefechts kam es vereinzelt vor, dass beide redeten oder sich unterbrachen. Niemand im Kurs, auch nicht die Kursleitung, ist also von Kritik verschont – selbst wenn es den Studierenden kaum aufzufallen schien.

6 Kurze theoretische Einordnung

Während in Grundschulen die von Pestalozzi oder Montessori entwickelte sogenannte ganzheitliche Pädagogik schon häufig zum Standard gehört, ist die Unterrichtsweise im akademischen Bereich ganz überwiegend rein kognitiv ausgerichtet. Dies gilt auch für den Sprachunterricht. Christine Schwerdtfeger beklagt unter anderem in ihrem Aufsatz mit dem bezeichnenden Titel „Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen“ das Fehlen so

wichtiger Elemente wie Emotionen und Leiblichkeit in der Unterrichtsforschung – aber auch im Unterricht selbst.

In der Fremdsprachenunterrichtsforschung – so Schwerdtfeger – sei der Fremdsprachen lernende Mensch „bisher ein vor allen Dingen auf sehr wenige, ziemlich negative Emotionen atrophiertes Kunstwesen, ein Wesen institutioneller Dunkelheit“ (Schwerdtfeger 1997: 597).

Dem stellt sie ihren Entwurf eines Fremdsprachenlernenden gegenüber,

als ein *Mensch*, der *Gefühle*, *Leib* und *Verstand* hat und der eine Sprache spricht und lernt, die immer schon emotional-leiblich verfaßt ist. (Ebd.: 598) (Hervorhebungen durch die Autoren)

Die Einbeziehung der Musik ist unserer Meinung nach eine besonders gute Methode, in diesem Sinn „Gefühle“, „Leib“ und „Verstand“ anzusprechen. Entscheidend daran ist allerdings, dass die Kursteilnehmer die Musik nicht passiv rezipieren, sondern aktiv machen: eben mit Leib und Gefühl – und natürlich nicht ohne Verstand!

Bei der Organisation des Unterrichts gehen wir weiterhin mit Little (Little 1991, Little 2007), Wolff (Wolff 2002, Wolff 2003, Wolff 2004) und anderen von einer autonomen Lernerpersönlichkeit aus. Dabei beziehen wir uns zunächst auf die grundlegende Definition von Holec, nach der Lernerautonomie als „ability to take charge of one’s own learning“ (Holec 1981: 3) gesehen wird. Diese viel zitierte Definition sehen wir erweitert: Autonomes Lernen sollte nicht missverstanden werden als isoliertes Lernen – möglichst allein vor dem Computer – sondern kann durchaus eine Basis für das Lernen in der Gruppe sein. Wolff definiert Lernen als autonomen Prozess wie folgt:

Lernen wird in der Lernerautonomie als sozial vermittelter Prozess verstanden; er kann weder in Vereinzelung gelingen, noch können Lerner lernen, wenn sie vom Lehrer und vom Lehrwerk im Klassenverband gesteuert und gegängelt werden. (Wolff 2002: 10)

So verstanden sehen wir den Unterricht als ein Angebot, das wir den TeilnehmerInnen machen: In den Übungen machen wir aufmerksam auf verschiedene Bereiche des Vortrags. Das Ziel ist eine Sensibilisierung für das eigene Verhalten durch eigene Aktivität, durch die Wahrnehmung der Reaktionen der anderen und auch durch das Beobachten und Diskutieren der Leistungen der anderen KursteilnehmerInnen. Die Dozenten stehen als (muttersprachliche) Experten und als Pädagogen zur Verfügung – die Verantwortung für das Lernen, für das, was aufgenommen und verarbeitet wird, liegt bei den einzelnen Studierenden.

So gesehen ist Lernen, hier das Lernen von Vorträgen, ein zutiefst individueller Prozess, der auch und gerade in seiner Ganzheitlichkeit individuell betrachtet gefördert werden muss. Dabei ist die Gruppe wichtig, weil sie einerseits einen geschützten Rahmen bietet, in dem SprecherInnen etwas ausprobieren und sich trauen können – auf der anderen Seite ist sie auch Teil einer realen Vortrags-/Kommuni-

nikationssituation und gibt differenzierte Feedbacks, die der Sprecher sonst nicht erhalten würde. Sie erfüllt also mehrere Funktionen.

Hauptaufgabe der Dozenten ist die Schaffung und Ausgestaltung einer reichen und angemessenen Lernumgebung, das Lehrerverhalten ist geprägt von dem Prinzip „Hilfestellung“ und gekennzeichnet von einer „kooperativen Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Schüler: ein spezifisches pädagogisches Handeln, das es den Lernenden ermöglichen soll, die Lerninhalte individuell unterschiedlich zu konstruieren, zu organisieren und für die Wiederverwendung vorzubereiten“ (Wolff 2002: 13).

„Autonome Lerner“, darauf weist Little hin,

cannot construct their knowledge out of nothing, neither can they know by instinct how to conduct focused and purposeful learning conversations that shape themselves to the ways of thinking characteristic of the subject in question. Teachers remain indispensable, both as pedagogues and as discipline experts. (Little 2007: 21)

Selbstverständlich ist uns bekannt, dass Musik und Sprache in Kombination keineswegs eine neue Entwicklung sind. Von der griechischen Tradition (vgl. Cvetko 2006, Cvetko im Erscheinen) an bis Professor Lapper, der in den 1960ern mit der „Singmethode“ Deutsch in Österreich (Bad Reichenhall) Deutsch als Fremdsprache mit Gesang kombinierte und singend von seinen Schülern auf der Straße begrüßt wurde, scheint es eine bewährte Kombination zu sein, deren Ansatz in der modernen Fremdsprachenforschung aktuell wiederbelebt wird.

Im Übrigen werden die Dozenten dieses Projektes auch vereinzelt mit einem RaP-Gruß („Yo, man!“) begrüßt.

Literatur

- Cvetko, Alexander J. (2006): „... durch Gesänge lehrten sie...“ *Johann Gottfried Herder und die Erziehung durch Musik. Mythos - Ideologie – Rezeption*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Cvetko, Alexander J. (im Erscheinen): Der Sprechgesang in wissenschaftlicher Perspektive: Anregungen aus der Historischen Musikwissenschaft für die Musikpädagogik. In: Greuel, Thomas; Kranefeld, Ulrike u.a. (Hrsg.): *Singen und Lernen – Annäherungen an die Perspektive des Schülers*. Aachen.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy; Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentic.

- Little, David (2007): Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. In: *Innovation in Language Learning and Teaching*. Vol. 1, Issue 1, 14-29.
- Mizener, Charlotte P. (2008): Enhancing Language Skills Through Music. In: *General Music Today* 21/2, 11-17.
- Schwerdtfeger, Inge Christine (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. In: *Info DaF* 24/5, 587-606.
- Wolff, Dieter (2002): *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Wolff, Dieter (2003): Lernerautonomie und selbst gesteuertes Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, 321-326.
- Wolff, Dieter. (2004): Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb. In: Börner, Wolfgang; Vogel, Klaus (Hrsg.): *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, 87-103.

Internetquellen

- Freie Loops zum Download nach Anmeldung*: www.looperman.com (15.10.2010).
- Kostenfreie Bearbeitungssoftware für Audio-Dateien*: <http://audacity.sourceforge.net/> (15.10.2010).
- Entstehende Dokumentation zum DaF-RaP-Projekt am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover*: <http://www.fsz.uni-hannover.de/daf-rap.html> (15.10.2010).

Anhang

<p>Kursbeschreibung PK408 Musik und Sprechen (Blockseminar) (B2) WiSe 2009/10 DozentInnen: Matthias Perner, M.A. / Anke Stöver-Blahak</p>	
<p>Begrüßungsrap (zu „Chilling“ von <i>Beatmaster RR Productions</i>)</p>	
<p>M Guten Morgen, liebe Leute a Matthias Perner ist mein Name t Wir <u>be grüßen</u> Sie hier heute t <u>Stöver-</u> Blahak heißt die Dame</p>	<p>B Vier Kasus und <u>Pho netik</u> e ... i d e</p>
<p>A Sprache und <u>Mu sik</u> n heißt das <u>Semi nar</u> k Sprache, weil Sie's lernen e die <u>Mu sik</u> war vorher da</p>	<p>A Mit zwanzig Wörtern Deutsch n kann man sich ein Bier <u>be stellen</u> k Mit hundert Wörtern Deutsch e hört sich's nicht mehr an wie Bellen</p>
<p>M Vier Kasus und <u>Pho netik</u> a bei der jede Silbe zählt t <u>Adjektivde kination</u> t lange Sätze, wo nichts fehlt h</p>	<p>M Mit 1000 Wörtern Deutsch a macht es langsam einen Sinn t <u>doch wir</u> sind schon so weit, t wir kriegen HIP-HOP hin h</p>
<p>A Wortschatz, Syntax n <u>Morpholo gie</u> k Dass das DAF ist, e <u>das lerne</u> ich nie</p>	<p>B Vier Kasus und <u>Pho netik</u> e ... i d e</p>
<p>A Deutschland ist schön n von der Kultur hat man <u>ge hört</u> k Schade ist nur, e dass diese Sprache so sehr stört</p>	
<p>M Meistens hat hier a jeder Text nur einen Satz t und am Ende <u>da von</u> t findet das Verb dann seinen Platz h</p>	

Abb. 1.: Text „Begrüßungs-RaP“ (von Dozenten zu Veranstaltungsbeginn präsentiert).

Leibniz Universität Hannover

Semester: WiSe 09/10

Seminar: "Musik und Sprechen"

Arbeitsgruppe: (G2)

Arbeitsplan

● Projektdaten

-Projekttitel: Dialekte in Deutschland

-Kurzbeschreibung des Projekts: Mit unserem Projekt versuchen wir, verschiedene Dialekte Deutschlands vorzustellen. Die Dialekte werden regional geteilt:

- Berlinerisch
- Kölsch
- Bairisch
- Saterfriesisch
- Hamburgerisch
- Hessisch
- Sächsisch
- Schwäbisch
- Norddeutsch
- Alemannisch
- Saarländisch
- Westfälisch
- Thüringisch
- Fränkisch

● Literatur

-Es werden nur Internetquellen benutzt, da es verständlicher für die Ausländer ist. Es wird keine fachliche Literatur benutzt.

-Basisliteratur: <http://www6.dw-world.de/de/dialekt.php>

● Organisatorische Aspekt

-Aufgabenverteilung: Die Einleitung wir zusammen (von allen Mitglieder der Gruppe) geschrieben und die Dialekte werden verteilt. Es sind keine feste Termine vereinbart, da alle ziemlich beschäftigt sind, aber die Mitglieder der Gruppe werden auch im Kontakt bleiben (per e-mail, per Telephon). Wenn alle mit ihren Teilen fertig sind, wird diskutiert und Verbesserungsvorschläge gegeben. Wenn der Text fertig ist, werden auch Termine mit den Dozenten vereinbart.

Hannover, 07.11.2009

Abb. 2: Weniger gelungener Arbeitsplan einer Gruppe (Thema zu komplex).

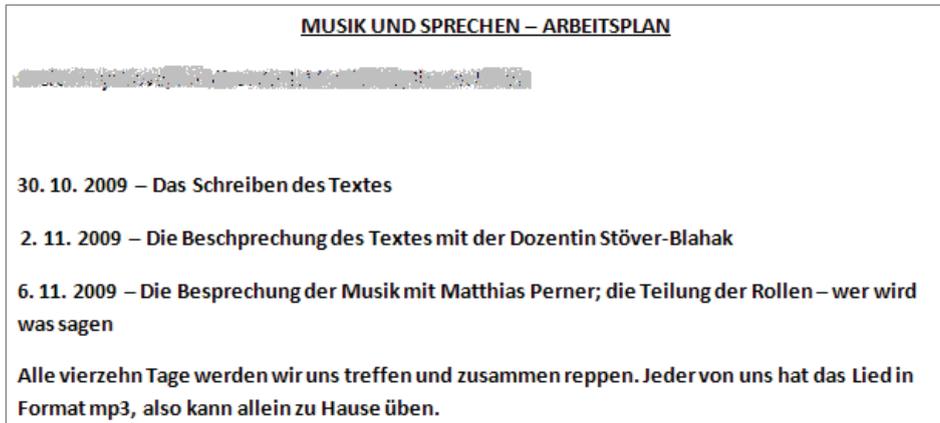


Abb. 3: Gelungener Arbeitsplan einer anderen Gruppe (Konkrete Aufgabenverteilung, Zielsetzung, Termine).

... dann klappt's auch mit der Aussprache! Die 20¹ besten Tipps für die phonetische DaF-/DaZ-Praxis²

Wolfgang Rug (Dornburg/Tübingen, Deutschland)

1 Einleitung

Theoretisch ist kein Mangel an DaF³-Phonetik, auch die Lehrwerke haben sich deutlich verbessert. Nicht so jedoch mancherorts die tägliche DaF-/DaZ-Praxis: Oft ist der Unterricht noch weit entfernt davon, gute deutsche Aussprache zu

¹ Der Beitrag ist die leicht ergänzte Textfassung einer Power-Point-Präsentation mit 34 Folien auf der Freiburger Jahrestagung. Aus der dortigen Präsentationsform resultiert die argumentativ knappe Darstellungsweise, die auch auf umfangreiche Literaturverweise verzichtet. Auch ist dem Autor bewusst, dass es in der Aussprachedidaktik keineswegs mit nur zehn sprachlichen und zehn phonetikdidaktischen Tipps umfassend getan ist. Aber angesichts der weithin feststellbaren und von vielen Lehrenden auch selbst beklagten Defizite in der DaF-/DaZ-Praxis scheint ein solches knapp auswählendes Verfahren vertretbar zu sein, weil damit ein recht gut ausgestatteter Mindeststandard für die phonetische DaF-/DaZ-Praxis beschrieben ist. Wirken sich die hier präsentierten 10 + 10 Hinweise effektiv in der Unterrichtspraxis aus, ist schon viel gewonnen.

² Praxishintergrund sind viele Jahre Aussprachetrainingskurse an der Universität Tübingen, darunter immer wieder solche mit sprachkontrastiver Ausrichtung; drei über den FaDaF veranstaltete Fortbildungsseminare in Blaubeuren zwischen 2000 und 2004 sowie zahlreiche weitere Phonetik-Lehrerfortbildungen mit den Universitäten Tübingen, Jena, Leipzig, der Hochschule Reutlingen, dem VHS-Landesverband Baden-Württemberg u.a. – Dazu detailliert Rug (2007 und 2008). In Kürze erscheint beim Schubert-Verlag Leipzig vom Autor das Übungsbuch 77 Klangbilder gesprochenes Hochdeutsch.

³ Methodisch ist DaZ grundsätzlich mitgemeint sein, wobei sich „Phonetik für DaZ“ in der komfortableren Situation befindet, sich auf den Kontrast zu einer jeweils bestimmten Herkunftssprache konzentrieren zu können; dies gilt noch stärker für den Lehrbereich „DaF im Ausland/an deutschen Auslandsschulen“.

befördern – bei den Lehrern und bei den Lernenden. Um den Weg hinein in die Praxis zu verkürzen, sind hier die 20 best-practice-Tipps aus vielen Jahren phonetischer Praxis im DaF-Unterricht, in Phonetik-Workshops oder Schwerpunktkursen und in der DaF-Lehrerfortbildung versammelt. Phonetik kompakt für Praktiker.

Das erste 10er-Paket (Teil A) bietet eine Sammlung von „Hauptschwierigkeiten“ der deutschen Artikulation und Intonation – wohl wissend, dass es erheblich mehr Ausspracheprobleme für internationale Deutschlernende gibt. Die Liste beschränkt sich auf solche Bereiche, die entweder für die Klanglichkeit des Deutschen von fundamentaler Bedeutung sind, und solche, die für viele/mehrere der „wichtigen“ Herkunfts- und Kontrastsprachen eine Lernschwierigkeit darstellen. Dabei gilt als übergreifende methodische Anleitung: Körperhaltung und Artikulation mit einfachen Worten passend einstellen (hörend und sprechend, mit möglichst wenig Schrift auf dem Papier (also nicht oder weniger lesend und nachsprechend), ohne viele IPA-Zeichen (wenn möglich lieber mit Klangimitation mittels Buchstaben), ohne komplizierte linguistische Terminologie, dann geht’s mit konsequentem Üben leichter und wird von selbst schon ziemlich richtig. Also Tipps wie: Die jeweils richtige Körperhaltung produziert die richtigen Lang- und Kurz-Vokale – Was ein breites „Cheese-Gesicht“ alles leistet – Mehr Mut zur r-Vokalisierung – Wie leicht das deutsche (konsonantische) r gelingt – starke Satzakkente + konsequente Silbenreduzierung/Silbenminimalisierung in Endungen, („unbetonten“) Vorsilben und Mittelvokalen: das sind alles gar nicht so komplizierte Geheimnisse von Klang, Rhythmus und Intonation in einer guten deutschen Aussprache.

Die Tipps im zweiten 10er-Paket (Teil B) zeigen, wie Phonetiklehren und -lernen im täglichen DaF-/DaZ-Unterricht methodisch in vielfacher Weise eingebunden werden kann und soll. Tipps wie:

- Kein Grammatikthema ohne (sogar: primäre) Klangebene, ohne Aussprachetraining;
- Chorsprechen, Singen, Formen in gesprochenen Rhythmen bringen mehr als Regeln einüben und erhöhen Sprechfrequenz und Sprachlust der Lernenden;
- Nicht stolperndes Lesen, sondern Auswendiglernen und Rezitieren, Sprache inszenieren;
- Jedem Schüler sein (kontrastives + individuelles) Hauptschwierigkeiten- und Trainingsprogramm;
- Wie kommen Freude und Erkenntnis in die Fehlerkorrektur?
- Vom Unterricht hinaus in den Lebensalltag auf dem Weg zum guten Deutsch-Sprechen.

2 Teil A

2.1 Die zwei phonetischen Grundmuster der deutschen Sprache

Es kommt auf die extreme Reduzierung, Minimalisierung der nicht betonten Silben an.

Muster 1: ●●
schaffn schaffn schaffn schaffn
lachn lachn lachn lachn
küssn küssn küssn küssn
bittn bittn bittn bittn

Symbol für Muster 1: Schweinchen – ein dicker Körper (Stamm) und ein minimal-kleines Schwänzchen (Endung); Quantitätsverhältnis: 1:0,1 oder 10:1.

Muster 2: ●●●
 da**damm**
gedacht – gemacht – gelacht – gekracht – das Ding – 'n Ding
gesagt – bewegt – versagt – erlaubt

Symbol für Muster 2: Käfer – ein minimal-kleiner Kopf (unbetonte/untrennbare Vorsilbe) und ein dicker Körper (Stamm); Quantitätsverhältnis: 0,1:1 oder 1:10. Das Muster gilt auch für die Gruppe Artikelwort + Nomen.

Die beiden Muster können weiter abgewandelt und kombiniert werden:

Variation 1: ●●●●
 da**damm**da
berühren – befühlten ... oder so schreiben: betastn – begreifn – die Sachn

Symbol für diesen Rhythmus: Schildkröte (kleiner Kopf, dicker Körper, kleiner Schwanz) für die grammatischen Formen von Verben mit unbetonter/untrennbarer Vorsilbe (Infinitiv, z.T. Partizip II etc.), aber auch für die Gruppe Artikelwort + zweisilbiges Nomen, Nomen im Plural etc.

Variation 2: ●●●●● (mit satzakzentuierter trennbarer Vorsilbe):
abgefahren – wiedergekommen – fortgelaufen

Es gibt weitere Variationen ...

Wichtig für den richtigen Klang der deutschen Sprache ist es, die Reduzierung, Minimalisierung der Niedrigton-Silben einzuüben.

2.2 Satzakkente sind wichtige Botschaften an den Hörer: grammatisch – inhaltlich – emotional

Beispiel: trennbare Vorsilben:

EINsteigen!	Wir steigen EIN!
(singend)	Wir steigen A‘HEIN!
(rappend)	Wir steigen EIN, EIN, EIN, wir steigen AUS, AUS, AUS, wir fahren WEG, WEG, WEG, wir fahr’n nach HAUS, HAUS, HAUS.

Beispiel: Satznegation

Macht das jetzt!	Wir machen das NICHT!!! oder Wir MACHEN das aber nicht!
------------------	--

Methoden:

- Klopfen
- Klatschen
- Reimen
- Rappen
- Dialog-/Streit-Sprechen,
 zu zweit oder mit zwei Schülerparteien
 im Chor schreien

2.3 Das „vokalisches r“ -er/-r [ɐ] („r1“)

Das „vokalisches r“ ist ein Hauptproblem bei den Deutschlernenden aus (fast) aller Welt. Dabei sind fast 2/3 aller in Texten geschriebenen r vokalisches, also a-artig bzw. können/sollen in der unmarkiert gesprochenen Sprache vokalisiert werden (also als extrem kurzer, weniger offener a-Laut in einem Diphthong).

Dabei ist der richtige [ɐ]-Klang gar nicht das Problem: Alle Kinder und Erwachsenen aus allen Sprachen der Welt produzieren seit ihrer Geburt ohne Schwierigkeiten a-Klänge. Das Problem ist das in den (Lehr-)büchern stehende „r“ auf dem Papier. Mit andern Worten: Der falsch orientierende DaF-Unterricht ist der Skandal. Guter Phonetik-Unterricht muss dann (und kann auch) die Sünden des traditionellen DaF-Unterrichts überwinden helfen.

Es empfiehlt sich, mit dem kurzen a-Vokal zu üben; kurzes [a] klingt weit weniger falsch, viel „deutscher“ als alle internationalen konsonantischen r-„Fremdklänge“.

Der ideale Text, das ideale Lied zum Üben:⁴

*Heut kommt der Hans zu mir ...
... Ob er aber über Oberammergau, oder aber über Unterammergau ...*

Das kann man übungshalber als Textvorlage auch so präsentieren:

Oba aaba üüba Oobaammagau, ooda aaba üüba Unta'ammagau ...

Oder so:

Oba aaba üüba Ooba'ammagau, ooda aaba üüba Unta'ammagau ...

Im Internet gibt es mehrere gesungene Beispiele, bairisch und hochdeutsch.⁵ Sinnvoll und nützlich: ein für alle gut sichtbares a-Signal im Klassenraum.

Und: Das „r1“ hinter Vokalen produziert viele „r-Diphthonge“: acht lange und sechs kürzere.

[e:ɐ̯] (eeea) Erst das Meer, dann mehr Meer und noch mehr Meer
[ɛ:ɐ̯] (äääa) Mit meinem Bärchen ist's wie im Märchen!
[i:ɐ̯] (üüa) Komm, sei ein Tier und komm zu mir!
... und die fünf anderen auch noch.

[ɛʌ] (äa) Werner aus Herne sieht so gern die Sterne in der
Ferne
[iʌ] (ia) Wer nichts wird, wird Wirt!
... und die anderen vier auch noch.

Die deutsche Sprache hat also nicht nur drei, sondern 17 Diphthonge!!!

2.4 r – konsonantisch: „kratzend“ („r3“) oder „reibend“ („r2“)

Das sind richtige Konsonanten...

und sehr fehlerintensiv...

bei sehr vielen Sprachen kontrastive „Fremdklang“-Phänomene...

aber mit guter und konsequenter Methodik lösbar und lernbar.

2.4.1 Das „kratzende“ r („r3“) – auch: Übungsvorstufe für „r2“

Methode: Zuerst mit k-, dann mit p-, t-, sch- und f-: Sprechen gegen extremen Widerstand, mit gespielter Sprechhemmung und dabei das -r übertrieben kratzen (*kchatzn – kkkkkk-ch / kkkkkk-r!*)

⁴ S. dazu unten, Tipp 3.1.

⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=Vyt80IcEZpk> (21.20.2010).

<http://www.youtube.com/watch?v=lfzljNAotFA&feature=related> (21.10.2010).

<http://www.youtube.com/watch?v=CFY7ocyLbtY&feature=related> (21.10.2010).

Dann immer weicher, lockerer, normaler, schneller sprechen.

Erst dann die weicheren, (im Deutschen kaum stimmhaften) Lautkombinationen:

g-r, d-r, b-r: groß draußen braun.

Dann im Kontrast üben (der im Deutschen nicht sehr groß ist):

großer Kreis, braune Printen, nach draußen tragen.

Sichtbare Korrekturhilfe: Zeigefingerspitze am Halsansatz nach schräg oben in die Zungenwurzel drücken.

2.4.2 Das „reibende“ r („r2“): r- am Wort- oder Silbenanfang, vor Vokal:

- Methode 1: (wie bei r3) mit Bleistift oder Finger starken Druck schräg nach oben unter die Zungenwurzel geben;
- Methode 2: Die „Zunge fesseln“, indem man die Zungenspitze hinter die unteren Schneidezähne drückt – man kann leicht und stressfrei *rarara – rürürü – rerere* sprechen (die „höheren“ und „runderen“ Vokale gehen nicht so gut);
- Methode 3: Der gleiche „Fesseleffekt“ ergibt sich, wenn man einen Weinkorken, einen Markenstift oder den angewinkelten Zeigefingerknochen zwischen die Zähne steckt;
- Methode 4: Das „Oberkörperpaket“: Hände überkreuz auf die Schultern, Arme auf die Brust drücken, Schultern ganz bis an die Ohren hochziehen, alles extrem „verpacken“: jetzt kann jeder locker und problemlos *raus, rein, rauf, runter, rüber, Robert, Ri-Ra-Rutsch* sprechen.
Ein großer und gemeinsam erlebbarer Lernerfolg!

2.5 Die Langvokale meeehr üüüben – und dann auch die Kurzvokale

Vor allem e: – o: – ö: – ü: sind sehr geeignet für Chorsprechen mit Körpersprache:

- Kopf weit nach hinten, Blick nach schräg oben richten, Arm und Zeigefinger nach schräg oben strecken – in so gespannter Körperhaltung wird's richtig.
- Mit graphischer Unterstützung:
Oooben in Pooolen die Koooblen hooolen
Der Eeesel trinkt nie Teee im Schneee.
Üüüben, üüüben, aber immer mit Gefüüübl!
- Man kann sich mit gespreiztem Daumen/Zeigefinger in die Kehle drücken und die Vokale trotzdem laut artikulieren: sie klingen gespannt, vorn, hoch ... und lang.
- Und so geht es mit den kurzen Vokalen: schlappe Körperhaltung, mit hängenden Armen, Kopf nach unten, Kinn auf die Brust: die kurzen Vo-

kale fallen locker heraus und sind deutlich tiefer, lockerer (ungespannt), von weiter hinten (Brustton) als die langen, ... und kürzer.

2.6 Die langen ö- und ü-Laute schööön üüüben

- ö: Zuerst ein [o:], mit den Händen seitlich kräftig die Backen zusammendrücken; beim [o:] ist die Zunge entspannt, sie hat keinen seitlichen Kontakt zu den hinteren Oberkiefer-Zähnen (Backenzähnen); dann langsam die Zunge spannen, so dass beide seitlichen Zungenränder festen Kontakt mit den Backenzähnen haben; zur Unterstützung den Kopf etwas anheben – und dann ein schönes öööö produzieren.
- ü: Zuerst ein [u:], mit den übereinandergelegten Daumen kräftig das Kinn nach oben drücken, die Hände neben den Mundwinkeln liegend zusammendrücken; Lippen zusammenziehen und deutlich nach vorn stülpen; beim [u:] ist die Zunge entspannt, sie hat keinen seitlichen Kontakt zu den hinteren Oberkiefer-Zähnen (Backenzähnen); dann langsam die Zunge spannen, so dass beide seitlichen Zungenränder festen Kontakt mit den Backenzähnen haben – und mit Kopf nach hinten, Blick nach oben, ein schönes üüüü produzieren:

Tübingen, Süden, Es grüünt, so grüün, wenn Spaniens Blüüten blüüh'n!

Danach auch die kurzen Vokale wie im Tipp 2.5 üben, im Kontrast zu den kurzen -o und -u.

2.7 „Sprossvokale“ bei konsonantischen Silbenenden

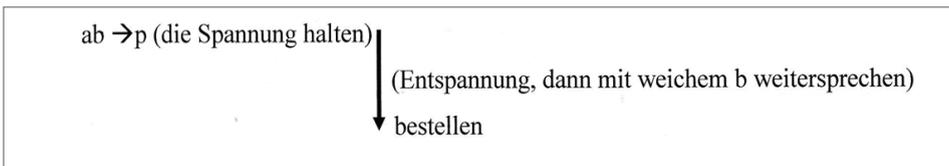
Eine Hauptschwierigkeit für Lernende mit Muttersprache Italienisch, Chinesisch, Japanisch u.a. (*iste kaputte; ichi*); ähnlich: Türkisch (*Schetudent*); Sprossvokal vor anlautenden st-, sp- bei Spaniern: (*eSpanien*):

- Silben/Wörter mit (explosivem) Verschluss-Auslaut – zu üben am besten mit -t: *Der Hu—t* is-t* kapu-tt**;
- Übertrieben als kleines Klangereignis inszenieren, mit überlanger Vokalspannung, dann mit überlauter Luftexplosion (sichtbar mit einem Zettel vor dem Mund inszenieren). Das Gleiche dann mit geeigneten Wörtern mit auslautendem -k, -p, -ch, -f etc.
- Sprossvokale spielerisch übertreiben – Fehlertheater spielen;
- Sprossvokale (falsch) schriftlich demonstrieren; die grammatisch/lexikalischen Funktionen von -e im Deutschen;
- Gut sichtbares Fehler-Signal als Klassen-Dekoration;
- Vertikale Handbewegung als sichtbares Fehlersignal.

2.8 Harte Silbenauslaute im Deutschen – „Auslautverhärtung“; harte/stimmlose Silbenauslaute bleiben hart/stimmlos; keine weichen/stimmhaften Silbenbindungen im Deutschen

Eine Hauptschwierigkeit für französische Sprecher, Sprecher slawischer Sprachen, auch Englisch u.a.:

- die „Auslautverhärtung“ bei auslautendem -b, -d, -g extrem übertreiben, mit kleiner Luftexplosion: *app**, *weck**, *unt**;
- nun die „Auslautverhärtung“ extrem „schlabberig“ und weich sprechen, als Kontrastspiel: *abb*, *wegg*, *undd*;
- und dann wieder „richtig“ (4/5-hart, 80%-hart);
- der Trick bei weich/stimmhaft anlautender Folgesilbe (*abbestellen*, *weggeben*, *und die*):



- Bei weichem/stimmhaftem Anlaut der Folgesilbe gilt: Hart (-t, -p, -k) wird von weich nicht weich gemacht – stimmlos (-ch, -sch, -f, -s) wird von stimmhaft nicht stimmhaft gemacht:

Rückgabe, *Stadtgarten*, *Aufgabe*, *Nachbar*, *ich weiß*, *es gibt*, *Kapitalismus*

Auch hier: Zum Üben den „Fremdklang“ spielerisch übertreiben und mit dem richtigen Deutschklang vergleichen; übend hin und her spielen.

In diesen Kontext gehören natürlich auch die im Vergleich zu anderen Sprachen (Französisch, Russisch, Englisch u.a.) unterschiedliche Härte und Stimmhaftigkeit bei den Konsonanten b, d, g und s (inlautend, anlautend, auslautend).

2.9 Knackige Vokalanlaute im Deutschen: Weg mit den falschen Bindungen!

Eine Hauptschwierigkeit für Sprecher aus romanischen und slawischen Sprachen, auch Englisch u.a.:

- ‘Ob, ‘ein, ‘Ei. Man kann es mit gespielter „Sprechhemmung“ üben, mit übertriebenem Knacken, Herausplatzen der Stimme.
- Es gibt erhebliche (und grammatisch sehr relevante) Probleme mit den Vorsilben be-, ge-, er- ([ɛʁ]), ver- ([fɛ]): *geantwortet*, *geohrfeigt*, *beurteilen*, *er-ahnen*, *verantworten*.

- Falsche Bindungen kann man übungsweise übertreiben, dann richtig sprechen und im Wechsel hin und her, immer schneller...
- Der Knacklaut im Schriftbild: Das IPA-Zeichen *ge^ʔarbeitet* ist für Unterrichtszwecke ungeeignet; besser: *ge'arbeitet* oder *ge/arbeitet*.

2.10 „ich mit Cheese-Gesicht“

Der „ich-Laut“ [ç] bereitet Sprechern verschiedener Sprachen erhebliche Schwierigkeiten (Englisch, bes. amerikan., Französisch, Skandinavische Sprachen, slaw. Sprachen u.a.).

- Das „Cheese-Gesicht“ schafft die geeigneten Artikulationsbedingungen. Geeignet sind „helle“ Kontakte: -ich-, -ech-.
- Auf Übungswörtern oder kleinen Sätzen die Atemluft zunehmend stark herauspumpen:



- In Übungssätze gespielte Emotion einfließen lassen, die zum Lachen („Cheese-Gesicht“) anregt:

Ich liebe dich.

Ich liebe dich nicht. (bitte das ‚nicht‘ so richtig fies inszenieren!)

Ich liebe dich nicht wirklich.

Ich liebe dich nicht richtig.

Ich liebe dich nicht wirklich richtig.

- Natürlich gehören die Kontraste [ç-x], [ç-j], [ç-s] sowie die Lesestolperfallen von geschriebenem -ch (Wächter, wachen, wachsen) in diesen Zusammenhang.

3 Teil B

3.1 Chorsprechen und Singen, so oft man kann

Mit Lust die Endung -er ▶ [ɐ] üben – den Hauptblock beim „vokalischen r“ – also noch mal das „Oberammergau-Lied“ mit der ganzen ersten Strophe⁶, im Unterricht mit Notenbild, Gitarre, im wiegenden Dreivierteltakt mit ein paar swin-

⁶ S.o., Tipp 2.3.

genden Synkopen, am Ende als dreistimmiger Kanon und „Deutsch-Hit“ der ganzen Klasse:

*Heut kommt der Hans zu mir, freut sich die Lies.
Ob er aber über Oberamergau, oder aber über Unteramergau,
oder aber überhaupt nit kommt, das is' nit g'wiss.*

Oder warum nicht so: bei den -er-Endungen rhythmisiert und die Langvokale überdeutlich:

*Heut kommt der Hans zu müa, freut sich die Lies.
Oba aaba üüba Ooba'amergau, ooda aaba üüba Untaamergau,
ooda aaba üübaupt nit kommt, das is' nit g'wiss.*

3.2 Musik der Grammatik – Musik in den Grammatikunterricht⁷

- Kitzeln Sie die Musik aus der Sprache heraus.
- Keine Grammatikübung ohne Training des Klangs. Grammatik-Lernen muss „klingen und swingen“. Der Klangebene immer den Vorrang geben, den Vortritt lassen vor der Schreibform (und auch vor der Rechtschreibung). Praktizieren Sie Formen der grammatischen Choreographie (Raps, Wechselsang, Schreien im Doppelchor etc.).

3.3 Auswendig lernen – Vorlesen – Deklamieren – Rezitieren

- Kleine Texte auswendig lernen lassen, wenn möglich mit Hilfe auditiver Vorlagen.
- Niemals unvorbereitet lautes Vorlesen fordern; Vorlesen soll immer vorbereitet sein.
- Deklamieren: Übertrieben exakt und theatralisch sprechen (oder lesen); dabei sind dann:
 - die Endungen weniger reduziert, nicht elidiert (Tipp 2.1);
 - außer bei der -er-Endung wird -r nach Vokal eher konsonantisch gesprochen, ja, man kann sogar (spielerisch) das zungengerollte r erklingen lassen (dabei können z.B: spanische, italienische oder russische Deutschlernende die Rolle des „Vorsängers“ spielen).
- Rezitieren üben: das Üben von gut gesprochenem Deutsch als inszenierte Kunstform vor der Klasse im Unterricht, die den Sprecher ebenso wie die Hörer mental beansprucht. Gute Hörbeispiele nachahmen lassen.

⁷ Viele Beispiele dazu in Rug (2007, 2008); Fischer (2001, 2010).

3.4 Mit dem PC auf Textvorlagen den Klang visuell imitieren: mit Schriftgröße, Schriftstärke, Textphrasierung

damm_{da} **da****damm** **da****damm****da**

Im folgenden Text, dem Anfang der „Kleinen Fabel“ von Kafka, sind die Textphrasierung sowie fünf Tonstärke-Stufen enthalten: Satzakzent (4) – verbleibender Wortakzent (3) – unbetont (2) – reduzierte Endung (1) – Elision (0): die Schreibweise ist dem Klang angepasst:

Ach, sag_{te} die **Maus**,
die **Welt** wird **eng**_a
mit **je**_{dm} **Tag**.

4 Satzakzente
3 Wortakzente
2 unbetonte Silben
1 reduzierte, minimalisierte Silben: Endungen, unbetonte Vorsilben, Mittelvokale, unbetonte Artikel und Redepartikel
0 "elidierte" Silben u. Vokale: Endungs-e, -e- als Mittelvokal)

3.5 Kontrastive phonetische Fehler-Kompetenz

Die „produktiven“ Aussprache-Fehler sind diejenigen, die aus dem Kontrast Muttersprache – Deutsch entstehen.

Der DaF-Lehrer soll Jäger und Sammler der wichtigsten Kontrastiv-Fehler sein; selbst bei Sprachen, die er nicht beherrscht.

Die Lernenden sind dabei sehr kompetente Helfer, weil sie ihre eigene Sprache (mehr oder weniger) gut kennen; sie zur Erklärung von Fehlern mit heranzuziehen fördert auf jeden Fall Kultur und Erfolg des Unterrichts. Lehrer und Lernende bilden also ein kompetentes „Fehler-Sammler-Team“. Voraussetzung ist, dass sich der Lehrer für seine wachsende(n) (kontrastiven) Fehlersammlung(en) ein abrufbares und sinnvoll gestaltetes Datensystem erarbeitet.⁸

3.6 Organisierte Fehlerarbeit

Aussprachefehler kann/soll man – mit Blick auf die Herkunftssprache – „hierarchisieren“, z.B. mit den Werten:

⁸ Vgl. Rug (1998).

- (1) marginal (z.B. zu stark plosives t, p, k bei britischen Sprechern);
 - (2) falsch, aber weniger störend (z.B. zu geschlossene Kurzvokale bei russischen Sprechern);
 - (3) starker Fremdklang (z.B. alle r-Abweichungen bei Sprechern vieler Sprachen);
 - (4) destruktive, das Verständnis stark behindernde Fehler (z.B. Sprossvokale bei italienischen oder chinesischen Sprechern; verschwundene Endlaute bei brasilianischen Sprechern; mangelnde l/r-Diskrimination etc.).
- Lehrer soll für die jeweilige Muttersprache der Lernenden eine „Hauptfehler-/Hauptschwierigkeiten-Liste“ bereitstellen, die vor allem die Fehler der Werte 4 und 3 heraushebt; geeignetes – nicht langweilendes, emotional ansprechendes – Übungsmaterial bereitstellen.
 - Mit Fehlern (klug) spielen – Fehler „nachmachen“, „Phonetisches Theater“; didaktisch mit dem Grundsatz „Fehler lieben lernen“ arbeiten.
 - Lernziele in einzelnen Schritten mit dem Lernenden individuell formulieren, mit Übungsmaterial ausstatten und kontrollieren.
 - Erreichte große und auch kleine Fortschritte immer wieder mit Nachdruck loben.

3.7 Phonetische Korrektur-Technik

Grundsatz: Niemals unterbrechen – Aussprache/mit Fehlern gesondert üben.

Techniken:

- Vorsprechen/Nachsprechen;
- falsch/richtig-Wechsel (Lerner bewusst ihre eigenen Fehler imitieren lassen, aber: ohne sich über sie lustig zu machen);
- bei Kurzreferaten eine Zweiergruppe der Lernenden die Rolle der „phonetische Fehler-Protokollanten“ übernehmen lassen;
- starke optische Korrektursignale als „stehende“ (oder mitgebrachte) Klassendekoration;
- ein kleines Inventar körpersprachlicher Korrekturzeichen verabreden.

Beispiele:

- bei zu tief hängenden langen e: und o:-Lauten mit der flachen Hand nach oben wippen;
- bei zu hoch angesetzten Kurzvokalen mit dem Zeigefinger nach unten tippen;
- bei falsch angesetztem konsonantischen r mit dem Finger in die Kinn-Hals-Beuge zeigen;
- bei fehlender Rhythmisierung mit der Hand eine Leierkastendrehbewegung andeuten ...

3.8 Keine Unterrichtsstunde ohne phonetische Kurzgymnastik

Dieser Tipp ergänzt das andere „obligatorische“ Gebot: Keine Unterrichtsstunde ohne eine kurze Phase der freien Konversation zum Warmwerden, z.B. für zehn Minuten gleich zu Beginn des Unterrichts oder ganz zum Abschluss oder nach einer Pause oder auch mittendrin zum Wachwerden:

- und das mit viel Körpersprache;
- Körpereinsatz;
- Bewegung für Lehrer und Lernende.

3.9 Jedem Lerner seine Ohrwurm-Hörtexte

Ein Plädoyer für „passives“ Aussprache-Lernen: Lerner sollen mit Nachdruck und „kreativer Kontrolle“ dazu angehalten werden, sich ihre kleine Mediothek mit einfachen, gut und sympathisch gesprochenen deutschen Hörtexten anzuschaffen, zum:

- vielfach wiederholten Hören (in Bett, Bad, Küche, Bus, Auto),
- Zuhören mit Sympathie,
- Mitsprechen „im Kopf“ und dann immer sicherer auch laut,
- Auswendiglernen kleinerer Textpassagen,
- quasi „musikalischen“ Imitieren der originalen Aussprache.

Besonders wichtig: Die Sprache des Sprechers/der Sprecherin auf dem Tonträger muss angenehm klingen.

Der Lehrer soll dafür gute Kauf Tipps und Anschaffungsquellen für Kassetten oder Hörbücher geben können: Kinderliteratur, Reime, einfache vorgelesene Texte. Auch wenn Musik hilfreich sein kann zum Auswendiglernen von Texten: Texte mit lauter Musikbegleitung eignen sich weniger gut, weil die Sprache im Fokus stehen soll und die Musik dann akustisch stört.

Der traditionelle Walkman oder der Kassettenrecorder sind zum Üben besser geeignet als CD-Player oder MP3, weil damit einzelne Textpassagen bequemer wiederholt und eingeübt werden können.

Der Lehrer kann vor Ort eine Kooperation mit Buch-/Musikhandlungen eingehen, um über geeignete Produktionen aktuell informiert zu werden; sinnvoll ist auch der Besuch von lokalen Flohmärkten, wo Kinder ihre ausrangierten Kinderkassetten und CDs billig anbieten.

Im Internet findet man auch entsprechende Filme, die man auch nur als Audio-Texte hören kann. Einige Beispiele:

- JANOSCH: Oh wie schön ist Panama,⁹
- „Leon, der gestiefelte Kater“ – Märchen-Roman. Phil Humor,¹⁰

⁹ <http://www.youtube.com/watch?v=raM2tvMtXXM> (21.10.2010).

¹⁰ <http://www.youtube.com/watch?v=VRVu6MAX4e8> (21.10.2010).

- Michael Ende:¹¹ Beppo Straßenkehrer erklärt Momo, wie man eine Straße kehren soll.

3.10 Immer wieder auch ein bisschen „Phonetischer Klamauk“

Immer wieder mit gutem Sprachkabarett, Klamauk, Wortspielen, Sprachkunst den Unterricht beleben – vor allem auch zum Mitmachen, Nachmachen, selber Sketchen. Einige Beispiele:

- Pigor: „Tubist“,¹²
- Peter Vollmer: Kabarett-Nummer „Sexy names“ auf der CD „Möller-Männer“ (wo mit den Vokalklängen von Promi-Namen witziger Klamauk gemacht wird; das kann man mit den eigenen Namen in der Klasse nachspielen),
- Max Raabe: Kein Schwein ruft mich an... (auch wenn er das r so schön rrrrrrollt),¹³
- Stefan Raab: Wadde hadde dudde da,¹⁴
- Otto:¹⁵ Mein kleiner grüner Kaktus (mit Otto – oder doch lieber im Original mit den Comedian Harmonists).

Literatur

Fischer, Andreas (2007): *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Schubert-Verlag.

Fischer, Andreas (2010): *Phonetik-Atelier* (enthält u.a. Textproben, Hörproben und Videos zu den Materialbroschüren „Das Kinderkarussell“, „Es fliegt ein Vogel ganz allein“, „Sowieso-Raps“ und „Mann O Mann“) (<http://www.phonetik-atelier.de>) (15.10.2010).

Rug, Wolfgang (1998): Bessere Aussprache und Intonation – kontrastiv für 25 Sprachen – ein Tübinger Arbeitsprojekt. In: Wolf, Armin; Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Lern- und Studienort Deutschland, Emotion und Kognition, Lernen mit neuen Medien*. Regensburg, 425-440.

¹¹ <http://www.youtube.com/watch?v=VHb5q2iYuuU&feature=related> (21.10.2010).

¹² <http://www.pigor.de/getCmsData.php?id=333&category= hoeren> (21.10.2010).

¹³ http://www.dailymotion.com/video/x6xv23_max-raabe-kein-schwein-ruft-mich-an_music (21.10.2010).

¹⁴ http://www.myvideo.de/watch/6282047/Stefan_Raab_Wadde_Hadde_Dudde_Da (21.10.2010).

¹⁵ <http://www.youtube.com/watch?v=eUPXC7R7VYo&feature=related> (21.10.2010).

Rug, Wolfgang (2007): Klänge der Grammatik. In: *Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis*. Online-Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. (<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/navigation/startbei.htm>) (15.10.2010).

Rug, Wolfgang (2008): Der Klang der gesprochenen Sprache Hochdeutsch. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela; Krischer, Barbara (Hrsg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007*. Göttingen: Universitätsverlag, 343-371.

Internetquellen

Beppo über das Kehren von Straßen:

<http://www.youtube.com/watch?v=VHb5q2iYuuU&feature=related>
(21.10.2010).

Janosch: Ob wie schön ist Panama:

<http://www.youtube.com/watch?v=raM2tvMtXXM> (21.10.2010).

Leon, der gestiefelte Kater: <http://www.youtube.com/watch?v=VRVu6MAX4e8>
(21.10.2010).

Heut kommt der Hans zu mir, Ob er aber über Oberammergau...:

<http://www.youtube.com/watch?v=Vyt80IcEZpk> (21.10.2010);

<http://www.youtube.com/watch?v=lfzljNAotFA&feature=related>
(21.10.2010);

<http://www.youtube.com/watch?v=CFY7ocyLbtY&feature=related>
(21.10.2010).

Pigor: Tubist: <http://www.pigor.de/getCmsData.php?id=333&category= hoeren>
(21.10.2010).

Raab, Stefan: Wadde Hadde Dudde Da:

http://www.myvideo.de/watch/6282047/Stefan_Raab_Wadde_Hadde_Dudde_Da
(21.10.2010).

Raabe, Max: Kein Schwein ruft mich an:

http://www.dailymotion.com/video/x6xv23_max-raabe-kein-schwein-ruft-mich-an_music (21.10.2010).

Waalkes, Otto; Herbig, Bully: Mein kleiner grüner Kaktus:

<http://www.youtube.com/watch?v=eUPXC7R7VYo&feature=related>
(21.10.2010).

Praxisforum B

Beruf und Qualifizierung

Sektionsbericht

Koordination: Amadeus Hempel, Hans-Werner Huneke, Annegret Middeke

Das Praxisforum Beruf und Qualifizierung hat sich seit der Jahrestagung 2006, als erstmals ein dreistündiger Workshop aus diesem Bereich – damals ging es um den Berufsfeldbezug in den „neuen“ BA-/MA-Studiengängen Deutsch als Fremdsprache – neben den bekannten Themenschwerpunkten und dem Praxisforum „Unterricht“ angeboten wurde, inzwischen zu einer durchgehenden Veranstaltung entwickelt. Für dieses Forum gibt es vorab keinen Call, sondern werden gezielt Beiträge von Spezialisten für die Berufsbereiche DaF und DaZ angeworben. Es handelt sich zum Großteil um Informations- oder Beratungsveranstaltungen sowie um Podiumsdiskussionen.

Zu den Informations- und Beratungsangeboten gehörte auch auf der Freiburger Tagung die schon zur Tradition gewordene Beratung zur Sozialversicherung für selbständige Honorarlehrkräfte („Gesetzeslage, Probleme und Lösungsansätze“) von Erwin Denzler, Dozent für Arbeits- und Sozialrecht (Fürth). Zwar kann aufgrund der sehr unterschiedlichen individuellen Situationen in einer solchen Veranstaltung keine Pauschallösung gegeben werden, aber doch eine Orientierung zur Einschätzung der eigenen Situation, welche sich bei der Klärung offener Fragen und bei der Entwicklung einer individuellen Strategie im Umgang mit Versicherungsträgern als nützlich erweist. Erwin Denzler wird aufgrund der positiven Resonanz regelmäßig zu FaDaF-Jahrestagungen eingeladen. Anschließend informierten der stellvertretende FaDaF-Vorstandsvorsitzende Martin Lange (Kiel) und Vertreter des FaDaF-GATE-Konsortiums aus Sicht der GATE-Hochschulmarketinginitiative des DAAD über Bildungsmarketing („Deutsch lernen in Deutschland“) für DaF-Kurse in Deutschland. Im Vortrag berichteten Mitglieder des Konsorti-

ums über Erfahrungen von Sibirien bis Chile, wobei unter anderem die Bedeutung des Auftretens unter einem Qualitätssiegel und im Verbund deutlich wurde. Eine weitere Beratungsveranstaltung boten Matthias Jung (Düsseldorf) und Annegret Middeke (Göttingen) an. Es ging darin um Fragen der Beantragung und Durchführung von EU-Projekten, nachdem Larisa Klyushkina, Monika Herold und Imke Baasen (Göttingen) die transversalen EU-Projekte „Interkultureller Dialog durch regionalisierte Lehrwerke (IDIAL)“ und „IDIAL for Professionals (IDIAL4P)“, in denen der FaDaF Konsortialpartner ist, vorgestellt hatten. Die Powerpointpräsentation der EU-Fördermittelberatung findet sich auf www.fadaf.de/de/aktuelles/02.02.2010).

Des Weiteren gehörten drei Podiumsdiskussionen zum Forum „Beruf und Qualifizierung“. Vertreter des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, von Pro Integration und des Deutschen Bundestags äußerten sich in einer von Vorstandsmitglied Amadeus Hempel (Hamburg) moderierten Podiumsdiskussion zu den organisatorischen und finanziellen Perspektiven von Integrationskursen in der neuen Legislaturperiode. Angesichts der Tatsache, dass die Nachfrage nach Integrations Sprachkursen erfreulicherweise hoch ist, aber trotz erhöhter Finanzmittel das Geld nicht ausreicht, um die Kurse nach dem Bedarf der Zuwanderer zu finanzieren, war die Diskussion entsprechend kritisch. Eine weitere Diskussionsrunde mit Vertretern von Sprachschulen und des Bundesverbands der Volkshochschulen widmete sich dem Thema „Arbeitsmarkt für DaF-/DaZ-Lehrkräfte, Anforderungen an Lehrkräfte von Integrations Sprachkursen des BAMF und die Ausgestaltung der rechtlichen und tatsächlichen Bedingungen ‚vor Ort‘“. Auch die vom DAAD organisierte und von Roman Luckscheiter (Bonn) moderierte Podiumsdiskussion „Berufsbezogene Curricula in DaF-Angeboten im In- und Ausland“ war dem Forum „Beruf und Qualifizierung“ zugeordnet. Die Teilnehmer – Uwe Koreik (DaF-Studiengangsleiter an der Universität Bielefeld), Hartmut Möller (IHK Südlicher Oberrhein, Leiter Geschäftsbereich Berufsbildung), Yusra Alkhazraji (DAAD-Stipendiatin aus dem Irak), Rajito Sartini (DAAD-Stipendiatin aus Indonesien) und Ulrich Dronske (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Referent für Testerstellung) – diskutierten, wie berufsvorbereitende Komponenten in Deutschlernangeboten an Hochschulen integriert werden können und was das für die Arbeit von DaF-Lehrern bedeutet.

Die Informations- und Beratungsveranstaltungen und auch die Podiumsdiskussionen als primär mündliche Gattungen sind nicht im Band vertreten. Veröffentlicht wurden zwei Beiträge. Der eine basiert auf dem Vortrag von Martina Rost-Roth und Heike Mengele (Augsburg) zur „Lehrerbildung und Praxisorientierung im Studienfach ‚DiDaZ‘ in Bayern am Beispiel interkultureller Theaterprojekte an der Universität Augsburg“. Es ging darin um die Konzeption des Studiengangs und des Bayrischen Konzepts im Vergleich zu anderen Bundesländern und – am Beispiel interkultureller Dramapädagogik – um die Gestaltung von Kooperationen mit Kulturprojekten und Schulen. Der andere, „Deutsch für den Beruf als Arbeitsfeld für DaF-/DaZ-Lehrer“, von Matthias Jung (Düsseldorf) und

Annegret Middeke (Göttingen) ergab sich sozusagen aus der Diskussion im Umfeld der EU-Fördermittelberatung und der Präsentation der EU-Projekte, da eines, IDIAL⁴P, sich mit berufsrelevanten Fremdsprachenkenntnissen beschäftigt und genau zu dem Thema zahlreiche Fragen aus dem Publikum kamen.

Allen, die sich am Forum „Beruf und Qualifizierung“ beteiligt haben, Referenten wie Teilnehmern, sei noch einmal ganz herzlich gedankt.

Vom begleiteten zum begleitenden Berufsfeldbezug: Das Projektseminar „Interkulturelle Dramapädagogik mit jugendlichen Hauptschülern“

Heike Mengele (Angsburg, Deutschland)

1 Berufsfeldbezug und kompetenzorientiertes Lernen – aber wie?

Die Vermittlung handlungsbezogener Kompetenzen in berufsnahen Situationen, insbesondere an (Sprach-)Lehrerinnen und Lehrer, stellt eine neue Herausforderung an die Hochschuldidaktik dar. Universitäre Bemühungen, in häufig frontalen Unterrichtssituationen und theoriegeleiteten Seminaren den Studierenden zu pädagogischen und fachdidaktischen Kompetenzen zu verhelfen, reichen nicht aus um handlungsbezogene Kompetenzen zu vermitteln. Gewünscht werden hochschuldidaktische Ansätze, die frühes Erproben persönlicher, pädagogischer und fachdidaktischer Fähigkeiten – möglichst mit Berufsfeldbezug – ermöglichen. Diese sind nach Möglichkeit „nicht mehr nur bipolar und erkenntnisdifferenz – hier Theorie, dort Praxis – anzulegen, sondern relational und in biographisch bedeutsamen Lernsituationen in einem Lernformat zu verschränken“ (Schneider 2010: 72). In einem derart verschränkt gestalteten didaktischen Setting können Studierende im Sinne eines gemäßigten Konstruktivismus ihre Kompetenzen in Bezug auf die Praxis maßgeblich aktiv selbst konstruieren. Und das nicht nur, weil dies aus lerntheoretischer Sicht deutlich motivierender ist. Die empirischen Analysen der „HIS

(HochschulabsolventInnen) Untersuchungen 2005¹ zeigen deutlich, welche Settings kompetenzorientiertem Lernen an Universitäten am zuträglichsten sind: Lernarrangements mit einem hohen Maß an Selbstorganisation, die in einem (möglichst) authentischen Realzusammenhang stehen. Förderlich ist zudem, wenn das „Lernen in sozialer Interaktion stattfindet und sprachlich-symbolisch artikuliert und reflektiert wird“ (Schaeper 2010: 78). Die Rolle des Dozierenden gibt es in diesen Arrangements nicht mehr – der Dozent bzw. die Dozentin soll als Coach agieren um den Studierenden den „shift from teaching to learning“ zu ermöglichen.

Neben der Entwicklung von Schlüsselkompetenzen ist besonders in den Lehramtsstudiengängen früh im Studium einsetzender Praxisbezug eine wichtige Entscheidungshilfe der Studierenden bei der Berufsorientierung: Eine „verbesserte Rekrutierung des Lehrernachwuchses“ (Schaarschmidt 2005: 152) wird nicht erst seit den alarmierenden Ergebnissen der Potsdamer Studie zur Lehrgesundheit² immer vehementer gefordert. Neben frühen Erfahrungen in begleiteten praxisnahen Situationen sind Reflexionen über die persönliche Eignung, was beispielsweise psychische Stabilität, persönliche Motivation, kommunikative Fähigkeiten anbelangt, notwendig. Studierende gewinnen dadurch Sicherheit bei der Berufsorientierung oder gegebenenfalls Anlass, die Berufswahl grundsätzlich noch einmal zu überdenken.

Das vorgestellte Projektseminar „Interkulturelle Dramapädagogik mit jugendlichen Hauptschülern“ soll im Folgenden in detail verdeutlichen, in welchem didaktischen Setting an der Universität Augsburg für Studierende der Fachrichtung Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in der ersten Ausbildungsphase der Berufsfeldbezug via Dramapädagogik hergestellt wird. Das Konzept der interkulturellen Dramapädagogik ist Grundlage dieses Settings. Die Potentiale der Dramapädagogik sowohl für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern als auch deren Nutzen im Unterricht für Sprachförderung und interkulturelles Lernen bei Schülerinnen und Schülern werden deshalb im Folgenden cursorisch erläutert.

2 Dramapädagogisch geschulte Lehrerinnen und Lehrer – performative Kompetenz

„Die einseitige Förderung konzeptueller Fähigkeiten ist meines Erachtens in vergangenen Jahrzehnten der Irrweg einer zu wissenschaftsgläubigen Lehrerausbildung gewesen“ (Schewe 2001: 33). Manfred Schewe, auf den das Konzept des ganzheitlich orientierten dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts³ maßgeb-

¹ Dargestellt in Schaeper (2010).

² In der Potsdamer Lehrerstudie wird eine Analyse der psychischen Gesundheit im Lehrerberuf vorgelegt, die ein bedenkliches Bild und dringlichen Handlungsbedarf erkennen lässt (vgl. Schaarschmidt 2005).

³ Das Konzept kann unter dem Aspekt der Deutschlehrerausbildung nur kurz angedeutet werden. Genauere Darstellungen finden sich z.B. in Schewe; Shaw (1993), Schlemminger et al. (2000), Schewe (2000).

lich zurückzuführen ist, geht davon aus, dass eine „ausschließliche Entwicklung linguistisch-logischer Intelligenzen nicht ausreicht, um Lehrer zu motivations- und interesseweckender Unterrichtsgestaltung zu befähigen“ (Schewe 2001: 33). In seinen fünf Thesen „DaF-Lehrerbildung: nicht nur als Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst!“ (Schewe 1997: 253) fordert er unter anderem eine Balance der Förderung konzeptioneller und ästhetischer Kompetenzen. Selbsterfahrungen der Studierenden mit den vielfältigen dramapädagogischen Ausdrucksformen, sind auf dem Weg dorthin unerlässlich, denn gerade diesen Selbsterfahrungen wird bei der Entwicklung performativer Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern eine Schlüsselrolle zugeschrieben (vgl. Haak 2010: o.S.).

Unter performativer Kompetenz ist „[...] ein Bündel von Fähigkeiten des Individuums, die Inszeniertheit allen sozialen Handelns zu verstehen, selbst soziale Interaktionssituationen zu initiieren, diese selbstbestimmt mitzugestalten und die eigene Rolle darin kritisch zu reflektieren“ (Hallet 2010: o.S.). Bei der Gestaltung schülerzentrierter Lernszenarien, mit hohen Sprech- und Handlungsanteilen bei den Schülerinnen und Schülern, die insbesondere für die Gestaltung des Deutsch als Zweitsprache Unterrichts gefordert werden⁴ stellt performative Kompetenz eine wünschenswerte Basiskompetenz für die Lehrperson dar. Die Qualität von Unterricht und Lernprozessen „hängt [dabei] in großem Maß von der Lehrkraft und ihrer Fähigkeit ab, eine dramapädagogische Realität möglichst offen und interessant zu gestalten“ (Haak 2010: o.S.). Gemeint ist damit, inwiefern der Lehrer oder die Lehrerin es vermag, Lernprozesse über deren Initiierung hinaus eben auch zu inszenieren, anstatt Inhalte „herunterzuleiern“. Das dramapädagogische Methodenrepertoire dient dabei als hilfreiches Rüstzeug. Sich-Ausprobieren in verschiedenen (Lehrer-)Rollen vor einer Gruppe erweitert das Rollenrepertoire des zukünftigen Lehrers. Das hilft dabei, sich professionell distanziert auch auf mögliche Überraschungen im Unterricht einzustellen. Performative Kompetenz zielt eben nicht, wie der Begriff eventuell vermuten lässt, vorrangig auf ein sich In-Szenesetzen des Lehrenden: Das Einüben der Rolle des Gastgeber (Entertainer im eigentlichen Sinne), der seinen Unterricht so gestaltet, dass die Schüler zu Co-Regisseuren des Unterrichtsgeschehens werden, ist wünschenswert (vgl. Haak 2010: o.S.).

3 Dramapädagogik

Dramapädagogik ist das deutsche Pendant zum Begriff „drama in education“ (Schewe 2000: 13). Damit ist die Verwendung dramatischer Konventionen (d.h. Übungen) für pädagogische Zwecke gemeint. Es „sollen fiktive dramatische Situationen geschaffen werden, die es ermöglichen, unterschiedlichste Aspekte der menschlichen Erfahrung zu erkunden“ (Kessler 2008: 37). Das Quellenmaterial, das den

⁴ Vgl. Bayerischer Lehrplan Deutsch als Zweitsprache (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2002) oder Hölscher; Piepho; Roche (2006).

Ausgangspunkt dramatischen Lernens schafft, kann äußerst vielfältig sein (vgl. ebd.). Es kann sich – muss aber nicht – um literarische oder historische Texte oder aber auch Musik, Bilder, abstrakte Konzepte (wie beispielsweise in unserem Projekt zum Thema „Heimat“ im Jahr 2008), Plan- und Strategiespiele oder andere produktive Ideen zum Einstieg handeln.⁵ Dramapädagogik nutzt und erweitert das Methodenspektrum des Theaters und der Theaterpädagogik ohne jedoch das Endprodukt – die Aufführung – in den Mittelpunkt zu stellen. Sie ist prozessorientiert und hat den holistischen Anspruch, die „persönliche Entwicklung der Teilnehmenden [...] deren Persönlichkeitsentwicklung und Selbstfindung“ (Kessler 2008: 38) zu fördern.⁶ Die Bezeichnung der Dramapädagogik als „Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß“. Schewe (1993) verdeutlicht deren holistischen Charakter. Dramapädagogische Übungen sind durch die Einbeziehung aller Sinne und vor allem auch die Betonung der Körperlichkeit und Bewegung, gekennzeichnet.⁷ In damit verbundenen wechselnden, oft von Teilnehmerinnen und Teilnehmern selbst initiierten Sozial- und Arbeitsformen wird pädagogischer Raum für soziales, kooperatives Lernen geschaffen. Denn nicht zuletzt gilt es einer ‚Verstopfung im Kopf‘ vorzubeugen, die durch einseitig kognitiv ausgerichtetes Lernen unter den Vorgaben der Outputorientierung entsteht (vgl. Kessler; Küppers 2008: o.S). Die vertiefende Wirkung, die Sinnlichkeit und Bewegung für das Sprachenlernen haben, kann maßgeblich dazu beitragen. Die Fähigkeit zur Rücknahme der eigenen Person auf Seiten der Lehrenden, die nunmehr Spielleiter oder Entertainer offener Unterrichtssituationen sind, ist Voraussetzung dafür.

4 Dramapädagogik und Sprachförderung

Das Sprachförderpotential dramapädagogisch gestalteten Sprachunterrichts stellt unter anderen Tselikas (1999) heraus. Der mehrdimensionale Lernprozess in der schülerzugewandten, angstfreien Atmosphäre ermöglicht tiefe, mehrkanalige Verarbeitung des Sprachmaterials. Das Agieren in fiktiven Welten, gleichsam in spielerischen als-ob Situationen – beispielsweise im szenischen Spiel – baut Sprachhemmungen ab. Der Ausstieg aus der Alltagsrealität gelingt durch die „Aufwärmung“, eine Aktivierungs- bzw. Sensibilisierungsphase. Durch körperliche sowie stimmliche Übungen spielerischer Art werden dabei Selbstwahrnehmung und Konzentration gefördert. In dieser Phase werden Hemmungen abgebaut, die Gruppenmitglieder aufeinander bezogen und Vertrauen unter ihnen hergestellt. Sie machen sich dabei bereit zum Einstieg in die dramatische Realität: z.B. das

⁵ In Schlemminger (2000) finden sich vielfältige Vorschläge und didaktische Konzepte zur Umsetzung dramapädagogischer Einheiten im DaF-Unterricht.

⁶ Vgl. Domkowsky (2008) mit ihrem empirischen Beitrag zum Zusammenhang von Theaterspielen und Persönlichkeitsentwicklung.

⁷ Kessler (2008) betont, dass es neben den bewegungsorientierten Lernaktivitäten auch ruhige Phasen gibt, die den Lernprozess entschleunigen und die Vorstellungskraft der TeilnehmerInnen fördern.

(Rollen-)Spiel. Während des dramapädagogischen Prozesses entstehen mannigfaltige Kontakte, die Akteurinnen und Akteure geraten in Sprachnotsituationen. In den entstehenden Spannungsfeldern zwischen Wollen, Wissen und Können entwickeln sie spontan und situationsgebunden Kommunikationsstrategien. Die Auflösung dieser Sprachnotsituation gelingt in fremden Identitäten/Rollen und der angstfreien Atmosphäre spielerisch leichter. Die Teilnehmern und Teilnehmerinnen können dabei durch Erfolgserlebnisse zunehmend an (Selbst-)Vertrauen in ihre kommunikativen Fähigkeiten gewinnen. Dadurch wird der Erwerb kommunikativer Basiskompetenzen maßgeblich gefördert. Die realitätsnah, in handlungsbezogenen Kontexten entwickelten Verhaltensmuster sind in realen Sprachnotsituationen spontaner abrufbar. Auf das Spiel folgt ein durchaus notwendiger Energieabbau, das ‚cooling down‘. Die Spieler und Spielerinnen werden aus ihren Rollen entlassen und beruhigt, um sich wieder auf ihren (schulischen) Alltag einstellen zu können.

Even (2003) zeigt in ihrer ‚Drama Grammatik‘, dass und wie neben dem impliziten Lernen und der Erweiterung von Sprachlernstrategien durchaus auch eine gezielte Verarbeitung grammatischer Phänomene im dramapädagogischen Unterricht gewährleistet werden kann. Grammatische Themen, ansonsten gelegentlich etwas trocken zu vermitteln, können im dramapädagogischen Kontext formenfokussiert geübt werden. Als Beispiel stellt Even dramagrammatische Unterrichtseinheit zu den Themen ‚Wortklassen‘ (Even 2003: 192-228) und Konjunktiv II (ebd.: 265-292) vor.

5 Interkulturelle Dramapädagogik

Das Konzept der ‚interkulturellen Dramapädagogik‘ für den Fremdsprachenunterricht präsentiert Dramapädagogik als das lang gesuchte „Vehikel interkulturellen Lernens“ (vgl. Kessler 2008).⁸ Der Anspruch, dass Lernende im Fremdsprachenunterricht interkulturell kompetent werden, also unter anderem Empathie, Toleranz und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel erwerben, stellt höchste Anforderungen an die Lehrenden. Die Rezeption und Aushandlung literarischer Texte – eine beliebte Methode, interkulturelles Potential zu erschließen – kann nur begrenzt für die Realisierung affektiver, bewussteinsorientierter Lernziele genutzt werden. „Es erscheint schwer vorstellbar, wie [...] die Schüler (dadurch) ihre interkulturelle Handlungsfähigkeit gezielt üben und erweitern können“ (Kessler 2008: 32). Textbasierter Unterricht, unter Umständen im fragend-entwickelnden Stil, berührt oft nur kognitive Dimensionen. Kessler (2008) verweist darauf, dass Dramapädagogik als holistisches Lernkonzept alle Dimensionen interkulturellen Ler-

⁸ Kessler verweist auf die Implementationsproblematik des interkulturellen Lernens im fremdsprachlichen Curriculum und nennt diesbezügliche curriculare Forderungen Lippenbekenntnisse, da in den meisten Fällen für den Fremdsprachenunterricht curriculare Handlungsempfehlungen für dessen Umsetzung fehlten (vgl. Kessler 2008: 29).

nens bedienen kann: die affektive-bewusstseinsorientierte, prozedurale und linguistische Dimension gleichermaßen. Das szenische Spiel beispielsweise ist prädestiniert zum handlungsbezogenen Einüben von Empathie und Perspektivwechsel in als-ob-Realitäten. In Reflexionsphasen können Motive der handelnden Personen sowie Handlungsalternativen thematisiert werden – meist geschieht dies prozessintegriert.⁹

6 Interkulturelle Dramapädagogik im Kontext Deutsch als Zweitsprache

Im Fall des im Folgenden dargestellten Projektseminars „Interkulturelle Dramapädagogik mit jugendlichen Hauptschülern“, ergab sich die stark an interkulturellen Inhalten und Themen orientierte Prägung der Projektwoche durch die Lebenssituationen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Der Umgang mit der spannungsgeladenen interkulturellen Mischung an der innerstädtischen Hauptschule ist eine tägliche Herausforderung und erfordert Fingerspitzengefühl bei den Unterrichtenden. In der Dramapädagogik wurde ein geeignetes Mittel gefunden, um interkulturelles Lernen in Projekten zu initiieren. Im Februar 2010 wurde ein Projekt mit einer Übergangsklasse durchgeführt: Die Klasse bestand aus 29 jungen Zuwanderern aus dreizehn Ländern, die alle weniger als zwei Jahre in Deutschland waren, einige von ihnen erst wenige Wochen. Im Juli 2010 wurde das Projekt auf zwei Klassen ausgeweitet: Eine (weitere) Übergangsklasse und eine Regelklasse, wurden zusammengeführt. Die dahinterstehende Idee war, in der gemeinsamen Projektwoche eine intensive, gleichermaßen kontrollierte Begegnungssituation auf Augenhöhe zu schaffen um interkulturelles Lernen zwischen Nichtmuttersprachlerinnen und Muttersprachlern zu ermöglichen. Um diesem Austausch nachhaltig weiterzuführen ist eine Fortsetzung der Klassenkooperationen mit anschließendem gemeinsamem Schullandheimaufenthalt geplant.

7 Universitäre Rahmenbedingungen – Studiengänge und Praxisanteile

Die seit 2009 bestehende Studienordnung des Lehrstuhls „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik“¹⁰ der Universität Augsburg fordert obligatorische Praxisanteile: Bachelorstudierende, die sich im Studiengang „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation“ qualifizieren, ab-

⁹ Ein unterrichtspraktisches Beispiel zur Arbeit mit ‚critical incidents‘ im Englischunterricht findet sich in Küppers (2009). Auch die Methode „Forumstheater“ bietet sich zur Bearbeitung von ‚critical incidents‘ an.

¹⁰ Zu weiteren Informationen vgl. <http://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/germanistik/DaF/studium/> (15.11.20109).

solvieren mindestens zwei obligatorische Praktika im Umfang von 120-150 Stunden. Für Lehramtsstudierende bieten sich mit der neuen Lehrprüfungsordnung (LPO) 2008 in Bayern neue Wege: „DiDaZ – Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ kann als reguläres Studienfach im Rahmen der Lehramtsstudiengänge an Grund oder Hauptschulen als Unterrichts- oder Didaktikfach studiert werden. Für „DiDaZ“-Studierende¹¹ ist ein studienbegleitendes, fachdidaktisches Praktikum im Umfang von 150-160 Stunden Pflicht. Auch Studierende, die Deutsch als Zweitsprache als Erweiterungsfach bzw. nachträgliche Erweiterung studieren, absolvieren ein studienbegleitendes Praktikum im Umfang von 150 Stunden in einer Schulklasse mit hohem Migrationsanteil. In der Regel bestehen diese Praktika aus Unterrichtshospitationen mit betreuten Unterrichtsversuchen und analytisch-reflexiven Phasen im Begleitseminar.

Das Angebot dieser „klassischen Praktika“ wird seit 2009 um das dramapädagogische Projektseminar erweitert, dessen Konzeption im Kern darauf zielt, eine Entwicklung „vom begleiteten zum begleitenden Berufsfeldbezug“ zu fördern. Diese Konzeption stellt eine Möglichkeit dar vom Prinzip „Theorie hier – Praktikum dort“. Ihr Ziel ist, ein hochschuldidaktisches Setting zu schaffen, das kompetenzorientiertes Lernen durch die Verschränkung von Theorie- und Praxisanteilen fördert. Dieses Projektseminar steht sowohl DaF-, als auch DaZ-Studierenden offen, da interkulturelle Dramapädagogik für beide Bereiche relevant ist.

8 Das Projektseminar als kulturelle Teilhabe

Das Projektseminar wird umgesetzt und ist eingebettet in eine seit 2004 bestehende Kooperation einer Hauptschule mit dem Theaterpädagogischen Zentrum Augsburg. Theaterpädagogen führen im Tandem mit den Klassenlehrern theater- und dramapädagogische Einheiten oder Projektwochen an der Schule durch.¹² Die Einbindung der StudentenInnen in die Kooperation „Theater-Schule“ bietet ihnen die Möglichkeit, an Planung und Ausführung eines Kulturprojektes unter Anbindung an städtische Einrichtungen aktiv beteiligt zu sein. Die zunehmende Relevanz der Öffnung von Schule – nicht zuletzt auch um kulturelle Teilhabe von und für Migranten zu ermöglichen – stellt neue Anforderungen an zukünftige Lehrerinnen und Lehrer¹³. Im Seminar erhalten die Studierenden Einblicke in die Grundlagen von Projektmanagement: Von der Beantragung der Fördergelder, über die Schaffung notwendiger Kommunikationsstrukturen, der Durchführung des Projektes bis hin zur Projektdokumentation, die die Studierenden als Hausarbeit oder Videodokumentation in Teilen selbst übernehmen.

¹¹ Sofern sie DiDaZ als Unterrichts- oder Erweiterungsfach studieren.

¹² Finanziell ermöglicht wurde dies bislang durch den Kultur- und Schulservice Augsburg. Genauere Informationen dazu unter: <http://www.ks-aug.de/> (15.11.2010).

¹³ Vgl. Auerheimer (2004).

9 Die Seminarstruktur: Verschränkte Theorie-Praxis-Einheiten

Das dramapädagogische Seminar gliedert sich in drei Phasen: 1. einen verzahnten Theorie-Praxisteil im Rahmen einer wöchentlichen Seminarveranstaltung (15 mal je zwei Semesterwochenstunden), 2. eine von Theaterpädagogen und Dozentin begleitete Projektwoche (34 Stunden) in der die Studierenden selbst Workshops anleiten und 3. einen abschließend reflektierenden Teil in Form eines Portfolios (s. Tab. 1)

Phase 1: Begleitender Berufsfeldbezug	Phase 2: Begleiteter Berufsfeldbezug	Phase 3: Rückblickende Reflexion – Portfolio
Theorie: Seminar, wöchentlich, 90 min. Praxis: + 5 Workshops + 2 Schulbesuche	Praxis: Projektwoche mit eigenver- antwortlichen Workshops (24 h). Theorie: In Planungs- und Reflexions- phase (10 h).	Subjektive Zusammen- schau der Erfahrungen – Selbstevaluativ + theoriegeleiteter Wahlteil

Tab. 1: Das didaktische Setting: Vom begleitenden zum begleiteten Berufsfeldbezug.

Ziel ist, Studierenden handlungsbezogene Kompetenzen hinsichtlich der Anwendung dramapädagogischer Konventionen zu vermitteln. Besondere Betonung liegt auf dem Aspekt der Handlungsbezogenheit im Sinne von „Kompetenz als Fähigkeit, in einem gegebenen Kontext verantwortlich und angemessen zu handeln und dabei komplexes Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zu integrieren“ (van der Blij et al. 2002: 69).

10 Prozessintegrierte evaluative Elemente

Das dramapädagogische Projektseminar bleibt frei von Bewertung in Notenstufen. Prozessintegrierte, selbstevaluative Bewertungsformen (leitfragengesteuerte Brainstormings, gruppenbezogene Feedbacks zu Projektpräsentationen und ein abschließendes, reflektierendes Portfolio) treten an die Stelle ausschließlicher Fremdbewertung. Im Sinne der Studierendenorientierung werden so Freiräume für kritische Selbstreflexion geschaffen, die für die Entfaltung von Kompetenzen notwendig sind. In an praktische Übungen anschließenden 1:1 Feedbackgesprächen bekommen die Studierenden Gelegenheit sich mit der kritischen Fremdperspektive der Dozentin anhand eines Leitfragenkataloges zu methodisch-didaktischen Themenschwerpunkten auseinanderzusetzen. In diesen Gesprächen wird der Blick auf

mögliche „blinde Stellen“ gelenkt um den Studierenden weitere Entwicklungspotentiale aufzuzeigen.

11 Der Ablauf aus Sicht der Studierenden

Phase 1.

Begleitender Praxisbezug: Seminar, Workshops und Schulbesuche

Im Seminar wird das Konzept der interkulturellen Dramapädagogik über einschlägige Literatur, Vorträge und Referate in ihren Grundzügen theoretisch erarbeitet. Eine Sondereinheit zum Thema „Mehrsprachigkeit im Unterricht“¹⁴ thematisiert Möglichkeiten zur Einbeziehung der Sprachenvielfalt ins Projekt. Auf die theoretischen Einheiten folgen zeitnah dramapädagogische bzw. interkulturelle Workshops. Diese von Theaterpädagogen angeleiteten Einheiten zielen darauf, den fünfzehn Studierenden der Gruppe Selbsterfahrungen (vgl. Schewe 2001) mit den vorgestellten Konventionen zu ermöglichen. In Improvisationen, Rollenspielen, Pantomime oder interkulturellen Spielformen, wie beispielsweise dem auch in interkulturellen Trainings häufig eingesetzten ‚BaFa-BaFa‘, können sie die dynamischen Wirkungsmechanismen der Übungen, insbesondere aber auch persönliche Grenzen spüren. In Reflexionsphasen wird deutlich, dass diese von Teilnehmer zu Teilnehmer ganz unterschiedlich sein können. Diese Erfahrung hilft auch, Verständnis für spätere Schülerreaktionen anzubahnen. Zukünftige Sprachförderkräfte erweitern in diesen Workshops, neben ihrer methodischen Palette, auch ihre performative Kompetenz. Auch wenn hier fünf Workshops wohl kaum ausreichen, diese „Kunst“ zu etablieren, doch sind sie für manchen Studierenden eine Basis für weitere Bemühungen in dieser Richtung.

In zwei Schulbesuchen ‚beschnuppern‘ sich Studierende und die Schülerinnen und Schüler. Studentische Teams leiten selbstverantwortlich einzelne Kennenlern- und Vertrauensübungen an. Anschließend Reflexionsrunden dienen nicht primär der Beurteilung der Qualität dieser kurzen Instruktionseinheiten. Studierende bekommen Gelegenheit, (be-)wertungsfrei Eindrücke von der Schülergruppe zu formulieren, aber auch (Selbst-)Erfahrungen, die sie in diesen ersten Einheiten gemacht haben, auszutauschen. Vertraut geworden mit der Zielgruppe kreieren die Studierenden in Zweier- oder Dreier-Teams Workshopangebote für die Projektwoche. Sie orientieren sich dabei an den Interessen, Fähigkeiten der Schüler und Schülerinnen, aber auch an ihren persönlichen Ressourcen und Interessen. Auf der Basis unterstützender Planungsraster und einem Ideenpool gestalten die Studierenden didaktisierte dramapädagogische Workshop-Einheiten. Dozentin und Theaterpädagogen stehen ihnen dabei bei Bedarf als Berater zur Seite.

¹⁴ Schader (2004) dient dem Seminar hierbei als praxisorientierte Basislektüre.

*Phase 2.**Die Projektwoche: Begleiteter Praxisbezug*

Eine Woche lang treffen sich vormittags die Akteure im Theaterpädagogischen Zentrum (TPZ). Die Projektwoche, als abgeschlossene Einheit außerhalb der Schule, ist abgeschirmt vom schulischen und studentischen Alltag. Nicht zuletzt deshalb stellt sie eine biographisch bedeutsame, besonders intensive Lernsituation für die Akteure dar. Im TPZ findet die dramapädagogische Gruppe, die 39 Schülerinnen und Schüler, 15 Studierende zwei Theaterpädagogen und eine Theaterpädagogin, die Klassenlehrerin und die Dozentin umfasste, neben zweckdienlichem Inventar (Bühne, Bühnenelemente, usw.) geeignete Räumlichkeiten für Versammlungen im Plenum sowie Kleingruppenarbeit. Eingebettet in ein gemeinsames Rahmenprogramm, das von Theaterpädagogen und Studierenden gestaltet wird, leiten die Studierenden eigenverantwortlich Workshops in Kleingruppen mit fünf-sieben Schülerinnen und Schülern. Diese laufen ab nach dem Prinzip Aufwärmen – Spiel/zentrale Übung – Abwärmen – Reflexion. Im Plenum werden täglich die Arbeitsergebnisse präsentiert und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern kurz besprochen. In einer folgenden, teilweise schriftlichen Reflexion im Kreis der Studierenden stellen diese ihre persönliche Beurteilung der Workshops dar. In einem zweiten Teil erhalten sie als Hilfestellung einen Leitfragenkatalog. Prozessbegleitend verorten sie so die Qualität ihrer Workshops in Zusammenschau mit dem multifaktoriellen Umfeld realer Rahmenbedingungen. Es mag nicht überraschen, dass in den Reflexionsphasen neben methodischen oft Erziehungsfragen im Vordergrund stehen. Die Theaterpädagogen, die Lehrerin und die Dozentin stehen als Berater und kritische Feedbackgeber zur Seite, nicht als Beurteilungsinstanz.

*Phase 3.**Zusammenschau der Erfahrungen: Das Portfolio*

Auf der Basis ihrer Erfahrungen, die die Studierenden während der Projektwoche täglich schriftlich fixieren, erstellen sie Portfolios. Diese enthalten Beschreibungen und Beurteilungen der eigenen Workshops. Darüber hinaus werden die Studierenden durch Leitfragen angeregt, Selbsteinschätzungen bezüglich Methoden-, Sozial-, Selbst- und Organisationskompetenz vorzunehmen.

12 Schlussbemerkung

Eine umfassende empirische Evaluation der Kompetenzzuwächse der Studierenden stellt noch ein Desiderat dar und ist derzeit in Vorbereitung. Stellvertretend dafür steht bisweilen das Feedback einer Studentin: „Es hat in den Workshops und mit den Kindern Spaß gemacht. Wir haben viel gelacht, aber auch gelernt. Ich steh’

jetzt ganz anders da, auch vor der Gruppe. [...]“ Diese Aussage spiegelt – frei interpretiert – den motivationalen Wert des Projektseminars, insbesondere dramapädagogischer Methoden, wider. Studierende ‚stehen hinterher anders da‘, festigen ihr persönliches pädagogisches Selbstkonzept und beginnen professionelle Kompetenz zu entfalten. Das Angebot eines frühen, mit der Lehre verschränkten Berufsfeldbezugs, in Kombination mit Coaching und reflexiven Einheiten, schafft dafür geeignete Ausgangsbedingungen. Das besondere Potential der Dramapädagogik für die Hochschuldidaktik, insbesondere für die Ausbildung von Sprachlehrerinnen und -lehrern wird deutlich: Dramapädagogik scheint das geeignete Vehikel den hochschuldidaktisch geforderten ‚*shift from teaching to learning*‘ zu ermöglichen.¹⁵ Denn durch die Vermittlung dramapädagogischer Methoden rückt die Vision Manfred Schewes (2001: 37) von der beruflichen Zukunft der Sprachlehrerinnen und -lehrer näher:

Je weiter wir uns in das neue Jahrtausend hinein bewegen, desto mehr werden Lehrer und Lehrerinnen die Aneignung einer fremden Sprache als sinnliche Erfahrung begreifen. Sie werden nicht nur mit der Stimme sprechen, sondern mit ihren Augen, Händen und Füßen. Sie werden sich trauen, im Unterricht zu singen, zu tanzen, zu malen, zu spielen und werden ein Instrument beherrschen. Sie werden nicht nur Regie führen, sondern Akteure sein. Wir werden Improvisationskünstler in unseren Klassenräumen haben: Lehrerinnen, die die Fremd- [...] und Zweit-]sprache leibhaftig inszenieren und dabei ihrer Intuition vertrauen, ihrer Spontaneität und schöpferischen Kraft.

Diese Vision Manfred Schewes ist keinesfalls Utopie. Die Erfahrungen, die wir im Augsburger Projekt mit Interkultureller Dramapädagogik gemacht haben, verdeutlichen darüber hinaus deren Potentiale für den Bereich des Deutschen als Zweitsprache. Gerade im Umgang mit multikulturellen, meist sehr heterogenen Schulklassen erwies sich der Einsatz dramapädagogischer Techniken als Gewinn. In den Leitgedanken des bayerischen Lehrplans Deutsch als Zweitsprache (2002) werden ganzheitliches Lernen, Schülerorientierung, interaktive Situationen als Lernanlass, Wachstum durch Sprachanwendung, Spielen als Probehandeln, offene Unterrichtssituationen bzw. Szenarien und außerschulisches Lernen“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2002: 9-11) gefordert, die Empfehlung des Einsatzes dramapädagogischer Methoden, die alle Kriterien erfüllen könnte, fehlt noch.

Es soll hier aber nicht der Eindruck vermittelt werden, interkulturelle Dramapädagogik könne die übrigen Methoden und Lernarrangements ersetzen. Sie kann unverzichtbare Beiträge für schulische Sprachförderung der Kinder und Jugendlichen und der Ausbildung der Sprachförderkräfte leisten. Ihr Nutzen im Unter-

¹⁵ Eine umfassende Sammlung weiterer Möglichkeiten und Gründe, „Theater in der Lehre“ einzusetzen, findet sich in Wildt; Hentschel; Wildt (2008).

richt ist dabei maßgeblich abhängig von der Methodenkompetenz und -präferenz der Unterrichtenden, die es zu fördern gilt.

Im Sinne Hartmut von Hentigs (1996) können Dramapädagogik und Theater auch für die universitäre Bildung eine Chance, ein Lernarrangement unter anderen darstellen, insbesondere um angehende Lehrkräfte auf deren Umgang mit Kindern und Jugendlichen vorzubereiten:

Ja, ich behaupte darum, dass das Theaterspielen eines der machtvollsten Bildungsmittel ist, die wir haben, ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel zur Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der gewonnenen Einsicht. (Hentig 1996: 119)

Literatur

- Auernheimer, Georg (2004): *Unser Bildungssystem und unsere Schulen auf dem Prüfstand. Systemdefizite und Schulqualität unter dem Aspekt interkultureller Bildung.* (<http://www.georg-auernheimer.de/downloads/Schulqualitaet.pdf>) (02.09.2010).
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hrsg.) (2002): *Lehrplan Deutsch als Zweitsprache.* München: Maiß Verlag.
- Domkowsky, Romi (2008): Theaterspielen öffnet die Persönlichkeit. Eine Studie der Wirkung des Theaterspielens auf junge Menschen. In: Jurke, Volker; Linck, Dieter; Reiss, Joachim; Mayer, Matthias (Hrsg.): *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte.* Hamburg: Ed. Körber-Stiftung, 51-60.
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache.* München: Iudicium.
- Haak, Adrian (2010): KünstlerInnen der improvisierten Aufführung. Performative Fremdsprachendidaktik als Teil des Lehramtsstudiums. In: Schewe, Manfred; Even, Susanne (Hrsg.): *Scenario. Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education* 1. (<http://publish.ucc.ie/scenario/2010/01/haack/04/de>) (16.09.2010).
- Hallet, Wolfgang (2010): Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: Schewe, Manfred; Even, Susanne (Hrsg.): *Scenario. Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education* 1. (<http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2010/01/hallet/02/de>) (03.10.2010).
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard; Roche, Jörg (2006): *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb.* Oberursel: Finken Verlag.

- Kessler, Benedikt (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Kessler, Benedikt; Küppers, Almut (2008): A Shared Mission: Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. In: Schewe, Manfred; Even, Susanne (Hrsg.): *Scenario. Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education* 2. (<http://publish.ucc.ie/scenario/2008/02/kesslerkueppers/02/de>) (16.09.2010).
- Küppers, Almut (2009): Interkulturelle Konflikte inszenieren mit critical incidents – Kommentar. In: *Praxis Englisch* 5, 8-22.
- Schaarschmidt, Uwe (2005): *Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf - Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes*. Weinheim: Beltz.
- Schader, Basil (2004): *Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. 1. Aufl. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Schaeper, Hildegard (2010): Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung der Lehre. In: Schaeper, Hildegard; Wildt, Johannes (Hrsg.): *Perspektive Studienqualität. Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung Studienqualität*. Bielefeld: Bertelsmann, 64-84.
- Schewe, Manfred (1993): Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß. Dramapädagogische Fremdsprachenpraxis in multikulturellen Deutschkursen. In: *Fremdsprache Deutsch* 2, 44-52.
- Schewe, Manfred (1997): DaF- Lehrer/Innen Ausbildung: nicht nur als Wissenschaft, sondern ebenso als Kunst. In: Wolff, Armin; Tütken, Gisela (Hrsg.): *Gedächtnis und Sprachlernen. Beiträge der 24. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 46. Regensburg: Wolf Verlag, 245-254.
- Schewe, Manfred (2000): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. 2., unveränd. Nachdr. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis Carl-von-Ossietzky-Univ. Oldenburg.
- Schewe, Manfred (2001): Zukunftsgemäße Deutschlehrausbildung. – einige Assoziationen, Thesen, offene Fragen und Reformvorschläge. In: Hall, Christopher (Hrsg.): *GFL Journal. German as a foreign language*, 20-40. (<http://www.gfl-journal.de/2-2001/schewe.pdf>) (16.09.2010).
- Schewe, Manfred; Shaw, Peter (1993): *Towards drama as a method in the foreign language classroom*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Schlemminger, Gerald (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen.

- Schneider, Ralf (2010): Pädagogische Professionalisierung in der universitären Lehrer- und Lehrerinnenausbildung. Eine forschungsbezogene Perspektive. In: Schneider, Ralf; Szczyrba, Birgit (Hrsg.): *Hochschuldidaktik aufgefächert – vernetzte Hochschulbildung. Festschrift für Johannes Wildt*. Berlin: LIT, 72-82.
- Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- van der Blij, Maria; van Boon, Jo; van Lieshout, Herman; Schafer, Hans; Schrijen Hans (2002): *Competentie profielen. Over schillen en knoppen*. Utrecht: Digitale Universiteit.
- Wildt, Beatrix; Koch, Gerd (Hrsg.) (2008): *Theater in der Lehre. Verfahren – Konzepte – Vorschläge*. Wien: LIT.

Deutsch für den Beruf als Arbeitsfeld für DaF-/DaZ-Lehrer

*Matthias Jung (Düsseldorf, Deutschland) &
Annegret Middeke (Göttingen, Deutschland)*

1 Einleitung

Im folgenden Aufsatz soll das Arbeitsfeld berufs- bzw. fachbezogener Deutschunterricht im In- und Ausland exemplarisch beleuchtet werden, und zwar hinsichtlich der sich dort bietenden Erwerbschancen, der notwendigen Qualifikationen und besonderer Anforderungen, hier vor allem an die Lehrmaterialien, sowie im Hinblick auf entsprechende Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten. Schon aufgrund der Beschränkungen des Umfangs können wir uns dabei nur auf gewisse Ausschnitte konzentrieren: So kann die Situation im Ausland nur generalisierend, speziell für Europa, dargestellt werden und im Bereich der Lehrmaterialien bzw. der (Selbst-)Weiterbildung gehen wir vor allem auf Online-Materialien wie die Ergebnisse und Angebote des EU-Projektes IDIAL⁴P (2010-2011) ein, da diese allgemein und kostenlos zur Verfügung stehen bzw. auf Nachhaltigkeit und die dauerhafte Beteiligung der Nutzer angelegt sind.

2 Schwierigkeiten von DaF-Dozenten auf dem Arbeitsmarkt

Wer als DaF-Lehrer arbeitet, tut dies in Deutschland überwiegend als Freiberufler, mit den bekannten Folgen, was Arbeitsplatzsicherheit und Bezahlung angeht. Lassen wir einmal die Möglichkeiten, als angestellter DaFler zu arbeiten, beiseite (vgl.

dazu aber Jung 2010) und konzentrieren uns auf die selbständigen DaF-Dozenten. Während klassische Freiberufler wie Ärzte, Anwälte oder Grafiker und Designer die wirtschaftliche Eigenverantwortlichkeit durch höhere Stundensätze im Vergleich zu ihren angestellten Kolleginnen und Kollegen kompensieren und, wenn sie erfolgreich sind, auch im Jahr deutlich mehr verdienen können als diese, scheint das im Lehrerberuf und speziell als DaF-Dozent genau umgekehrt zu sein: Selbständige DaF-/DaZ-Lehrer haben den unsicheren Arbeitsplatz *und* verdienen im Schnitt 70 % weniger als angestellte Lehrer im öffentlichen Schulwesen (BAMF 2009: 14). Diese Zahl bezieht sich zwar zunächst nur auf Lehrer in Migrationskursen, die alltagsmündliches Deutsch bis etwa zum Niveau B1/B2 unterrichten, aber dürfte für Lehrer in anderen alltagsmündlichen Deutschkursen – die größte Gruppe sind hier vermutlich die Lehrkräfte in der Studienvorbereitung – nur tendenziell und nicht grundsätzlich besser aussehen.

Wer als Freiberufler ein einigermaßen ausbildungsadäquates Einkommen erzielen oder Einkommenssicherheit und -höhe verbessern will, muss sein Auftragnehmer- ebenso wie sein Angebots-„Portfolio“ erweitern. Die einen DaF-Lehrer unterrichten weitere Fremdsprachen, vor allem natürlich Englisch, sind dann aber gegenüber den Native Speakern im Hintertreffen, die besonders begehrt sind und meist höhere Stundensätze erzielen können, während ihnen im DaF-/DaZ-Bereich dieser Status wenig nützt, weil es im Zielsprachenland verständlicherweise ein Überangebot an deutschen Muttersprachlern gibt.

Eine andere naheliegende Erweiterung für DaF-/DaZ-Lehrer mit Studienabschluss ist häufig das weite Feld der Kommunikationstrainings, wo sie meistens nicht nur in Konkurrenz zu Absolventen anderer philologischer Studienfächer, vor allem der traditionellen Germanistik, stehen, sondern auch zu Psychologie, Erziehungs- oder Kommunikationswissenschaftlern. Immerhin werden ganz andere Stundensätze erzielt; Tagessätze von 500 EUR bis 1.000 EUR sind hier, zumindest bei den sogenannten Inhouse-Trainings für Firmen und öffentliche Institutionen normal und keineswegs das obere Limit. Auch wenn ein Kommunikationstrainer im Schnitt vielleicht nur 5 bis 10 Trainingstage im Monat hat, ist er damit deutlich besser gestellt als der Unterrichtende in Migrationskursen, der 30 UStd. pro Woche leistet und das offiziell festgestellte Durchschnittshonorar von 18,35 EUR pro UStd. erhält.

Von solchen Stundensätzen können Fremdsprachentrainer, auch wenn sie in Firmenkursen arbeiten, in der Regel nur träumen. Es ist bezeichnend und leider auch beschämend, dass Kolleginnen und Kollegen, die sowohl als DaF- als auch als Kommunikationstrainer für Firmen arbeiten, es tunlichst vermeiden, beide Kompetenzen in derselben Firma einzusetzen: „Wenn meine Kunden mitbekommen, dass ich auch als DaF-Lehrer arbeite, sehen sie mich nicht mehr als wirklich kompetenten Kommunikationstrainer an, mein Honorar sinkt oder ich verliere gar den Auftrag“ – so ähnlich lauten die Kommentare zu diesem Imageproblem des DaF-Lehrers, das er mit den Kolleginnen und Kollegen, die andere Fremdsprachen unterrichten, teilt. Warum freiberufliche „Lehrer“ zumindest in Deutschland ein

Anerkennungsproblem gegenüber dem „Firmentrainer“ haben, dürfte viele Gründe haben, angefangen von der Tatsache, dass Fremdsprachen im Unterschied zu Kommunikationstrainings Schulfächer sind bis hin zum Umstand, dass jeder schon als Kind eine Sprache ganz ohne formales Training lernt, aber eben nicht unbedingt die Techniken der gekonnten Gesprächsführung bei Verhandlungen oder Verkäufen beherrscht, also auch das Unterrichten der Muttersprache keine besondere Sachkompetenz, sondern „nur“ eine Vermittlungskompetenz zu erfordern scheint. Es verwundert wenig, dass erfolgreiche Kommunikationstrainer ihre DaF-Lehrtätigkeit bald aufgeben, auch wenn Sie diesen Job mit Freude und Engagement ausgeübt haben.

3 Exkurs: Interkulturelle Trainings als Alternative für DaF-/DaZ-Lehrer?

Bleibt ein spezielles Feld der Kommunikationstrainings, bei dem DaF-Lehrende einen spezifischen Startvorteil zu haben scheinen: Die Fremdsprachendidaktik hat seit langem das interkulturelle Element als integralen Bestandteil des Lernens einer neuen Sprache entdeckt. Dies gilt in besonderem Maße für den DaF-/DaZ-Unterricht im Zielsprachenland mit seinen internationalen Gruppen, wo kulturelle Differenzen mit Händen zu greifen und speziell in Migrationskursen oft besonders groß sind. Was liegt näher, als zu versuchen sich auch als „interkultureller Trainer“ zu verdingen? Allerdings: So willkommen ein als interkulturelle Vermittlung konzipierter DaF-/DaZ-Unterricht auch sein mag, Zielgruppe für ein interkulturelles Training außerhalb jeglicher Sprachvermittlung können wiederum nur Berufstätige sein – seien sie Polizisten, Mitarbeiter der Ausländerbehörde, Grundschullehrer oder Manager – wobei nicht sie, sondern ihre Arbeitgeber die zahlenden „Kunden“ sind. Nachgefragt und finanziert wird aber nicht die allgemein-interkulturelle Sensibilisierung, sondern das kulturspezifische Training.

Dabei kommt es den die Auftraggebern weniger auf das Fachwissen zur interkulturellen Kommunikation an, sondern gesucht werden weitgehend bikulturelle Trainer, die entweder in der Zielkultur verankert sind oder als Deutsche lange und vertiefte Erfahrungen mit ihr gesammelt haben, also z.B. viele Jahre im Ausland gelebt haben und natürlich die Landessprache sprechen. Auch unterscheiden sich interkulturelle Trainings für ausreisende Manager durchaus von interkulturellen Trainings für Staatsdiener im Umgang mit Migranten. Ist im ersten Fall zumindest der Kulturraum, wenn nicht gar das Land klar (arabische/asiatische/osteuropäische Länder vs. Umgang mit Ägyptern, Chinesen oder Russen), konzentrieren sich Trainings für den Umgang mit Migranten meist auf die größte Einzelgruppe (Türken) bzw. den zugehörigen Kulturkreis Islam.

Obwohl und gerade weil vor allem der DaZ-Lehrer täglich an der Brennpunkten des multikulturellen Austauschs verkehrt, aber dabei nur die besondere Unterrichtssituation erlebt, wird er ohne spezifischen biographischen Hintergrund in

diesem Bereich kaum Trainingstage „akquirieren“ können, zumal insbesondere bei den interkulturellen Trainings Angebot und Nachfrage weit auseinanderklaffen: Das Interkulturelle ist beliebt, jeder kann eine interessante Anekdote zu seiner Problematik zum Besten geben, aber kein Personalentwickler würde deshalb ein kostenpflichtiges Training ordern. Dafür muss ein konkreter Praxisdruck (neue Führungsaufgabe im Ausland, offensichtliche Kommunikationsprobleme in einem internationalen Team, Konflikte zwischen Behörden und Bürger) bzw. die Überzeugung vorhanden sein, dass es teurer wäre, ein solches Training nicht zu machen. Interkulturelle Trainings bieten deshalb wie auch andere Persönlichkeitstrainings oder das Coaching nur für die wenigsten DaF-/DaZ-Lehrer eine lukrative Alternative.

4 Fach- und berufsbezogener Deutschunterricht als zusätzliches Arbeitsfeld

Es ist kein Zufall, dass in den bisher aufgezeigten Optionen für freiberufliche DaF-/DaZ-Lehrer, ihr Angebotsspektrum zu erweitern, letztendlich immer berufsbezogene Trainings eine Rolle spielten, auch wenn DaF-/DaZ-Kräfte bei den bisher genannten Varianten keine besonderen Vorteile auf dem Arbeitsmarkt hatten (s. Abb. 1). Betrachten wir daher das weite Feld der traditionell „Fachsprachenunterricht“ genannten Vermittlungsleistungen (vgl. Funk 2010). „Fachsprachen“ ist ein sehr statischer Begriff, der sich an der Gliederung der Welt in wissenschaftliche Fächer orientiert und eine 1:1-Entsprechung von Fach und Sprachpraxis impliziert. Aber es sind höchstens Fachartikel schreibende oder Vorlesungen haltende Wissenschaftler, die einen bestimmten an der fachlichen Nomenklatur und typischen Darstellungssyntax einer Disziplin orientierten Sprachausschnitt lernen müssen. In diesem Sinne erscheint reiner Fachsprachenunterricht DaF daher auch nur in bilingualen Schulen und Studiengängen – überwiegend im Ausland und nur selten im Inland – sinnvoll.

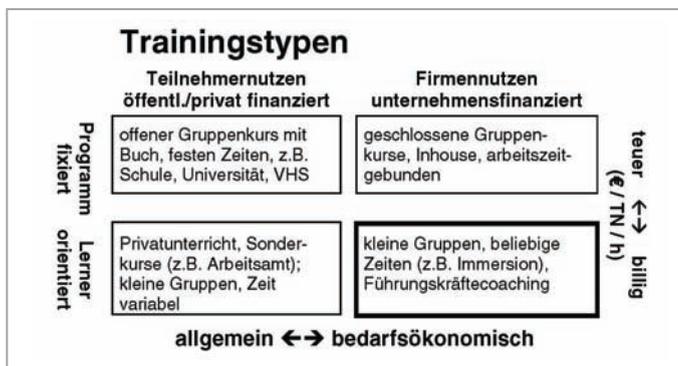


Abb. 1: Jung (2007: 43).

Im englischen Terminus „Language for Special Purposes“ wird im Unterschied zum Deutschen auf den Zweck der Sprachverwendung als wesentliches Definitionskriterium abgehoben. Dieser besondere Zweck ist ganz überwiegend berufsbezogen. Nicht berufsbezogene „Spezialsprachen“ sind vor allem die Sondersprachen diverser Freizeitbeschäftigungen wie z.B. Briefmarken sammeln, Sport oder Musik, für deren Ausübung aber kaum jemand Fremdsprachenunterricht nehmen, sondern informell lernen würde. Einkommenschancen für DaF-Kräfte bietet dagegen vor allem der weite Bereich der Berufssprachen. Wie die jüngere Fachsprachenforschung und -didaktik gezeigt hat, gehören zu einer fachbezogenen Kommunikation nicht nur Terminologielisten und bestimmte, disziplinenübergreifende, im Vergleich zur Allgemeinsprache überfrequente Satzstrukturen, sondern auch typische Textsorten und Sprachhandlungsmuster. Darüber hinaus sind die in der Berufspraxis verwendeten Sprachmuster meist ein charakteristischer Mix aus verschiedenen Fachsprachen, in einem Verkaufsgespräch können dies etwa betriebswirtschaftliche (*Zahlungsziel, Mengenrabatt*), juristische (*Zahlungsverzug, Gewährleistung*) und je nach Produkt technische (*Überspannungsschutz, Multifunktionsstecker*) sein.

Das Besondere des berufsbezogenen DaF-/DaZ-Trainings liegt aber vor allen Dingen in seiner Bedarfsorientierung im Unterschied zur dominant allgemeinbildenden Funktion des Fremdsprachenunterrichts im öffentlichen Bildungssystem, selbst wenn dieser sich als Fachsprachenunterricht versteht (vgl. Jung 2007). „Bedarfsorientierung“ sei hier im engeren Sinne als „bedarfsökonomisch“ verstanden, d.h. gemeint ist nicht, dass z.B. Englisch oder auch spezieller z.B. technisches Englisch allgemein als Qualifikation auf dem Arbeitsmarkt in einem bestimmten Beruf nachgefragt wird, sondern es geht ganz konkret um sprachliche Defizite von Mitarbeitern einem bestimmten Arbeitsplatz zum persönlichen Nachteil des Beschäftigten (Aufstiegschancen, Bezahlung, Arbeitsplatzsicherheit) und wirtschaftlichen Nachteil des betreffenden Unternehmens.

Obwohl Firmen zunehmend in diesem Sinne bedarfsorientierte Fremdsprachentrainings ordern, bei denen der „Return on Investment (RoI)“, also die Weiterbildungsrendite im Sinne wirtschaftlichen Trainingsnutzens im Vordergrund steht, gibt es faktisch, zumindest in den großen Firmen, mehr oder weniger häufig immer noch prinzipiell allgemeinbildenden Unterricht, der in erster Linie eine Sozialleistung zur Hebung der Mitarbeiterzufriedenheit, in zweiter Linie eine Investition „auf Verdacht“ in die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeiter und erst an letzter Stelle als Beseitigung Kosten verursachender Fremdsprachedefizite am Arbeitsplatz konzipiert ist.

Für den Lehrer, der DaF/DaZ berufsbezogen unterrichtet, ergeben sich damit in Deutschland folgende Tätigkeitsfelder und Beschäftigungsmöglichkeiten bei öffentlichen Institutionen, privatrechtlichen Kursträgern oder Firmen:

- spezialisierte Berufsschulkurse für Migranten;
- DaZ-Weiterbildungsmaßnahmen der Arbeitsagentur oder der Berufsbildungswerke;

- eher allgemeinbildende Firmenkurse DaF/DaZ;
- bedarfsökonomische DaF-/DaZ-Trainings.

Mit der Spezialisierung der Aufgaben geht für den selbständigen DaF-/DaZ-Lehrer auch meist eine Verbesserung der Honorarsätze einher, wobei in Firmenkursen generell am meisten gezahlt wird. Hier sind Honorarsätze von um die 30 EUR und bis weit über 50 EUR pro Unterrichtsstunde (45 Minuten), etwa in hoch spezialisierten Einzeltrainings für Führungskräfte, die Norm in Deutschland. Aber auch im Ausland zahlen Firmen am besten. Das ist besonders in mittel- und ost-europäischen Ländern interessant, wo die Gehälter im Bildungswesen, egal ob Schule oder Hochschule traditionell besonders gering im Vergleich zur Privatwirtschaft sind.

5 Fach- und berufsbezogener Unterricht im Ausland

Auch im Ausland bieten Bereiche wie Tourismus, Jura oder Wirtschaft Lehrern für fach- und berufsbezogenes Deutsch gute Chancen, da das Interesse an Deutsch als arbeitsmarktrelevanter Qualifikation deutlich gestiegen ist. Das betrifft zunächst einmal die institutionellen Fachsprachenkurse (vgl. Abb. 1) auf Hochschulebene ebenso wie den „Sachfachunterricht auf Deutsch“ (engl. CLIL) des bilingualen Sekundarschulwesens, bei dem die klassischen Schulfächer, vor allem die Naturwissenschaften, zu den genannten unmittelbar berufsbezogenen Kommunikationsfeldern, die es in der Fremdsprache Deutsch zu vermitteln gilt, hinzukommen können.

Es gibt inzwischen über 700 deutschsprachige Studiengänge unterschiedlichster Fachrichtungen an ausländischen Universitäten.¹ Hier geht es meist gerade nicht um die traditionelle philologische Ausbildung, wie auch die Förderpolitik des DAAD widerspiegelt, der insgesamt 28 Studiengänge in zwölf Ländern mit den Fächern Agrarwissenschaften (3), Europa- und Politikwissenschaften (4), Wirtschaftswissenschaften (6), Rechtswissenschaften (7) und Ingenieurwissenschaften (7), aber nur einen in Germanistik finanziell unterstützt.² Hinzu kommt der Fachdeutschunterricht außerhalb zweisprachiger Studiengänge. So wird Fachdeutsch beispielsweise an der Universität für Architektur und Bauwesen in Woronesh (Russische Föderation) in immerhin 25 unterschiedlichen Fachrichtungen von Bauwesen bis Wasserversorgung unterrichtet (vgl. Fomina 2010).

Ebenso wird in den ausländischen Schulen zunehmend bilingualer deutschsprachiger Fachunterricht angeboten, gelegentlich sogar im Anfängerunterricht. Seit 2008 wird der Sachfachunterricht auf Deutsch im Ausland durch die Partnerschaftsinitiative (PASCH) von der deutschen Bundesregierung finanziell zusätzlich

¹ Ein Großteil ist aufgelistet in Akstinat (2009).

² S. <http://www.daad.de/hochschulen/kooperation/deutsche-sprache-foerdern/studiengaenge/05007.de.html> (03.02.2011).

gefördert und hat den Bedarf entsprechend qualifizierter Deutschlehrer weiter gesteigert. Nicht unterschätzt werden darf – speziell in den europäischen Nachbarstaaten, die wirtschaftlich eng mit den deutschsprachigen Ländern zusammenarbeiten – der Bedarf an qualifizierten Deutschlehrern für berufsbezogene Fremdsprachtrainings als Weiterbildungsmaßnahmen für Berufstätige. Dieser Unterricht wird im Inland wie Ausland entweder als Freiberufler direkt für eine Firma abgewickelt oder indirekt im Auftrag privatwirtschaftlicher Sprachinstitute. Im Unterschied zum Fachsprachenunterricht des öffentlichen Bildungswesens dominiert hier eindeutig der Berufsbezug, sind die Maßnahmen zeitlich klar und bedarfsökonomisch als Firmennutzen definiert (vgl. Abb. 1) sowie häufig als Kleingruppen- oder Einzeltraining konzipiert. Deutsch ist in vielen Berufsbereichen eine wichtige Qualifikation.³ Das gilt nicht nur für den Qualifizierungsbedarf deutscher Tochterunternehmen im Ausland, sondern durchaus auch für nicht-deutschsprachige Firmen⁴ mit hohem Anteil an Import- oder Export in deutschsprachige Länder.

6 Qualifizierungsanforderungen und -wege

Der fach- oder berufsorientierte Unterricht stellt den philologisch und/oder sprachdidaktisch ausgebildeten Deutschlehrer vor neue Herausforderungen, so wie umgekehrt Fachlehrer selten über ausreichende Deutschkenntnisse und die sprachdidaktischen Vermittlungskompetenzen verfügen, um ihr Fach in der Fremdsprache Deutsch zu unterrichten. Leisen (2004) charakterisiert das Problem so:

Fachlehrer und Sprachlehrer haben, wenn sie nicht zufällig selbst eine Sprache und ein Sachfach unterrichten, oft wenig Kenntnis von einander. So erinnern sich viele Fachlehrer an den Fremdsprachenunterricht in ihrer eigenen Schulzeit und glauben, dass auch heute noch eine moderne Fremdsprache über Vokabellernen, Vor- und Nachsprechen und über grammatische Übungen gelernt wird. Sprachlehrer hingegen denken oft, dass im Fachunterricht „nur“ Fakten gelernt werden, die möglichst verständlich in den Kopf des Schülers gebracht werden müssen.

Die Lehrkräfte müssen „bivalent in der Fächerkombination Fremdsprache und Sachfach ausgebildet“ sein, heißt es bereits 2006 in dem „Konzept für den bilingualen Unterricht“ des Sekretariats der Ständigen Kultusministerkonferenz der

³ Was Beate Lindemann (2008: 243) über die Situation in Norwegen sagt („In Norwegen lernen immer weniger Jugendliche Deutsch an den Schulen. Gleichzeitig besteht in vielen Bereichen der norwegischen Wirtschaft ein großer Bedarf an Arbeitskraft mit Deutschkenntnissen“), ist ein Trend in vielen Ländern.

⁴ So verlangt z.B. Hewlett-Packard in Sofia entsprechende Qualifikationen von seinen Mitarbeitern.

Länder (2006: 21), wobei die Ausbildungswege, auf denen jene Bivalenz erreicht werden kann, in einem Zweifachstudium und vor allem in Zusatzqualifikationen gesehen werden (s. ebd.: 21-23). Doch sind gerade im Ausland solche Möglichkeiten nicht immer gegeben und auch in Deutschland eher selten realisiert, da Philologen meist zwei Fremdsprachen oder Deutsch und eine Fremdsprache unterrichten. „Um Studierenden die Möglichkeit zu bieten, Fächer aus verschiedenen Wissenschaften zu kombinieren“, schreibt z.B. Renata Rozalowska-Żądło (2008: 268) über die Situation in Polen, „müssen die ministeriellen Vorschriften bezüglich der Lehrerausbildung und das im Jahre 2005 verabschiedete Hochschulgesetz geändert werden.“

Für den deutschsprachigen Sachfachunterricht kommt erschwerend hinzu, dass in den meisten Ländern das Deutsche nicht die erste, oft nicht einmal die zweite Fremdsprache ist. Das bedeutet, dass eigentlich eine spezielle, sachfachbezogene Tertiärsprachendidaktik⁵ mit entsprechenden Lehrmaterialien sowie Lehreraus- und -fortbildungen entwickelt und angeboten werden müssten. An vielen Schulen wie Hochschulen arbeiten deshalb Sprachdidaktiker und Fachlehrer zusammen, sie planen Curricula gemeinsam und beraten sich gegenseitig bei der Erstellung von CLIL-geeigneten Unterrichtsmaterialien. Findet eine solche Zusammenarbeit nicht statt oder sind die Lehrer nicht zufällig von Hause auch in dem anderen Fach ausgebildet, bleiben sie auf sich allein gestellt und sind damit gezwungen, das nötige Wissen und die entsprechenden Vermittlungskompetenzen in Eigeninitiative zu erwerben. Das ist, das entsprechende Interesse an dem jeweiligen Fach vorausgesetzt, bis zu einem gewissen Grad auch durchaus möglich und kann über die Jahre zu einer recht passablen Sachkompetenz führen.

Im Fall der Vermittlung von berufsbezogenem Deutsch in Weiterbildungsmaßnahmen für Arbeitskräfte, die bereits im Beruf stehen, kommt als ideale Qualifikation noch etwas hinzu: Neben der Sachkompetenz zählt vor allem die betriebliche Erfahrung in den unterrichteten Berufen oder zumindest in einem organisatorischen, betriebswirtschaftlichen oder technischen ähnlichen Arbeitsfeld, je nach der unterrichteten Zielgruppe. Das verbessert nicht nur generell die Akzeptanz des Lehrers bei den berufstätigen Lernern, sondern erlaubt es auch, ohne Buch souverän mit den sehr speziellen kommunikativen „Szenarien“ (s.u.) umzugehen, die oftmals in der betrieblichen Weiterbildung zu vermitteln sind. Doch wie kann man Erfahrung in den Berufen der Lerner erwerben, wenn man sie nicht bereits aufgrund seines Lebenslaufs mitbringt?

Hier bleiben nur der Verweis auf Praktika oder gelegentliche Nebenjobs in der Wirtschaft wie Übersetzen und Dolmetschen, Messejobs u.ä. sowie der Hinweis auf Offenheit und Neugier, mit der der Firmentrainer von seinen Lernern und Auftraggebern viel Wirtschaftstypisches erfragen und erkennen kann, speziell, wenn er „inhouse“ arbeitet, d.h. das Training in der Firma am Arbeitsplatz selbst durchführt. Auch schließen Lehrerweiterbildungen im Bereich Fachkommunika-

⁵ Zum DaF-Unterricht nach Englisch s. Marx (2008).

tion meist Fachexkursionen und Betriebserkundungen ein, in denen man einige Einblicke in die Arbeitswelt erhält. Natürlich gilt es bei allen diesen Erfahrungen immer zu hinterfragen, wie weit die ungeschriebenen Regeln des beruflichen (Sprach-)Handelns, die man in der einen Kultur kennengelernt hat, auch in der anderen Kultur gelten. Dabei wird es wegen der universalen Orientierung des wirtschaftlichen Handelns an Effizienz und Gewinnmaximierung zwar viele länderübergreifende Gemeinsamkeiten, aber auch nicht unbeträchtliche interkulturelle Unterschiede geben.

7 Was muss man als Lehrer für fach- und berufsorientiertes Deutsch wissen?

Für den allgemeinsprachlich ausgebildeten DaF-/DaZ-Lehrer, der seine Kompetenzen in Richtung fach- und berufsorientierter Unterricht ausbauen will, stellt sich zunächst die Frage, welche zusätzlichen Kompetenzen er genau benötigt. Was ist das „Mehr“ der Fachsprachendidaktik? Diese setzt auf der Allgemeinen Fremdsprachendidaktik auf und berücksichtigt die generellen linguistischen Charakteristika von Fachsprachen ebenso wie die einer spezifischen Fachsprache auf der einen, typische Textsorten und Sprachhandlungsmuster der Fachkommunikation auf der anderen Seite. Allgemeine Fachsprachencharakteristika sind insbesondere im Bereich der Lexikologie und Semantik (z.B. Begriffssystematik, typische Wortbildungsmuster und Metaphorik, viele Latinismen, Gräzismen, Anglizismen, Internationalismen) sowie der Syntax (in Sachtexten vor allem überfrequente Nebensatztypen) und Text-Bild-Kombinationen (Tabellen und Grafiken), zu finden. Der Fachsprachenunterricht im engeren Sinne ist meist stark textorientiert und beschäftigt sich nicht zuletzt mit fachtypischen Textsorten, ihren Merkmalen und den notwendigen Texterschließungsstrategien.

Während die Fachsprachenlinguistik und -didaktik auf eine längere Lehr- und Forschungstradition zurückblicken können und auch einiges an Lehrmaterialien für Standardfächer wie Betriebswirtschaft, Technik, Medizin oder Jura vorliegt, sieht es bei der Vermittlung von berufsbezogenen Deutsch, wie es in Firmen benötigt wird, ganz anders aus. Die Bedarfe sind hier von Firma zu Firma und Arbeitsplatz zu Arbeitsplatz recht unterschiedlich und eine starke Fachtextorientierung wäre in den allermeisten Fällen kontraproduktiv: Im berufsbezogenen DaF-Unterricht sind vor allem typisch Kommunikationsmuster und interkulturelles Sprachhandeln gefragt.

Der Ansatz des gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) bietet mit seinen beispielhaften, an spezifische kommunikative Ausschnitte anpassbaren Kann-Bestimmungen nicht zuletzt ein ideales Recherche- und Beschreibungswerkzeug für das berufsbezogene Sprachhandeln. Hier gilt es für die verschiedenen generellen Deskriptoren entsprechende am beruflichen Alltag orientierte Formulierungen zu finden (vgl. Profile Deutsch 2005, EVoQs 2003, DIHK

2007). Über die die Kombination verschiedener Deskriptoren lassen sich dann berufsfeldspezifische Szenarien, meist mit Fertigkeitswechseln definieren, deren Beherrschung in der Fremdsprache Deutsch dann im Firmentraining zu vermitteln sind.⁶

Im Unterschied zu anderen Verwendungsweisen des Begriffs „Szenario“ geht es beim (Sprachhandlungs-)Szenario nicht um alternative zukünftige Entwicklungen und Risiken (z.B. Krisen- oder Umweltszenarien, falls A, B oder C eintritt). Es ist auch kein „Drehbuch“, d.h. die einem Film, Buch oder ggf. auch einem Lehrwerk zugrundeliegende nicht-sprachliche Handlungsfolge und Personenkonstellation („Geschichte“), und schließlich sind damit keine „Lernszenarien“ gemeint, also Unterrichtsettings, die möglichst selbstbestimmtes und realitätsnahes Erfahrungslernen in der Klasse ermöglichen sollen. Im berufsorientierten Unterricht macht ein Szenario-Begriff am meisten Sinn, der eine verkettete, erwartbare Abfolge kommunikativer (Sprach-) Handlungen, meist mit Fertigkeitswechsel bezeichnet (vgl. Müller-Trapet 2010). Ein besonderer Vorteil von Szenarien ist darüber hinaus, dass in ihnen auch Lerner mit unterschiedlichen Sprachniveaus, wie sie im Kleingruppentraining in Firmen besonders häufig vorkommen, authentisch miteinander kommunizieren können.⁷

Zu erwerben sind diese Zusatzkompetenzen zwar in begrenztem Maße in einer DaF-Aus- oder -Weiterbildung – ein Großteil der betreffenden, zertifizierenden Angebote, seien es Studiengänge, Zusatzqualifikationen oder Fernstudien, die man über das Wiki (Große; Middeke 2009) auf www.fadaf.de/wiki nachschlagen kann, schließt auch entsprechende Module mit ein; aber schon aufgrund des möglicherweise hohen Spezialisierungsgrades im Firmentraining wird man als Lehrkraft nicht umhin kommen, hier einiges an Eigeninitiative zu entwickeln und einschlägige Literatur zu lesen.

8 Das Lehrmaterialproblem

Was für den Weiterbildungsbedarf der Fach- und Berufssprachenlehrkraft gesagt wurde, lässt sich auch auf die Lehrmaterialsituation übertragen: Gefragt ist Selbsthilfe. Die Nutzerzahlen bei fach- und berufssprachlichen Materialien sind im Vergleich zu denen allgemeinsprachlicher Lehrwerke ungleich geringer und tendieren in Extremfällen zur Einstelligkeit. Es ist wenig verwunderlich, dass Verlage entsprechende Publikationen recht stiefmütterlich behandeln, nur große Themen wie „Wirtschaftsdeutsch“, „Bürokommunikation“, „Handelskorrespondenz“, „Technik“ oder ggf. etwas spezialisierter „Tourismus“ und „Deutsch im Krankenhaus“

⁶ Wertenschlag; Müller (2007) etwa beschreiben die Konzeption und Planung eines so konzipierten Trainings für die Staatliche Schweizer Eisenbahngesellschaft.

⁷ Der Szenario-Ansatz wird seit den späten 90er Jahren auch von einer Gruppe von Personalentwicklern aus der Wirtschaft, insbesondere beim Düsseldorfer Henkel-Konzern (Eilert-Ebke), verfolgt, die in diesem Zusammenhang sogar ein spezifisches Fortbildungsangebot für Firmentrainer eingeführt hat (vgl. <http://www.cltc-corporate.de/> bzw. Jung; Eilert-Ebke 2007).

ins Programm aufnehmen und dann oft jahrzehntelang nicht mehr aktualisieren. Noch geringer sind die Stückzahlen natürlich bei regionalisierten Lehrmaterialien, die im Kontext eines Landes entstehen und in eine spezifische Ausgangskultur eingebettet sind (sei es nur durch den Einsatz der Muttersprache bei den Anweisungen). Typisch für die publizierten fach- und berufssprachlichen Lehrmaterialien ist zudem, dass sie mit ganz wenigen Ausnahmen auf allgemeinsprachlichen Lehrwerken aufsetzen, d.h. im Schnitt meist bei einem Niveau um A2 beginnen und dann ggf. bis in den C-Bereich des GER führen.

Auch Online-Lehrmaterialien schaffen hier nur bedingt Abhilfe, aber immerhin gibt es mit DUO (www.deutsch-uni.com) ein fachlich breites und weiter wachsendes Spektrum an fachbezogenen, studienbegleitenden DaF-Materialien für den Hochschulunterricht. Es ist gewiss kein Zufall, dass diese Reihe (auf dem Niveau C1) nur durch den massiven Einsatz öffentlicher Fördergelder möglich wurde. Allerdings sind sie ausschließlich für die Studienvorbereitung und -begleitung gedacht, d.h. stark fachsprachlich und wenig berufssprachlich bei einer ausgeprägten Orientierung an den Textsorten Fachartikel und Vorlesung konzipiert. Mündliche Kommunikationsformen und Szenarien im oben beschriebene Sinne kommen schon aufgrund der Begrenzungen des Mediums kaum vor.

Speziell im berufsorientierten DaF-/DaZ-Unterricht und am stärksten bei einer Firmentrainingsmaßnahme wird eine kompetente Lehrkraft nicht umhin kommen, eigene Berufsfeldrecherchen – vor allem was typische Szenarien betrifft – durchzuführen und entsprechende (Zusatz-)Materialien auf dem jeweils benötigten Niveau zu entwickeln. Der Aufwand dafür ist nicht zu unterschätzen und wird sich in der Regel nur lohnen, wenn man ähnliche Gruppen regelmäßig unterrichtet oder wenn es sich um eine umfassende Trainingsmaßnahme für eine große Gruppe handelt, bei der auch die Materialentwicklung mit finanziert wird. Andererseits hat fast jede Lehrkraft im Laufe der Zeit einen kleinen Fundus an Arbeitsblättern, Texten, Grafiken oder Abbildungen aufgebaut, die er zumindest als Zusatzmaterialien einsetzt. Dennoch bleiben diese Materialien meist Stückwerk und speziell der Einsteiger in den fach- und berufsorientierten Unterricht wird große Schwierigkeiten haben, gute Materialien zu finden. Spätestens in einem hochwertigen, spezifischen Firmentraining wird man sich von der Krücke Lehrbuch verabschieden müssen.

9 Selbsthilfe per Internet: Das EU-Projekt IDIAL^{4P} und andere

Bei der Qualifikation wie der Lehrmaterialeerstellung ist man als Lehrkraft für fach- und berufsorientiertes Deutsch, wie wir oben feststellen konnten, in besonderem Maße auf Eigeninitiative und kollegiale Unterstützung bzw. Selbsthilfe angewiesen. Es gilt zu überlegen, welche Rolle dabei das Internet spielen kann, das potenziell sowohl den Zugang zu vielfältigen, nicht in Printform veröffentlichten Lehrmate-

rialien und fachdidaktischer Selbstfortbildung als auch zahlreiche Möglichkeiten zum kollegialen Austausch eröffnet. Außerdem wird man dort viele authentische Materialien für spezifischen fachsprachlichen Unterricht finden: Texte, Formulare, Hör- und Videodateien. Es ist z.B. verblüffend, was alleine auf Youtube (www.youtube.com) an berufssprachlich interessanten Videos auf Deutsch zu finden ist.

In der Menge der speziell für DaF-/DaZ-Lehrer gemachten Webseiten mit Material für den Unterricht und die eigene Fortbildung ist der Anteil der berufssprachlichen Angebote gering, auch wenn diese Seiten meist verstreute Hinweise und Materialien für diese Zielgruppe enthalten. Fachkommunikativ spezialisierte Portale wie www.wirtschaftsdeutsch.de sind rar, wobei es hier nicht zufällig um das zahlenmäßig größte und differenzierteste berufliche Feld geht. Diese Seiten enthalten Arbeitsblätter, Unterrichtsentwürfe ebenso wie ein Newsletter, Fachartikel und Übersichten über Lehrwerke Wirtschafts-DaF und Fortbildungsangebote zum Thema. Hinzu kommt ein nicht fachsprachenorientiertes Forum für den kollegialen Austausch. Das ist für den Bereich „Wirtschaftsdeutsch“ schon eine ganze Menge, hilft aber bei vielen an anderen Berufen orientierten Trainings nicht weiter. Andere Webangebote – aus dem DaZ-Bereich – bleiben weitgehend statisch, etwa www.deutsch-am-arbeitsplatz.de und www.sprachtraining-beruf.de. Sie bieten zwar Materialien zu verschiedenen Berufssprachen, aber wenig dazu, d.h. weder gibt Austauschmöglichkeiten noch werden sie offensichtlich weiterentwickelt, bestenfalls wird die ein oder andere Liste aktualisiert.

Deshalb sei im Folgenden exemplarisch noch ein aktuelles EU-Projekt vorgestellt, das in manchen Hinsichten ähnlich, in vielen Hinsichten aber auch ehrgeiziger ist.

IDIAL⁴P (www.idial4p-projekt.de) zielt auf eine Reihe von Fach- und Berufssprachen, ist mehrsprachig, stellt Online-Lernmodule und Handreichungen zur fachdidaktischen Selbstqualifikation und eine ganze Reihe von regionalisierten fach- und berufsorientierten Lernmodulen als PDF zur Verfügung. Obwohl insgesamt Lernmodule in neben Deutsch fünf weiteren Sprachen (Bulgarisch, Polnisch, Russisch, Slowenisch und Ungarisch) entstehen, liegt das Schwergewicht auf den DaF-Modulen. Diese sind umfangreichen Themen wie Maschinenbau, Bürokommunikation, Journalismus, aber auch enger berufsbezogen wie Weinhandel, Kurbetrieb oder Gefahrguttransport gewidmet. Auch wenn nur wenige Lehrkräfte Fahrer von Gefahrstofftransporten unterrichten, sind doch Teile dieses Moduls breiter verwertbar (etwa für andere LKW-Fahrer bzw. allgemein im ganzen Themenbereich Transport/Logistik). Entscheidend aber ist, dass diese Module als Beispiele und Anregung dienen sollen, ähnliche Module für andere Berufsbereiche zu erstellen, was mit auch expliziten Handreichungen für Lehrer unterstützt wird. Und im Zuge der Nachhaltigkeitsstrategie soll bis Ende 2011 ein dauerhaft verfügbares Online-Center für Fach- und Berufssprachen entstehen, in das man selbst erstellte Module hochladen, so dass sie nach einer Qualitätskontrolle per Peer-Review-allgemein zur Verfügung stehen (ein ähnliches Konzept verfolgt für den

allgemeinsprachlichen Bereich auch www.daf-netzwerk.org). Zusätzlich sind Evaluations- und Austauschmöglichkeiten vorgesehen.

10 Fazit

Es scheint wenig zweifelhaft, dass die Bedeutung des fach- und berufssprachlichen Unterrichts und damit der Bedarf an entsprechend ausgebildeten Lehrkräften weiter steigen wird: in Deutschland weil nach allen demoskopischen Voraussagen hoch qualifizierte Arbeitskräfte aus dem Ausland angeworben werden müssen. Ganz wie auch Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung gilt es diese bereits ausgebildeten, häufig besonders spezialisierten Arbeitskräfte schon aus ökonomischem Interesse der Arbeitgeber sprachlich optimal in ihrem Arbeitsumfeld zu integrieren. Im Ausland wird der anhaltende Trend weg von Deutsch als Teil einer fremdsprachlichen Allgemeinbildung und hin zu ökonomisch verwertbaren beruflichen Qualifikationen (Middeke 2010) für verstärkte Nachfrage nach entsprechenden Kompetenzen bei den Lehrkräften sorgen.

Für die Bedeutung derartiger Zusatzqualifikationen spricht aber nicht nur der absehbar wachsende Bedarf: Kompetenzen im fachsprachlichen Unterrichten oder berufsorientierten Training können zudem die Berufs- und Einkommenschancen von DaF-/DaZ-Kräften erheblich verbessern, sei es bei der Stellensuche oder – vor allem – als haupt- wie nebenberuflich selbständige Trainer. Besondere Qualifikationen werden in der Regel mit einer besseren Entlohnung honoriert. Für Lehrkräfte im Inland sind diese Kompetenzen gerade als Freiberufler hauptsächlich eine Möglichkeit, nicht qualifikationsangemessen bezahlte Jobs durch besser vergütete Honorarstunden zu ergänzen oder zu ersetzen, aber können auch bei Bewerbungen um feste Stellen helfen. Im Ausland bessern sie die – etwa in Osteuropa – im Vergleich zu anderen Berufen besonders niedrige Gehälter des öffentlichen Bildungswesens durch Nebeneinnahmen auf. Spezifische oder anerkannte Qualifikationen gibt es in diesem Bereich nur wenige, sie werden auch von den Arbeit- und Auftraggebern meist noch zu wenig nachgefragt. Diese setzen stattdessen überwiegend auf eine sich on-the-job scheinbar von selbst einstellende Erfahrungskompetenz. Einen Großteil der im vorliegenden Artikel dargestellten Fachqualifikation wird man sich also vorerst weiter autodidaktisch aneignen müssen, wobei das Internet eine große Hilfe ist und neue Möglichkeiten bietet. Es bleibt aber von den einschlägigen DaF-Institutionen (Jung; Wicke; Krumm 2010) zu fordern, dass sie insbesondere Zusatzqualifikationen entwickeln, die aus zeitlichen wie finanziellen Gründen neben dem Beruf erworben werden können, und diesbezüglich verlässliche Standards in der Lehrer- bzw. Trainerqualifikation setzen.

Literatur

- Akstinat, Björn (2009): *Deutschsprachige Studiengänge weltweit*. 6. Aufl. IMH-Verlag: Köln.
- BAMF (2009): *Ramboll-Kurzgutachten zum Finanzierungssystem der Integrationskurse*. (<http://www.integration-in-deutschland.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Downloads/Integrationskurse/Kurstraeger/Sonstiges/ramboll-finanzierungsgutachten-2009.html>) (30.01.2010).
- Casper-Hehne, Hiltraud; Koreik, Uwe; Middeke, Annegret (2006) (Hrsg.): *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“: Probleme und Perspektiven*. Göttingen: Universitätsverlag.
- DIHK (2007) (Hrsg.): *Arbeitsplatz Europa – Sprachkompetenz wird messbar*. Broschüre, 3. Auflage.
- EVoQ (2003): *European Vocational Qualifications Languages. Ein anerkanntes System für die Zertifizierung von berufsbezogenen Kompetenzen in Fremdsprachen*. Frankfurt/M.: ICC o. J. (vgl. <http://www.icc-languages.eu/evoqs.php>) (02.03.2011).
- Fomina, Sinaida (2010): Deutsch als Fachfremdsprache für russische Bauingenieure und Architekten aus der Perspektive des Bologna-Prozesses. In: Middeke, Annegret (Hrsg.): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. Göttingen: Universitätsverlag, 119-130.
- Funk, Hermann (2010): Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. In Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1145-1151.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Ruch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch A1-C2. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel*. München: Langenscheidt.
- Große, Annika; Middeke, Annegret (2009): Die DaF-Wikis als Informations- und Verbreitungsmedium. In: Casper-Hehne, Hiltraud; Middeke, Annegret (Hrsg.): *Sprachpraxis der DaF- und Germanistikstudiengänge im europäischen Hochschulraum*. Göttingen: Universitätsverlag, 229-234.
- Haataja, Kim (Hrsg.) (2008): *Curriculum Linguae 2007. Sprachenvielalt durch Integration*. Tampere: Juvenes.
- Jung, Matthias (2007): Firmentraining: Trends, Erfahrungen, Tipps aus der Wirtschaft. In: Kiefer, Karl-Hubert; Fischer Johann; Jung, Matthias; Roche, Jörg (Hrsg.): *Wirtschaftsdeutsch vernetzt*. München: Iudicium, 37-50.

- Jung, Matthias (2010): DaF-Ausbildung am Arbeitsmarkt vorbei? Bestandsaufnahmen und Vorschläge. In: Chlosta, Christoph; Jung, Matthias (Hrsg.): *DaF integriert: Literatur – Medien – Ausbildung*. Göttingen: Universitätsverlag, 435-445.
- Jung, Matthias; Eilert-Ebke, Gabriele (2007): Vom Sprachlehrer zum Firmentrainer – ein Weiterbildungskonzept. In: Kiefer, Karl-Hubert; Fischer Johann; Jung, Matthias; Roche, Jörg (Hrsg.), 51-66.
- Jung, Matthias; Wicke, Rainer; Krumm, Hans-Jürgen (2010): Institutionen und Verbände für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Deutschland. In: Krumm, Hans Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 144-153.
- Kiefer, Karl-Hubert; Fischer Johann; Jung, Matthias; Roche, Jörg (Hrsg.) (2007): *Wirtschaftsdeutsch vernetzt*. München: Iudicium.
- Leisen, Josef (2004): Der bilinguale Sachfachunterricht aus verschiedenen Perspektiven – Deutsch als Arbeitssprache, als Lernsprache, als Unterrichtssprache und als Sachfachsprache im Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU). In: *Fremdsprache Deutsch* 30, 7-14. (<http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de/uploads2/04%20Sprache%20im%20Fachunterricht%20-%20Bilingualer%20Fachunterricht/07%20Der%20bilinguale%20Fachunterricht%20aus%20verschiedenen%20Perspektiven%20-%20Fremdsprache%20Deutsch.pdf>) (03.02.2011).
- Lindemann, Beate (2008): Möglichkeiten für CLILG in Norwegen: Deutsch in Berufsausbildungen im Bereich Tourismus und Gastronomie. In: Haataja, Kim (Hrsg.), 243-255.
- Marx, Nicole (2008): Wozu die Modelle? Sprachlernmodelle in neueren Deutsch-Lehrwerken am Beispiel der Tertiärsprachendidaktik. In: *Fremdsprache Deutsch* 38, 19-26.
- Middeke, Annegret (Hrsg.) (2010): *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Müller-Trapet, Jutta (2010): Szenario-Technik im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: *KWW-Infobrief*, Ausg. 3. (<http://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/fachbeitrag-mueller-trapet-szenario.pdf>) (03.02.2011).
- Rozalowska-Żądło, Renata (2008): Ausbildung bilingualer Sprachlehrer in Polen: Probleme, Zukunftsperspektiven. In: Haataja, Kim (Hrsg.), 265-275.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Bericht: „*Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*“.
(http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf) (03.02.2011).
- Wertenschlag, Lukas; Müller, Martin (2007): Was hat der Europäische Referenzrahmen für Sprachen mit der Schweizerischen Bundesbahn zu tun? Zur Bestimmung von Fremdsprachenkompetenzen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in einem Betrieb. In: Kiefer, Karl-Hubert; Fischer Johann; Jung, Matthias; Roche, Jörg (Hrsg.), 85-104.

Unter dem Motto „Grenzen überwinden mit Deutsch“ fand im Mai 2010 die 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg statt. Das Dreiländereck von Deutschland, Frankreich und der Schweiz bot dabei einen guten Raum, über aktuelle Probleme und Tendenzen grenzüberschreitenden Sprachkontakts und Spracherwerbs von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in Alltag, Schule und Beruf zu informieren und zu diskutieren. Es zeigte sich, dass die Überwindung sprachlicher Grenzen einen wesentlichen Beitrag dazu leisten kann, auch politische, soziale und kulturelle Grenzen zu öffnen. Vor diesem Hintergrund stehen theoretische und praktische Bemühungen im Bereich des Deutschen als Fremd- und als Zweitsprache nicht allein vor einer besonderen linguistischen und didaktischen Aufgabe, sondern auch und gerade vor einer wichtigen gesellschaftlichen Herausforderung.

Der vorliegende Band enthält ausgewählte Beiträge zu den vier Themenschwerpunkten und zwei Praxisforen der Tagung: 1. Mehrsprachigkeit in Grenzregionen; 2. Kompetenzen beschreiben, fördern, evaluieren; 3. Motivation – Forschungsgegenstand und Unterrichtspraxis; 4. Wirkung von Unterricht auf das Lernen von Sprachen – Forschungskonzepte und –ergebnisse; A. Unterrichtspraxis; B. Beruf und Qualifizierung.



GEORG-AUGUST-UNIVERSITÄT
GÖTTINGEN

ISBN: 978-3-86395-000-2
ISSN: 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen