

DaFFür Berlin - Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft

Kristina Pelikan

Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Cite this paper

Downloaded from [Academia.edu](#) 

[Get the citation in MLA, APA, or Chicago styles](#)

Related papers

[Download a PDF Pack](#) of the best related papers 



[Deutsch-als-Zweit-spracheförderung in Qualifizierungsmaßnahmen](#)

Claudia Lo Hufnagl

[Identität als Motiv zum Sprachenlernen? Sprache und Identität von uruguayischen Deutschlernenden...](#)

Julia Ruck

[Der Nutzen von Kognition und Emotion für Aussprachelernprozesse](#)

Kathrin Wild

Anna Gryszko, Christoph Lammers, Kristina Pelikan,
Thorsten Roelcke (Hg.)

DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft

44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd-
und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin 2017



Band 101

Materialien
Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache



Universitätsdrucke Göttingen



Anna Gryzko, Christoph Lammers, Kristina Pelikan, Thorsten Roelcke (Hg.)
DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
in Schule, Beruf und Wissenschaft

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



erschienen als Band 101 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2020

Anna Gryszko, Christoph Lammers,
Kristina Pelikan, Thorsten Roelcke
(Hg.)

DaFFür Berlin – Perspektiven
für Deutsch als Fremd- und
Zweitsprache in Schule,
Beruf und Wissenschaft

44. Jahrestagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
an der Technischen Universität Berlin
2017

Materialien
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Band 101



Universitätsverlag Göttingen
2020

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

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

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



Reihenherausgeberin: Dr. Annegret Middeke

Schriftleiterin: Annett Eichstaedt

Wissenschaftlicher Beirat: Prof. Dr. Michael Dobstadt, PD Dr. Roger Fornoff,

Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın

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

Satz und Layout: Christoph Lammers, Kristina Pelikan

Titelabbildung: Lichthof mit Nike-Statue im Hauptgebäude der Technischen Universität Berlin (Foto: Andreas Kraft)

Umschlaggestaltung: Jutta Pabst

© 2020 Universitätsverlag Göttingen

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

ISBN: 978-3-86395-412-3

DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2019-1171>

eISSN: 2566-9281

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Anna Gryszko, Christoph Lammers, Kristina Pelikan & Thorsten Roelcke (alle Berlin) 1

Die Nachwuchstagung

Tagungsbericht..... 11

Die Besonderheiten des fachsprachlichen DaF-/DaZ-Unterrichts

Olga Averina (Berlin)..... 15

Das Konzept des problemorientierten Lernens

in der fachdidaktischen DaF-/DaZ-LehrerInnenbildung (KopoLD)

Theres Werner (Jena)..... 33

Themenschwerpunkt 1:

Lehren und Lernen mit digitalen Medien

Sektionsbericht..... 57

Digital geprägt, aber auch *digital literate*? Nutzungsverhalten

von digitalen Lerntechnologien für das selbstständige Wortschatzlernen

Susanne Krauß (Essex)..... 61

Grundwortschatz Deutsch: Empirische Basis,

datengeleitete Modellierung und Präsentation

Atsushi Haraguchi (Tokio), Willi Lange (Tokio), Saburo Okamura (Tokio)

& Joachim Scharloth (Dresden)..... 81

Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz

Makiko Hoshii (Tokio) & Nicole Schumacher (Berlin)..... 103

Themenschwerpunkt 2: Sprache in der wissenschaftlichen Lehre

Sektionsbericht.....	127
Mitschreiben: Funktionen und didaktische Überlegungen zu Formen der Wissensverarbeitung an der Hochschule <i>Ulrike Arras (Bochum) & Tanja Fobr (Kassel)</i>	131
Der Konjunktiv II in der wissensvermittelnden Lehre: Über die Ausbildung eines mentalen Vorstellungsraums für die Wissensvermittlung <i>Friederike Hinzmann (Chemnitz)</i>	151
Machtausübung durch einsprachiges Schreiben. Zwei Stufen kommunikativer Effizienz <i>Kristina Pelikan (Basel/Berlin) & Thorsten Roelcke (Berlin)</i>	175

Themenschwerpunkt 3: Berufsbezogenes Deutsch/Deutsch für den Beruf

Sektionsbericht.....	193
Zweitsprachaneignung für den Beruf – Erkenntnisse soziokulturell fundierter empirischer Zweitsprachenerwerbsforschung <i>Andrea Daase (Bielefeld)</i>	197
Integriertes Fach- und Sprachlernen (IFSL) als Anforderung an berufliche Weiterbildung <i>Jana Laxczkowiak (Hamburg)</i>	215

Themenschwerpunkt 4: Deutsch lernen in Vorbereitungsklassen

Sektionsbericht.....	235
Berufsintegrationsklassen: Arbeit in interdisziplinären Teams <i>Maria Simml (München) & Barbara Thiel (München)</i>	237

Praxisforum A: Unterricht

Sektionsbericht.....	263
Heterogenität im Klassenzimmer anders handhaben – ein Praxisbeispiel <i>Judith Baße (Ettlingen)</i>	265
Formfokussierend inszenieren: Dramagrammatisch zu konzessiven Konnektoren <i>Doreen Bryant (Tübingen)</i>	277

Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung

Sektionsbericht.....	303
Möglichkeiten der DaZ-/DaF-Fortbildung – Zwei Beispiele aus Göttingen und Freiburg <i>Marion Clemens (Göttingen) & Dennis Strömsdörfer (Freiburg)</i>	305
Die freiberufliche Tätigkeit als DaZ-Lehrkraft als Existenzgrundlage? Eine unternehmerische Einschätzung <i>Ralf Niediek (Bielefeld)</i>	327

Vorwort

Die 44. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache fand im Jahr 2017 vom 30. März bis zum 1. April an der Technischen Universität Berlin statt. Sie stand dieses Mal unter dem Motto „DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft“: Kaum eine andere Stadt in Deutschland zeichnet sich durch eine größere sprachliche Vielfalt aus als Berlin mit seinen rund dreieinhalb Millionen Bürgerinnen und Bürgern aus vielerlei Ländern und Kulturen. Dies hört und liest man überall, wenn man sich durch Berlin bewegt – sei es auf den Straßen und Plätzen, am nächsten Kiosk oder in einem der zahlreichen Geschäfte, in Cafés und Restaurants, in den Bussen und Bahnen oder auch auf den Flughäfen. Das verbindende Glied dieses Ganzen ist die deutsche Sprache, denn sie bringt die berufliche, kulturelle und sprachliche Vielfalt unserer Stadt zusammen.

An der Technischen Universität Berlin studieren heute über 34.000 Studierende, darunter über 7.000 aus dem Ausland; sie beschäftigt über 8.000 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, darunter 340 Professorinnen und Professoren an sieben großen Fakultäten. Zur Fakultät für Geistes- und Bildungswissenschaften gehören unter anderem 25 Fachgebiete; sie ist Heimat von knapp 2.400 Studierenden, die in über 30 Studiengänge immatrikuliert sind. Einer dieser Studiengänge ist unser Masterstudiengang „Deutsch als Fremd- und Fachsprache“, dessen Besonderheit in einer starken Orientierung an sprachlichen Kenntnissen und kommunikativen Kompetenzen in Wissenschaft und Technik, aber auch in anderen beruflichen Bereichen liegt. Hier studieren derzeit etwa 150 Personen aus aller Welt, die später in der Wissenschaft oder als Beratende in Institutionen oder Unternehmen oder als DaF-Lehrende tätig sind.

Das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Fachsprache der Technischen Universität Berlin bündelt zahlreiche Interessen in Forschung und Entwicklung, die dem

Deutschen als Fremd- oder als Fachsprache gewidmet sind. Hierzu zählen unter anderem die Entwicklung von fachfremdsprachlichen Curricula sowie Lehr- und Lernmaterialien in Zusammenarbeit mit der „Zentraleinrichtung Moderne Sprachen“ (ZEMS) der TU Berlin und mit Förderung des „Deutschen Akademischen Austauschdiensts“ (DAAD) und vielfältige Projekte und Studien zur Theorie und Praxis fachsprachlicher Kommunikation (auch im Rahmen zahlreicher Promotionen); einen besonderen Hinweis verdient hier das gemeinsam mit der Humboldt-Universität und der Freien Universität durchgeführte Projekt „Sprachen – Bilden – Chancen“, welches soeben abgeschlossen und von der Mercator-Stiftung gefördert wurde.

Die Jahrestagungen des FaDaF zeichnen sich stets durch eine produktive Verbindung von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und Lehre aus; sie sind immer wieder eine Plattform für den Austausch aller, die mit Deutsch als fremder Sprache beruflich zu tun haben. Dabei spiegelt sich die fachkommunikative Orientierung von Deutsch als Fremdsprache an der Technischen Universität Berlin letztlich in den diversen thematischen Schwerpunkten der 44. FaDaF-Jahrestagung wider: In dem vorliegenden Band sind ausgewählte Vorträge der Nachwuchstagung, der vier Themenschwerpunkte und der beiden Praxisforen in überarbeiteter Schriftfassung zusammengestellt. Die Auswahl und die Redaktion der Beiträge gehen jeweils auf die Koordinatorinnen und Koordinatoren dieser einzelnen Sektionen zurück; dies gilt auch für die Sektionsberichte im weiteren Verlauf des Bandes (in welchen auch all diejenigen Vorträge gewürdigt werden, die hier nicht in schriftlicher Fassung erscheinen). Leider können hier indessen nicht sämtliche Beiträge abgedruckt werden, die jeweils in die Auswahl fielen. Der Grund hierfür liegt wiederholt in der zunehmenden Neigung, wissenschaftliche Beiträge eher in Fachzeitschriften als in Sammelbänden zu publizieren, da dies an vielen Hochschulen zu einem besseren Evaluationsergebnis beiträgt (eine Tendenz, die wissenschaftlicher Vielfalt eher abträglich erscheint). Im Folgenden werden die Nachwuchstagung, die Themenschwerpunkte und die Praxisforen sowie deren Beiträge (zum Teil unter Rückgriff auf die Calls und Abstracts) kurz vorgestellt.

Die Nachwuchstagung

Koordination:

Anna Gryszko, Christoph Lammers, Marlene Schierozek & Katharina Seydel

Neben dem Austausch über neue Erkenntnisse und Errungenschaften der DaF-/DaZ-Gemeinde sollte die Nachwuchsförderung eine der großen Zielsetzungen einer jeden Jahrestagung des FaDaF sein. Aus diesem Grund hat es sich das Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Fachsprache der Technischen Universität Berlin nicht nehmen lassen, dem wissenschaftlichen Nachwuchs eine Plattform zu bieten und seine Ergebnisse in einer gesonderten Veranstaltung zu präsentieren.

Nach dem Eröffnungsvortrag von *Olga Averina* (Berlin), in dem sie die Besonderheiten des fachsprachlichen DaF-/DaZ-Unterrichts erläutert und damit einen Einblick in diesen wichtigen Forschungsschwerpunkt am Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Fachsprache bietet, gaben sechs junge Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Deutschland und dem Ausland die Ergebnisse ihrer Bachelor-, Master und Promotionsarbeiten zum Besten. So wurden Themen zu Ausspracheunterricht, Bezeichnungen für Menschen mit Fluchterfahrung, Mehr(heits)sprachlichem Widerstand in DaZ-Unterricht, Satz wiedergabe und Textkompetenz (alphabetische Auswahl) in Kurzpräsentationen vorgestellt und im anschließenden Wissenscafé mit den Anwesenden diskutiert. Exemplarisch für das Engagement der Referenten und die hohe Qualität der Beiträge ist der Vortrag von *Theres Werner* (Jena) zum Konzept des problemorientierten Lernens in der DaF-/DaZ-LehrerInnenausbildung in diesen Band aufgenommen worden.

Themenschwerpunkt 1: Lehren und Lernen mit digitalen Medien

Koordination:

Olaf Bärenfänger & Andreas Kraft

Digitale Medien sind aus dem modernen Fremdsprachenunterricht kaum mehr wegzudenken; das Spektrum an spezifischen Anwendungen und Einsatzmöglichkeiten erweitert sich mit einer enormen Geschwindigkeit. Digitale Medien unterstützen Lehrende beispielsweise bei der Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien oder bei der Darbietung von Audios, Videos und Präsentationen. Lernende können ferner in Eigeninitiative interaktive Übungen durchführen oder mit anderen Lernenden kommunizieren. Elektronische Plattformen wie Moodle erlauben es, Lernprozesse zu strukturieren, Lernmaterialien zu distribuieren, Kommunikation zu strukturieren und die Ergebnisse von Lernprozessen zu evaluieren. Zentrale Fragen hierbei sind unter anderem: Welche digitalen Formate und Anwendungen versprechen besondere Potenziale für das Lernen von Fremdsprachen? Welche empirischen Befunde liegen zur Wirksamkeit und Akzeptanz einzelner digitaler Medien vor? Wie lassen sich digitale Medien strategisch in Kurscurricula integrieren und worin besteht der spezifische Mehrwert digitaler Medien? Oder: In welcher Weise müsste die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden den spezifischen Anforderungen und Gegebenheiten digitaler Medien Rechnung tragen?

Vor diesem Hintergrund beschäftigt sich *Susanne Krauß* (Essex) mit der Nutzung von digitalen Lerntechnologien im Rahmen des selbstständigen Erlernens von Wortschatz; dabei geht sie zunächst auf das Potential und anschließend (am Beispiel britischer Studierender der Germanistik) auf die tatsächliche Nutzung solcher Technologien ein. Mit dem Einsatz von Videokonferenzen beschäftigen sich dann *Hoshii*

Makiko (Tokio) und *Nicole Schumacher* (Berlin); sie analysieren die Interaktion zwischen DaF-Lernenden in Tokio und angehenden DaF-Lehrenden in Berlin und interessieren sich dabei insbesondere für Fragen der Verständnissicherung. In dem letzten Beitrag des Themenschwerpunktes präsentieren *Willi Lange* (Tokio), *Saburo Okamura* (Tokio) und *Joachim Scharloth* (Dresden) die Datengrundlage und die Berechnung eines deutschen Grundwortschatzes sowie ein Konzept zu dessen Präsentation in Form eines Hypertextes.

Themenschwerpunkt 2: Sprache in der wissenschaftlichen Lehre

Koordination:

Kristina Pelikan, Thorsten Roelcke & Winfried Thielmann

Die Bedeutung, die der Sprache im Allgemeinen und einer Fremdsprache im Besonderen als Medium in der wissenschaftlichen Lehre zukommt, ist in den vergangenen Jahren immer stärker ins Bewusstsein gerückt. Dabei stehen bislang überwiegend pragmatische und didaktische Gesichtspunkte im Vordergrund, die es künftig um systematische und theoretische Aspekte zu ergänzen gilt. Dabei steht eine ganze Reihe an Fragen im Vordergrund – so etwa: Welcher Bedarf besteht an der deutschen Sprache in der wissenschaftlichen Lehre? Welche Charakteristika zeigt die deutsche Sprache in der mündlichen und der schriftlichen Kommunikation der wissenschaftlichen Lehre? Welche neuen oder bekannten Modelle der Fachsprachendidaktik lassen sich im Bereich der wissenschaftlichen Lehre implementieren oder adaptieren? Und nicht zuletzt auch: Welche spezifischen Materialien und Curricula für eine sprachbezogene oder eine sprachensible wissenschaftliche Lehre liegen vor?

Ulrike Arras (Bochum) und *Tanja Fobr* (Kassel) heben in ihrem Beitrag zunächst den Stellenwert der Sprachhandlung Mitschreiben im Kontext der Hochschullehre hervor und skizzieren dann einige didaktische und methodische Möglichkeiten der Förderung entsprechender Kompetenzen. Modalität ist innerhalb von Fachsprachenlinguistik und -didaktik ein verhältnismäßig neues Thema: Der Aufsatz von *Friederike Hinzmann* (Chemnitz) behandelt dabei den Konjunktiv II in der wissenschaftlichen Lehre und dessen Beitrag zur Ausbildung eines mentalen Vorstellungsraums für die Wissensvermittlung. Der Machtausübung durch einsprachiges Schreiben widmen sich schließlich *Kristina Pelikan* (Basel/Berlin) und *Thorsten Roelcke* (Berlin); in ihrem Beitrag werden zwei Stufen kommunikativer Effizienz unterschieden – des Wissenstransfers und der Wissensgenese.

Themenschwerpunkt 3: Berufsbezogenes Deutsch/Deutsch für den Beruf

Koordination:

See-Young Cho, Annette Friedland, Matthias Jung & Annegret Middeke

Die Frage, was unter „Deutsch für den Beruf“ genau zu verstehen ist, scheint in den deutschsprachigen Ländern aktueller denn je. Dies gilt insbesondere angesichts des verstärkten Fokus auf die sprachliche Integration am Arbeitsplatz und der intensivierte Förderung von Sprachkursen oberhalb der alltagssprachlichen B1-Schwelle in den aktuellen Ausschreibungen des BAMF; aber auch außerhalb des deutschsprachigen Raumes beruht die Motivation, Deutsch in den Hochschulen bzw. der Erwachsenenbildung allgemein zu lernen, fast ausschließlich auf einem erwarteten beruflichen Nutzen. Dabei öffnen sich unter anderem die folgenden Problemfelder: Abgrenzung und Diskussion der Konzepte *Fachsprache*, *Berufssprache* bzw. *berufsbezogene Sprache*, *Bildungssprache*, *Allgemeinsprache* usw.; Definition und Diskussion berufsspezifischer Kompetenzen im Sinne des GER; Vermittlung allgemeiner beruflicher und interkultureller Kompetenzen und Themenfelder im Gegensatz zu Kursen für spezifische Berufe; Unterscheidungen zwischen berufsbegleitendem und berufsvorbereitendem Unterricht, Zweit- und Fremdsprache; (neue) Konzepte der Integration von gesteuertem Lernen im Unterricht und autonomem bzw. ungesteuertem Lernen im Zweitspracherwerb am Arbeitsplatz.

Andrea Daase (Bielefeld) ergänzt in ihrem Beitrag gängige Konzepte der Zweitsprachenaneignung für den Beruf aus Sicht einer soziokulturell fundierten Zweitspracherwerbsforschung um eine Subjekt- und Prozessperspektive und leitet hieraus Konsequenzen für die Planung und Gestaltung institutioneller Angebote zum Erwerb des Deutschen für den Beruf ab. *Jana Laxczoniak* (Hamburg) erläutert im Anschluss, warum integriertes Fach- und Sprachenlernen als wesentliche Anforderung an berufliche Weiterbildung gilt; vor dem Hintergrund spezieller Anforderungen werden dabei einzelne Kompetenzen gewichtet, fachliches und sprachliches Lernen miteinander verzahnt und eine interdisziplinäre Lernplanung entworfen.

Themenschwerpunkt 4: Deutsch lernen in Vorbereitungsklassen

Koordination:

Gabriele Kniffka, Julia Schallenberg & Kerstin Zimmermann

Der Erwerb des Deutschen in Vorbereitungsklassen ist nicht zuletzt der aktuellen politischen und sozialen Entwicklungen in der Bundesrepublik zu einem ganz zentralen Gegenstand der sprachdidaktischen Diskussion geworden. Gegenstand des

Themenschwerpunkts ist die schulische Erstintegration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Im Einzelnen stellen sich dabei unter anderem folgende Fragen: Wie sehen schulische Integrationskonzepte aus, welche Lehr- und Lernkonzepte haben sich als zielführend erwiesen und wie wird der Übergang in die Regelklasse gestaltet? Wie sehen schulische Integrationskonzepte aus und welche Lehr- und Lernkonzepte haben sich als zielführend erwiesen? Wie wird der Übergang in die Regelklasse gestaltet? Welche (wissenschaftlichen) Erkenntnisse gibt es in Bezug auf (Zweit-)Alphabetisierung von Schülerinnen und Schülern und welche Maßnahmen werden durchgeführt? Welche spezifischen Materialien werden benötigt, welche Materialien existieren und welche (spezifischen oder nicht spezifischen) Materialien werden tatsächlich genutzt? Welche Altersstruktur zeigt die Schülerschaft in Vorbereitungsklassen, aus welchen Herkunftsländern kommen die Schülerinnen und Schüler; wie ist deren Alphabetisierungsstand und welche durchschnittliche Aufenthaltsdauer lässt sich vermerken? Und last but not least: Über welche Qualifikationen müssen Lehrerinnen und Lehrer verfügen, die in Vorbereitungsklassen unterrichten; welche Aus-, Fort- und Weiterbildungsmodelle existieren in den einzelnen Bundesländern, in welchen Bereichen besteht Entwicklungsbedarf?

Maria Simml und *Barbara Thiel* (beide München) stellen in diesem Themenschwerpunkt zunächst das Beschulungssystem von neu Zugewanderten an bayerischen Berufsschulen vor und stellen daraufhin vier einschlägige Projekte zur pädagogischen Arbeit mit dieser Personengruppe vor.

Praxisforum A: Unterricht

Koordination:

Alexis Feldmeier & Felicitas Tesch

Das Praxisforum Unterricht dient wie immer als Plattform für die Vorstellung und Diskussion von Konzepten, die sich bereits im Unterricht bewährt haben oder derzeit in Entwicklung sind. Im Sinne von „Best Practice“ werden hier die besten Konzepte vorgestellt und diskutiert. Vor diesem Hintergrund seien im Folgenden in Auswahl einige Aspekte genannt, die von besonderer Bedeutung für die aktuelle Diskussion erscheinen (in alphabetischer Reihenfolge): Abnahme der Trennschärfe zwischen DaZ und DaF in KiTa- und Schulalltag; Einbindung lernbiographischer Vorerfahrungen von Geflüchteten; fachliche und didaktische Evaluation von Curricula und Materialien; Förderung allgemeiner Fachsprachenkompetenz an Schulen und Hochschulen; Förderung literaler Kompetenz, Herausforderungen angesichts zunehmender Heterogenität im Klassenzimmer; interkulturelles Lernen durch Einsatz dramapädagogischer u. a. Elemente; Konzepte für eine erfolgreiche Alphabetisierung (insbesondere Geflüchteter); Möglichkeiten einer Binnendifferenzierung im DaF-Unterricht; schulspezifische Fördermöglichkeiten im sprachsensiblen Fachun-

terrichtet; Sprachlehr- und -lernangebote für Kindertagesstätten; universitäre Angebote für DaF in Naturwissenschaft und Technik; Unterstützung für sprachdidaktische Laien diverser Integrationsangebote.

In dem Beitrag von *Doreen Bryant* (Tübingen) werden Einsatzmöglichkeiten des dramapädagogischen Phasenmodells im Rahmen der Grammatikvermittlung diskutiert; dabei werden Möglichkeiten und Grenzen von verschiedenen Einsatzmöglichkeiten wie Theater-Camps und -AGs oder sprachsensiblen Fachunterrichts ausgelotet. Eine alternative Vorgehensweise angesichts der Heterogenität im Klassenzimmer schlägt *Judith Basse* (Ettlingen) vor, indem sie für eine nachrangige Berücksichtigung von Deutschkenntnissen im Unterricht plädiert.

Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung

Koordination:

Diana Böbe, Matthias Jung, Simone Knab & Annegret Middeke

Das Forum zu Beruf und Qualifizierung versteht sich als Angebot zur Weiterqualifikation von DaF-/DaZ-Absolventinnen und -absolventen, seien sie nun als Lehrerinnen und Lehrer, als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler oder in anderen DaF-/DaZ-relevanten Arbeitsfeldern beschäftigt. Im Zuge dieser Zielsetzung wurde sich zu folgenden Themen besonders intensiv ausgetauscht (in alphabetischer Reihenfolge): Aktuelle Entwicklungen und Perspektiven im Berufsfeld der Deutschlehrkräfte; Assessmentcentertraining; das stipendienbasierte Praktikumsprogramm SCHULWÄRTS!; der DAAD und die Deutsche Sprache im Ausland; kooperatives Lernen; Publizieren in Fachzeitschriften; Zusatzqualifikationen für Lehramtsstudierende im Bereich DaF/DaZ an der pädagogischen Hochschule Freiburg und der Universität Göttingen.

Dennis Strömsdörfer (Freiburg) und *Marian Clemens* (Göttingen) stellen in diesem Rahmen das Freiburger Hochschulzertifikat „Deutsch als Zweitsprache“ und die Göttinger Zusatzqualifikation „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, DaF/DaZ“ vor und thematisieren dabei Erfahrungen und Erfahrungsaustausch, während *Ralf Niediek* eine unternehmerische Einschätzung gibt, inwieweit die freiberufliche Tätigkeit als DaZ-Lehrkraft eine Existenzgrundlage bilden kann.

Weitere Höhepunkte für die über 650 nationalen und internationalen Gäste, die der 44. Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache einen neuen Publikumsrekord beschert hatten, bildeten drei Plenarvorträge und eine Podiumsdiskussion: Matthias Jung (FaDaF) eröffnete die Veranstaltung mit einem Vortrag zu „Sprache und Integration: Kontinuitäten und Diskontinuitäten der institutionellen Sprachförderung und Konsequenzen für das Fach DaF/DaZ“. Die Tagungsgäste wurden hier über die Entwicklung der öffentlich geförderten Deutschkurse sowie die damit einhergehenden Neuerungen für den Fachbereich informiert, während Nicola Würffel mit ihrem Beitrag „Hausaufgaben im DaF-/DaZ-Unterricht: Ein vernachlässigtes

Thema neu denken“ selbst zu neuen Entwicklungen animieren mochte. Den Einstieg in den letzten Tagungstag gestaltete Winfried Thielmann zum Thema „Genuin wissenschaftssprachliche Strukturen“. Das Abschlusspanel unter dem Motto „DaF/DaZ unterrichten als Beruf: Ausbildung, Probleme, Perspektiven“ moderierte Uwe Koreik (FaDaF).

Neben den wissenschaftlichen Höhepunkten wurden im Rahmen der Tagung einige weitere wichtige und schöne Akzente gesetzt: Sabrina Erdmann (FaDaF) betreute Ausstellerpräsentationen und zahlreichen Verlage präsentierten ein reiches Angebot an Fachliteratur sowie an Lehr- und Lernwerken. Und sollte der erste Abend noch für ein geselliges Beisammensein aller Tagungsgäste im *Max und Moritz*, einem denkmalsgeschützten Wirtshaus im Herzen Berlins, genutzt werden, stand am folgenden Abend die traditionelle Mitgliederversammlung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und ihr anschließender Stammtisch an.

Gesamt kann die 44. Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als ein voller Erfolg gesehen werden: Erkenntnisse wurden präsentiert, Ergebnisse diskutiert und viele neue Einsichten gewonnen, Probleme konnten angegangen, Anregungen eingefangen und Erfahrungen ausgetauscht werden. Die DaF-/DaZ-Gemeinde ist ein weiteres Mal zusammengekommen, um die Wege der anderen zu begleiten und voneinander zu lernen. Aus dieser Perspektive war die Tagung nicht allein für die Gäste, sondern auch für die Technische Universität Berlin als Gastgeber ein großer Gewinn: Zwischen den naturwissenschaftlich und technisch versierten Studiengängen an unserem Hause konnte erneut ein wichtiger Akzent auf sprachliche Sensibilisierung und interkulturelle Arbeit gesetzt werden. Wir bedanken uns daher nicht nur in unserem, sondern auch im Namen der gesamten Technischen Universität Berlin ganz herzlich bei allen Mitgliedern des Organisationsteams sowie allen Vortragenden und Teilnehmenden, die zum Gelingen der 44. Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache unter dem Motto „DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft“ und nicht zuletzt auch dieses Tagungsbandes beigetragen haben.

Berlin, im Sommer 2018

Die Herausgebenden

Die Nachwuchstagung

Tagungsbericht

Sercan Sever (Berlin)

Als Zusatzangebot zur 44. FaDaF Jahrestagung gestalteten die Ausrichter des Fachgebiets Deutsch als Fremd- und Fachsprache der Technischen Universität Berlin eine eintägige DaF-/DaZ-Nachwuchstagung. Konzipiert und veranstaltet wurde diese von Christoph Lammers, Anna Gryszko, Marlene Schierozek und Katharina Seydel.

Nach der Begrüßung durch den Fachgebietsleiter Thorsten Roelcke und dem Eröffnungsvortrag von *Olga Averina* (Berlin) zu den „Besonderheiten des fachsprachlichen DaF-/DaZ-Unterrichts“ überließ man dem Nachwuchs das Feld. Hierbei kamen in Vorträgen und Posterpräsentationen Bachelor-, Master- sowie Promotionsstudierende zu ganz unterschiedlichen Themen – dadurch implizit das Spektrum des Forschungszweigs DaF/DaZ aufzeigend – zu Wort.

Am Vormittag ergriff zunächst Promovendin *Theres Werner* (Jena) die Gelegenheit und bot ihren Vortrag „Das Konzept des problemorientierten Lernens in der DaF-/DaZ-LehrerInnenausbildung (KoPoLD)“ dem interessierten (Fach-)Publikum im Hauptgebäude der TU Berlin an. Mit KoPoLD lasse sich eine stärkere „Verzahnung von Theorie und Praxis“ ermöglichen, die die „angehenden LehrerInnen in der ersten Phase ihrer Ausbildung mit theoretisch und wissenschaftlich fundiertem Wissen handlungskompetent auf die zweite Phase vorbereitet.“ Gerade das dieses Konzept kennzeichnende „Lernen an praxisnahen Problemen mit Realitätsbezug, das die Lernenden auf Handlungssituationen vorbereitet und damit transferierbares Wissen schafft“, sei mit dessen konstruktivistischer Verständnisbasis fruchtbar in der DaF-/DaZ-Lehrer/innenausbildung.

Im Anschluss bot *Marlene Schierozek* (Berlin) einen Beitrag zu „Flüchtling, Geflüchtete_r, Flüchtende_r? Eine Diskussion der Angemessenheit von Bezeichnungen für Menschen mit Fluchterfahrung“ und beleuchtete damit eine seit der sogenannten Flüchtlingskrise 2015 anhaltende Auseinandersetzung um (un)mögliche Bezeichnungen für jene Menschen im Kontext der Politischen Korrektheit. Anschaulich wurden grammatische, semantische und pragmatische Besonderheiten und Verwendungen der Bezeichnungen vorgestellt und auf Entstehungskontexte verwiesen, darunter auch auf solche, die medial nicht mehr präsent sind.¹

Den letzten Beitrag am Vormittag lieferte schließlich *Ricarda Theobald* (Leipzig), die die Ergebnisse ihrer Bachelorarbeit zum Thema „Die DaZ-Vorbereitungsklasse als Schutz- und Schonraum? Mehr(heits)sprachlicher Widerstand gegen die Monolingualität im DaZ-Unterricht“ vorstellte. Demnach sei der im sächsischen Lehrplan vorgesehene „Schutz- und Schonraum“ durch Realisierung einer DaZ-Klasse zwar möglich, aber nur unter steter Berücksichtigung der von Seiten der Schülerinnen und Schüler selbst initiierten Verwendung der Erstsprache, die „einen exklusiven, bewertungsfreien Raum“ und somit erst den Schutz- und Schonraum konstituiere: einsprachig konzipierte Schulmodelle stellten dagegen durch damit einhergehende „Schlechterstellungsmechanismen“ vielmehr eine „Segregationsmaßnahme“ dar.

Anschließend wurde in Wissenscafés Gästen wie Referent/innen die Gelegenheit geboten, die Präsentationsinhalte bei einem vom Fachgebiet ausgerichteten Catering zu vertiefen. Der gelassene und zwanglose Austausch unter den anwesenden Nachwuchswissenschaftler/innen ließ neuartige Synthesen und horizonterweiternde Reflexionen zu, die noch allzu lebhaft in die Mittagspause getragen wurden.

Am Nachmittag fanden sich schließlich alle wieder im Haupttagungsraum zusammen und *Elisabeth Möckel* (Erfurt) gelang es sogleich, die Aufmerksamkeit durch ihren Beitrag „Bedeutung und Möglichkeit des integrierten Ausspracheunterrichts“ zu fokussieren. Die professionelle Sprecherin und Redakteurin wies praxisorientierte Fertigkeiten und ihre integrative Nutzbarmachung für den DaF-Unterricht aus und schlug damit neue Wege des Ausspracheunterrichts vor.

Nishant K. Narayanan (Neu-Delhi) stellte den Zuhörer/innen sein Dissertationsvorhaben „Die Bewertung von Textkompetenz im DaF-Unterricht. Grenzen und Möglichkeiten“ vor. In der Untersuchung stehen mehrsprachige Lerngruppen im DaF-Studium an indischen Universitäten im Vordergrund. Neben Mehrsprachigkeit gelten auch heterogene Lehr- und Lernkontexte der jeweiligen Regionen als ausschlaggebend für eine unterschiedliche Gewichtung und Profession der fremdsprachlichen Teilfertigkeiten. Eine stärkere Berücksichtigung von regional abhängigen Faktoren wie „Schulabschluss, Unterrichtsmedium in der Schule, Lerntradition

¹ Darunter zum Beispiel der Begriff „Asylant“: eine abwertende Konstruktion, die medial ihren größten Aufschwung mit der sogenannten Einwanderungswelle insbesondere politische/r, türkische/r Asylbewerber/innen im Jahr 1980 nach einem Militärputsch verzeichnete. In unmittelbarer Nähe des Tagungsortes stürzte sich 1983 ein solcher aus dem Fenster des Verwaltungsgerichts aus Angst vor Abschiebung. Ein Gedenkstein des Bezirks vor dem Fachgebiet erinnert heute noch daran.

und Lernerprofile, angemessene Lese- und Schreibkompetenz“ könnten hiernach dazu beitragen, sinnvolle regionalspezifische Lehrmaterialien zu entwickeln.

Den abschließenden Vortrag „Satzwiedergabe in der Erst- und Zweitsprache Deutsch“ der Nachwuchstagung trug *Almut Ketzner-Nöltge* (Leipzig) vor. In ihrer Dissertation ging sie der Frage nach, inwiefern durch die Aufgabenstellung, Sätze wörtlich wiederzugeben, Verzerrungen bei der Einschätzung der Sprachkompetenz von L1- und L2-Sprecher/innen entstehen. Den Ergebnissen nach liege die Annahme nahe, „dass die hohe Belastung der Aufmerksamkeitsressource bei der wörtlichen Satz-wiedergabe in der L2 durch eine Selbstbestimmung der Lesezeit kompensiert werden kann.“ Eine so gestaltete Aufgabenstellung sei letztlich auch in der Lage eine genauere Bestimmung und Erfassung der Kompetenzstufe zu ermöglichen.

Alsdann schloss sich an die zweite Vortragsreihe – wie bereits am Vormittag auch – das Wissenscafé zur Vertiefung der Vortragsinhalte an, in dem die Referent/innen des Nachmittagsblocks den Gästen tiefere Einblicke in ihre Arbeiten gewährten.

Diesem Stil entsprechend folgte die Science Gallery. Das Format nutzten viele Nachwuchswissenschaftler/innen, um ihre aktuellen Forschungsprojekte in Form von Postern auszustellen und den jeweils aktuellen Stand der Arbeit im individuellen Austausch zu präsentieren und zu diskutieren. Die Poster waren, wie die gesamte Tagung selbst, äußerst divers: sie reichten vom fremdsprachlichen Fokus, beispielsweise durch *Nastassia Rozums* „Kulturvermittlung im DaF-Unterricht aus Lehrendenperspektive. Eine Interviewstudie“, bis hin zum fachsprachlichen, zum Beispiel durch *Yafei Pans* „Die linguistischen Anforderungen der Sprache des Architekturstudiums“, deckten damit zumindest inhaltlich die Bandbreite des ausrichtenden Fachgebiets Deutsch als Fremd- und Fachsprache der Technischen Universität Berlin zufriedenstellend ab und stimmten die Gäste fundiert und ihr Interesse weckend auf die Haupttagung ein.

Die Besonderheiten des fachsprachlichen DaF-/DaZ-Unterrichts

Olga Averina (Berlin)

1 Einleitung

Obwohl der fachsprachliche DaF-/DaZ-Unterricht eine lange Tradition hat und zahlreiche Darstellungen zur Didaktik verschiedener Fachsprachen vorliegen, herrschen unter Fachleuten, Lernern und Fachsprachenlehrern immer noch recht diffuse Vorstellungen von diesem Phänomen (Fluck 1997: 151; Buhlmann/Fearns 2000: 81; Zalipyatskikh 2017: 66f.).

Oft wird in der Unterrichtspraxis in der beruflichen Bildung und im akademischen Kontext davon ausgegangen, dass der Erwerb von Fachwissen und von der einschlägigen Fachsprache parallel stattfindet, und/oder dass gute allgemeinsprachliche Kenntnisse automatisch zu einer erfolgreichen Teilnahme am fachsprachlichen DaF-/DaZ-Unterricht und somit zu einem kompetenten Umgang mit Fachsprache führen.

In den beinahe unüberschaubaren Praxisberichten zu Einzelfragen des fachbezogenen DaF-/DaZ-Unterrichts wird jedoch thematisiert, dass der Erwerb fachsprachlicher Kompetenzen nicht selbstverständlich ist und einer kompetenten und zielgerichteten Vermittlung bedarf.

Aus diesem Grund werden im vorliegenden Beitrag sowohl die didaktischen Aspekte als auch die linguistischen Besonderheiten der Fachsprachen und die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die Planung und Gestaltung des fachsprachlichen DaF-/DaZ-Unterrichts einer näheren Betrachtung unterzogen.

2 Fach- und allgemeinsprachlicher DaF-/DaZ-Unterricht: eine kontrastive Darstellung

Obwohl es sich bei den beiden Unterrichtstypen um die Sprachvermittlung handelt, weisen der fachsprachliche und der allgemeinsprachliche DaF-/DaZ-Unterricht deutliche Unterschiede im Hinblick auf ihre Ziele, Aufgaben und Inhalte, Lehr-/Lernmaterialien sowie Rolle der Lerner und der Lehrer auf.

2.1 Lernziele, Aufgaben, Inhalte

Lernen wird als ein aktiver, eigenverantwortlicher und ganzheitlicher Prozess angesehen, bei dem sich die Lerner die Welt durch gemeinsames praktisches Handeln und Erfahren aneignen. Daher ist Handlungsorientierung eines der wichtigsten Prinzipien sowohl des allgemein- als auch des fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts, das deren Ziele, Aufgaben, Inhalte und Methoden sowie die Rolle des Lehrers/Lerners prägt (Jank/Meyer 1994: 354; Rahmencurriculum für DaF 2002: 2; Linthout 2004: 27). Als übergeordnetes Ziel des handlungsorientierten Sprachunterrichts wird im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) die sprachliche Handlungsfähigkeit der Lerner definiert, d. h. die Fähigkeit, bei der Ausführung kommunikativer Aufgaben die spezifischen Kompetenzen strategisch einzusetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen (Trim/North/Coste/Sheils 2001: 21).

Der Begriff der Handlungsfähigkeit soll in Bezug auf die Bedürfnisse der Lerner konkretisiert werden. Während der allgemeinsprachliche Unterricht primär auf Kommunikationsfähigkeit in Alltagssituationen ausgerichtet ist, wird der Bedarf im Fachsprachenunterricht durch die Berufs- bzw. Aus- und Fortbildungsziele der Lerner bestimmt. Daraus resultiert, dass fachsprachlich orientierte Kurse bei der Themenauswahl und bei der Festlegung der Progression auf die Fächer der bestimmten Lernergruppe Bezug nehmen sollen. Das übergeordnete Lernziel ist dabei die *sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach*. Darunter wird die Fähigkeit des Lerners verstanden, in seinem Fachbereich seiner Berufs- oder Ausbildungssituation entsprechend angemessen zu kommunizieren. Die Angemessenheit der Verständigung soll daran gemessen werden, dass der Lerner sich auf der bestimmten Wissensstufe eindeutig und sachlich ausreichend differenziert äußern kann (Hoffmann 1976: 31; Fluck 1997: 155; Buhlmann/Fearns 2000: 9).

Die Kommunikation im Fach ist gebunden an die fachlichen Denk- und Mitteilungsstrukturen, die durch das Forschungsinteresse und die Methoden des Faches bestimmt sind. Die Aneignung dieser Strukturen wird durch die Art und den Grad der Sozialisation der Lerner im Fach beeinflusst, wobei kulturell geprägten Lern- und Verhaltensgewohnheiten eine große Bedeutung zukommt (Buhlmann/Fearns 2000: 12f.).

Das oben Gesagte hat eine unmittelbare Auswirkung auf die Prioritäten, die bei der Entwicklung von Sprachfertigkeiten gesetzt werden. Im Gegensatz zum allgemeinsprachlichen DaF-/DaZ-Unterricht ist im Fachsprachenunterricht das gleichmäßige Einüben von allen vier Fertigkeiten aus pragmatischen Gründen nicht sinnvoll. Je nach Bedarf der Lerner werden bestimmte rezeptive und/oder produktive Fertigkeiten trainiert.

Diese Akzentsetzung ist entscheidend für die Förderung der aufzubauenden Strategien zur Textrezeption und -produktion, die Vermittlung von Kommunikationsverfahren sowie den Einsatz von Lehr-/Lernmaterialien (Texten, spracharmen und außersprachlichen Informationsträgern) (Fluck 1997: 155f.; Buhlmann/Fearns 2000: 81f.; Hammrich 2014: 70f.).

Im Unterschied zu allgemeinsprachlichen Texten sind Fachtexte durch deutliche Strukturierungsmuster gekennzeichnet, deren Kenntnis die Informationsentnahme erleichtern kann. Im produktiven Bereich wird verstärkt auf die Gliederung und eine ausreichende Differenziertheit sowie auf die klare Textorganisation geachtet. Außerdem spielen in den fachbezogenen Kontexten bestimmte Kommunikationsverfahren (z. B. Definieren, Klassifizieren etc.) eine wichtige Rolle, die für die Alltagskommunikation irrelevant sind.

Erhebliche Unterschiede sind im Bereich der Lehr-/Lernmaterialien zu beobachten. Im allgemeinsprachlichen Unterricht wird hauptsächlich didaktisiertes Material verwendet, wobei Abbildungen als Kommunikationsanlässe fungieren, mit deren Hilfe die Lerner sich spontan und kreativ in der Zielsprache äußern sollen. Im fachlichen Diskurs werden authentische Texte aus dem jeweiligen Fach als Arbeitsgrundlage eingesetzt. Spracharme und außersprachliche Informationsträger (Abbildungen, Diagramme, Tabellen, Formeln etc.) sollen genau interpretiert werden, indem die versprachlichten Informationen in den gesamten Kontext hierarchisch angemessen einzuordnen sind.

2.2 Lerner und Lehrer

2.2.1 Ausgangszustand der Lerner

Für die Festlegung der pragmatisch sinnvollen Lernziele, Inhalte und Methoden sowohl des allgemeinsprachlichen als auch fachsprachlichen DaF-/DaZ-Unterrichts muss eine möglichst genaue Bedarfsanalyse durchgeführt werden. Dabei wird der Ausgangszustand der Lerner ermittelt, der Sprachkenntnisse, Lerngewohnheiten, Lernerwartungen und Lernprobleme umfasst (Steinmüller 1990: 17; Fluck 1997: 155; Buhlmann/Fearns 2000: 87; Roche 2013: 36f.).

Im sprachlichen Bereich sind das Niveau der Kenntnisse der Zielsprache sowie die Entwicklungsstufe der einzelnen Fertigkeiten zu bestimmen. Außerdem muss festgestellt werden, ob der Lerner über andere Fremdsprachenkenntnisse verfügt.

Darüber hinaus muss auf das sprachliche Umfeld der Lerner eingegangen werden, welches die Progression und die Arbeit mit den einzelnen Fertigkeitsbereichen beeinflusst. Dabei ist zu berücksichtigen, ob der Unterricht im Land der Zielsprache oder im Land der Muttersprache stattfindet (Buhlmann/Fearns 2000: 100f.). In diesem Zusammenhang wird der Unterschied zwischen dem DaF- und DaZ-Unterricht deutlich.

Da der Lerner im Zielsprachenland nicht an die Klassensituation gebunden ist und auch im Alltag sprachlich handeln muss, sind im DaZ-Unterricht eine steilere Progression und die Vermittlung in der Zielsprache durchaus denkbar, was systematische Übungen in benötigten Kommunikationsverfahren und in der fachspezifischen Lexik ermöglicht.

Im Land der Muttersprache gilt die Zielsprache als kein natürliches Verständigungsmittel und wird (fast) ausschließlich im Unterrichtskontext eingesetzt. In diesem Fall muss der Lehrer entscheiden, ob die Zielsprache unter Zuhilfenahme der Muttersprache vermittelt wird. Der Einsatz der Muttersprache ist im Anfängerunterricht besonders effizient und kann in die methodischen Konzepte der fachsprachlichen DaF-Kurse einbezogen werden. Der erwähnte Ansatz widerspricht der auf dem GER basierten konventionellen Meinung, dass die Vermittlung der Fachsprachen erst ab dem B2-Niveau sinnvoll ist (Trim et al. 2001: 35, 44; Prikoszovits 2017: 159). Es handelt sich um die systematische Vermittlung der fachsprachlichen Phänomene auf den niedrigeren Niveaustufen (A1-B1), wobei der Transfer des muttersprachlich kodierten Wissens bei der Auseinandersetzung mit Fachtexten geschieht, der zu einer schnelleren Erschließung der Sprachstrukturen beiträgt sowie Strategien zur Textrezeption und -produktion aufbauen lässt. Dies führt zur Erhöhung der Lernmotivation und zur Intensivierung des Lern- und Entscheidungsprozesses (Steinmüller 1990: 22; Fearns/Buhlmann/Baumer/Nemtschenko 2005: VIII; Rössler/Reimann 2013: 15; Averina 2015).

Der Ausgangszustand der Lerner im fachbezogenen Kontext wird auch durch das *Fachwissen* und den Spezialisierungsgrad der Lerner wesentlich beeinflusst, wobei das Fachwissen vorausgesetzt und ausgebaut wird (Fluck 1997: 150).

Bei der Analyse des fachlichen Ausgangszustandes wird zwischen zwei Gruppen unterschieden:

- Lerner, die bereits Fachleute auf ihrem Gebiet sind (eine abgeschlossene Ausbildung in Hochschule, Industrie oder Handwerk) und
- Lerner, die noch nicht kompetent oder teilkompetent sind (angehende Studierende, Lehrlinge, Auszubildende).

Fachkompetente Lerner verfügen bereits über fachliche Denk-, Mitteilungsstrukturen und Arbeitsstrategien und müssen befähigt werden, diese bei der Rezeption und Produktion der zielsprachigen Texte einzusetzen. Bei nicht bzw. teilkompetenten Lernern müssen die Strategien zur Auseinandersetzung mit Fachinhalten in fachspezifischen Präsentationsformen (Diagramme u. a.), Strategien zu einer funktionalen Textrezeption und -produktion (Lesestrategien, study skills) sowie Strategien zur

Nutzung des wissenschaftlichen Diskurses im Fach und der Textbaupläne als Verstehenshilfe erst aufgebaut werden (Buhlmann/Fearns 2000: 89f.).

Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal des Fachsprachenunterrichts ist die *Heterogenität* der Lerngruppen sowohl auf der sprachlichen als auch auf der fachlichen Ebene (Fluck 1992: 181). Vor diesem Hintergrund erweist sich die Binnendifferenzierung als problematisch, wobei sie im allgemeinsprachlichen Unterricht relativ gut möglich ist (Hammrich 2014: 71).

In den Fremdsprachenunterricht bringen die Lerner gewisse *Lern-* und *Verhaltensgewohnheiten* mit, die durch die in ihrer Kultur bestehende Lerntradition bestimmt sind. Dazu gehören die Einstellung gegenüber der Schule, die auf bisherige schulische Erfahrungen zurückzuführen ist, sowie das Verhalten im Unterricht. Beim letzteren sind drei Elemente in Betracht zu ziehen: Reproduktionsorientierung, Kommunikationsstil und Autoritätsbezug, die für den Fachsprachenunterricht von besonderer Bedeutung sind (Buhlmann/Fearns 2000: 106f.; Roche 2013: 39).

Wenn die Lerner an reine Reproduktion des Gelernten ohne dessen Reflexion gewohnt sind, verfügen sie über keine Strategien zur Textrezeption und -produktion. Beim Lesen tendieren sie zum datengeleiteten Dekodieren der Texte und bearbeiten diese linear Wort für Wort, wobei spracharme und außersprachliche Informationsträger bzw. Problemlösestrategien nicht benutzt werden.

Die Lerngewohnheiten hängen nicht nur mit Strategien der Informationsverarbeitung zusammen, sondern auch mit anderen Wahrnehmungs- und Kommunikationsstrukturen, die für ein anderes Denksystem typisch sind. In diesem Fall zeichnet sich der Kommunikationsstil durch Addition, Assoziation und Kumulation aus, wobei in der Fachkommunikation Präzision, Ökonomie, Eindeutigkeit, Differenziertheit und Erwartbarkeit vorherrschen.

Außerdem sind die Lerner oft durch autoritätsorientierte Lerntraditionen geprägt, die sich in der Konzentration auf die Lehrkraft und/oder auf das Lehrwerk manifestieren.

Die Konzentration auf den Lehrer als Autoritätsperson ist im Fachsprachenunterricht besonders problematisch, denn dieser verfügt über die allgemeinsprachliche und nicht über die fachliche Kompetenz (Ickler 1997: 137f.; Buhlmann/Fearns 2000: 115).

Da das Angebot an zielgruppenorientierten Lehrmaterialien im fachsprachlichen Bereich bei weitem nicht ausreichend ist, birgt die Fixierung auf das Lehrwerk ebenfalls die Gefahr in sich, dass auf die relevanten Zusatzmaterialien nicht genug Wert gelegt wird und dass deren Einsatz nicht effizient genug ist.

Aus dem Obigen wird ersichtlich, dass die Lern- und Verhaltensgewohnheiten in starkem Maße den Lernprozess beeinflussen. Daher muss die Lehrperson diese Faktoren bei der Kursplanung berücksichtigen und den Lernern die Möglichkeit geben, ihre Verhaltensweisen zu ändern. Das ist zu erreichen durch die Sensibilisierung der Lerner für Handlungskontexte, wo die Reproduktionstechnik erwünscht bzw.

erforderlich ist, durch das Einüben einer differenzierten Verwendung der Kommunikationsverfahren sowie durch die Schaffung eines die Autorität relativierenden Problembewusstseins (Buhlmann/Fearns 2000: 108).

2.2.2 Situation und Rolle des Lehrers

Wie in 2.2.1 bereits angesprochen, arbeiten im Fachsprachenunterricht in der Regel Sprachlehrer, die kein Fachwissen im jeweiligen Fach besitzen und daher nicht die zentrale unterrichtsbestimmende Funktion ausüben können. Da die Lerner dafür als Träger der Fachkompetenz auftreten, ist die Verschiebung des Unterrichtskonzepts von der Lehrerzentriertheit auf die *Lernerzentriertheit* notwendig (Buhlmann/Fearns 2000: 118).

Der lernerzentrierte Sprachunterricht ist durch Erkennung und Berücksichtigung der Bedürfnisse und Interessen der Lerner gekennzeichnet, was im fachbezogenen Kontext von primärer Bedeutung ist. Die Steuerung und Kontrolle seitens der Lehrperson sollen reduziert werden, wobei den Lernern die Möglichkeiten geboten werden, die fachsprachlichen Aufgaben eigenständig und selbstverantwortlich u. a. in Partner- und Gruppenarbeit zu bewältigen.

Die Aufgabe des Lehrers besteht dann hauptsächlich darin, das authentische fachliche Material didaktisch aufzubereiten und bei der Erfüllung der fachsprachlichen Aufgaben Hilfestellung zu geben.

Auch wenn in der Fachliteratur behauptet wird, dass ein Träger der Fachkompetenz (Lerner und angemessene Lehrmaterialien) im Unterricht ausreichend sei (Buhlmann/Fearns 2000: 115), bedeutet das nicht, dass sich die Lehrperson in fachliche Themen des jeweiligen Fachs nicht einarbeiten soll. Erforderlich ist ein sorgfältiger und bewusster Umgang nicht nur mit vorhandenen Lehrmaterialien, sondern auch mit den Fachinhalten selbst. Der Lehrer muss sich im Klaren sein, dass diese Inhalte nicht beliebig ausgewählt, kombiniert oder verändert werden können. Daher ist es unerlässlich, sich einen Eindruck über Forschungsinteresse, Methoden und Darstellungsformen des Faches zu verschaffen. Nur in diesem Fall lässt sich die Forderung erfüllen, dass die Vermittlung der Fachsprache an der Progression im Fach orientieren muss.

Die Hinwendung zu Lernerinteressen trägt zum gegenseitigen Motivationseffekt bei: einerseits fühlen sich die Lerner ernstgenommen, andererseits lässt sich der Lehrer von fachlicher Kompetenz der Lerner motivieren.

3 Linguistische Besonderheiten der Fachsprachen und didaktische Konsequenzen

Fachsprachen weisen ihre Spezifik auf der morphologischen Ebene, im lexikalischen und syntaktischen Bestand sowie auf der textuellen Ebene auf. Die in den genannten Bereichen angesiedelten sprachlichen Phänomene dienen zur Realisierung der wichtigsten Funktionen fachsprachlicher Kommunikation, zu denen Deutlichkeit, Verständlichkeit, Ökonomie und Anonymität gehören (Roelcke 2010: 24f.). Im Folgenden werden diese Besonderheiten im Hinblick auf ihre didaktische Relevanz für den fachsprachlichen DaF-/DaZ-Unterricht behandelt.

3.1 Grammaticische Besonderheiten

Zwischen der allgemesprachlichen Grammatik und der fachsprachlichen Grammatik sind generell nicht qualitative, sondern quantitative Unterschiede festzustellen. Diese beziehen sich auf die Frequenz, mit der morphologische und syntaktische Mittel in geschriebenen und gesprochenen Texten vorkommen (Roelcke 2010: 78). In der Morphologie sind zwei Komponenten besonders wichtig – die Formbildung und die Wortbildung –, die zunächst diskutiert werden sollen.

3.1.1 Flexionsmorphologie

Die formbildende Funktion des Morphems besteht in der Explikation der Beziehungen zwischen den einzelnen Satzgliedern (Hoffmann 1976: 227).

Die fachsprachlichen Textsorten lassen eine starke Reduktion bei der Konjugation im verbalen und bei der Deklination im nominalen Bereich erkennen. Bei den Verben sind Besonderheiten in den Kategorien Person, Numerus, Modus, Tempus und Genus zu beobachten, die einer stilistisch geforderten Anonymisierung dienen (Buhlmann/Fearns 2000: 16; Roelcke 2010: 83). Für die Unterrichtspraxis bedeutet es, dass bei der Vermittlung der Verbformen der Schwerpunkt vor allem auf 3. Person Singular/Plural, Indikativ, Präsens Aktiv/Passiv liegen soll. Da die Passivkonstruktionen in den Fachtexten eine große Vorkommenshäufigkeit zeigen, muss dem Passiv und dessen Ersatzformen (Fügungen mit *man* als Subjekt, Funktionsverbgefüge (*eine Verfestigung erfahren, Anwendung finden, zum Nachweis dienen*) sowie Infinitivkonstruktionen (*sein + zu + Infinitiv, lassen + sich + Infinitiv*)) frühzeitig Aufmerksamkeit geschenkt werden (Köhler 1981: 246; Chen 1995: 34; Fluck 1997: 92f.). Im nominalen Bereich zeichnen sich die Fachtexte durch einen häufigen Gebrauch der Genitive in der attributiven Funktion, die zur Präzisierung und Differenzierung der Aussage beitragen. Daher ist es aus der didaktischen Sicht wichtig, den Genitiv möglichst früh einzuführen, damit die Lerner sich auch an Kettenbildungen gewöhnen könnten (Buhlmann/Fearns 2000: 24; Ohm/Kuhn/Funk 2007: 167). Als Besonder-

heiten der Numeruskennzeichnung sind das Vorherrschen des Singulars und spezifische Pluralformen zu nennen, die für die Allgemeinsprache nicht typisch sind (z. B. *Salze, Muttern*) (Ickeler 1997:124; Roelcke 2010: 84).

3.1.2 Wortbildungsmorphologie

Das Morphem kann nicht nur eine grammatische Funktion erfüllen, sondern auch als lexikalisches Phänomen auftreten. Im letzteren Fall kommt es dem Morphem eine wichtige Rolle als Mittel zur Bildung neuer Lexeme und somit zur Deckung des großen terminologischen Bedarfs der Fachsprachen zu.

Die Wortbildung umfasst zwei produktive Bereiche: die Wortableitung (Derivation) und die Wortzusammensetzung (Komposition), die für den fachsprachlichen DaF-Unterricht äußerst relevant sind. Bei der Vermittlung der Möglichkeiten der Wortableitung und -zusammensetzung stellt sich primär die Frage, wie man diese Kenntnisse zur Bedeutungserschließung der lexikalischen Einheiten nutzen kann.

Durch die *Wortableitung* wird eine Wortart in eine andere überführt, wobei vielfache Bildungstypen möglich sind. Aus Platzgründen werden in der folgenden Abbildung nur wenige Beispiele angeführt:

<u>Verb</u>	<u>Substantiv</u>	<u>Adjektiv</u>
Substantiv → Verb <i>Oxyd</i> → <i>oxydieren</i>	Verb → Substantiv <i>erwärmen</i> → <i>Erwärmung</i>	Substantiv → Adjektiv <i>Zelle</i> → <i>zellulär</i>
Adjektiv → Verb <i>rein</i> → <i>reinigen</i>	Adjektiv → Substantiv <i>fest</i> → <i>Festigkeit</i>	Verb → Adjektiv <i>brennen</i> → <i>brennbar</i>

Abbildung 1: Wortableitung (Buhlmann/Fearns 2000: 24)

Wie diese Beispiele zeigen, findet die Überführung einer Wortart in die andere durch Suffigierung statt, wobei *-ung*, *-er*, *-ig* und *-keit* zu den häufigsten Suffixen zählen (Fluck 1997: 54).

Die morphologischen Mittel dienen auch der Bedeutungsabwandlung oder auch der Neubildung von Wörtern, was durch Präfigierung geschieht (z. B. *amorph* – *allomorph* – *polymorph*, *Inkreis* – *Umkreis*, *kristallisieren* – *auskristallisieren* – *rekristallisieren*) (Buhlmann/Fearns 2000: 24-26).

Obwohl zahlreichen Suffixen und Präfixen bestimmte Bedeutungen zugeschrieben werden (z. B. *-ung* dient zum Ausdruck für ablaufende bzw. für abgeschlossene Vorgänge, *-bar* zum Ausdruck für Möglichkeit, sich fähig zu etwas zu machen, *er-*

deutet auf einen beginnenden, verlaufenden oder vollendeten Vorgang), geht es dabei nur um Empfehlungen für mögliche Neubildungen, aber nicht um ein Inventar verlässlicher Entschlüsselungsstrategien (Fluck 1997: 55, 58; Buhlmann/Fearns 2000: 29). Die Vermittlung der vielfältigen Ableitungsmöglichkeiten kann im Unterricht also kein Lernziel sein. Jedoch sind Grundkenntnisse der Wortableitung unverzichtbar, vor allem bezüglich der Mittel der Überführung einer Wortart in die andere.

Wie die Wortableitung, ist die *Wortzusammensetzung* ebenso aus sprachökonomischen Gründen in Fachsprachen besonders häufig. Obgleich diverse Muster der Komposition unterschieden werden, geht es hierbei generell um die Zusammensetzung von Konstituenten mit oder ohne Fugenzeichen (-s-, -es-, -en-, -er-, -e-).

Als Produkt der Wortzusammensetzungen treten Substantive, Verben und Adjektive auf, wobei Substantive als wichtigste Elemente der Komposita gelten. Es handelt sich um die Zusammensetzung der folgenden Einzelelemente:

- Substantiv + Substantiv (*Barometerrohr*)
- Verbstamm + Substantiv (*Drehkondensator*)
- Adjektiv + Substantiv (*Leichtmetall*)
- Adverb + Substantiv (*Außenantenne*)
- Zahlwort + Substantiv (*Dreieck*)
- Abkürzung + Substantiv (*UHF-Gebiet*) (Fluck 1997: 62f.)

Die Wortzusammensetzung dient nicht nur einer syntaktischen Komprimierung (*Untersuchungstechnik: Technik der Untersuchung*), sondern auch wirkt motivierend-determinierend, indem das Ausgangswort durch die vorangestellte Konstituente differenziert wird (*Sauerstoff, Tierzelle*). Darüber hinaus übt die Wortzusammensetzung eine präzisierende Funktion aus, indem die nachgestellte Konstituente das Ausgangswort konkretisiert (*Zellwand, Zellkern*) (Reinhardt/Köhler/Neubert 1992: 19-22).

Die genannten Funktionen und Beispiele machen deutlich, dass der Unterschied zwischen Grund- und Bestimmungswort für die Entschlüsselung der Bedeutung der Wortzusammensetzungen entscheidend ist und mittels einschlägiger Übungen im fachsprachlichen DaF-/DaZ-Unterricht thematisiert werden soll (Ohm et al. 2007: 151).

Neben der Wortableitung und -zusammensetzung dienen der sprachlichen Ökonomie auch Verfahren, bei denen die sprachlichen Ausdrucksformen verkürzt werden und zahlreiche *Wortkürzungen* entstehen. Dabei sind Kürzungen am Wortanfang (*Lok* → *Lokomotive*), Kürzungen am Wortende (*Bus* → *Autobus*), Kürzungen in der Wortmitte (*Krad* → *Kraftrad*) sowie Akronyme (*DIN* → *Deutsches Institut für Normung*) zu unterscheiden (Roelke 2010: 81). Da die Durchsichtigkeit der Wortkürzungen gering ist, ist es im Fachsprachenunterricht erforderlich, die Bedeutung der für die bestimmte Fachsprache relevanten Wortkürzungen zu klären.

3.1.3 Syntax

Wie in 3.1. erwähnt, liegen spezifische grammatische Eigenschaften der deutschen Fachsprachen nicht nur auf der Ebene der Flexions- und Wortbildungsmorphologie, sondern auch im Bereich der Syntax. Zu den syntaktischen Besonderheiten gehören Satzarten, Attributreihungen, Nominalisierungen und Funktionsverbgefüge (Roelcke 2010: 86f.).

Obleich die Fachsprachen eine generelle Tendenz zum Hauptsatz als Ausdrucksmittel der Ökonomie und Übersichtlichkeit bei einer differenzierten Aussage aufweisen und über syntaktisch komprimierende Konstruktionen (z. B. präpositionale Wortgruppen) verfügen, sind die Satzgefüge jedoch stark vertreten. Das erklärt sich dadurch, dass Nebensätze als Mittel der Explizitheit, logischer Folgerichtigkeit und Optimierung von Darstellung fungieren. Zu den häufigsten *Nebensatzarten* zählen Relativ-, Konditional-, Kausalsätze, Modalsätze mit *indem*, Nebensätze mit *während*, Proportionalsätze mit *je - desto*, Konsekutiv- und Finalsätze (Fluck 1997: 83; Buhlmann/Fearns 2000: 49f.; Roelcke 2010: 86).

In der Fachliteratur wird zwar betont, dass die meisten wichtigen Nebensatzarten aus dem allgemeinsprachlichen DaF-Unterricht bekannt sein sollten, zeigt die Unterrichtspraxis, dass die Erfassung der inhaltlichen Zusammenhänge komplexer Satzgefüge weiterhin Übung benötigt. Zusätzlich müssen die für den wissenschaftlichen Diskurs charakteristischen subjunktionslosen Konditionalsätze sowie Kausalsätze mit *da* behandelt werden.

Fachtexte zeichnen sich durch die häufige Verwendung von *Attributen* aus, da diese eine präzise Bestimmung sowie differenzierte Charakterisierung der fachlichen Sachverhalte ermöglichen (Fluck 1997: 107f.; Roelcke 2010: 87; Niederhaus 2011: 212). Dabei sind die folgenden Attributarten zu unterscheiden:

- Adjektivattribute (*einzelne Biomoleküle*)
- Partizipialattribute (*die steigende Tendenz, das erwähnte Phänomen*)
- Präpositionalattribute (*das Konzept von genetischen Informationseinheiten*)
- Genitivattribute (*die Vorgänge des Lebens, eine Darstellung der Haupttypen der Vermehrungsstrategien*)
- erweiterte Attribute (*die den elektrischen Strom leitende Flüssigkeit*)

Im Vermittlungskontext rufen besonders erweiterte Attribute erhebliche Identifikations- und Dekodierungsschwierigkeiten hervor. Daher ist es wichtig, die Lerner mit diesem Phänomen relativ frühzeitig vertraut zu machen und ihnen ein Instrumentarium für dessen Ermittlung und Bedeutungserschließung zur Verfügung zu stellen (Bernstein 1990: 85f.; Averina 2017: 61f.).

Während mittels der Attribuierungen die Präzision der Sachverhalte erreicht wird, tragen *Nominalisierungen* und *Funktionsverbgefüge* zur Anonymität der sprachlichen Äußerungen bei. Die ersten stellen Ableitungen von Nomen aus anderen Wortarten dar (z. B. *reagieren – Reaktion*), die letzteren bestehen aus einem abstrakten Verbalnomen, dessen Prädikatsfunktion von einem bedeutungsarmen Stellvertreterverb

übernommen wird (*eine Untersuchung durchführen – untersuchen*). Die beiden Phänomene bedingen eine Abstraktion von den Personen oder Gegenständen, die mit der jeweiligen sprachlichen Äußerung thematisiert werden (Roelcke 2010: 87).

Da verschiedene Fachtextsorten durch den Nominalstil geprägt sind, ist erforderlich, die Lerner möglichst früh mit Nominalisierungen vertraut zu machen und einschlägige Übungen zur Überführung der Verben in Substantive und umgekehrt anzubieten. Die Vermittlung der Funktionsverbgefüge als Ausdruck der fachsprachlichen Varietät ist besonders für höhere Niveaustufen unerlässlich.

Abschließend ist zu bemerken, dass trotz des Bestrebens der Fachkommunikation nach Deutlichkeit und Ökonomie wird die Komplexität auf der Satzebene sowohl durch die zunehmende Textkompression als auch durch eine hohe semantische Dichte und Satzlänge wesentlich erhöht (Groeben 1978: 143; Hoffmann 1987: 205; Kretzenbacher 1990: 134). Diese Aspekte erschweren die Verständlichkeit von Fachtexten und stellen eine wesentliche Herausforderung für den Fachsprachenunterricht dar.

3.2 Lexikalische Besonderheiten

Die fachliche Kommunikation ist durch den Gebrauch von Termini (Fachwörtern) gekennzeichnet, die als Träger der Hauptinformationen auftreten. Sie verfügen über eine Reihe von Merkmalen, die sie von der allgemeinsprachlichen Lexik unterscheiden (Hoffmann 1976: 308f.; Fluck 1997: 36f.; Buhlmann/Fearns 2000: 34; Roelcke 2010: 68f.):

- *Fachbezogenheit* heißt, dass der Terminus zu einer Fachsprache und ihrem terminologischen System gehört.
- *Begrifflichkeit* meint, dass der Terminus als sprachliches Zeichen für ein Element des rationalen Denkens – einen Begriff – fungiert und in das Begriffssystem einer Fachsprache eingebunden ist.
- *Selbstständigkeit (Kontextautonomie)* lässt den Terminus ohne Kontext verstehen.
- *Exaktheit* bedeutet, dass Bedeutung des Terminus möglichst genau festgelegt ist, wodurch der Terminus gegen andere Termini abgegrenzt ist.
- *Eindeutigkeit* heißt, dass der Terminus einen bestimmten Begriff bezeichnet.
- *Eineindeutigkeit* meint, dass der Terminus als Bezeichnung nur eines Begriffs auftritt, und umgekehrt – der Begriff hat nur den einschlägigen Terminus als Bezeichnung.
- *Knappheit* korreliert mit der Ausdrucksökonomie und mit dem Bestreben nach formaler Kürze.
- *Stilistische Neutralität* weist auf das Fehlen der ästhetischen, expressiven und modalen Aspekte der Fachlexik hin.

Die fachbezogenen Inhalte des Terminus werden in seiner Definition repräsentiert. Beispielsweise wird *Unbedingter Reflex* definiert als „Eine Reaktion, die von einem

bestimmten Reiz ausgelöst wird und in der Regel immer gleich abläuft. Im einfachsten Fall benötigt ein solcher Reflex nur zwei Nervenzellen, nämlich ein sensorisches und ein motorisches Neuron“ (Probst 2008: 143).

Die einschlägige Definition legt die Bedeutung des Terminus in einem bestimmten Kommunikationskontext fest und grenzt ihn eindeutig von anderen Termini ab. Für die Lerner bedeutet es, dass die Termini mit ihrer exakten Definition gelernt und dieser Definition entsprechend verwendet werden müssen (Ohm et al. 2007: 149).

Auf eine fachspezifische Verwendung der Termini ist besonders bei *Terminologisierung* zu achten, d. h. bei Fachwörtern, die aus der Allgemeinsprache übernommen und mit einer fachbezogenen Bedeutung versehen wurden (z. B. *Arbeit, Leistung, Spannung, Fluss, Brücke* usw.). Dabei können einem Wort in verschiedenen Fachsprachen andere Begriffe zugewiesen werden (*Leistung* ist in der Physik der Quotient aus Arbeit und Zeit, in der Elektrotechnik ist sie das Produkt aus Spannung und Stromstärke) (Fluck 1997: 47; Buhlmann/Fearns 2000: 35f.).

Neben Terminologisierungen stellen *Entlehnungen* eine weitere Möglichkeit der Bildung der neuen Termini dar und sind in den Fachsprachen stark vertreten. Dabei wird ein Fachwort aus einer fremden Sprache unter mehr oder weniger starker Anpassung an das morphologisch-phonologische System in die deutsche Sprache übernommen (z. B. *Zelle* aus lat. *cellula*) (Fluck 1997: 53; Buhlmann/Fearns 2000: 32). Bei der Wortschatzvermittlung muss die Kenntnis der internationalen Wortbildungselemente (vor allem lateinischer und griechischer Herkunft) unbedingt berücksichtigt werden, da diese eine wichtige Voraussetzung für die Entschlüsselung der Bedeutung der neuen Lexeme ist.

Außerdem ist zu beachten, dass in Fachsprachen die Fälle verbreitet sind, wo mindestens zwei syntaktisch verbundene Wörter fachsprachliche Bedeutungseinheiten bilden und dadurch einen Terminuscharakter bekommen. Diese Wortgruppen können in verschiedenen Formen auftreten, die den Lernern zu vermitteln sind (Fluck 1997: 65f.):

- Adjektiv + Substantiv (*spezifische Abwehr*)
- Partizip + Substantiv (*störendes Geräusch*)
- Substantiv + präpositionale Fügung (*Übertragungsgeschwindigkeit von Informationen*)
- flektierte Eigennamen + Substantiv (*Faradayscher Käfig*)
- Genitiverweiterung des Hauptwortes (*Unterdruckhöhe des unterirdischen Wassers*)

Insbesondere bei der Wortschatzarbeit im Bereich Naturwissenschaften/Technik ist zu beachten, dass eine starke begriffliche Verflechtung zwischen den technischen Fachsprachen und den grundlegenden naturwissenschaftlichen Disziplinen wie Mathematik, Physik und Chemie besteht. So dienen die Termini aus der Arithmetik

dazu, die Forschungsergebnisse in eine eindeutige Form zu bringen und allgemeingültig zu formulieren (der *Dielektrizitätsfaktor* ist *Quotient* aus Flussdichte und Feldstärke). Die Termini aus der Geometrie ermöglichen eine exakte Beschreibung von Formen, Figuren und Körpern (*zylindrisch*, *Kugellager*). Technische Disziplinen greifen auch auf verschiedene Bereiche der Physik (z. B. Kernphysik, Elektrizitätslehre, Statik, Dynamik, Wärme- und Strömungslehre) zurück. Dabei werden sowohl die physikalischen Grundbegriffe verwendet (*Kraft*, *Kraftweg* bzw. *Reibung*, *Reibungszahl*) als auch Zusammensetzungen (*Kraftmaschine*, *Kraftschluss* bzw. *Reibbelag*, *Reibschluss*). Auch die Terminologie der Chemie ist in andere Fachsprachen (Werkstoffkunde, Textil-, Papier-, Lebensmitteltechnik, Landwirtschaft, Biologie, Medizin, Pharmazie u. a.) integriert und dient zur Bezeichnung der Stoffe, ihrer Eigenschaften und ihrer Verwendungsmöglichkeiten. Aus diesen Gründen sollen im Fachsprachenunterricht die für die jeweilige Fachsprache relevanten Begriffe der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grunddisziplinen vermittelt werden (Fluck 1985: 83; Buhlmann/Fearns 2000: 38-40).

Obwohl die Terminologien von Fachsprachen Mischterminologien sind, hängen ihre lexikalischen Bestände jedoch stark vom Inhaltsbereich, dem Spezialisierungsgrad und der Textsorte ab. Daher muss bei der Wortschatzarbeit das qualitative Prinzip befolgt werden, nach dem die Auswahl der zu behandelnden Fachwörter aufgrund ihrer Wichtigkeit als Informationsträger für die fachliche Kommunikation stattzufinden hat. Außerdem ist die systematische Vermittlung der Termini wichtig, die sich an der Progression im Fach orientiert, mit den Grundbegriffen beginnt und zu komplexeren Begriffen übergeht (Buhlmann/Fearns 2000: 44f.).

3.3 Besonderheiten auf der Textebene

Da der Wortschatz der jeweiligen Fachsprache textsortenabhängig ist (siehe 3.2), ist für die Kursplanung von besonderer Relevanz, die Fachtexte auszuwählen, die die gesetzten Lernziele erreichbar machen. Dabei ist die Spezifik von geschriebenen und gesprochenen Fachtexten im Auge zu behalten, in erster Linie ihre Funktion, „eine eindeutige, effektive und situativ adäquate Kommunikation über fachliche Gegenstände zu gewährleisten“ (Gläser 1990: 6).

3.3.1 Textbaupläne

Fachtexte zeichnen sich durch eine bestimmte Abfolge und Präsentationsweise von Informationen aus, die durch den wissenschaftlichen Diskurs festgelegt sind. Der letztere soll als der textbestimmende Faktor betrachtet werden, der eine charakteristische Textstrukturierung erzeugt, bestimmte Kommunikationsverfahren bevorzugt und Auswirkungen auf die Auswahl der sprachlichen Mittel hat (Buhlmann/Fearns 2000: 64).

Bei der Textgestaltung übt der wissenschaftliche Diskurs eine normierende Funktion aus, indem er Textbaupläne erzeugt, unter denen die konventionalisierte

Auswahl und Anordnung von Informationen (Teiltextrpositionen) verstanden wird (Beier 1980: 83; Buhlmann/Fearns 2000: 58; Roelke 2010: 93).

Textbaupläne sind von der Disziplin und der Textsorte abhängig (Lehr-, Handbuchttext, Laborbericht, wissenschaftlicher Aufsatz, Lexikonartikel, Bedienungsanleitung, Versuchsprotokoll etc.). So beinhaltet z. B. ein Laborbericht im Fach Physik folgende Segmente: die Zusammenfassung, die Voraussetzungen des Versuchs, die Aufgabenstellung, den Versuchsablauf, eine Geräteliste, die tabellarisch dargelegten Messergebnisse und das Endergebnis (Buhlmann/Fearns 2000: 64).

Die Gebundenheit an konventionalisierte Struktur gestattet eine kontrollierte Rezeption und Produktion sowohl geschriebener als auch gesprochener Texte. Die Kenntnis der Textbaupläne erleichtert die Informationsentnahme, indem bestimmte Leseerwartungen durch die vorhersehbare Gestaltung entstehen. Auch bei der Textproduktion bekommen die Lerner durch die Textbaupläne eine Orientierung bezüglich der eigenen Vorgehensweise.

Aus diesem Grund müssen die Lerner im fachsprachlichen DaF-/DaZ-Unterricht für die Strukturierung von geschriebenen und gesprochenen Texten sensibilisiert werden. Dafür sind die authentischen Fachtexte nach dem Kriterium der Repräsentativität zu selektieren. Das bedeutet, dass das Textbeispiel die Merkmale der Textsorte deutlich erkennen lässt, indem es den charakteristischen Textbauplan aufweist, so gestaltet ist, dass sich Leseerwartungen aufbauen lassen sowie die für die Textsorte typischen Informationsträger enthält (Buhlmann/Fearns 2000: 68).

Die Strukturierung durch die Textbaupläne wird durch typographische Mittel noch deutlicher gemacht. Die Verwendung unterschiedlicher Schriftarten, Schriftgrößen, des Fett- bzw. Kursivdrucks sowie der Einsatz von Abschnittbildung, Einrückung etc. tragen zur Verbesserung optischer Gestaltung und somit zur Steigerung der Verständlichkeit der Texte bei (Buhlmann/Fearns 2000: 64). Der Gebrauch der genannten Mittel muss im fachsprachlichen DaF-/DaZ-Unterricht ebenfalls beim Training der rezeptiven und produktiven Fertigkeiten thematisiert werden.

3.3.2 Kommunikationsverfahren

Im wissenschaftlichen Diskurs eines Faches ist eine bestimmte Anzahl von Kommunikationsverfahren repräsentiert, zu denen das Definieren, Klassifizieren, Beschreiben, Referieren, Vergleichen, Folgern, Erklären, Argumentieren, Kommentieren, Beurteilen etc. zählen. Diese Kommunikationsverfahren kommen mit unterschiedlicher Frequenz vor, die von der Textsorte und dem Spezialisierungsgrad des Textes abhängt. In Lehrbuchttexten dominieren z. B. Beschreibungen, in Laborberichten hingegen referierende Textsegmente (Stöckl 1978: 257; Buhlmann/Fearns 2000: 52).

Zu beachten ist, dass fachspezifische Kommunikationsverfahren sowohl sprachlich, als auch spracharm bzw. außersprachlich realisiert werden, d. h. durch

informierende Bilder wie Abbilder (Fotos, Zeichnungen, grafische Symbole), logische Bilder (Diagramme) und schematische Bilder (Schaltpläne, Landkarten) (Weidenmann 1994: 9f.).

Unterschiedliche Formen der Realisierung des wissenschaftlichen Diskurses sind nicht nur für geschriebene, sondern auch für gesprochene Fachtexte typisch. Vor allem in naturwissenschaftlich-technischen Fachsprachen bekommen gesprochene Texte (z. B. Vorlesungen oder Übungen) besonders häufig eine visuelle Unterstützung, die als zweiter Informationskanal benutzt wird (Buhlmann/Fearns 2000: 65). So geht es hier um Hör-Seh-Texte, wo spracharme und außersprachliche Informationsträger mit sprachlichen gleichberechtigt sind und die Erschließung und Verarbeitung der Textinhalte fördern.

Angesichts dessen sind im fachsprachlichen DaF-/DaZ-Unterricht Unterschiede zwischen verschiedenen fachspezifischen Kommunikationsverfahren zu klären und deren sprachliche Realisierung zu behandeln (vgl. Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache 2002: 36). Außerdem muss den Lernern die Funktion der außersprachlichen und spracharmen Informationsträger bewusst gemacht werden. Daher ist es wichtig, fachspezifische Arbeitsstrategien im Fachsprachenunterricht systematisch auszubauen. Dazu zählt vor allem die Fähigkeit, Illustrationen, Formeln, Tabellen etc. als Ausgangspunkt der Lektüre, Verständnishilfe und Träger wesentlicher Informationen zu nutzen (Buhlmann/Fearns 2000: 284; Averina 2015: 151; Averina 2016: 269f.).

4 Fazit

Die dargelegten Besonderheiten des fachsprachlichen DaF-/DaZ-Unterrichts zeigen deutlich, dass dieser weit über die Spracharbeit im Sinne vom Einüben der Fachterminologie oder grammatischen Strukturen hinausgeht. Eine eingehende und systematische Beschäftigung mit sprachlichen Phänomenen auf der morphologischen, lexikalischen und syntaktischen Ebene liefert das unverzichtbare Instrumentarium für die Arbeit zum wissenschaftlichen Diskurs des jeweiligen Faches. Damit wird eine konsequente Auseinandersetzung mit den für das Fach charakteristischen Denk- und Mitteilungsstrukturen, die sich in fachspezifischen Textsorten und Kommunikationsverfahren manifestieren, sowie mit Strategien zur Textrezeption und -produktion gemeint.

Die Arbeit zum Wissenschaftsdiskurs und zur Fachkommunikation im weiteren Sinne kann nur bei der konzeptuellen Verschiebung auf den lernerzentrierten Fachsprachenunterricht effizient sein, der die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lerner berücksichtigt und sie im Fach sprachlich und interkulturell handlungsfähig macht.

Literatur

- Averina, Olga (2015): Einfach Biologie – Informationen sammeln: Konzeption und Didaktisierung eines fachsprachlichen Lehrwerks. In: Dohrn, Antje/Kraft, Andreas (Hrsg.): *Fachsprache Deutsch – international und interdisziplinär*. Hamburg: Verlag Dr. Kováč, 141-156.
- Averina, Olga (2016): Zur Förderung der fremdsprachlichen deutschen Lesekompetenz im akademischen Kontext – am Beispiel des Faches Biologie. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Fremdsprachenvermittlung zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Ansätze – Methoden – Ziele*. Saarbrücken: htw saar, 259-274.
- Averina, Olga (2017): Strukturell-semantische Beziehungen als didaktischer Ansatz für den fachsprachlichen Anfängerunterricht (am Beispiel des Projekts zur Fachsprache der Biologie „Strukturen ermitteln – Inhalte erschließen“). In: Hartung, Nicole/Zimmermann, Kerstin (Hrsg.): *Facetten des Deutschen – didaktisch, linguistisch, interkulturell. Festschrift für Ulrich Steinmüller zum 75. Geburtstag*. Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, 55-75.
- Beier, Rudolf (1980): *Englische Fachsprache*. Stuttgart: Kohlhammer W. Verlag.
- Bernstein, Wolf Z. (1990): *Leseverständnis als Unterrichtsziel*. Heidelberg: Groos.
- Buhlmann, Rosemarie/Fearns, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Chen, Shing-Iung (1995): *Pragmatik des Passivs in chemischer Fachkommunikation. Empirische Analyse von Labordiskursen, Versuchsanleitungen, Vorlesungen und Lehrwerken*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Fearns, Anneliese/Buhlmann, Rosemarie/Baumer, Ingeborg/Nemtschenko, Antonina (2005): *Ökologische Kommunikation international*. Sankt Petersburg: Zlatoust.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1985): *Fachsprachen*. Tübingen: Francke.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1992): *Didaktik der Fachsprachen. Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven im Sprachbereich Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Fluck, Hans-Rüdiger (1997): *Fachdeutsch in Naturwissenschaft und Technik: Einführung in die Fachsprachen und die Didaktik/Methodik des Fachorientierten Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Heidelberg: Groos.
- Groeben, Norbert (1978): *Die Verständlichkeit von Unterrichtstexten. Dimensionen und Kriterien rezeptiver Lernstadien*. Münster: Aschendorff.
- Hammrich, Tim (2014): *Fachsprache Umwelt. Ein didaktisches Modell für den DaF-Unterricht. Unter besonderer Berücksichtigung des fachsprachlichen Fremdsprachenunterrichts in China*. Berlin: Verlag epubli GmbH.

- Hoffmann, Lothar (1976): *Kommunikationsmittel Fachsprache – Eine Einführung*. Berlin: Akademie Verlag.
- Hoffmann, Lothar (1987): *Fachsprachen – Instrument und Objekt*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- Ickler, Theodor (1997): *Die Disziplinierung der Sprache: Fachsprachen in unserer Zeit*. Tübingen: Narr.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (1994): *Didaktische Modelle*. Frankfurt (Main): Cornelsen.
- Köhler, Claus (1981): Zum Gebrauch von Modalverben und Passivfügungen in der deutschen Fachsprache der Technik. In: von Hahn, Walter (Hrsg.): *Fachsprachen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 239-261.
- Kretzenbacher, Heinz L. (1990): *Rekapitulation. Textstrategien der Zusammenfassung von wissenschaftlichen Fachtexten*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Linthout, Gisela (2004): *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf*. Amsterdam/New York: Ropopi.
- Niederhaus, Constanze (2011): Die Komplexität von Fachtexten verschiedener Berufsfelder – Eine korpuslinguistische Untersuchung des Fachsprachlichkeitsgrades von Lehrbuchtexten der Berufsfelder Körperpflege und Elektrotechnik. In: Granato, Mona/Münk, Dieter/Weiß, Reinhold (Hrsg.): *Migration als Chance*. Bonn: Bertelsmann, 209-224.
- Ohm, Udo/Kuhn, Christina/Funk, Hermann (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster u. a.: Waxmann.
- Prikoszovits, Matthias (2017): Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22/2, 155-168 [<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/> , letzter Zugriff: 15.06.2018].
- Probst, Wilfried (2008): *Abi Biologie: Zentralabitur. Abivissen. Prüfungsaufgaben. Musterklausuren zum Downloaden*. Mannheim: Bibliografisches Institut.
- Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten in Polen, in der Slowakei und in Tschechien* (2002): Krakau: Goethe-Institut.
- Reinhardt, Werner/Köhler, Claus/Neubert, Günther (1992): *Deutsche Fachsprache der Technik*. Hildesheim u. a.: G. Olms.

- Rössler, Andrea/Reimann, Daniel (2013): Wozu Sprachmittlung? Zum fremdsprachendidaktischen Potenzial einer komplexen Kompetenz. In: Reimann, Daniel/Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 11-26.
- Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Steinmüller, Ulrich (1990): Deutsch als Fremdsprache: Didaktische Überlegungen zum Fachsprachenunterricht. In: *Zielsprache Deutsch* 21/2, 16-23.
- Stöckl, Ernst (1978): Fachtext und Kommunikationsverfahren – Das Sprechen im System der fachorientierten Sprachkundigenausbildung (dargestellt für das Russische an einer medizinischen Thematik). In: *WZU Jena* 27, 249-265.
- Trim, John/North, Brian/Coste, Daniel/Sheils, Joseph (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*. Berlin/München: Langenscheidt.
- Weidenmann, Bernd (1994): *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen*. Bern: Hogrefe AG.
- Zalipyatskikh, Natalya (2017): *Didaktik der technischen Fachkommunikation: Methodologien, Konzepte, Evaluationen*. Berlin: Frank & Timme.

Das Konzept des problemorientierten Lernens in der fachdidaktischen DaF-/DaZ-LehrerInnenbil- dung (KopoLD)

Theres Werner (Jena)

1 Einleitung

In dem vorliegenden Beitrag wird das Dissertationsvorhaben vorgestellt, welches unter dem Titel „Das Konzept des problemorientierten Lernens in der fachdidaktischen DaF-/DaZ-LehrerInnenbildung (KopoLD)“ am 29.03.2017 auf der DaF-/DaZ-Nachwuchstagung im Rahmen der 44. Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin präsentiert wurde.

Im Fokus steht das hochschuldidaktische Konzept des problemorientierten Lernens, das in der fachdidaktischen DaF-/DaZ-LehrerInnenbildung Anwendung finden soll und einen Beitrag zur Theorie-Praxis-Verzahnung leisten kann. Ziel dieses Artikels ist eine Verortung des problemorientierten Lernens und die Weiterentwicklung von Überlegungen zum Forschungsvorhaben.

Der Artikel gliedert sich im Anschluss an die Einleitung in ein Kapitel zum theoretischen Hintergrund (2). Hier werden die Schwerpunkte sowohl auf die bildungspolitischen Zielstellungen in der LehrerInnenbildung (2.1) als auch auf den Studiengang Drittfach Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Friedrich-Schiller-Universität Jena (2.2) gelegt. Dem folgt eine Darstellung zu Problemen als Ausgangspunkt für das Lernen (3). In diesem Kapitel wird eine Begriffsdefinition aus etymologischer und philosophischer Perspektive (3.1) vorgenommen mit einer weiterführenden lernpsychologischen Verortung (3.2). Im 4. Kapitel schließt eine Einordnung

des problemorientierten Lernens an (4.1) und es werden verwandte Ansätze didaktischer Lernarrangements skizziert (4.2). Der Beitrag endet mit einem Ausblick (5). Es sei darauf verwiesen, dass der Forschungsstand und die Desiderata jeweils in die einzelnen Kapitel eingearbeitet sind.

2 Theoretischer Hintergrund

Für eine erste Einordnung in den theoretischen Hintergrund werden in diesem Kapitel zuerst die bildungspolitischen Zielstellungen im Bereich der LehrerInnenbildung in Deutschland dargelegt. Anschließend erfolgt eine Darstellung des Drittfachstudiums Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (DaZ/DaF) an der Friedrich-Schiller-Universität Jena. Beide Betrachtungen werden unter der Perspektive des Theorie-Praxis-Bezugs vorgenommen.

2.1 Bildungspolitische Hintergründe

Im Jahr 2012 wurde vom Bundestag der Antrag zur „Initiative für die Stärkung der Exzellenz in der Lehrerbildung“ gestellt (Bundestag 2012: 1). Darin wird betont, dass sich Deutschland im internationalen Wettbewerb um die Qualität des Bildungssystems kontinuierlich weiterentwickeln muss und dass LehrerInnen dabei eine Schlüsselrolle zukommt (Bundestag 2012: 1). Gefordert wird daher neben einer angemessenen fachdidaktischen und pädagogischen Berufsvorbereitung der Lehrkräfte, die Qualitätsverbesserung in allen Phasen der Ausbildung sowie eine stärkere Verknüpfung von erster und zweiter Phase der LehrerInnenbildung (Bundestag 2012: 1f.). Um diese Forderungen zu realisieren, wurde von der Bundesregierung im Jahr 2013 die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (QL) initiiert, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wird (BLV QL 2013). In der Bundesländer-Vereinbarung (BLV) über das gemeinsame Programm der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ wird neben fünf weiteren Programmzielen auch die unter §1 (1) b) genannte „Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrerbildung“ (BLV QL 2013: 2) aufgeführt. Diese Zielsetzungen gelten in erster Linie für die an der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ beteiligten Projekte, weisen jedoch auch zukünftige Perspektiven für die LehrerInnenbildung auf. Mit den genannten Zielen erhält der unter anderem bereits 1999 von Gräsel und Mandl postulierte Paradigmenwechsel in der LehrerInnenbildung, weg vom „trägen Wissen“ hin zu einem anwendungsbezogenen Praxiswissen der Lehrkräfte, auf bildungspolitischer Ebene nun Kontur (Gräsel/Mandl 1999: 372).

Die Forderung nach der Qualitätsverbesserung im Praxisbezug zieht sich bis auf die Ebene der Fachdidaktiken, die in dem Beschluss „Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung“ der KMK von 2008 deutlich wird. Von StudienabsolventInnen wird verlangt, dass sie über „anschlussfähiges fachdidaktisches Wissen verfügen“ (KMK 2008: 4).

Im hochschuldidaktischen Diskurs zeichnet sich ebenso eine praxisorientierte und konstruktivistisch-motivierte Ausrichtung ab (Merkt/Wetzel/Schaper 2016), die unter den Prinzipien „Shift from Teaching to Learning“ und „Constructive Alignment“ diskutiert wird (Welbers/Gaus 2005).¹ Nach neuem Verständnis der Hochschullehre verlagert sich laut Bachmann der Fokus weg vom Lehren hin zu der Optimierung von Lernprozessen, sodass daher der traditionelle Vorlesungsstil nur noch bedingt Gültigkeit hat (Bachmann 2014: 16). Lernen gelingt unter anderem dann, wenn es an das Vorwissen der Lernenden anknüpft (learner and assessment centered approach), Wissen vernetzt wird (knowledge management, learning communities), Aufgaben zum Problemlösen anregen (problem based learning, simulation games), Inhalte und Fakten selbst entdeckt werden (discovery learning, cooperative learning) und das eigene Lernen (meta cognition) zum Thema gemacht wird (Bachmann 2014: 16f.).

Um dem Spannungsfeld zwischen Wissenschaftlichkeit und Berufspraxis gerecht zu werden, welches nach Villiger ein unerschöpfliches Themengebiet im Bereich berufspraktisch ausgerichteten Studiengängen darstellt (Villiger 2015: 9), lassen sich in der universitären LehrerInnenbildung verschiedene Ansätze zu dieser häufig antagonistisch wahrgenommenen Gegenüberstellung finden. Eingesetzt werden beispielsweise Nachbesprechungen von Unterrichtsversuchen (Arnold 2015; Patry/Roither 2015) oder der Wechsel zwischen Theorie-, Reflexion- und Praxisphasen mithilfe des PIT-Modells, welches für „Praxis in der Theorie“ steht (Aßbeck 2016). Auch die Nutzung von Videosequenzen (Gröschner 2007) sowie videobasierter Reflektion zur Professionalisierung im Lehramtsstudium (Gröschner/Schindler/Holzberger/Alles/Seidel 2018) und videobasiertem Peer-Coaching (Gröschner/Klaß/Dehne 2018) findet Anwendung. Das im Studium integrierte Praxissemester (Kleinespel 2014) und dessen parallel durchgeführte Begleitseminare (Dreer/Kämpfe-Hargrave/Samu/Taskinen/Kracke 2014) bietet eine weitere Möglichkeit. Einen Beitrag zu der geforderten Verbesserung des Praxisbezugs kann auch das problemorientierte Lernen leisten, welches unter 4.1 näher erläutert wird.

2.2 Hintergründe zum Lehramtsstudium DaZ/DaF an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Seit dem Wintersemester 2015/2016 besteht an der Friedrich-Schiller-Universität Jena die Möglichkeit im Lehramtsstudium nach dem „Jenaer Modell der Lehrerbildung“² zusätzlich zu den ersten beiden Fächern das Drittfach „Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ für das Lehramt Regelschule oder Gymnasium zu studieren. Die Lehramtsstudierenden schließen den Studiengang mit der Erweiterungsprüfung ab und erhalten damit die wissenschaftliche Befähigung für das Schulfach Deutsch

¹ Dass jedoch eine kritische Auseinandersetzung mit den Prinzipien „Shift from Teaching to Learning“ und „Constructive Alignment“ notwendig ist, zeigt Reinmann (2018) auf.

² Ausführliche Darlegung zum „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ in Lütgert (2008).

als Zweitsprache im Land Thüringen (ThürEstPLGymVO 2008: §27 (1); ThürEst-PLRSVO 2008: §27 (1)).

Mit dem Drittfachstudium wird das Ziel verfolgt, Studierende „zu einem wissenschaftlich fundierten theoretischen wie praktischen Umgang mit der deutschen Sprache als Lerngegenstand und Lernwerkzeug in Bildungskontexten unter Berücksichtigung sprachlich kultureller Vielfalt zu befähigen“ (OSTPGym 2015: 172; OSTPRS 2015: 235).

Die Studieninhalte beziehen sich auf die Bereiche des Zweit- und Fremdsprachenerwerbs, Vermittlung des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache, Sprachstandserhebungsverfahren, Planung von Sprachförderung bzw. -unterricht, Umgang mit Interkulturalität und Heterogenität, Kenntnisse zu Ansätzen und Befunden der Unterrichtsforschung, Sprache im Fachunterricht sowie auf das Auslandsschulwesen (vgl. OSTPGym 2015: 172; OSTPRS 2015: 235).

Aufgebaut ist das Studium in drei fachwissenschaftliche (30 ECTS) und ein fachdidaktisches Pflichtmodul (10 ECTS). Hinzu kommen für den Studiengang Regelschule ein Wahlpflichtmodul (5 ECTS), für Gymnasium drei Wahlpflichtmodule (15 ECTS). Am Ende des Drittfachstudiums werden drei Vorbereitungsmodule für die Erweiterungsprüfung (15 ECTS) belegt, die in drei Staatsprüfungen münden (vgl. OSTPGym 2015: 172f.; OSTPRS 2015: 235f.).³

Die Zulassungsbedingungen für ein Drittfachstudium setzen voraus, dass mindestens 170 ECTS einschließlich des Praxissemesters absolviert wurden, sodass das Eingangspraktikum und das Praxissemester entfallen (OSTPGym 2015: §2 (6); OSTPRS 2015: §2 (6)).

Doch vor allem das Praxissemester bietet Möglichkeiten der Theorie-Praxis-Verknüpfung. Dieses Potential wird im „Jenaer Modell der Lehrerbildung“ in Kooperationsseminaren genutzt, die im Praxissemester erworbenen Erfahrungen mit Studieninhalten in der Fachdidaktik und Fachwissenschaft in Seminaren nach dem absolvierten Praxissemester zu verknüpfen (Freudenberg/Winkler/Gallmann/von Petersdorff 2014). Erste Umsetzungen der Kooperationsseminare erfolgten bereits im Jahr 2007 im Fach Deutsch, weitere in den Fächern Geschichte und Geographie (Zühlsdorf/Pettig/Reinhardt/Winkle 2018). Module wie „Literaturwissenschaft und Schule“, „Grammatik und Schule“ sowie „Orthographie und Schule“ verweisen auf den Praxisbezug und ermöglichen einen Praxistransfer (Zühlsdorf/Winkler 2018). Doch die strukturellen Vorgaben erfordern im Drittfachstudium keine Pflichtpraktika, sodass andere Wege gefunden werden müssen, die in den KMK-Standards aufgeführte Verzahnung von Theorie und Praxis in universitären Lernsettings umzusetzen.

Abschließend soll die fremdsprachendidaktische LehrerInnenbildung in den Blick genommen werden. Laut Königs ist es an der Zeit, nachdem die Lernenden in

³ Weitere Informationen zum Studium des Drittfachs Deutsch als Zweit- und Fremdsprache Lehramt Regelschule und Gymnasium an der Friedrich-Schiller-Universität Jena unter [<http://www.dafdz.uni-jena.de/Studium/Studieng%C3%A4nge/Lehramt.html>], letzter Zugriff: 04.04.2018].

den letzten drei Jahrzehnten im Zuge der Lernendenorientierung im Fokus der Forschung standen, sich auf die Fremdsprachenlehrenden zu fokussieren, da „viele Vorgänge fremdsprachlichen Lernens letztlich nicht ohne eine angemessene Berücksichtigung des Fremdsprachenlehrers [...] zu erfassen [...] sind“ (Königs 2014: 4). Auch Trautmann verweist auf eine große Lücke der Professionsforschung⁴ im Bereich der Fremdsprachendidaktik (Trautmann 2013: 346). Einige erste Studien liegen bereits vor wie die zum Erfahrungswissen von Gymnasiallehrkräften (Appel 2000), zu subjektiven Theorien von Lehrenden (Caspari 2003) oder auch mit dem Fokus auf das LehrerInnenwissen und -handeln wie beispielsweise bei Demmig (2007), die das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel der Binnendifferenzierung untersuchte. Einen Fokus auf die Kompetenzstandards im Bereich der fremdsprachendidaktischen LehrerInnenbildung legt Wipperfurth (2009). Sie entwickelt auf der Basis der KMK-Standards für Fachwissenschaften und Fachdidaktiken (KMK 2008) erste Vorschläge für Kompetenzformulierungen und nimmt dies am Beispiel von drei Ziel- und Handlungsbereichen des Fremdsprachenunterrichts vor: 1. LehrerInnensprache, 2. Mehrsprachigkeit und 3. interkulturelle Kompetenz (Wipperfurth 2009: 8). Auf internationaler Ebene bestehen Bestrebungen einheitliche Kompetenzanforderungen für die Professionalisierung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Sprachlehrenden zu schaffen, sodass Instrumente wie das Europäische Profilastraster für Sprachlehrende (EPR)/European Profiling Grid (EPG) (2013) und das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA)/European Portfolio for Student Teachers of Languages (EPOSTL) (2007) erarbeitet wurden.

Roters und Trautmann (2014) heben die DaZKom-Studie hervor, in der professionelle und fachunterrichtsrelevante Kompetenzen von angehenden Lehrpersonen im Bereich Deutsch als Zweitsprache erhoben werden. Sie verdeutlichen jedoch, dass eine Diskussion über Fragen, „welches Ausbildungswissen als Mindeststandard angenommen wird [und] welche Implikationen dies für die Veränderungen von Curricula haben könnte“ (Roters/Trautmann 2014: 62), noch aussteht und plädieren für empirische Studien, die Aufschluss über die Entwicklung des fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Wissens geben (Roters/Trautmann 2014: 62). Auf die Modellfunktion der Hochschullehre weisen Legutke und Schart (2016) hin. Hochschulen sind „als Lernorte zur Professionalisierung [...] prädestiniert“ (Legutke/Schart 2016: 36) und sie konstatieren, dass Prinzipien, wie sie beispielsweise Funk (2010) nennt, und Konzepte wie handlungsorientiertes, aufgabenbasiertes und problemlösendes Lernen, die für den Fremdsprachenunterricht gefordert werden, in der Aus-

⁴ Im Bereich der Erforschung professioneller Kompetenzen von Lehrpersonen sei an dieser Stelle auf die DESI-Studie (2008) und die COACTIV-Studie (2011) verwiesen. Mit der DESI-Studie, in der vordergründig sprachliche Fähigkeiten von Lernenden im Englischunterricht untersucht wurden, liegen auch erste Ergebnisse zu den Aspekten des Denkens und Handelns von Englischlehrkräften vor. Es konnte ein positiver Einfluss der Expertise von Lehrkräften auf die Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern nachgewiesen werden (DESI-Konsortium 2008). In der COACTIV-Studie (Kunter/Baumert/Blum/Klusmann/Krauss/Neubrand 2011) wurden professionelle Kompetenzen von Mathematiklehrkräften untersucht.

und Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden sich beginnen durchzusetzen (Legutke/Schart 2016: 38). Erste Untersuchungen zu Lehrkompetenzen bei Studierenden im Fachbereich Deutsch als Zweitsprache erfolgten im Projekt ProDaZ an der Universität Duisburg-Essen (Grießhaber 2017: 96). Neben deklarativem Wissen wurde auch das Handlungswissen untersucht und Grießhaber weist in den Ergebnissen darauf hin, dass neben der Vermittlung von elementarlinguistischen Grundkenntnissen Möglichkeiten zum Erwerb von Handlungswissen notwendig sind (Grießhaber 2017: 97ff.). Eine erste praxisorientierte Handreichung zur hochschuldidaktischen Umsetzung bietet der Band „Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung“ (Eberhardt/Niederhaus 2017).

Resümierend ist festzuhalten, dass die fremdsprachendidaktische Forschung zur Professionalisierung von Lehrenden und in der LehrerInnenbildung bereits erste Befunde liefern kann, jedoch weiterhin vertieft werden muss.

3 Probleme als Ausgangspunkt für das Lernen

In seinem 1991 gehaltenen Vortrag vertritt der Philosoph Karl R. Popper die Ansicht, dass alles Leben Problemlösen ist und er bezieht sich auch auf Fehler und deren Potentiale (Popper 1999: 257). Popper bezeichnet die Fehlerkorrektur als

die wichtigste Methode der Technologie und des Lernens überhaupt. In der biologischen Evolution scheint sie die einzige Methode des Fortschritts zu sein. Man spricht mit Recht von der Methode, von Versuch und Irrtum, aber man unterschätzt dabei die Wichtigkeit des Irrtums oder des Fehlers – des fehlerhaften Versuches. [...] Alle Organismen sind Erfinder und Techniker, gute oder weniger gute, erfolgreich oder weniger erfolgreich im Lösen von technischen Problemen. So ist es bei den Tieren, zum Beispiel den Spinnen. Die menschliche Technik löst menschliche Probleme, etwa Kanalisierung, Wasser- oder Nahrungsmittelbeschaffung und Speicherung, wie es zum Beispiel schon die Bienen tun (Popper 1999: 256f.).

Am Beispiel der Technik legt Popper dar, dass der fehlerhafte Versuch und die Fehlerkorrektur für das Weiterentwickeln notwendig, wenn nicht sogar essentiell, sind. Um diesen Schritt gehen zu können, bedarf es erstens einer Reihe von Problemen, die uns zum Handeln veranlassen. Zweitens sollten diese Problemsituationen derart komplex und anspruchsvoll sein, dass sie die Möglichkeit enthalten, Fehler machen zu können. Und drittens ist eine positive Fehlerkultur die notwendige Voraussetzung dafür, aus Fehlern lernen zu können.

Aus Poppers Annahme lässt sich schließen, dass Probleme als Ausgang für das Fehlermachen ein didaktisches Lernpotential enthalten, sodass folgende These aufgestellt wird: Probleme enthalten didaktisches Potential. Diese wird im folgenden

Kapitel untermauert, indem der Problembegriff etymologisch, valenztheoretisch sowie philosophisch betrachtet wird. Anschließend werden diese Gedanken um die psychologische Perspektive ergänzt und lernpsychologisch verortet.

3.1 Der Begriff des „Problems“

Aus etymologischer Perspektive betrachtet stammt der Begriff des „Problems“ aus dem Griechischen von $\pi\rho\acute{o}\beta\lambda\eta\mu\alpha$ (*próblēma*) bzw. von $\pi\rho\omicron\beta\acute{\alpha}\lambda\lambda\epsilon\iota\nu$ (*probállēin*) ab und bedeutet „das Vorgelegte“ bzw. „vorwerfen“, „vorhalten“ (Kluge 2015: 563). Wird „Vorgelegtes“ in der Form des Verbs „vorlegen“ im Sinne von „etwas vor jemanden zur Ansicht, Begutachtung, Bearbeitung o. Ä. hinlegen“ (Duden 2018: o. A.) verstanden und unter dem Gesichtspunkt der Verbvalenz betrachtet, ist eine Dreiwertigkeit festzustellen: ein Subjekt (1) legt einem Gegenüber (2) ein Objekt (3) vor. Hier wird deutlich, dass zwei verschiedene Akteure sowie ein Gegenstand involviert sind. Entsprechend der oben genannten These kann diese Dreiwertigkeit auf didaktische Kontexte wie folgt übertragen werden: Eine Lehrperson (1) legt einem/einer Lernenden (2) einen Lerngegenstand (3) vor. Die Dreiteilung von Lehrkraft, Lernenden und Lerninhalt bilden das Grundmodell des didaktischen Dreiecks (Bönsch 2006: 149), welches nach Schröder „das Zusammenspiel der drei wichtigsten Faktoren didaktischer Prozesse des Unterrichts“ (Schröder 2001: 75) darstellt und in der folgenden Abbildung visualisiert wird:

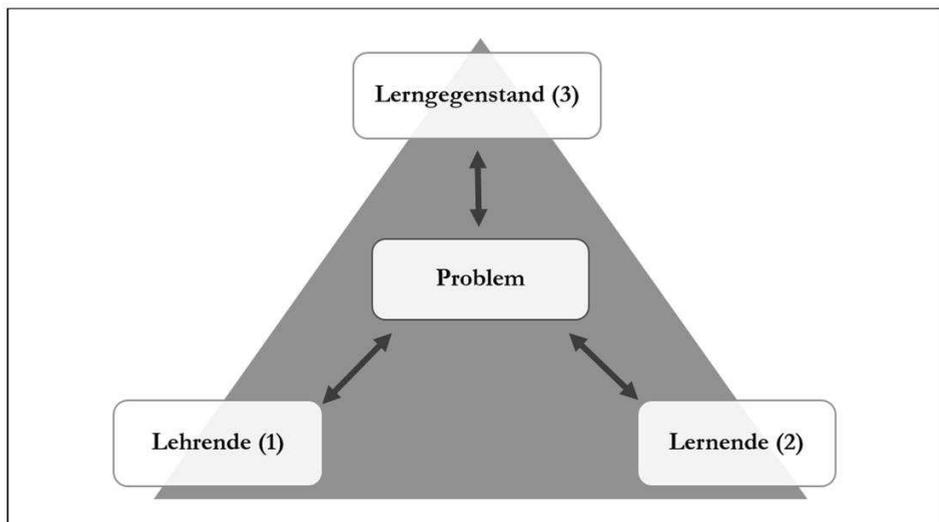


Abbildung 1: Valenz des Begriffs „Problem“ im didaktischen Dreieck (eigene Darstellung, orientiert an Reusser (2005: 167))

Die etymologische und valenztheoretische Auseinandersetzung veranschaulicht, dass der Begriff des Problems an sich bereits didaktisches Potential enthält.

Aus philosophischer Sicht stellt Holzhey fest, dass dieser Begriff gegenwärtig ausufernd gebraucht wird und einer Nivellierung unterliegt (Holzhey 2018: o. S.). Er definiert ein Problem einerseits als „eine beliebige Schwierigkeit, Aufgabe oder Frage [...], die es zu lösen bzw. zu beantworten gilt“ (Holzhey 2018: o. S.), andererseits als „eine bereits elaborierte, in einem wissenschaftlichen Kontext gestellte Aufgabe mit einem gewissen Schwierigkeitsgrad“ (Holzhey 2018: o. S.). Beide Definitionsansätze verdeutlichen, dass das Problem als eine Art Aufgabe mit einer graduellen Abstufung von Anforderungen verstanden werden kann. Aufgaben an sich sind bereits ein didaktisches Potential immanent, denn sie lassen sich für Lerngelegenheiten einsetzen. Die verschiedenen Schwierigkeitsgrade können einerseits mit dem Konzept der Progression in Beziehung gesetzt werden, andererseits mit der Differenzierung bei heterogenen Lernendengruppen. So stützt auch die philosophische Auffassung des Problembegriffs die oben aufgestellte These, Problemen haftet didaktisches Potential an.

Anhand der etymologischen und valenztheoretischen sowie philosophischen Herangehensweisen konnte aufgezeigt werden, dass dem Problembegriff per se didaktisches Potential immanent ist.

3.2 Psychologische Betrachtung und lernpsychologische Verortung

Zieht man die psychologische Betrachtungsweise des Problembegriffs nach Wirtz heran, kommt ein weiterer wesentlicher Aspekt, der der Bestandteile, hinzu. Ein Problem ist

eine Art der Denkanforderung, die im Unterschied zu den Aufgaben i. e. S. durch drei Komponenten gekennzeichnet sein soll: (1) unerwünschter Anfangszustand, (2) erwünschter Endzustand, (3) Barriere, die die Transformation von (1) in (2) zunächst verhindert. Aufgaben sind von Problemen als geistige Anforderungen dadurch abgegrenzt, dass für ihre Bewältigung Methoden bekannt sind (Wirtz 2014: 1222).

Deutlich wird hier die Abgrenzung von Problemen zu Aufgaben mit der Unterscheidung, dass zur Lösung einer Aufgabe Methoden bekannt sind. Für Probleme sind sie scheinbar zunächst unbekannt. Beiden gemeinsam ist eine kognitive Anforderung.

Hervorzuheben sind die Aufteilung in Ist- und Sollzustand sowie der Übergang zwischen ihnen. Im Lernkontext kann der Istzustand als derzeitiger Lern- oder Wissensstand des Lernenden und der Sollzustand als Lernziel betrachtet werden. Die Barriere, die es zu überwinden gilt, stellt den Lernbedarf dar und kann mit einem Wissen- bzw. Kompetenzzuwachs und damit dem Lernen gleichgesetzt werden. Sowohl die beschriebene Transformation als auch die kognitive Leistung sind für Lern-

prozesse charakteristisch, sodass deutlich wird, dass auch im psychologischen Verständnis vom Problembegriff die Übertragbarkeit auf didaktische Kontexte möglich ist.

Mit der Betrachtung aus psychologischer Sicht wird der prozesshafte Charakter beim Problemlösen deutlich, den auch Öllinger und Spada deutlichen machen: es wird stets eine Lösung angestrebt, das heißt, es ist ein „Übergang vom Ausgangszustand zum Ziel zu finden“ (Öllinger/Spada 2014: 1223). Den Prozess stellt Dewey in Denkakten dar, die sich in fünf Schritten vollziehen:

I. Man begegnet einer Schwierigkeit, II. sie wird lokalisiert und präzisiert, III. Ansatz einer möglichen Lösung, IV. logische Entwicklungen der Konsequenzen des Ansatzes, V. weitere Beobachtungen und experimentelles Vorgehen führen zur Annahme oder Ablehnung, das heißt, der Denkprozeß findet seinen Abschluß, indem man sich für oder wider die bedingt angenommene Lösung entscheidet (Dewey 1965: 118).

Das Vorgehen in Schritten beim Problemlöseprozess wird in Kapitel 4.1 wieder aufgegriffen.

Für die Überwindung der Barriere vom Ist- zum Sollzustand ist es notwendig, dass die Lernenden das Bedürfnis haben, das Problem zu lösen. Hier sind die extrinsische und intrinsische Motivation von Bedeutung. Die extrinsische Motivation kann durch viele Faktoren beeinflusst werden: neben der Lernumgebung, der Lerngruppe, die zur Verfügung stehenden Materialien, die Lernbegleitung durch Betreuende wie Tutoren oder Lehrende sowie die Ziele muss auch das vorzulegende Problem derart gestaltet sein, dass die Lernenden herausgefordert sind, es zu lösen. Andererseits muss vorausgesetzt werden, dass die Lernenden intrinsisch motiviert sind, Probleme zu lösen. Diese Annahme wird in der Organisationstheorie mit der Theorie X und Theorie Y beschrieben (Adlhart 2013: 162). Der Theorie X liegt ein Menschenbild zu Grunde, dass von einem Menschen ausgeht, der arbeitsscheu, ohne Ehrgeiz und träge ist (Adlhart 2013: 163). Von einem idealistischen Menschenbild wird in der Theorie Y ausgegangen, bei der der Mensch motiviert und verantwortungsbewusst ist, solange ihm Handlungsspielräume gegeben werden und ihm das eigenständige Setzen von Zielen zugetraut wird (Adlhart 2013: 163).

Verortet werden kann das problemlösende Denken nach Funke in verschiedenen Teilgebieten der Psychologie. Im Assoziationismus wird beim Problemlösen von einer Umschichtung von Reaktionshierarchien ausgegangen (Funke 2003: 44f.). In der Gestalttheorie wird Problemlösen verstanden als Suche nach einer guten Gestalt (Funke 2003: 45ff.). Die Psychoanalyse versteht Problemlösen als Bewusstmachung unbewusster Inhalte (Funke 2003: 57ff.). Problemlösen als Informationsverarbeitung ist charakteristisch im Funktionalismus (Funke 2003: 60ff.). Zudem kann das Problemlösen auch handlungstheoretischen und evolutionspsychologischen Ansätzen zugeordnet werden (Funke 2003: 95ff.). Es wird deutlich, dass das Problemlösen verschiedenen psychologischen Teildisziplinen mit jeweils unterschiedlichem Schwerpunkt zugeordnet werden kann.

Ergänzend wird darauf verwiesen, dass das Problemlösen nach Gasser zwei Dimensionen umfasst: neben einer globalen Dimension – auf die auch Popper verweist – wie beispielsweise Hungersnöte, Abfall und Kriminalität steht eine individuelle Dimension des Problemlösens (Gasser 2000: 301). Diese zweite Komponente, verstanden als Problemlösefähigkeit, gilt als zentraler Auftrag von Bildungsinstitutionen und wird als Schlüsselqualifikation bezeichnet (Gasser 2000: 301). Sie findet sich in den KMK-Standards für die Lehrerbildung in den Bildungswissenschaften wieder und gilt dort als ein möglicher didaktisch-methodischer Ansatz zur Vermittlung von bildungswissenschaftlichen Inhalten (KMK 2004: 5).

4 Problemorientiertes Lernen

Im ersten Teil dieses Kapitels erfolgt die Einordnung und Darstellung des problemorientierten Lernens ergänzt mit einem Blick auf den Forschungsstand. Da der Einsatz von Problemen eine breite Anwendung in vielfältigen Lernsettings findet, ergeben sich zahlreiche Schnittmengen vor allem mit offenen und selbstgesteuerten Lernformen wie dem situativen Lernen, Projektlernen und Lernsettings, die einer Handlungsorientierung folgen. Auch bestehen Parallelen zur Fallarbeit bzw. Kasuistik. Diese Ansätze werden in einem Exkurs überblicksartig skizziert.

4.1 Einordnung und Konzept

Problemorientiertes Lernen (POL), häufig auch als Problem-based Learning bezeichnet, wird verstanden als das Lernen anhand authentischer Probleme (Zumbach/Weber/Olsowski 2007: 9) und „ist eine Lehr- und Lernform situierter, gehirngerechter und problemorientierter Didaktik“ (Weber 2007b: 15). Dem POL liegt ein Lernverständnis zu Grunde, das als aktiver, konstruktiver, selbstgesteuerter, sozialer und problemorientierter Prozess verstanden wird (Weber 2007b: 15).

Sowohl in schulischen als auch in hochschuldidaktischen Lernkontexten findet es breiten Einsatz und wird im Bereich der Hochschuldidaktik unter anderem in der Medizin, in den Ingenieurs- und Rechtswissenschaften und in LehrerInnenbildung eingesetzt (Mair/Brezowar/Olsowski/Zumbach 2012; Zumbach et al. 2007; Müller Werder 2013).

Die Ursprünge von POL lassen sich an der kanadischen McMaster-University finden, an der in den 60er Jahren im Studium der Medizin ein mangelnder Transfer von erworbenem Wissen auf Situationen im Arbeitsalltag festgestellt wurde, sodass weg vom klassischen Format der Frontalvermittlung nach einer praxisorientierteren Form des Lehrens und Lernens gesucht wurde (Zumbach 2003: 19). Dieser Grundgedanke entspricht im Bereich der Hochschuldidaktik der Debatte „The Shift from Teaching to Learning“, die bereits oben in Kapitel 2.1 erläutert wurde (Welbers/Gaus 2005; Bachmann 2014) und die Welbers als Paradigmenwechsel bezeich-

net (Welbers 2005: 357). In Europa wurden an den Universitäten in Maastricht (Universität Maastricht 2018) und Aalborg (Kolmos/Fink/Krogh 2004) als erstes problembasierte Curricula eingesetzt.

Der Forschungsstand zu Wirksamkeit von POL zeichnet kein einheitliches Bild. Kirschner, Sweller und Clark (2006) heben hervor, dass instruktionsbasierte Lernarrangements gegenüber problemorientierten nachweislich besser zum Lernerfolg führen. In der aus dem Kontext des Medizinstudiums stammenden Studie weisen Albanese und Mitchell (1993) nach, dass POL zum einen die Lernmotivation steigert und zum anderen die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen fördert. Den Erfolg vom problemorientierten Lernen in der universitären LehrerInnenbildung weisen die Studien von Wagner, Stark, Daudbasic, Klein, Krause und Herzmann (2013) sowie Fölling-Albers, Hartinger und Mörtl-Hafizović (2004) nach. Wagner et al. kommen zu dem Ergebnis, dass Studierende der problemorientierten Lernumgebung bezüglich des konzeptuellen Wissens „klar im Vorteil“ sind, was sie auf „die systematische Integration instruktionaler Elemente in [...] [ihrer] Konzeption problemorientierten Lernens“ (Wagner et al. 2013: 134) zurückführen. Ebenso profitierten die Studierenden der problemorientierten Lernumgebung bei dem Erwerb anwendbaren Wissens, was sie unter anderem auch auf den Einsatz von kooperativen Lernsettings zurückführen (Wagner et al. 2013: 134). In ihrer empirischen Vergleichsstudie zum situierten Lernen erhoben Fölling-Albers, Hartinger und Mörtl-Hafizović (2004) Daten von 100 Studierenden des Grundschullehramts in Lehrveranstaltungen zum Schriftspracherwerb und legten den Fokus auf die Anwendbarkeit des Wissens, das Faktenwissen und die lernbegleitenden Prozesse (Fölling-Albers et al. 2004: 732f.). Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende der Experimentalgruppe im Vergleich zu denen der Kontrollgruppe ihr Wissen in Anwendungssituationen besser nutzen konnten und diese im Vergleich zu der Gruppe ohne Intervention beim Erwerb des Faktenwissens nicht unterliegen (Fölling-Albers et al. 2004: 743). Schließlich resümieren Strobel und van Barnefeld (2009) in ihrer Meta-Synthese eine qualitativ-quantitativ durchgeführte Analyse von Metaanalysen zur Wirksamkeit von POL gegenüber konventionellen Lernarrangements, dass die Wirksamkeit von POL nachgewiesen sei „especially for workplace learning with a focus on skills and long-term retention“ (Strobel/van Barnefeld 2009: 55). Sie weisen jedoch darauf hin, dass die Forschung vorangetrieben werden soll im Bereich der „effectiveness of support structures to find optimal scaffolding, coaching, and modeling strategies for successful facilitation of PBL“ (Strobel/van Barnefeld 2009: 55).

Zumbach nennt, orientiert an Barrows, vier zentrale Ziele von POL:

1. Das zu erwerbende Wissen soll strukturiert für den Gebrauch in einem klinischen Kontext vermittelt werden.
2. Lernende sollen eine effektive klinische Problemlösekompetenz erwerben.
3. Wissenserwerbsprozesse sollen auch den Erwerb an Kompetenzen im Bereich des selbstgesteuerten Lernens beinhalten.
4. Die Motivation beim Lernen soll gesteigert werden (Zumbach 2003: 19).

Wesentliche Komponenten beim POL sind nach Zumbach neben der Problemaufgabe, auch die Kleingruppen und die Tutoren sowie weitere Lernressourcen, die neben den Materialien auch die Kompetenzen der Lehrenden einbeziehen (Zumbach 2003: 20). Bei Weber werden folgende Komponenten aufgeführt: Problemaufgaben, die Fähigkeiten der Lernenden und Lehrenden sowie die Organisation und curricularen Strukturen (Weber 2007a: 41ff.). Die Konstruktion von Problemaufgaben als ein zentraler Baustein beim POL sollte sich an Lernzielen orientieren und kann dementsprechend unterschiedlich gestaltet sein: als Studienaufgabe, klassische Problemaufgabe, Anwendungsaufgabe, Diskussionsaufgabe oder Strategieraufgabe (Weber 2007a: 84). Die Bearbeitung von POL-Aufgaben gliedert sich nach Weber (2007b: 23ff.) in sieben Schritte, die wie folgt untergliedert werden:

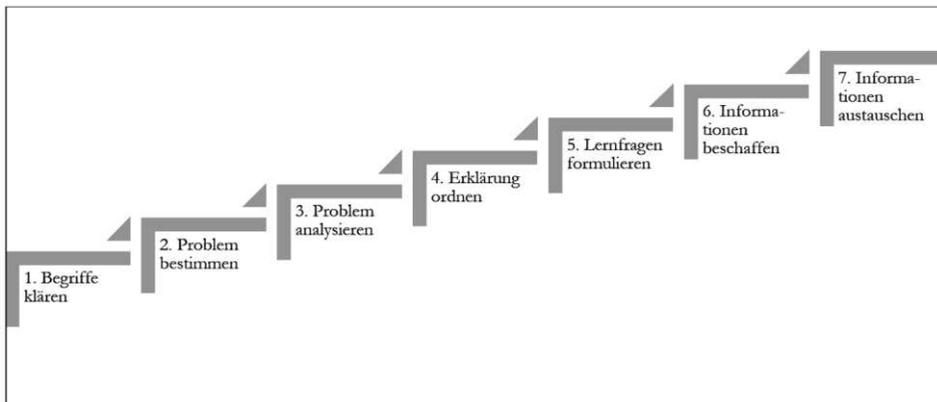


Abbildung 2: Der Siebensprung beim POL (eigene Darstellung, orientiert an Weber (2007b: 30))

Das Vorgehen in sieben Schritten kann jedoch variieren. Wie oben unter (3.2) aufgeführt, untergliedert Dewey (1965) den Denkkakt in fünf Schritte. Guilbert (1987) geht von zehn Stufen aus. Dahingegen arbeiten Wilhelm und Brovelli (2009) mit einem Drei-Phasen-Ansatz. Braßler und Dettmers (2016) nutzen ein Modell bestehend aus acht Stufen. In einer Studie im Rahmen von Hospitality Management Education befragten Zwaal und Otting (2014) Lernende zu einem siebenstufigen Vorgehen, welches sich in den jüngeren Semestern bewährte, bei den erfahrenen Lernenden als eher hinderlich galt und das selbstgesteuerte Lernen einschränkte. Sie schlagen in einer Studie ein Dreiphasenmodell vor (Zwaal/Otting 2016). Die genannten unterschiedlichen Vorgehensweisen setzen an der oben aufgeführten Definition des Problembegriffs aus psychologischer Sicht an. Und die Barriere, die vom Ausgangszustand (Problemaufgabe) zum Endzustand (Wissenszuwachs durch Lösung des Problems) überwunden werden muss, spiegelt sich in den verschiedenen Stufen wider.

4.2 Verwandte Ansätze in didaktischen Lernarrangements

Grundsätzlich ist problemorientiertes Lernen von der Kasuistik bzw. Fallarbeit abzugrenzen, jedoch sind die Übergänge fließend. Ein Fall ist laut Hempel „eine Konstruktion von Wirklichkeit, mit der eine Beziehung zwischen Besonderem und Allgemeinem hergestellt wird“ (Hempel 2006: 8). Steiner schlägt vor, Kasuistik und Fallarbeit synonym zu verwenden und bezeichnet sie als „eine an Fällen orientierte Vorgehensweise des Lernens, Lehrens, Untersuchens und Forschens, die auf Erziehungs- und Bildungsprozesse im Kontext von Schule und Unterricht fokussiert ist“ (Steiner 2014: 8).

In der Kasuistik bzw. Fallarbeit können die Fälle auf der Grundlage von Fallgeschichten, Situationsbeschreibungen, Simulationsspiele oder Unterrichtsprotokollen basieren, sodass eigene aber auch fremde Fälle aus der Praxis genutzt werden (Beck/Helsper/Heuer/Stelmaszyk/Ullrich 2000: 16). Was konkret der Fall ist, so Pieper, „hängt von der jeweils spezifischen, disziplinar und methodisch oder/und handlungspraktisch bestimmten Perspektive ab“ (Pieper 2014: 10), sodass eine abschließende Definition nicht gegeben werden kann. In dem Band von Pieper, Frei, Hauenschild und Schmidt-Thieme (2014) wird dieser Frage aus verschiedenen Perspektiven nachgegangen.

Dass unscharfe Grenzen zwischen den Konzepten bestehen, wird auch bei Schwenk, Klier und Spanger (2010) deutlich. Sie nutzen Begrifflichkeiten aus der Kasuistik bzw. der Fallorientierung und dem problemorientierten Lernen und weisen explizit darauf, dass sie sich an dem Vorgehen des 7-Sprungs orientieren (Schwenk et al. 2010: 2f., 72ff.).

Gemeinsam ist allen Zugängen zweierlei: erstens die Analyse der Ausgangssituation bzw. des Falls oder des Problems. Hier wird die Parallele zur psychologischen Begriffsdefinition erkennbar. Und zweitens das Ziel einer stärkeren Theorie-Praxis-Verzahnung. Jedoch ist die Forderung von mehr Praxisbezug im Rahmen kasuistischen Lernens nicht unumstritten, wie der kritische Beitrag von Dzengel (2017) aufzeigt.

Im Folgenden werden ähnliche Lernsettings zum problemorientierten Lernen im Umfeld von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache skizziert.

In dem Kontext interkultureller Kommunikation werden vor allem bei interkulturellen Trainings sogenannte „critical incidents“ eingesetzt. Unter „critical incidents“ versteht Flanagan „any observable human activity that is sufficiently complete in itself to permit inferences and predictions to be made about the person performing the act“ (Flanagan 1954: 327). Verwendet werden sie als Analyse- und Lernmaterial für interkulturelle Probleme, da sie der Illustration in andere Diskussionszusammenhänge, aber auch zu theoretischen Wissensvermittlung über eine Kultur und ebenfalls zum Abbau von Vorurteilen dienen (Heringer 2017: 228). Jüngst wird dieser Begriff im Fachdiskurs auf Grund der Förderung von Stereotypenbildung und daraus resultierenden Homogenitätsprämissen durch „positive incidents“ ersetzt (Bolten 2016: 82).

Im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache findet die „Szenariomethode“ ihren Einsatz (Eilert-Ebke/Sass 2014). Szenarien setzen im fremdsprachdidaktischen Kontext an der kommunikativen Wende an und rücken Sprachhandlungen und Kommunikationsfähigkeit als Lernziel in den Fokus, die sich vor allem durch die Arbeiten von Piepho im deutschen Sprachraum etabliert haben (Krumm 2003: 118). Und sie ermöglichen „authentisches kommunikatives Handeln in authentischen Kontexten und haben folglich eine größere Nähe zur sprachlichen Wirklichkeit als beispielsweise isolierte Sprachintentionen“ (Krumm 2003: 118). Ziel der Szenariomethode ist es, Lerner anhand von Handlungsabfolgen, die der konkreten Arbeitswelt entnommen sind, sprachlich auf diese vorzubereiten (Eilert-Ebke/Sass 2014: 7).

Ein weiterer Blick in die Fremdsprachendidaktik zeigt Parallelen zum Task-Based-Language Learning und Teaching (TBLT) auf, im Deutschen auch als Aufgabenorientierung bekannt, welches eines der didaktisch-methodischen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts darstellt (Funk 2010: 943). Nach Van den Branden ist task „generally described as an activity in which people engage to attain an objective and which involves the meaningful use of language“ (van den Branden, zitiert nach Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2011: 22). Grundlage sind verschiedene Aufgabenformen, mit denen das Ziel des sprachlichen Handelns kombiniert mit der Orientierung an den Lernbedarfen der Lernenden verfolgt wird (Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2016: 325). Je nach Anpassung an die Lernbedarfe wird auch von Task-Supported Language Teaching (TSLT) gesprochen (Müller-Hartmann/Schocker-von Ditfurth 2016: 326).

5 Ausblick

Das oben theoretisch verortete Forschungsvorhaben zum problemorientierten Lernen soll in der fachdidaktischen DaF-/DaZ-LehrerInnenbildung unter folgenden möglichen Fragestellungen empirisch untersucht werden: Was nehmen Lehramtsstudierende als Ist- und Sollzustand in der Auseinandersetzung mit Problemaufgaben wahr? Was wird als zu überwindende Barriere, die den Lernbedarf umfasst, wahrgenommen? In welchen Schritten erfolgt der Bearbeitungsprozess der Problemaufgaben? Und inwieweit lassen sich Parallelen bzw. Unterschiede zu den oben genannten Stufenmodellen der verschiedenen Autoren bei der Problembearbeitung feststellen? Orientiert an Popper ergibt sich die Frage, inwieweit das problemorientierte Lernen aus Sicht der Studierenden für den Wissenserwerb eignet ist. Und aus lerntheoretischer Sicht: inwieweit es aus Studierendenperspektive für eine Theorie-Praxis-Verknüpfung nützlich ist. Diese Fragen sollen mittels eines qualitativen Forschungsdesigns, welches es auszuarbeiten gilt, beantwortet werden.

Literatur

- Adlhart, Christian (2013): Problembasierten Chemie-Grundlagenpraktikum – verändertes Menschenbild als Ausgangspunkt zur Neugestaltung der Lehre. In: Bachmann, Heinz (Hrsg.): *Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele*. Bern: h.e.p., 162-176.
- Albanese, Mark A./Mitchell, Susan (1993): Problem-based learning. A review of literature on its outcomes and implementation issues. In: *Academic Medicine* 68, 52-81.
- Appel, Joachim (2000): *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman.
- Arnold, Karl-Heinz (2015): Die Nachbesprechung von Unterrichtsbesuchen als Lerngelegenheit: Zur Verknüpfung von theoriebasierten Aspekten und Praktikerempfehlung. In: Villiger, Caroline/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli*. Münster: Waxmann, 71-90.
- Aßbeck, Johann (2016): Das Theorie-Praxis-Problem in der Lehrerbildung – das ewige Dilemma. In: Klippel, Friederike (Hrsg.): *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster: Waxmann, 113-122.
- Bachmann, Heinz (2014): Hochschullehre neu definiert – shift from teaching to learning. In: Bachmann, Heinz (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden*. 2. Aufl., Bern: h.e.p., 14-33.
- Bachmann, Heinz (Hrsg.) (2013): *Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele*. Bern: h.e.p.
- Beck, Christian/Helsper, Werner/Heuer, Bernhard/Stelmaszyk, Bernhard/Ullrich, Heiner (2000): *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Opladen: Leske Budrich.
- BLV QL (2013): *Bund-Länder-Vereinbarung über ein gemeinsames Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ gemäß Artikel 91 b des Grundgesetzes* [https://www.bmbf.de/files/bund_laender_vereinbarung_qualitaetsoffensive_lehrerbildung.pdf, letzter Zugriff: 25.05.2018].
- Bolten, Jürgen (2016): Interkulturelle Trainings neu denken. In: *interculture journal* 15/26, 75-91 [<http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/293/359>, letzter Zugriff: 25.05.2018].
- Bönsch, Manfred (2006): *Allgemeine Didaktik. Ein Handbuch zur Wissenschaft von Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Braßler, Mirjam/Dettmers, Jan (2016): Interdisziplinäres Problembasiertes Lernen – Kompetenzen fördern, Zukunft gestalten. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 11/3, 17-37.
- Bundestag (2012): *Antrag für die Initiative zur Stärkung der Exzellenz in der Lehrerbildung* [http://webarchiv.bundestag.de/cgi/show.php?fileToLoad=42_25&id=1205, letzter Zugriff: 25.05.2018].
- Caspari, Daniela (2003): *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr.
- Demmig, Silvia (2007): *Das professionelle Handlungswissen von DaZ-Lehrenden in der Erwachsenenbildung am Beispiel der Binnendifferenzierung: eine qualitative Studie*. München: Iudicium.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Dewey, John (1965): Analyse eines vollständigen Denkaktes. In: Graumann, Carl Friedrich (Hrsg.): *Denken*. Köln/Berlin: Kiepenheuer und Witsch, 116-123.
- Dreer, Benjamin/Kämpfe-Hargrave, Nicole/Samu, Zoltan/Taskinen, Päivi/Kracke, Bärbel (2014): Zur Gestaltung der erziehungswissenschaftlichen Lernbegleitung. Das Konzept der Pädagogischen Psychologie. In: Kleinespel, Karin (Hrsg.): *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 224-236.
- Duden (2018): vorlegen [<https://www.duden.de/rechtschreibung/vorlegen>, letzter Zugriff: 25.05.2018].
- Dzengel, Jessica (2017): Kasuistik in der Lehrerbildung als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis? In: Burger, Timo/Miceli, Nicole (Hrsg.): *Empirische Forschung im Kontext Schule. Einführung in theoretische Aspekte und methodische Zugänge*. Wiesbaden: Springer, 373-391.
- Eberhardt, Alexandra/Niederhaus, Constanze (Hrsg.) (2017): *Das DaZ-Modul in der Lehrerbildung. Ideen für die Gestaltung von Übungen, Seminaren und Vorlesungen*. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Eilert-Ebke, Gabriele/Sass, Anne (2014): *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache* [http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Szenarien_web_2015.pdf, letzter Zugriff: 25.05.2018].
- EPOSA/EPOSTL (2007): Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung/European Portfolio for Student Teachers of Languages. In: Newby, David/Allan, Rebecca/Fenner, Anne-Brit/Jones, Barry/Komorowska, Hanna/Soghikyan, Kristine (Hrsg.): *Europarat* [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/c3_epostl_d_internet.pdf, letzter Zugriff: 30.05.2018].

- EPR/EPG (2013): *Europäisches Profilraster für Sprachlehrende/European Profiling Grid* [https://www.goethe.de/resources/files/pdf22/EPR_Verffentlichung_Deutsch.pdf, letzter Zugriff: 30.05.2018].
- Flanagan, John Clemans (1954): The Critical Incident Technique. In: *Psychological Bulletin* 51/4, 327-358.
- Fölling-Albers, Maria/Hartertinger, Andreas/Mörrtl-Hafizović, Dženana (2004): Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50/5, 727-747.
- Freudenberg, Ricarda/Winkler, Iris/Gallmann, Peter/von Petersdorff, Dirk (2014): Von der Fachwissenschaft über die Fachdidaktik in den Schulunterricht und zurück – Ein Veranstaltungskonzept. In: Kleinespel, Karin (Hrsg.): *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 162-176.
- Funk, Herrmann (2010): Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u. a.: de Gruyter, 940-952.
- Gasser, Peter (2000): *Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- Gräsel, Cornelia/Mandl, Heinz (1999): Problemorientiertes Lernen in der Methodenausbildung des Pädagogikstudiums. In: *Empirische Pädagogik* 13/4, 371-391.
- Grießhaber, Wilhelm (2017): Lehramtswissen. In: Becker-Mrotzek, Michael/Rosenberg, Peter/Schroeder, Christoph/Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, 89-105.
- Gröschner, Alexander/Klaß, Susi/Dehne, Mathias (2018): Lehrer-Schüler Interaktion im Praxissemester lernen? Effekte des videobasierten Peer-Coaching auf die Kompetenzeinschätzung. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 13/1, 45-67 [<https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1115>, letzter Zugriff: 30.05.2018].
- Gröschner, Alexander/Schindler, Ann-Kathrin/Holzberger, Doris/Alles, Martina/Seidel, Tina (2018): How systematic video reflection in teacher professional development regarding classroom discourse contributes to teacher and student self-efficacy. In: *International Journal of Educational Research* [<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.02.003>, letzter Zugriff: 30.05.2018].
- Gröschner, Alexander (2007): Körpersprache im Unterricht – Perspektiven einer kommunikationsorientierten Bildungsforschung mithilfe von Unterrichtsvideos. In: *Bildungsforschung* 4/2, 1-21.

- Guilbert, Jean-Jacques (1987): *Educational Handbook for Health Personnel*. 6. Aufl., Genf: WHO.
- Hempel, Marlies (Hrsg.) (2006): *Zur Anwendung der Kasuistik in fachdidaktischen Lehr-Lernprozessen*. Vechta: Vechtaer Fachdidaktische Forschungen und Berichte.
- Heringer, Hans Jürgen (2017): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. 5. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Holzhey, Helmut (2018): Problem. In: Ritter, Joachim/Gründer, Karlfried/Gabriel, Gottfried (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie online*. Schwabe Verlag [https://www.schwabeonline.ch/schwabe-xaveropp/elibrary/start.xav#_elibrary__%2F%2F*%5B%40attr_id%3D%27verw.problem%2%5D__1527259550971, letzter Zugriff: 25.05.2018].
- Kirschner, Paul A./Sweller, John/Clark, Richard E. (2006): Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experimental, and inquiry-based teaching. In: *Educational Psychologist* 41, 75-86.
- Kleinespel, Karin (Hrsg.) (2014): *Ein Praxissemester in der Lehrerbildung. Konzepte, Befunde und Entwicklungsperspektiven am Beispiel des Jenaer Modells*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kluge, Friedrich (2015): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Bearb. v. Seebold, Elmar. 22. Aufl. Berlin, New York: de Gruyter.
- KMK (2008): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf, letzter Zugriff: 25.05.2018].
- KMK (2004): *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf, letzter Zugriff: 26.05.2018].
- Kolmos, Anette/Fink, Flemming K./Krogh, Lone (Hrsg.) (2004): *The Aalborg PBL model Progress, Diversity and Challenges*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Königs, Frank G. (2014): Der Fremdsprachenlehrer im Fokus. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43/1, 3-6.
- Krumm, Hans-Jürgen (2003): Lehr- und Lernziele. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 4. Aufl., Tübingen/Basel: A. Francke, 161-121.
- Kunter, Mareike/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Klusmann, Uta/Krauss, Stefan/Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster u. a.: Waxmann.

- Legutke, Michael K./Schart, Michael (2016): Fremdsprachliche Lehrerbildungs-forschung: Bilanz und Perspektiven. In: Legutke, Michael K./Schart, Michael (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 9-46.
- Lütgert, Will (2008): Das Jenaer Modell der Lehrerbildung. In: Lütgert, Will/Gröschner, Alexander/Kleinespel, Karin (Hrsg.): *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien – Rahmenbedingungen – Grundlagen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 36-47.
- Mair, Michael/Brezowar, Gabriela/Olsowski, Gunter/Zumbach, Jörg (Hrsg.) (2012): *Problem-Based Learning im Dialog. Anwendungsbeispiele und Forschungsergebnisse aus dem deutschsprachigen Raum*. Wien: Facultas.
- Merkt, Marianne/Wetzels, Christa/Schaper, Niclas (Hrsg.) (2016): *Professionalisierung der Hochschuldidaktik*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita (2016): Aufgabenorientierung. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl., Tübingen: Narr Francke Attempto, 325-330.
- Müller-Hartmann, Andreas/Schocker-von Dittfurth, Marita (2011): *Teaching English: Task-Supported Language Learning*. Paderborn u. a.: Ferdinand Schöningh.
- Müller Werder, Claude (2013): Problem-based Learning erfolgreich gestalten. In: Bachmann, Heinz (Hrsg.): *Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenz-orientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele*. Bern: h.e.p., 50-77.
- Öllinger, Michael/Spada, Hans (2014): Problemlösen. In: Wirtz, Markus A. (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. 18. Aufl., Bern: Verlag Hogrefe, o. S.
- OSTPGym (2015): *Ordnung der Friedrich-Schiller-Universität Jena für das Studium und die Prüfungen in Studiengängen für ein Lehramt an Gymnasien* [https://www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/einrichtungen/dez1/verb/vb_2015_8/v91_druck_1_65.pdf, letzter Zugriff: 25.05.2018].
- OSTPRS (2015): *Ordnung der Friedrich-Schiller-Universität Jena für das Studium und die Prüfungen in Studiengängen für ein Lehramt an Regelschulen* [https://www.uni-jena.de/unijenamedia/Downloads/einrichtungen/dez1/verb/vb_2015_8/v91_druck_65_115.pdf, letzter Zugriff: 25.05.2018].
- Patry, Jean-Luc/Roither, Ingrid (2015): Zwischen Theorie und Praxis – Gelungene Unterrichtsbesprechungen aus Sicht von Praxislehrpersonen: Prinzipien und ein prototypisches Beispiel. In: Villiger, Caroline/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli*. Münster: Waxmann, 91-108.

- Pieper, Irene (2014): Was der Fall ist: Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehrerbildung und frühpädagogischen Ausbildungs- und Berufsfeldern. In: Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer, 9-15.
- Pieper, Irene/Frei, Peter/Hauenschild, Katrin/Schmidt-Thieme, Barbara (Hrsg.) (2014): *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer.
- Popper, Karl R. (1999): *Alles Leben ist Problemlösen. Über Erkenntnis, Geschichte und Politik*. München/Zürich: Piper.
- Reinmann, Gabi (2018): *Shift from Teaching to Learning und Constructive Alignment: Zwei hochschuldidaktische Prinzipien auf dem Prüfstand* [https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2018/02/Vortrag_Berlin_Feb2018.pdf, letzter Zugriff: 30.05.2018].
- Reusser, Kurt (2005): Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 23/2, 159-182.
- Roters, Bianca/Trautmann, Matthias (2014): Professionalität von Fremdsprachenlehrenden – Theoretische Zugänge und empirische Befunde. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 43/1, 51-65.
- Schröder, Hartwig (2001): *Didaktisches Wörterbuch*. 3. Aufl., München/Wien: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schwenk, Eberhard/Klier, Wolfgang/Spanger, Jürgen (2010): *Kasuistik in der Lehrerbildung. Seminardidaktische Impulse für eine praxis-, problem- und teilnehmerorientierte Arbeit mit angehenden Lehrerinnen und Lehrern. Handbuch für die Trainingsprogramme zur Steigerung der Analysekompetenz*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Steiner, Edmund (2014): Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32/1, 6-20.
- Strobel, Johannes/van Barneveld, Angela (2009): When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analyses comparing PBL to conventional classrooms. In: *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning* 3/1, 44-48.
- ThürEStPLGymVO (2008): *Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien. §27 Erweiterungsprüfung (1)* [http://landesrecht.thueringen.de/jportal/portal/t/xpd/page/bsthueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=u&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtree-TOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LPrO1GymVTH2008V2P27&doc.part=S&toc.poskey=-focuspoint, letzter Zugriff: 25.05.2018].
- ThürEStPLRSVO (2008): *Thüringer Verordnung über die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Regelschulen. §27 Erweiterungsprüfung (1)* [http://landesrecht.thueringer.de/jportal/portal/t/xpd/page/bsthueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=u&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtree-TOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LPrO1GymVTH2008V2P27&doc.part=S&toc.poskey=-focuspoint, letzter Zugriff: 25.05.2018].

- gen.de/jportal/portal/t/q4g/page/bsthueprod.psml/action/portlets.jw.MainAction?p1=t&eventSubmit_doNavigate=searchInSubtree-TOC&showdoccase=1&doc.hl=0&doc.id=jlr-LPrO1RegSch-VTH2008V2P27&doc.part=S&toc.poskey=#focuspoint, letzter Zugriff: 25.05.2018].
- Trautmann, Matthias (2013): Professionsforschung in der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl., Seelze-Velber: Kallmeyer, 346-350.
- Universität Maastricht (2018): *Problem-Based Learning* [<https://www.maastrichtuniversity.nl/education/why-um/problem-based-learning>, letzter Zugriff: 30.05.2018].
- Villiger, Caroline (2015): Lehrer(innen)bildung zwischen Theorie und Praxis: Erörterung zu einer ungelösten Problematik. In: Villiger, Caroline/Trautwein, Ulrich (Hrsg.): *Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Festschrift zum 65. Geburtstag von Alois Niggli*. Münster: Waxmann, 9-17.
- Wagner, Kai/Stark, Robin/Daubasic, Jasmina/Klein, Martin/Krause, Ulrike-Marie/Herzmann, Petra (2013): Effectiveness of integrated learning environments in teacher education – a quasi-experimental field study. In: *Journal for Educational Research Online* 5/1, 115-140.
- Weber, Agnes (2007a): *Problem-Based-Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. 2. Aufl., Bern: h.e.p.
- Weber, Agnes (2007b): Problem-Based Learning. In: Zumbach, Jörg/Weber, Agnes/Olsowski, Gunter (Hrsg.): *Problembasiertes Lernen. Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum*. Bern: h.e.p., 15-32.
- Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf (Hrsg.) (2005): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Welbers, Ulrich (2005): The Shift from Teaching to Learning. Zur historischen Rekonstruktion eines Paradigmenwechsels. In: Welbers, Ulrich/Gaus, Olaf (Hrsg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Bielefeld: Bertelsmann, 357-365.
- Wilhelm, Markus/Brovelli, Dorothee (2009): Problembasiertes Lernen (PBL) in der Lehrpersonenbildung: Der Drei-Phasen-Ansatz der Naturwissenschaften. In: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 27/2, 195-203.
- Wipperfurth, Manuela (2009): Welche Kompetenzstandards brauchen professionelle Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen? In: *Forum Sprache* 1/2, 6-25.
- Wirtz, Markus A. (Hrsg.) (2014): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. 18. Aufl., Bern: Hogrefe Verlag.

- Zühlsdorf, Felix/Winkler, Iris (2018): Jenaer Kooperationsseminare aus Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Ein Modell – viele Varianten. In: Glowinski, Ingrid/Borowski, Andreas/Gillen, Julia/von Meien, Joachim/Schanze, Sascha (Hrsg.): *Tagungsband zum Workshop „Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktik und Bildungswissenschaften“*. Potsdam: Universitätsverlag, 219-235.
- Zühlsdorf, Felix/Pettig, Fabian/Reinhardt, Felix/Winkler, Iris (2018): Kooperationsseminare als verbindende Lernräume – Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schule im Wechselspiel. In: Gröschner, Alexander/May, Michael/Winkler, Iris (Hrsg.): *Lehrerbildung in einer Welt der Vielfalt. Befunde und Perspektiven eines Entwicklungsprojekts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 75-91.
- Zumbach, Jörg (2003): *Problembasiertes Lernen*. Münster: Waxmann.
- Zumbach, Jörg/Weber, Agnes/Olsowski, Gunter (Hrsg.) (2007): *Problembasiertes Lernen. Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum*. Bern: h.e.p.
- Zwaal, Wichard/Otting, Hans (2016): Performance of the seven-step procedure in problem-based hospitality management education. In: *Journal of Problem Based Learning in Higher Education* 4/1, 1-15.
- Zwaal, Wichard/Otting, Hans (2014): Student opinions about the seven-step procedure in problem-based hospitality management education. In: *Journal of Problem Based Learning in Higher Education* 2/1, 18-28.

**Themenschwerpunkt 1:
Lehren und Lernen mit digitalen Medien**

Sektionsbericht

Koordination:

Olaf Bärenfänger & Andreas Kraft

Digitale Medien sind mittlerweile aus dem modernen Fremdsprachenunterricht kaum mehr wegzudenken. Das Spektrum an Anwendungen und Einsatzmöglichkeiten erweitert sich mit enormer Geschwindigkeit, sodass digitale Medien Lehrende beispielsweise bei der Erstellung attraktiver Lehr- und Lernmaterialien oder bei der Darbietung von Audios, Videos und Präsentationen unterstützen. Lernende können ferner in eigener Initiative an interaktiven Übungen teilnehmen oder mit anderen Lernenden kommunizieren. Elektronische Plattformen wie Moodle erlauben es, Lernprozesse zu gliedern, Lernmaterialien zu distribuieren, Kommunikation zu strukturieren und die Ergebnisse von Lernprozessen zu evaluieren.

Vor diesem Hintergrund wurden im Themenschwerpunkt 1 sowohl das zweifellos große Potenzial als auch die Grenzen digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht diskutiert. Die im Vorfeld aufgeworfenen zentralen Fragestellungen waren u. a.:

- Welche digitalen Formate und Anwendungen versprechen besondere Potenziale für das Lernen von Fremdsprachen?
- Welche Lerneffekte lassen sich mit digitalen Medien erzielen?
- Welche empirischen Befunde liegen zur Wirksamkeit und Akzeptanz einzelner digitaler Medien vor?
- Wie lassen sich digitale Medien strategisch in Kurscurricula integrieren?
- Worin besteht der spezifische Mehrwert digitaler Medien?

- Wie lassen sich digitale Medien zur Bewertung der Leistungen von Lernenden einsetzen (E-Assessment)?
- In welcher Weise müsste die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden den spezifischen Anforderungen und Gegebenheiten digitaler Medien Rechnung tragen?

Rüdiger Riechert (Düsseldorf) eröffnete den Themenschwerpunkt 1 mit dem Vortrag: „Hybrides Lernen mit Tablets, Smartphones, Apps und Webanwendungen: digitale Medien als Ergänzung zum analogen Unterricht“. Der praxisorientierte Beitrag thematisierte die Vor- und Nachteile der Anschaffung eigener Tablets für Institutionen, indem über Erfahrungen aus dem unterrichtlichen Einsatz von Tablets in verschiedenen Kursniveaus in Sprachkursen und in Prüfungsvorbereitungskursen berichtet wurde. Darüber hinaus wurden in der Praxis erprobte Fortbildungsdesigns zum Unterricht mit digitalen Medien und Webanwendungen diskutiert. Durch die praxisnahe Darstellung von methodisch sinnvollen webbasierten Anwendungen und Apps, wurden digitale Werkzeuge vorgestellt, die einen besonderen didaktischen Mehrwert versprechen. Dieser liegt allerdings nicht darin, den analogen Unterricht zu ersetzen, sondern in dessen sinnvolle Bereicherung und Ergänzung.

Susanne Krauß (Essex) diskutierte in ihrem Vortrag „Digital native, aber auch digital literate Nutzungsverhalten von digitalen Lerntechnologien für das selbstständige Wortschatzlernen“ die Rolle digitaler Medien und Lerntechnologien für den Fremdsprachenlerner. Ausgehend von einem Beispiel zum selbstständigen Wortschatzlernen fortgeschrittener Deutsch-als-Fremdsprache-Lerner ging sie auf das Potenzial digitaler Medien ein und präsentierte daraufhin erste Ergebnisse aus einer Studie an britischen Germanistikstudenten zur Nutzung von Lerntechnologien für das Wortschatzlernen.

Im dritten Vortrag mit dem Titel: „Gibt es noch mehr von dieser Grammatik? DaF-Lernende lernen Grammatik mit einer interaktiven Lernsoftware“ stellte *Tamara Zeyer* (Gießen) das Konzept der interaktiv animierten Grammatik vor. Diese enthält sowohl die Präsentation des grammatischen Phänomens in einem Kontext, Möglichkeiten des entdeckenden Lernens der Regeln als auch Übungen. Besonderer Fokus liegt dabei auf der Interaktivität, wodurch eine Differenzierung der Vermittlung der grammatischen Phänomene, bezogen auf unterschiedliche Lernertypen, erreicht wird. In ihrer Studie untersuchte sie den Umgang verschiedener Lerner mit der interaktiven Grammatik sowie Faktoren, die den Einsatz bestimmter Strategien bei der Aufgabenbearbeitung beeinflussen.

Diana Feick (Wien) präsentierte in ihrem Vortrag: „Mobiles Lernen im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ erste Ergebnisse einer explorativen Studie zum mobilen Lernen in der Sekundarstufe I in DaF-/DaZ-Lernsettings. Besonderer Fokus lag hierbei auf das Mobile Assisted Language Learning (MALL), dessen Sprachlernpotenzial sowie innovative Interaktionsformen und Wissenskonstruktionen. Dabei wurde auch das Potenzial des informellen und beiläufigen Sprachenlernens thematisiert, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts.

„Förderung interaktiver Kompetenz per Videokonferenz“ lautete der Titel des gemeinsamen Vortrags von *Hoshii Makiko* (Tokyo) und *Nicole Schumacher* (Berlin). In ihrem Beitrag wurde u. a. die Frage zur Diskussion gestellt, inwiefern durch den Einsatz von Videokonferenzen authentische Kommunikationssituationen in einem institutionalisierten Unterrichtssetting geschaffen werden können. Hierzu wurden Videokonferenzen zwischen japanischen und deutschen Studierenden untersucht. Um Antworten auf aufgeworfene Fragestellungen zur Verständnissicherung, zur Produktionshilfe sowie zu Interaktionsmuster der Beteiligten geben zu können, wurden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden herangezogen. Die Ergebnisse der Analyse zeigten, dass solche Methodenkombinationen dazu beitragen können, die Prozesse kommunikativer Unterrichtsinteraktion per Videokonferenz in ihrer Mehrdimensionalität zu erfassen.

Hans-Joachim Schulze (Helsinki) stellte in seinem Vortrag: „Deutsch situativ – effektive Kommunikation fürs Berufsleben“ mündlich orientierte Kurse vor, die nach dem Prinzip des Flipped Learnings konzipiert sind. Studierende sollen so auf die Anforderungen im späteren Berufsleben vorbereitet werden, sodass sie in der Lage sind, anspruchsvolle Situationen im internationalen Geschäftsleben zu bewältigen. Die Materialien zum Selbststudium werden auf einer E-Learning-Plattform zur Verfügung gestellt. Zur Diskussion wurde u. a. der Mehrwert des Einsatzes solcher Plattformen im Fremdsprachenunterricht gestellt.

Der abschließende Vortrag im Themenschwerpunkt 1 mit dem Titel: „Grundwortschatz als Hypertext: Datengeleitete Methoden zur Modellierung lernerrelevanter Aspekte des mentalen Lexikons“ von *Willi Lange* (Tokyo), *Saburo Okamura* (Tokyo) und *Joachim Scharloth* (Dresden) beschäftigte sich mit der Berechnung eines datengeleiteten Grundwortschatzes. Im Rahmen des Forschungsprojekts „Wortschatzerwerb und Sprachgebrauch: Empirische Grundlagen für kognitive Erwerbsmodelle des Grundwortschatzes Deutsch“ wurden mithilfe datengeleiteter korpuslinguistischer Methoden und lexikographischer Ressourcen Strukturen des deutschen Kernwortschatzes und des mentalen Lexikons berechnet. Die Ergebnisse wurden genutzt, um die Grundlage für die Aufbereitung des Wortschatzes als Hypertext zu bilden, was im Rahmen ihres Vortrags zur Diskussion gestellt wurde.

Digital geprägt, aber auch *digital literate*? Nutzungsverhalten von digitalen Lerntechnologien für das selbstständige Wortschatzlernen

Susanne Krauß (Essex)

1 Einleitung

Digitale Medien und Ressourcen bieten zweifelsohne für Fremdsprachenlerner diverse Möglichkeiten, den Lernprozess zu unterstützen und zu bereichern: sei es in Bezug auf Interaktivität, Multimedialität, Authentizität oder Autonomie. Bezüglich dieses in der Lehr-/Lernforschung diskutierten didaktisch-methodischen Nutzens und der tatsächlichen Nutzung von Lernern¹ besteht jedoch eine Diskrepanz: „There appears to be a gap or disconnect between what students are actually doing and where research directions in CALL are taking us“ (Steel/Levy 2013: 319).

Aber welche Rolle spielen digitale Medien und Lerntechnologien eigentlich für Fremdsprachenlerner? In diesem Beitrag soll diese Frage am Beispiel des selbstständigen Wortschatzlernens fortgeschrittener Deutsch-als-Fremdsprache-Lerner besprochen werden. Dabei wird zunächst auf das Problem der *digital literacy* sowie dem Potenzial von digitalen Medien im Bereich des selbstständigen Wortschatzlernens eingegangen und danach erste Ergebnisse aus einer Studie mit britischen Germanis-

¹ Im Folgenden werden aus Gründen der Lesbarkeit männliche Personenbezeichnungen für beide Geschlechter benutzt. Dabei sind, soweit nicht anders angegeben, in jedem Falle männliche *und* weibliche Lerner, Nutzer, Studierende etc. gemeint.

tikstudenten vorgestellt, welche Lerntechnologien sie für das Wortschatzlernen nutzen. Anschließend werden Faktoren aufgelistet, die bezüglich der Wahl für oder gegen bestimmte Ressourcen aus den Daten ersichtlich wurden.

2 Digital Literacy – Definitionen und Literaturüberblick

Die Internetbeauftragte der Bundesregierung, Gesche Joost, beschreibt *Digital literacy* als „die Alphabetisierung für alles Digitale“² und „digitale Kenntnisse“ rund um Smartphones, Computer, soziale Netzwerke und persönliche Daten. Es geht also bei einem weit gefassten Verständnis von *digital literacy* darum, eine allgemeine Teilhabe in der digitalen Gesellschaft zu ermöglichen – sei es bzgl. der zunehmenden Digitalisierung des Alltags, der Arbeitswelt oder eben auch des Bildungssektors. Genauer betrachtet basiert *digital literacy* aus weit mehr als nur funktionalen IT-Kenntnissen (JISC 2014: o. S.). Das Joint Information System Committee (JISC), eine Organisation, die britische Bildungs- und Forschungsträger bezüglich digitaler Lösungen unterstützt und berät, basiert *digital literacy* auf folgenden sieben Fähigkeiten (JISC 2014: o. S.)³:

- media literacy
- communications & collaboration
- career & identity management
- information literacy
- digital scholarship
- ICT literacy
- learning skills

Auf diesen *learning skills*, den Fähigkeiten effektiv in technikreichen formellen und informellen Settings zu lernen, soll im Folgenden der Fokus liegen.

Die Komplexität von *digital literacy* bzw. *digital competence*⁴ zeigt sich auch im dreistufigen Framework von Martin und Grudziecki (2006) zur Ausbildung von *digital literacy*: *Digital competence* stellt hierbei die Basisstufe dar (Level I) und besteht aus dem Wissen, den Fertigkeiten und Einstellungen bzgl. eines kompetenten Umgangs mit Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT). Dies kann auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus geschehen, z. B. als *aspirant* (niedrigstes Kompetenzniveau), *practitioner* oder *consultant* (höchstes Kompetenzniveau) (Martin/Grudziecki 2006: 257). Als zentrales und wichtigstes Level bezeichnen die Autoren jedoch *digital*

² [https://www.youtube.com/watch?v=ILQFh_PUwVQ, letzter Zugriff: 20.09.2017].

³ [<https://www.jisc.ac.uk/guides/developing-digital-literacies>, letzter Zugriff: 29.09.2017].

⁴ In der Forschungsliteratur ist *digital literacy* verbreiteter als *digital competence*. Des Weiteren werden beide Begriffe oft zunehmend synonym verwendet. Im Deutschen z. B. hat sich darüber hinaus der Begriff digitale Kompetenz durchgesetzt. Im Rahmen dieses Artikels wird *digital literacy* benutzt, aber als das komplexe Geflecht verstanden, wie in Kapitel 2 besprochen.

usage (Level II), was sie als Anwendung der digitalen Kompetenz in spezifischen beruflichen oder anderen Domänen beschreiben:

Each user brings to this exercise his/her own history and personal/professional development. Digital usages are thus shaped by the requirements of the situation. The drawing upon digital competence is determined by the individual's existing digital literacy and the requirements of the problem or task (Martin/Grudziecki 2006: 257).

Hier wird bereits deutlich, dass *digital literacy* zum einen nicht nur aus einem digitalen kompetenten Umgang besteht, sondern auch situationspezifisch zu verstehen ist (JISC 2014: o. S.) und demnach zwischen (Lern-)Situationen im privaten und schulischen bzw. universitären Bereich unterschieden werden muss. Wie die Autoren anmerken, stellt die letzte ultimative Stufe der Transformation⁵ (Level III) keine notwendige Voraussetzung für *digital literacy* dar. „Activity at the level of appropriate and informed usage would be sufficient to describe as digitally literate.“ (Martin/Grudziecki 2006: 259) Eine allgemeine digitale Kompetenz (egal auf welchem Niveau) bedeutet daher noch nicht, dass diese auch für fachspezifische Situationen – z. B. das fremdsprachliche Wortschatzlernen – zutrifft. Das *European Framework for Digital Competence* nennt z. B. als Problemlöse-Kompetenz das Vermögen sich privater Bedarfe an z. B. Ressourcen, Werkzeugen oder Weiterqualifikation bewusst zu sein und dafür geeignete, kritisch ausgewählte technische Lösungen zu finden (Ferrari 2013: 6). Es ist anzunehmen, dass dies für private, alltägliche Probleme einfacher zu bewerkstelligen ist, als für fachspezifische.

2.1 Auf der Suche nach der Net Generation

Seit der Jahrtausendwende finden sich in den Medien mit Begriffen wie „Net Generation“ (Tapscott 1997), „Millenials“ (Howe/Strauss 2000) bzw. „Generation Y“ und „digital natives“ (Prensky 2001a) häufig Verweise auf die sogenannte „digitale Generation“. Der Digital Native wird dabei als eine Person beschrieben, „die mit digitalen Technologien aufgewachsen ist und in ihrer Benutzung geübt ist“ (Duden⁶) und umfasst alle, die nach 1980 (Palfrey/Gasser 2008) bzw. 1982 (Howe/Scott 2000) und der Jahrtausendwende geboren wurden.

⁵ Die letzte ultimative Stufe, *digital transformation* (Level III), ist erreicht, „when the digital usages which have been developed enable innovation and creativity, and stimulate significant change within the professional or knowledge domain“ (Martin/Grudziecki 2006: 259).

⁶ [http://www.duden.de/rechtschreibung/Digital_Native, letzter Zugriff 24.09.2017].

The proponents of this idea claim that, not only does this generation have sophisticated skills⁷ in using digital technologies, but also that, through their exposure to these technologies, they have developed radically new cognitive capacities and learning styles (Margaryan et al. 2011: 429).

Diese Entwicklung ist jedoch aus zwei Gründen problematisch: zum einen wird durch den Generationenbegriff angenommen, dass alle Betroffenen eine universale und gleichermaßen technische Erziehung genossen haben (Kennedy/Judd/Churward/Gray/Krause 2008: 109), zum anderen fehlt es diesen Annahmen über veränderte kognitive Fähigkeiten an einer wissenschaftlichen Grundlage (Schulmeister 2009: 6), dennoch üben sie einen gewissen Einfluss auf das Bildungssystem und damit verbundene Entwicklungen aus. Kirschner und Bruyckere (2017) widerlegen jedoch anhand zahlreicher wissenschaftlicher Studien die Mythen um Multitasking und sog. *digital natives* und kommen zu dem Ergebnis, „that there is no such thing as a digital native who is information-skilled simply because (s)he has never known a world that was not digital [and] the ability to multitask, does not exist and that designing education that assumes the presence of this ability hinders rather than helps learning“ (Kirschner/de Bruyckere 2017: 135).

Ein Vergleich der Statistiken der letzten beiden Jahre für Deutschland und das Vereinigte Königreich zeigen, dass die Internetnutzung in beiden Ländern mit 84-89 % sehr hoch und insbesondere die mobile Nutzung im Vergleich zu vergangenen Jahren stark angestiegen ist⁸. Während also davon ausgegangen werden kann, dass der Zugang zu Online-Ressourcen in den meisten europäischen Ländern in der Regel gegeben ist und regelmäßig genutzt wird, so darf mit Bezug auf die (Fremdsprachen-)Didaktik nicht aus den Augen verloren werden, um welche Technologien und Nutzungsweisen es sich dabei handelt und inwieweit diese – wenn überhaupt – zum (selbstständigen) Lernen genutzt werden oder dafür hilfreich sind.

2.2 Digital kompetent – was bedeutet das für (Fremdsprachen-)Lerner?

Studien, die das Mediennutzungsverhalten von Studierenden untersucht haben, zeigen, dass Studierende durchaus im Sinne von Martin und Grudziecki (2006) digital kompetent sind (Newman/Beetham 2017; Henderson/Selwyn/Finger/Aston 2015;

⁷ Zu diesen Eigenschaften zählen z. B. ein müheloser Umgang mit diversen Medien und Wertschätzung dieser für die Kommunikationsformen, Aktivitäten etc., die sie ermöglichen; ein Verständnis von Lernen als kollektiver und kollaborativer statt individueller Prozess; eine schnelle Informationsbeschaffung; eine Präferenz für aktives, erfahrungsbezogenes Lernen statt passives Lernen; ein Angewiesensein auf Kommunikationstechnologien für die Informationsbeschaffung und soziale und professionelle Interaktion (Margaryan/Littlejohn/Vojt 2011; Kennedy/Judd/Churward/Gray/Krause 2008).

⁸ Siehe ARD/ZDF Online Studie [http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2016/Kern-Ergebnisse_ARDZDF-Onlinestudie_2016.pdf, letzter Zugriff: 29.09.2017] und Office for National Statistics UK [<https://www.ons.gov.uk/businessindustryandtrade/itandinternetindustry/bulletins/internetusers/2017/pdf>, letzter Zugriff: 29.09.2017].

Gosper/McKenzie/Pizzica/Malfroy/Ashford-Rowe 2014; Steel/Levy 2013; Margaryan et al. 2011; Conole/Alevizou 2010; Conole/de Laat/Dillon/Darby 2008; Kennedy et al. 2008; de Florio-Hansen 2004). Der Zugriff auf und die Nutzung von digitalen Ressourcen wird nicht nur für die private Nutzung, sondern auch für Studienzwecke durchgehend als hoch beschrieben, wenn auch das Kompetenzniveau durchaus variiert (Henderson et al. 2015), allerdings handelt es sich dabei in erster Linie um „konventionelle“ Technologien wie Internetrecherche und Informationsbeschaffung, Nutzung von Lernplattformen und Programmen wie Email, Textverarbeitung und Präsentationssoftware (Kirschner/de Bruyckere 2017; Newman/Beetham 2017; Henderson et al. 2015⁹; Gosper et al. 2014; Margaryan et al. 2011; Conole/Alevizou 2010; Kennedy et al. 2008). Auffällig ist, dass darüber hinaus fachspezifische Technologien nahezu fehlen. Selbst in Untersuchungen, die auf Studierende der Sprach- und Kulturwissenschaften explizit eingehen (Conole et al. 2008) bzw. auf Fremdsprachenlerner ausgerichtet waren (Steel/Levy 2013; de Florio-Hansen 2004¹⁰), werden als fachspezifische Technologien in erster Linie Wörterbücher und Online-Übersetzer genannt. Nur in Steels und Levys (2013) Studie wurden darüber hinaus noch Konjugationswebseiten, Online Sprachspiele (nicht näher ausgeführt) und Online Karteikarten genannt. Die Angaben zur Nutzung dieser drei Ressourcen bewegten sich zwischen 43 % und 56 % (im Vergleich zu 82 % und 85 % Online-Übersetzer und Online-Wörterbücher). Es kann also beobachtet werden, dass Studierende zwar „konventionelle“ Technologien regelmäßig nutzen, fachspezifische Technologien ihnen aber zahlenmäßig unterlegen sind.

Wie Computer, Smartphones, diverse Apps und/oder (Autoren-)Programme im Unterricht eingesetzt werden können, ist bereits fester Bestandteil in der Lehrerfort- und -ausbildung (siehe z. B. DLL-Band 5 „Lehrmaterialien und Medien“¹¹). Und Lehrpersonen stellen ohne Zweifel eine wichtige Informationsquelle dar, um Lernende an verschiedene Nutzungsmöglichkeiten digitaler Angebote heranzuführen. Aber nicht alle Ressourcen, die eingesetzt werden können, um den Unterricht effektiver, wirklichkeitsbezogener und/oder kommunikativer zu gestalten und die Lerner zu aktivieren, eignen sich auch für das selbstständige Lernen. Während durchaus einige aus dem Unterricht bekannte Ressourcen in das Arbeiten außerhalb des Klassenzimmers verlagert werden können (z. B. angeleitetes, kooperatives Arbeiten in und mit Chats, Mindmaps, Wikis etc. sowie lehrwerkgebundene automatisch korrigierte Zusatzmaterialien), so kann es für Lerner schwierig sein, darüber hinaus selbst adäquate Ressourcen für individuelle Bedarfe zu finden.

⁹ In der Studie von Henderson et al. (2015) nahmen zwar 113 Studierende aus dem Bereich Geistes-/Sprachwissenschaften und Bibliothekswesen teil, auf diese wurde aber in der Auswertung nicht gesondert eingegangen.

¹⁰ De Florio-Hansens Studie zum Wortschatzlernverhalten von Anglistik- und Romanistikstudierenden ging jedoch nicht explizit auf verwendete Ressourcen ein. Diese wurden unter „computergestützte Angebote“ zusammengefasst und auch nur von 9 Personen (n=72) genannt.

¹¹ Rösler, Dietmar/Würffel, Nicola (2014): *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt.

3 Digitale Technologien für das Wortschatzlernen

Ein Mehrwert digitaler Technologien, der nicht nur beim Thema m-learning eine Rolle spielt, ist die Flexibilität, die sie erlauben – z. B. bezüglich eines vereinfachten Zugriffs auf Inhalte oder der Distribution und Änderung dieser. Des Weiteren können Multimedialität, Authentizität, Autonomie und Interaktivität eine Rolle spielen. Diese Begriffe sind aufgrund ihrer unterschiedlichen Auslegbarkeit nicht unproblematisch. Der Übersichtlichkeit halber werden sie hier nur kurz zusammengefasst und für eine tiefergreifende Beschäftigung auf die Stichworte und Literaturangaben verwiesen.

- Multimedialität: die vorteilhafte Aufnahme von textuellen und bildlichen Informationen (Weidenmann 2002; Kognitive Theorie multimedialen Lernens: Mayer 2009)
- Authentizität: der Zugriff auf authentische Inhalte (kommunikativer und interkultureller Ansatz; Input-Hypothese: Krashen 1985)
- Autonomie: Selbststeuerung des Lerners sowie Selbstverantwortung und Reflexion (Schmenk 2008; Little 1991)
- Interaktivität: technisch-funktionale Interaktivität sowie didaktische Interaktion, z. B. Fremdsteuerung des Lernprozesses, Rückmeldung durch das System etc. (Zeyer/Stuhlmann/Jones 2016; Krauß 2016)

Für das Wortschatzlernen können Ressourcen im Rahmen des Selbstlernens grob in *Wortschatz entdecken* und *Wortschatz festigen* eingeteilt werden. Die folgende Auflistung zeigt eine Auswahl an möglichen Ressourcen für diese beiden Bereiche. Für eine ausführliche Besprechung inkl. Links zu den mit a1 und a2 bezeichneten Ressourcen siehe Krauß 2015 (a1) und Krauß 2016 (a2).

Wortschatz entdecken

- Bücher, Zeitungen, Musik, YouTube, Mediatheken, Filme und DVDs, Podcasts etc.
- didaktisierte Angebote (z. B. vom Goethe-Institut [Lern Deutsch: Die Stadt der Wörtera1] oder der Deutschen Welle [Deutsch Interaktiva1], Duolingoa1)
- Wörterbücher, Nachschlagewerke, Glossen, Thesauri (z. B. Duden.dea2, Canooa2)
- Kommunikationssoftware (Audio-/Videochat, Twitter, Facebook etc.)

Wortschatz festigen

- Spiele: z. B. *off the shelf*¹²-Computerspiele; *serious games*¹³ vom Goethe-Institut (Das Geheimnis der Himmelscheibe, Ein rätselhafter Auftrag); Kreuzworträtsel (z. B. Schwedenrätsel Gratisa¹, PixWordsa¹); Zuordnungsspiele (z. B. WortKettenReaktion¹); Wortsuche (z. B. Galgenmännchen, 4 Bilder¹, Wort¹, Ruzzlea¹)
- Karteikarten-Software (z. B. Anki, Quizleta¹) oder in Online-Wörterbüchern bzw. Lehrwerken integrierte Vokabeltrainer (z. B. Ponsa¹, dict.cca¹, Cornelsen Vokabeltrainer etc.)
- Mindmapping-Software zum Organisieren von Wortschatz (z. B. Mindomo, coggle etc.)
- Kommunikationssoftware (z. B. Audio-/Videochat, Twitter, Facebook, HelloTalk, HiNative, Tandem)

Die Zuordnung dieser Ressourcen zu den beiden Bereichen ist nicht immer eindeutig zu treffen. Diverse Ressourcen wie z. B. *Twitter*, *Facebook*, *Duolingo* können sowohl zum Entdecken als auch zum Festigen benutzt werden. Spannend sind aus wortschatzdidaktischer Sicht insbesondere solche Ressourcen, die a) über eine wortformfokussierte Beschäftigung mit Wortschatz hinausgehen (z. B. die auf dem Tandemlernprinzip basierenden Apps *HelloTalk* und *Tandem*), die b) auf Gestaltungsprinzipien des mentalen Lexikons eingehen (z. B. *WortKettenReaktion*, wo Wortschatz spielerisch nach Synonym/Antonym, Komposita, Kollokation etc. zugeordnet werden muss oder die *Duden*-Suche, die häufige Kollokationen zu einem Suchwort in einer Art Wortwolke darstellt) oder die c) Wortbildungsregeln darstellen und so bei der Bedeutungserschließung und/oder auch dem potenziellen Wortschatz hilfreich sein können (z. B. *Canoo*, bei dem die Wortbildungsanalyse eines Suchwortes angezeigt werden kann). Die Vorteile liegen bei diesen Ressourcen darin, dass bei a) eine authentische Kontexteinbindung gefördert wird und bei b) und c) durch die Präsentation bzw. das Üben von verschiedenen „Gedächtnisankern“ das Behalten und Erinnern positiv beeinflusst werden kann.

Die sehr knappe Besprechung soll zeigen, welche Möglichkeiten für die Nutzung digitaler Ressourcen beim selbstständigen Wortschatzlernen vorhanden sind, wenn sich auch nicht alle für jedes Niveau oder in der Tat jeden Lerner eignen, entweder weil es der automatischen Rückmeldung oft an Erklärungen fehlt oder auch, weil die Wortschatzauswahl nicht immer selbst gesteuert werden kann.

Insgesamt besteht hier noch erheblicher Entwicklungsbedarf, und zwar erstens in Bezug auf die medial sinnvoll gestützte Förderung des reflexiven, in Teilen sprachensprachenübergreifenden Wortschatzlernens, zweitens hinsichtlich

¹² Bei *off the shelf*-Computerspielen handelt es sich nicht um Spiele, die nicht für eine bestimmte Zielgruppe und/oder Lernbedürfnisse erstellt wurden, sondern sich an Muttersprachler richten.

¹³ Als *serious games* werden Spiele bezeichnet, die über ein bloßes Unterhaltungsziel hinausgehen. Ihnen liegt zum Beispiel ein Bildungsziel zugrunde, sie sind also auf bestimmte Anwendergruppen und deren Bedürfnisse ausgerichtet.

der über das Einzelwortlernen hinausgehenden Gestaltung von Übungen, Lern- und Testaufgaben sowie drittens in Bezug auf die Verknüpfung des lexikalisch-konzeptuellen mit dem interkulturell-kommunikativen Lernen (Kurtz 2016: 446).

Diese Feststellung ist aus Sicht von Didaktikern durchaus angemessen. Im Vergleich zu Print- bzw. Verlagsmaterial obliegt die Qualitätssicherung hier den Rezipienten (Rösler 2010: 1208). Inwieweit jedoch Lerner als „Endbenutzer“ diese Qualitätskriterien teilen und eventuell für oder gegen die Wahl einer bestimmten Ressource nutzen, ist unklar. Allen voran steht die Frage, ob o. a. Ressourcen überhaupt im Rahmen des selbstgesteuerten Lernens genutzt werden.

4 Das selbstständige Wortschatzlernen von DaF-Lernern

Wie in Kapitel 2.2 erläutert, fehlt es an Studien, die das (digitale) selbstständige Wortschatzlernen von Deutsch-als-Fremdsprache-Studierenden außerhalb des Unterrichts dahingehend untersuchen, welche Ressourcen sie tatsächlich, freiwillig für das Wortschatzlernen nutzen. Im Folgenden sollen erste Ergebnisse vorgestellt werden, die diesbezüglich von DaF-Lernern an einer englischen Universität erhoben wurden.

Für die Untersuchung¹⁴ wurden über das gesamte Studienjahr 2011/2012 BA-Studierende an der University of Kent, UK befragt, die Germanistik bzw. Deutsch studierten. An der Befragung nahmen insgesamt 87 Lerner aus drei verschiedenen Jahrgangsstufen teil (1. Studienjahr=35; 2. Studienjahr=35; 4. Studienjahr=17). Für die Erhebung wurden Fragebogen, Lerntagebücher (LTB) und Interviews genutzt. Zu Beginn des Studienjahrs wurde ein Fragebogen ausgeteilt, der nebst biographischen Angaben die allgemeine Vorgehensweise beim Wortschatzlernen erfragte (n=87). Diejenigen Lerner, die darüber hinaus an der weiteren Studie teilgenommen haben, wurden gebeten Lerntagebücher auszufüllen (insg. 4 Stück im Abstand von 7-8 Wochen über das Studienjahr verteilt) und zu Interviews vor und nach der LTB-Phase eingeladen und die so gewonnenen Angaben zur Datenexplikation und -verifizierung genutzt. Das Sampling belief sich in dieser Phase auf Lerner, die alle vier LTB ausgefüllt hatten (n=16).

Abbildung 1 zeigt einen Überblick über die Ressourcen, die im Rahmen der Untersuchung genannt wurden. Die Prozentangaben sind dabei als Richtwerte zu verstehen. Da die Befragung aus offenen Fragen bestand, kann eine Nicht-Nennung hier nicht automatisch mit einer Nicht-Nutzung gleichgesetzt werden. Dennoch liefert die prozentuale Verteilung einen ersten Eindruck bzgl. der Häufigkeit des Nutzungsverhaltens.

¹⁴ Die Untersuchung stellt Teil meiner Promotionsarbeit dar.

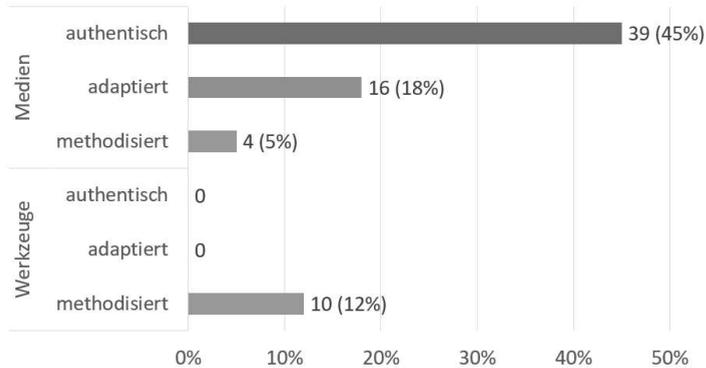


Abbildung 1: Überblick der Ressourcen-Nennungen

Die Einteilung in Medien (authentische, adaptierte und methodisierte) und Werkzeuge (authentische, adaptierte und methodisierte) wurde von Würffel 2010 übernommen (Mitschian 2004). Die Kategorien werden im Folgenden kurz erklärt und anschließend in den entsprechenden Unterkapiteln Angaben zu den Bereichen näher diskutiert:

- authentische Medien¹⁵ (nicht für das Sprachenlernen angepasste, z. B. Filme, Musik, Literatur, Computerspiele etc.)
- adaptierte Medien (auf das Sprachenlernen angepasste oder didaktisierte, z. B. Wörterbücher, Sprachkorpora, Sprachlernportale oder Podcasts etc.)
- methodisierte Medien (mit einem Lernverfahren verknüpfte Medien, die den Sprachlernprozess durch Korrektur, Rückmeldung etc. unterstützen, z. B. Lernsoftware, Übungssammlungen oder fremderstellte Vokabeltrainer¹⁶)
- authentische Werkzeuge (Werkzeuge zum Kommunizieren [E-Mail, Audio- oder Video-Chat] oder Organisieren [Mind-Mapping Software], Programme zum Produzieren von Podcasts etc.)
- adaptierte Werkzeuge (Werkzeuge für einen bestimmten Lernzweck¹⁷)

¹⁵ Medien werden von Würffel als eine Ressource bezeichnet, die bereits mit Inhalt versehen ist. Im Vergleich dazu dienen Werkzeuge dazu, etwas mit Inhalt zu füllen (Würffel 2010: 1228).

¹⁶ Würffel bezeichnet Vokabeltrainer als adaptierte und methodisierte Medien bzw. Werkzeuge. Da unter Vokabeltrainern hier Programme verstanden werden, die auf dem Karteikartenprinzip basieren und somit die Lernmethode im Vordergrund steht, wurden sie ausschließlich den methodisierten Medien bzw. Werkzeugen zugeordnet.

¹⁷ Würffel nennt hier als Beispiel für das Sprachenlernen Lernmanagement-Systeme wie z. B. Moodle. Diese spielen allerdings für das Wortschatzlernen eine eher untergeordnete Rolle – auch wenn im Rahmen der Studie sämtliches Kursmaterial über Moodle bereitgestellt wurde. Werkzeuge wie Chat oder Foren können zwar für das Wortschatzlernen relevant sein, wurden aber in den Kursen nicht eingesetzt und würden dann ohnehin unter authentischen Werkzeugen genannt werden.

- methodisierte Werkzeuge (Werkzeuge, mit denen Material erstellt werden kann, das auf einem bestimmten Lernverfahren basiert, z. B. Autorenprogramme zum Erstellen von Übungsmaterial, selbsterstellte Vokabeltrainer)

Auffällig ist an Abbildung 1, dass weder authentische noch adaptierte Werkzeuge von den Probanden genannt wurden. Betrachtet man jedoch die o. a. möglichen Ressourcen, die unter diese Kategorien fallen, überrascht es nicht, dass diese für das selbstständige Wortschatzlernen nicht benutzt werden. Denkbar wäre bei den authentischen Werkzeugen noch die Nutzung einer Mindmap-Software, mittels derer Wortschatz netzwerkartig organisiert und visuell dargestellt werden kann (Neveling 2004) und/oder die Nutzung der Thesaurus-Funktion in Textverarbeitungsprogrammen. Thesauri wurden vereinzelt als eigenständige Medien benutzt ($n=6$) – z. B. mittels *openthesaurus* oder über Synonym-Angaben in monolingualen Wörterbüchern (*Duden*). Auch Social Software wie Twitter und Facebook könnten als authentische Werkzeuge relevant sein, sofern sie benutzt werden, um Wortschatz in der Zielsprache nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv anzuwenden. Da die zwei einzigen Nennungen hierzu jedoch eine rezeptive Nutzung andeuteten, wurden beide zu den authentischen Medien gezählt. Außerdem wurde noch Kursmaterial als Ressource genannt (von 13 Personen [15 %]). Da dieses Material jedoch sowohl authentisch als auch adaptiert sein kann und zudem fremdbestimmt ist, wird hier nicht näher darauf eingegangen.

4.1 Authentische Medien

Unter den authentischen Medien wurden am häufigsten Ressourcen genannt, die sich auf das Lesen beziehen ($n=35$). Allen voran rangieren Zeitungen und Nachrichten¹⁸ ($n=12$), die fast ausschließlich online genutzt werden. Nur eine Person gab an, nicht-digitale Quellen zu bevorzugen, eine andere nutzte „Die Zeit“ sowohl als Papiervariante in der Bibliothek als auch online. Weiteres Lesematerial waren Bücher (z. B. Harry Potter), aber auch Twitter und Facebook wurde von einer Person genannt, die Tweets von Übersetzungsfirmen verfolgt oder Angebote wie das „Wort der Woche“ von der Deutschen Welle für das Wortschatzlernen nutzte.

Die zweithäufigste Kategorie stellte mit dem Hör-/Sehverstehen die Nutzung von Fernsehen (z. B. Nachrichten), Videos (z. B. die Seifenoper „Berlin, Berlin“) und/oder Filmen (OmU) dar ($n=10$). Als Nutzung authentischer Medien zum Hörverstehen ($n=6$) wurden z. B. Podcasts (Bayern Radio, Deutsche Welle), deutsche Musik oder von einer Person auch ein Hörbuch (Harry Potter) genannt.

Es zeigt sich, dass der Umfang der Ressourcen groß ist und von individuellen Präferenzen abhängt. Überraschend ist, dass deutsche Musik nur von 2 Personen genannt wurde, handelt es sich doch um eine Art „Freizeit“-Nutzung.

¹⁸ Konkret genannt wurden „Die Zeit“, „Die Welt“, „Süddeutsche Zeitung“, „Tagesschau“ und „Deutsche Welle“.

4.2 Adaptierte Medien

Die adaptierten Medien sind fast ausschließlich auf die Wörterbuchnutzung beschränkt (n=15). Abbildung 2 zeigt die Verteilung von bilingualen Online- und Papierwörterbüchern sowie die Nutzung von monolingualen Wörterbüchern und maschineller Übersetzungssoftware (*Google Translate*) diesbezüglich. Es ist zu sehen, dass die allgemeine Wörterbuchnutzung von den ersten beiden zum letzten Studienjahr prozentual zunimmt. Insbesondere bei fortgeschrittenen Lernern wäre dies wahrscheinlich umgekehrt zu erwarten, da mit zunehmender Sprachkompetenz auf intelligentes Raten ausgewichen werden kann. Die Angaben können hier aber mit den Kurs-Anforderungen erklärt werden, denn alle drei Jahrgänge müssen als Prüfungsleistung Texte übersetzen – im 2. und 4. Studienjahr sogar in beide Sprachrichtungen.

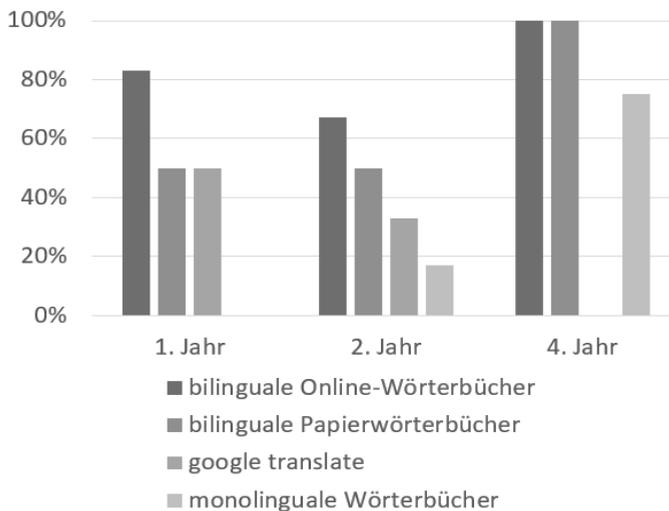


Abbildung 2: Wörterbuchnutzung

Im Vergleich zu den in Kapitel 4.1 genannten authentischen Medien ist die Nutzung digitaler und nicht-digitaler Ressourcen hier relativ ausgeglichen. Von den 10 Papierwörterbuchnutzern nutzen 7 auch zusätzliche digitale Wörterbücher – 5 davon sogar mehrere gleichzeitig (z. B. *dict.cc*, *LEO*, *Beolingus*, *WordReference*, *Pons*). Die Nutzung von maschineller Übersetzungssoftware nimmt mit zunehmendem Studienjahr ab, im Vergleich dazu steigt die Nutzung von monolingualen Wörterbüchern, die insgesamt jedoch relativ wenig benutzt werden – als Grund wird häufig eine fehlende Sprachsicherheit genannt. Weitere Gründe, die für die Nutzung von Nachschlagewerken genannt werden, können mit Komfort, Ausführlichkeit und Verlässlichkeit zusammengefasst werden. Komfort bezieht sich dabei in erster Linie auf digitale

Wörterbücher, deren Zeitersparnis beim Nachschlagen sowie allgemeine Verfügbarkeit und Gewicht im Vergleich zu umfassenden Papier-Wörterbüchern. Bezüglich der Ausführlichkeit werden sowohl digitale als auch Papierwörterbücher (teilweise widersprüchlich) positiv bewertet: zum einen wird den Online-Wörterbüchern eine größere Detailliertheit nachgesagt, zum anderen wird Papierwörterbüchern gutgeheißen, dass sie den Kontext besser erklären. Diese Einschätzung hängt wahrscheinlich sowohl vom Wissen um adäquate Ressourcen ab, als auch davon, welche Medien miteinander verglichen werden (wenn man z. B. nur ein Taschenwörterbuch besitzt, sind Online-Wörterbücher im Vergleich dazu für universitäre Anforderungen geeigneter). Diese unterschiedlichen Auffassungen bestätigen jedoch auch noch einmal das von Rösler in Kapitel 3 angesprochene Problem der Qualitätssicherung. In Teilen wird die Wahl des Wörterbuchs allein über den ersten Eintrag in der Suchmaschine getroffen und beschränkt sich oft auf wenige Internetseiten (Nied Curcio 2015: 450). Das Kriterium der Verlässlichkeit scheint abhängig vom jeweiligen Nutzungsverhalten zu sein. Digitale Nachschlagewerke stellen für viele Lerner zwar den ersten Ausgangspunkt dar, aber einige gehen dabei auch sehr kritisch vor, z. B. indem dem Papier-Wörterbuch immer noch mehr getraut wird und/oder andere Quellen konsultiert werden, wenn das Ergebnis der Online-Suche nicht den eigenen Hypothesen entspricht.

Neben der Nutzung von Nachschlagewerken wurden von jeweils 4 Personen noch Lernwortschatz-Sammlungen und digitales Übungsmaterial genannt. Ersteres fällt jedoch kaum ins Gewicht, da nur zwei der genannten Ressourcen für die jeweiligen Niveaus relevant waren (Hodders *Wort für Wort – Advanced German Vocabulary* und Huebers *Großer Lernwortschatz Deutsch als Fremdsprache*), Huebers Lernwortschatz war jedoch auch erst am Ende der Studie bekannt und wurde dementsprechend noch nicht ausführlich genutzt. Zum digitalen Übungsmaterial wurden von 3 der 4 Personen die Deutsche Welle genannt, aber nicht näher ausgeführt. Die vierte Person machte keine genaueren Angaben zur Quelle des Materials.

4.3 Methodisierte Medien

Nur 3 Personen nannten mit fremderstellten Karteikarten (*Vokabel.com*, *FlashCards Free*¹⁹, *Flashcardexchange*²⁰) Ressourcen, die den methodisierten Medien zugeordnet werden können, merkten jedoch auch teilweise an, dass der Wortschatz entweder nicht oder nur teilweise für ihre Bedarfe relevant war.

4.4 Methodisierte Werkzeuge

Mehr Nennungen gab es hingegen bzgl. Vokabeltrainer-Programmen, bei denen Wortschatz selbst ausgewählt und/oder neu hinzugefügt werden kann (n=10), was

¹⁹ Inzwischen nicht mehr verfügbar.

²⁰ Jetzt unter *Cram* geführt.

für die Bedarfe der fortgeschrittenen Lerner sicher auch sinnvoller ist, da sich vorgefertigte Wortschatzsammlungen meist nur auf Grundwortschatz beschränken. Diese können unterteilt werden in Trainer, die in Online-Wörterbüchern integriert sind (z. B. *dict.cc*, *Beolingus*, *LEO*; n=9) und diejenigen, mit denen selbst Karteikarten erstellt werden können (*Anki*, *gFlash+*, *Mnemosyne*; n=3). Der Vorteil der in Wörterbüchern integrierten Trainer liegt darin, dass gesuchtes Vokabular per Mausklick dem persönlichen Trainer hinzugefügt werden kann und vertont ist. Allerdings merkten Lerner auch selbst an, dass sie beim Abfragen auf die Bedeutung angewiesen sind, die sie hinzugefügt haben. Da die Trainer auf einem starren Zuordnungsmechanismus basieren, können sie mit Polysemie nicht umgehen. Antworten, die also theoretisch durchaus korrekt sind, werden dann als falsch gewertet. Bei selbst-erstellten Vokabeltrainern hingegen entscheidet der Lerner selbst, ob die eigene Lösung korrekt ist. Die Erstellung ist hier jedoch zeitaufwändiger.

4.5 Smartphone-Nutzung

Die Nutzung von Smartphones für das Wortschatzlernen wurde in der Studie nicht explizit erhoben, aber in den Interviews erfragt. Die folgenden Angaben beziehen sich daher nicht auf die in Kapitel 4 angeführte Stichprobe, sondern entstammen aller Nennungen bzgl. Smartphones (n=16). Aufgenommen wurden diese Angaben, um einen Eindruck zu erhalten, ob und inwieweit die mobile digitale Nutzung beim selbstständigen Wortschatzlernen eine Rolle spielt. Smartphones werden zwar alltagssprachlich als Medium (Kommunikationsmittel) bezeichnet, in das unter Kapitel 4 angesprochene Raster können sie aber hier nicht eingeordnet werden, da sie je nach Nutzungsverhalten und ggf. verfügbaren Apps – ähnlich wie ein Computer – praktisch alle angesprochenen Nutzungen erlauben und damit eine Unterscheidung, wie das Gerät zum Lernen eingesetzt wird, schwierig machen.

Von den 16 Personen, besaßen 15 ein Smartphone. Von ihnen nutzten 11 das Smartphone auch als Lernwerkzeug (als Wörterbuch, als Vokabeltrainer, zum Lesen von Nachrichten und Twitter-/Facebook-Posts sowie um SMS in der Zielsprache zu schreiben – Abbildung 3).

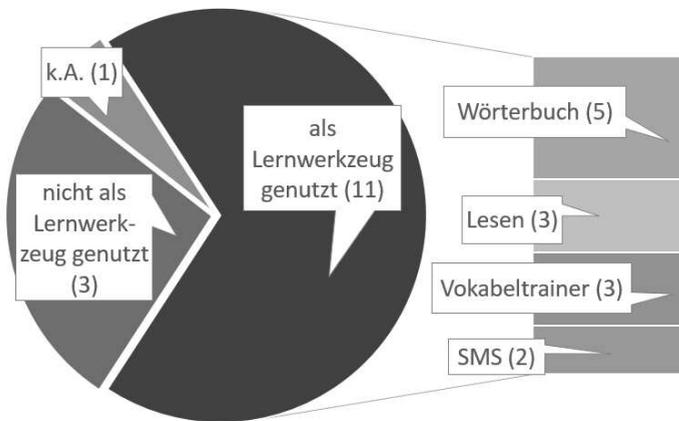


Abbildung 3: Smartphone-Nutzung

Insgesamt 11 Lerner äußerten Interesse darüber, das Smartphone als Lernwerkzeug zu nutzen, unabhängig davon, ob sie dies bereits taten oder nicht. Häufig war unklar, wie eine solche Nutzung überhaupt aussehen kann. Teilweise wurde die Nutzung nur auf Apps bezogen, Smartphones aber auch zum Nachschlagen von Wortschatz auf Internetseiten genutzt und daher mit aufgenommen. Zwei Lerner nutzten außerdem das Handy, um SMS in der Zielsprache zu versenden, stufen dies aber offensichtlich nicht unter „Lernen“ ein. Bei 3 weiteren Lernern wurde die Nicht-Nutzung mit fehlendem Wissen über geeignete Nutzungsmöglichkeiten begründet. Nachdem jedoch Vorschläge unterbreitet wurden, nutzten sie im Laufe der Studie auch das Smartphone (als Wörterbuch, Karteikarten-Trainer und/oder zum Lesen/Anschauen von Nachrichten in der Zielsprache).

Auch wenn anzunehmen ist, dass die Smartphone-Nutzung inzwischen deutlich ausgeprägter sein könnte (als Gründe für die Nicht-Nutzung des Smartphones wurden u. a. geringes Datenvolumen und -geschwindigkeit genannt), so sind diese Ergebnisse dahingehend interessant, dass die private Nutzung eben nicht automatisch eine Nutzung als Lernwerkzeug bedingt. Allein die Tatsache, dass Vokabeltrainer-Apps nur von 3 Personen genutzt wurden, zeigt, dass Vokabeltrainer hauptsächlich am PC, aber nicht mobil genutzt wurden.

5 Fazit und Ausblick

Die Angaben bezüglich verwendeter Ressourcen lassen deutlich werden, dass die Mehrheit der Lerner Medien zum selbstständigen Lernen nutzt, Werkzeuge werden nur von einer Minderheit eingesetzt. Damit konzentriert sich das Nutzungsverhalten

hauptsächlich auf rezeptives und inzidentelles Lernen. Nachschlagewerke stellen immer noch das Hauptmedium von Fremdsprachenlernern dar, sind aber gefolgt von authentischen Medien, die zum Entdecken von Wortschatz im Sinne eines kontextualisierten Lernens verwendet werden. Werkzeuge, mittels derer Wortschatz aktiv erarbeitet und/oder gefestigt werden kann, wurden nur von wenigen Lernern genannt. Bei Vokabeltrainern scheint einfache und schnelle Handhabung die Nutzung zu bestimmen. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass das Testen und Festigen von Wortschatz nicht ausschließlich mit digitalen Ressourcen erfolgen muss. Insgesamt 32 % der 87 TN gaben z. B. an, Wortschatz – meist in Listenform – auf Papier zu testen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass digitale Ressourcen beim selbstständigen Wortschatzlernen eine Rolle spielen, deren Nutzungsart und Auswahl jedoch stark variieren und abhängig sind von:

- individuellen Präferenzen, Lernstilen und Interessen (Zeitfaktor, Komfort, Verfügbarkeit)
- dem Lernziel (Wortschatz entdecken/inzidentelles Lernen versus Wortschatz festigen und/oder anwenden)
- dem Wissen um geeignete Ressourcen und Vergleichsmöglichkeiten bzgl. einer adäquaten Qualitätsanalyse
- Rahmenbedingungen und institutionellen Vorgaben (z. B. der Rolle von Übersetzungskursen oder allg. der Art, wie Wortschatz in Prüfungen getestet wird)

Die teilweise geringe Nennung einiger Ressourcen kann zum einen mit der Schwierigkeit einhergehen, sich das eigene Nutzungsverhalten bewusst zu machen, aber zum anderen auch mit einem unklaren Verständnis zusammenhängen, was es bedeutet Wortschatz zu lernen: Bezüglich „Wortschatz“ geht es hier z. B. um das Lernen auf der Wortebene (insb. das Vokabellernen) versus der Sprachanwendung. Bezüglich des Konstruktes „Lernen“ wurden mit der Verwendung von *study*, *learn*, *revise*, *cram*, *use*, oder *expose to* unterschiedliche Auffassungen von Wissensaneignung deutlich, die das eigene Vorgehen beeinflussen können. Diese Punkte sollten daher mehr thematisiert werden und mit der – z. B. zunächst durch Lehrpersonen o. ä. gesteuerten – Bekanntmachung von geeigneten Ressourcen und Lernverfahren das zur Verfügung stehende Repertoire für Lerner erweitert und die damit verbundene Qualitätsanalyse geschärft werden.

Our digital native students may be able to use technologies, but that does not mean they can learn from them. Being able to read and write never meant you could therefore learn from books. Learners need teachers. As learners we cannot know what it is possible to know, or how to make that journey to what we want to become (Laurillard 2013: XVII).

Literatur

- Conole, Gráinne/Alevizou, Panagiota (2010): *A Literature Review of the Use of Web 2.0 Tools in Higher Education. A Report Commissioned by the Higher Education Academy* [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/conole_alevizou_2010.pdf, letzter Zugriff: 29.09.2017].
- Conole, Gráinne/de Laat, Maarten/Dillon, Teresa/Darby, Jonathan (2008): „Disruptive technologies“, „Pedagogical innovation“. What’s new? Findings from an in-depth study of students’ use and perception of technology. In: *Computers & Education* 50, 511-524.
- de Florio-Hansen, Inez (2004): Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Fremdsprachen Lehrern und Lernen* 33, 83-113.
- Ferrari, Anusca (2013): *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. European Commission Joint Research Centre. Institute for Prospective Technological Studies [<http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC83167/lb-na-26035-enn.pdf>, letzter Zugriff: 06.10.2017].
- Gosper, Maree/McKenzie, Jo/Pizzica, Jenny/Malfroy, Janne/Ashford-Rowe, Kevin (2014): Student use of technologies for learning – what has changed since 2010? In: *ASCILITE 2014*, 1-12 [<http://ascilite2014.otago.ac.nz/files/fullpapers/238-Gosper.pdf>, letzter Zugriff: 29.09.2017].
- Henderson, Michael/Selwyn, Neil/Finger, Glenn/Aston, Rachel (2015): Students’ everyday engagement with digital technology in university: exploring patterns of use and „usefulness“. In: *Journal of Higher Education Policy and Management* 37/3, 308-319.
- Howe, Neil/Strauss, William (2000): *Millenials Rising. The Next Great Generation*. New York: Vintage Books.
- Kennedy, George E./Judd, Terry S./Churward, Ana/Gray, Kathleen/Krause, Kerri-Lee (2008): First year student’s experiences with technology: Are they really digital natives? In: *Australasian Journal of Educational Technology* 24/1, 108-122.
- Kirschner, Paul A./de Bruyckere, Pedro (2017): The myths of the digital native and the multitasker. In: *Teaching and Teacher Education* 67, 135-142.
- Krashen, Stephen D. (1985): *The input hypothesis*. London: Longman.
- Krauß, Susanne (2015): Apps for learning German vocabulary – What does the digital landscape look like? In: *German as a Foreign Language* 2, 32-57.

- Krauß, Susanne (2016): Interaktivität beim Wortschatzlernen – der interaktive Knoten. In: Zeyer, Tamara/Stuhlmann, Sebastian/Jones, Roger D. (Hrsg.): *Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien: Hit oder Hype?* Tübingen: Narr Francke Attempto, 163-190.
- Kurtz, Jürgen (2016): Lehr- und Lernmaterialien und Medien zum Wortschatzlernen. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: A. Francke, 445-448.
- Laurillard, Diana (2013): Foreword to the second edition. In: Beetham, Helen/Sharpe, Rhona (Hrsg.): *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing for 21st century learning*. 2. Aufl., New York/Milton Park: Taylor Francis.
- Little, David (1991): *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Margaryan, Anoush/Littlejohn, Allison/Vojt, Gabrielle (2011): Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. In: *Computers & Education* 56, 429-440.
- Martin, Allan/Grudziecki, Jan (2006): DigEuLit: Concepts and Tools for Digital Literacy Development. In: *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences* 5/4, 249-267.
- Mayer, Richard E. (2009): *Multimedia Learning*. 2. Aufl., New York: Cambridge UP.
- Mitschian, Haymo (2004): *Lernsoftware*. München: kopaed.
- Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen*. Tübingen: Narr.
- Newman, Tabetha/Beetham, Helen (2017): Student digital experience tracker 2017: the voice of 22,000 UK learners. In: *JISC*, 1-40 [<http://repository.jisc.ac.uk/6662/1/Jiscdigitalstudenttracker2017.pdf>, letzter Zugriff: 29.09.2017].
- Nied Curcio, Martina (2015): Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt? In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 42/5, 445-468.
- Palfrey, John G./Gasser, Urs (2008): *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.
- Prensky, Marc (2001a): Digital Natives, Digital Immigrants. Part I. In: *On the Horizon* 9/5, 1-6.
- Prensky, Marc (2001b): Digital Natives, Digital Immigrants, Part II. Do they really think differently? In: *On the Horizon* 9/6, 1-6.
- Rösler, Dietmar (2010): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Ungeheuer,

- Gerold/Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin u. a.: de Gruyter, 1199-1214.
- Schmenk, Barbara (2008): *Lernerautonomie, Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schulmeister, Rolf (2009): Gibt es eine „Net Generation“? Erweiterte Version 3.0 [http://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2013/19651/pdf/schulmeister_net_generation_v3.pdf, letzter Zugriff: 28.09.2017].
- Steel, Caroline H./Levy, Mike (2013): Language students and their technologies: Charting the evolution 2006-2011. In: *ReCALL* 25/3, 306-320.
- Tapscott, Don (1997): *Growing Up Digital. The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Weidenmann, Bernd (2002): Multicodierung und Multimodalität im Lernprozess. In: Issing, Ludwig L./Klimsa, Paul (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet*. Weinheim: Beltz Verlag, 45-64.
- Wüffel, Nicola (2010): Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Lernen in elektronischen Umgebungen. In: Krumm, Hans-Jürgen/Ungeheuer, Gerold/Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch*. Berlin u. a.: de Gruyter, 1227-1243.
- Zeyer, Tamara/Stuhlmann, Sebastian/Jones, Roger D. (2016): *Interaktivität beim Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien: Hit oder Hype?* Tübingen: Narr Francke Attempto.

Links zu den genannten Ressourcen

Anki	[https://apps.ankiweb.net/]
Beolinguus	[https://dict.tu-chemnitz.de/]
Coggle	[https://coggle.it/]
Cornelsen Vokabeltrainer	[https://www.cornelsen.de/vokabeltrainer/deutsch.htm]
Cram	[http://www.cram.com/]
Das Geheimnis der Himmelsscheibe	[https://www.goethe.de/de/spr/ueb/him.html]
Ein rätselhafter Auftrag	[https://www.goethe.de/de/spr/ueb/mis.html]
Facebook	[https://www.facebook.com/]

gFlash+	[http://www.gwhizmobile.com/gWhiz/gFlash/index.html]
Google translate	[https://translate.google.com/]
HelloTalk	[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.hellotalk]
HiNative	[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.lang8.hinative]
LEO	[https://dict.leo.org]
Mindomo	[https://www.mindomo.com/]
Mnemosyne	[https://mnemosyne-proj.org/]
Pons	[https://en.pons.com/translate]
Tandem	[https://www.tandem.net/]
Twitter	[https://twitter.com]
Vokabel.com	[http://vokabel.com/]
WordReference	[http://www.wordreference.com/]

Grundwortschatz Deutsch: Empirische Basis, datengeleitete Modellierung und Präsentation

*Atsushi Haraguchi (Tokio), Willi Lange (Tokio), Saburo Okamura (Tokio)
& Joachim Scharloth (Dresden)*

1 Einleitung

Der Grundwortschatz ist ein „linguistisch ungelöstes und vielleicht im absoluten Sinne nicht lösbares Problem“, befand Hans-Heinrich Plickat (1980: 10f.) schon zu Beginn der 1980er Jahre. Nicht nur die Vielfalt der Verwendungszwecke und der potentiellen Adressaten von Grundwortschätzen sondern auch die große Zahl potentieller empirischer Grundlagen machten es seiner Ansicht nach unmöglich, den lexikalischen Kernbestand einer Sprache einheitlich zu bestimmen. An diesem grundsätzlichen Befund hat sich zwar auch fast 40 Jahre später wenig geändert. Die Digitalisierung und Fortschritte in der Computertechnologie haben allerdings dafür gesorgt, dass der Linguistik immer größere Sprachdatenmengen aus immer mehr unterschiedlichen Domänen zur Verfügung stehen und dass diese sprachlichen Masendaten auch mit überschaubarem Aufwand analysierbar sind.

Wir wollen im Folgenden zeigen, dass diese Entwicklung dazu genutzt werden kann, zumindest einen Teil der Probleme des Grundwortschatzes zu lösen. Wir greifen dabei auf die Ergebnisse zweier drittmittelfinanzierter Forschungsprojekte¹ zurück, in deren Rahmen wir einen Grundwortschatz des Deutschen erstellt und unter

¹ Die vorgestellten Ergebnisse wurden im Rahmen zweier Forschungsprojekte erarbeitet, die durch den *Grant-in-Aid for Scientific Research* der *Japanese Society for the Promotion of Science (JSPS)* gefördert wurden: „Basic German Vocabulary for Foreign Language Learners: A data-driven Approach“

einer Creative Commons Lizenz (CC BY-SA 4.0, Attribution-ShareAlike 4.0 International) auf der Plattform *basic-german.com* veröffentlicht haben.

In den folgenden Kapiteln werden wir zunächst den Begriff des Grundwortschatzes bestimmen und gängige Methoden bei Zusammenstellung von Grundwortschätzen für Lernerinnen und Lerner diskutieren, ehe wir unseren frequenzbasierten, datengeleiteten Ansatz vorstellen (Kapitel 2). Im Anschluss wenden wir uns der Frage zu, ob die datengeleitete Analyse die These von der Existenz eines Kernwortschatzes, der für die Zusammenstellung von Grundwortschätzen als Orientierungshilfe dienen kann, erhärtet (Kapitel 3). Darauf stellen wir datengeleitete Methoden vor, die dabei helfen, die zu einem Grundwortschatz gehörenden Lexeme so zu kontextualisieren, dass sie den Strukturen des mentalen Lexikons adäquat sind, ehe wir hypertextuelle Möglichkeiten der Präsentation des Grundwortschatzes vorstellen, die einerseits den digitalen Möglichkeiten, vor allem aber kognitiven Erwerbstheorien gerecht werden (Kapitel 4).

2 Datengeleiteter Grundwortschatz Deutsch

Unter dem Begriff „Grundwortschatz“ verstehen wir eine Teilmenge des Gesamtwortschatzes einer (Standard-)Sprache, die von Lernerinnen und Lernern einer Fremdsprache zuerst gelernt werden soll. Es handelt sich also um eine zu didaktischen Zwecken getroffene Auswahl, die auf unterschiedliche Art begründet werden kann. Die mit der Idee eines Grundwortschatzes verknüpfte Vorstellung lässt sich dabei stets wie folgt explizieren: Es gibt einen Kernbestand an lexikalischen Einheiten, mit dessen Hilfe es möglich ist, in einer Sprachgemeinschaft, die Trägerin der zu erlernenden Fremdsprache ist, sprachlich zu handeln und ggf. mangelndes lexikalisches Wissen selbst zu erschließen bzw. sich im Kommunikationsprozess anzueignen. Die Idee eines Grundwortschatzes für Fremdsprachenlerner fußt damit auf der Annahme eines Kernwortschatzes in der zu erlernenden Sprache, der in allen Kommunikationssituationen zur Anwendung kommt und eine grundlegende Verständigung sichert.

2.1 Methoden der Bestimmung des Kernwortschatzes

Die Kriterien zur Bestimmung des Kernwortschatzes einer Sprache beruhen größtenteils auf einer oft nur implizit formulierten Korrespondenzhypothese, wie im Fall des Lernwortschatzes Deutsch von Diethard Lübke. Er motiviert die Auswahl aus dem Gesamtwortschatz damit, dass die betreffende Teilmenge „nur die deutschen Wörter“ umfasse, „die zum modernen Deutsch gehören, das jedermann verwendet“ (Lübke 2008: 4). Der Grundwortschatz ist in seiner Darstellung damit eine Abstrak-

(Kaken-B, 23320120, 2011-2014) und „Language Usage and Vocabulary Acquisition: Empirical Foundations for Cognitive Models of Language Learning“ (Kaken-C, 15K02734, 2015-2018).

tion des tatsächlichen Sprachgebrauchs; und zwar nicht des Sprachgebrauchs in einzelnen Domänen, Medien oder einzelner Gruppen, sondern jener Anteile des Sprachgebrauchs jedes Einzelnen, die sich bei allen anderen auch finden, mithin die Schnittmenge. Doch wie kann man bestimmen, welche Wörter tatsächlich im Sprachgebrauch von „jedermann“ vorkommen? In der bisherigen Forschung lassen sich drei Ansätze unterscheiden.

Der *kommunikativ-pragmatische Ansatz* geht von in Sprachgemeinschaften typischen kommunikativen Situationen und Sprechintentionen aus, denen dann die sprachlichen Mittel – und somit auch der Wortschatz – zugeordnet werden können. Peter Kühn (1980: 232) hat die bei der Selektion leitende Frage wie folgt formuliert: „Welches lexikalische Material [...] benötigt ein Sprecher/Schreiber [...], um in der Situation [...] über das Thema [...] in der Rolle [...] die kommunikative Intention [...] mithilfe des Kommunikationsmodus [...] erfolgreich durchzuführen?“ Für das Deutsche bilden *Zertifikat Deutsch als Fremdsprache* (Deutscher Volkshochschulverband/Goethe-Institut 1992), *Kontaktschwelle Deutsch* (Baldegger/Müller/Schneider 1980) und die deutsche Ausarbeitung des europäischen Referenzrahmens in *Profile* (Glaboniat/Müller/Rusch/Schmitz/Wertenschlag 2005) Meilensteine des kommunikativ-pragmatischen Ansatzes. Insbesondere *Profile* hat sich zu einem Quasi-Standard für Lehrbücher entwickelt. So plausibel dieser Ansatz auch erscheint, so wenig empirisch fundiert ist er: Er beruht nicht auf einer Erhebung oder gar Quantifizierung des Sprachgebrauchs in typischen Alltagssituationen. Der Situationsbegriff ist theoretisch ebenso wenig hinreichend bestimmt wie das Alltagskonzept. Zudem sind die sprachlichen Selektionsverfahren intransparent.

Der *frequenzorientierte Ansatz* bestimmt die Wahrscheinlichkeit, mit der man mit einem Wort einer Fremdsprache konfrontiert wird, indem er große Korpora auf die Häufigkeit des Auftretens von Lexemen hin untersucht. Für das Deutsche sind neben frühen Ausarbeitungen von Pfeffer (1970) und Rosengren (1972/1977) in jüngerer Zeit mit Jones und Tschirner (2006) sowie Tschirner (2008) neue frequenzbasierte Versuche der Bestimmung eines Grundwortschatzes getreten. In ihnen ist die Häufigkeit eines Wortes das Hauptkriterium der Selektion. Zwar geht dieser Ansatz empirisch vor, allerdings ist die Wahl des Korpus bzw. dessen Zusammenstellung und Umfang von entscheidender Bedeutung für das Ergebnis. Die vorhandenen Korpora freilich sind meist sehr selektiv im Hinblick auf die von ihnen abgedeckten Kommunikationsbereiche und bilden die gesprochene Sprache nur äußerst fragmentarisch ab. Zudem kann man am frequenzorientierten Ansatz kritisieren, dass Häufigkeit und Wichtigkeit von Lexemen verkürzend gleichgesetzt wird und dass wegen der starken Formbezogenheit Bedeutungsgesichtspunkte und die kommunikative Funktion von Wörtern generell vernachlässigt wird. Gleichwohl haben frequenzorientierte Ansätze den Vorteil, dass sie überhaupt eine empirische Grundlage haben, ihre Ergebnisse reproduzierbar sind und somit die Möglichkeit eröffnen, intersubjektiv nachvollziehbare Maßstäbe in die Wortschatz-selektion einzubringen.

Der *lexikographische Ansatz* schließlich nimmt eine Metaperspektive ein: Auf der Basis von vorhandenen Wörterbüchern oder Wortschatzsammlungen wird versucht,

einen Kern bzw. ein Zentrum herauszudestillieren. Repräsentanten dieses Ansatzes sind Schnörch (2002) und Haderlein (2008).

Nicht immer werden zentrale Wortschätze aber konsequent einem der Ansätze folgend konstruiert. Häufig werden die Ansätze gemischt, wie im Fall des *Basic German Vocabulary* von James und James:

Langenscheidt's Basic Vocabulary selects the most important words for a student to learn and use. The Basic Vocabulary is based on evaluation of numerous lists of basic German vocabulary published in Germany, Austria, Switzerland and other countries. All the important sources of information on word frequency in written and spoken German were considered. [...] The choice of words was not based only on frequency. Factors such as how familiar and useful a word is in everyday conversation were also considered. Langenscheidt's experience in producing dictionaries and teaching materials also helped (James/James 1991: VII).

Das Vermischen unterschiedlicher Ansätze ist nicht grundsätzlich zu kritisieren. Problematisch ist in diesem Fall (und analog in anderen Fällen) jedoch, dass intransparent bleibt, wann und mit welcher Begründung von der Frequenzorientierung Abstand genommen und wie die Gebräuchlichkeit und Nützlichkeit eines Wortes in der Alltagskonversation jenseits der Intuition der Lexikographen bestimmt wurden.

2.2 Frequenzbasierte Selektionskriterien und Berechnungsmethoden

Im Forschungsprojekt „Datengeleiteter Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch“ verfolgen wir einen frequenzorientierten Ansatz. Dieser ermöglicht es, die Entscheidung, warum ein Wort zum Kernwortschatz des Deutschen gehört und deshalb in einen Grundwortschatz für Lernende aufgenommen werden sollte, methodisch transparent und damit nachvollziehbar zu machen. Wir vertreten dabei ähnlich wie Tschirner (2008) einen radikal frequenzorientierten Ansatz, d. h. dass wir distributionelle Informationen nicht nur in Zweifelsfällen als Entscheidungshilfe heranziehen, sondern sie überhaupt zur Grundlage der Bestimmung des Kernwortschatzes machen.

Datengeleitet ist unser Ansatz insofern, als für uns Korpora weit mehr als „Belegsammlungen oder Zettelkästen in elektronischer Form“ sind. Sie ermöglichen vielmehr eine eigene „korpuslinguistische Perspektive“ (Perkuhn/Belica 2006: 2), die aus den Daten heraus selbst neue Hypothesen oder sogar Analysekatégorien bilden will. Dies geschieht dadurch, dass über unterschiedliche Verfahren der statistischen Analyse induktiv rekurrente Muster bestimmter linguistischer Einheiten systematisch berechnet werden. Der oder datengeleitete („*corpus-driven*“) Zugang zu digitalen Korpora zeigt, dass Korpuslinguistik weniger eine Methode, als vielmehr ein Denkstil ist: Neue korpuslinguistische Methoden dienen (nicht nur) dem Beantworten von alten Fragen mit neuen Mitteln, sondern ermöglichen neue Zugänge zu Sprache und den Kategorien ihrer Beschreibung (Tognini-Bonelli: 2001).

Unser Ansatz stellt insofern eine Neuorientierung in der frequenzbasierten Grundwortschatzforschung dar, als wir Frequenzbasierung nicht gleichsetzen mit der Berechnung der Rangfolge der relativen Frequenzen von Lexemen in einem Korpus. Wir verstehen „frequenzorientiert“ allgemeiner im Sinn der Distribution von Lexemen/lexikalischen Morphemen betreffend und differenzieren den Frequenzaspekt in die Dimensionen (1) Häufigkeit, (2) Stabilität und (3) Produktivität.

Zum Kernwortschatz zählen wir demnach jene Lexeme, die (1) häufig vorkommen, die (2a) über einen längeren Zeitraum gleichmäßig häufig auftreten (also keine Modewörter sind), (2b) nicht bzw. kaum themenaffin sind (d. h. in Texten unterschiedlicher thematischer Prägung gleichmäßig distribuiert sind), die (3a) als lexikalische Morpheme in vielen Ableitungen und Zusammensetzungen (Types), die (3b) als Lexeme selbst häufig sind (Tokens), auftreten, die (3c) vergleichsweise viele Ableitungen und Komposita mit einer niedrigen Häufigkeitsklasse haben und die (3d) als lexikalische Morpheme häufiger als Zweitglied in Komposita verwendet werden. Die Frequenzdimensionen wurden mittels der in Tabelle 1 dargestellten Werte operationalisiert.

Tabelle 1: Übersicht über die Operationalisierung der Frequenzdimensionen

Dimension	Spezifizierung	Berechnungs-basis	Wert	Gewichtung
Häufigkeit	Frequenz	gesamtes Korpus	Häufigkeitsklasse (Perkuhn/Keibel/Kupietz 2012: 80-82)	3
Stabilität	temporale Stabilität	jahresspezifische Subkorpora	Gries' DP (Gries 2008)	2
	thematische Stabilität	Rubriken/ Teilforen als Subkorpora	Gries' DP	2
Produktivität	Anzahl unterschiedlicher Ableitungen und Komposita	Types	absolute Frequenz	1

Dimension	Spezifizierung	Berechnungs-basis	Wert	Gewichtung
	Frequenz des Auftretens der Ableitungen und Komposita	Token	absolute Frequenz	1
	Anzahl von Ableitungen und Komposita in niedrigen Häufigkeitsklassen	Distribution der Ableitungen und Komposita über die Häufigkeitsklassen	Entropie	1
	Frequenz in Funktion als Determinatum	auf der Basis der Types	relative Frequenz	1

Für jedes Lexem im Korpus wurden sämtliche Werte berechnet, normalisiert, teilweise logarithmiert und gewichtet. Für die so entstandenen Werte-Vektoren aller Lexeme wurde dann die euklidische Distanz zum Idealvektor (gebildet aus den jeweils höchsten Werten für alle Frequenz-, Stabilitäts- und Produktivitätsdimensionen) im 7-dimensionalen Vektorraum gemessen. Schließlich wurde auf der Basis der Vektordistanzen eine Rangfolge der Lexeme erstellt.

2.3 Korpora

Aus unserer Sicht ist der Versuch, ein Textkorpus zusammenzustellen, das sämtliche alltagsweltlich relevante kommunikative Gattungen, Register und Stile abbildet, sowie hinsichtlich regionaler und altersmäßiger Verteilung der Autorinnen und Autoren ausgewogen ist, zum Scheitern verurteilt. Zwar waren beispielsweise Jones und Tschirner sehr sorgfältig bei der Zusammenstellung ihres Leipzig/BYU Corpus of Contemporary German, über das sie schreiben:

It is a balanced, structured, and integrated corpus, meaning that it was carefully planned to achieve representation of genre, register, style, geography, and age group. It consists of one million words each of spoken language, literature, newspapers, and academic texts, and 200,000 words of instructional language (Jones/Tschirner 2006: 2).

Doch sind die Annahmen darüber, welche kommunikativen Gattungen, Register und Stile für das Gegenwartsdeutsch relevant sind, spekulativ, denn hierzu gibt es

keine empirisch gesättigten linguistischen Untersuchungen. Wenn aber die Grundgesamtheit unbekannt ist, dann ist auch Repräsentativität im Sinne einer strukturellen Analogie zwischen Sample und Grundgesamtheit nicht erreichbar.

Bei der Zusammenstellung des Textkorpus, auf dessen Basis der Kernwortschatz berechnet wurde, gingen wir daher von zwei kommunikativen Grundkonstellationen aus: Einerseits mehrfachadressierende und konzeptionell schriftliche Texte, andererseits aber auch Texte, die persönlich adressierend und konzeptionell mündlich sind. Um diachrone Stabilität messen zu können, sollte das Korpus zudem mehrere Jahre abdecken. Zur validen Messung von Stabilität und Produktivität war zudem ein umfangreiches Korpus mit einer gewissen historischen Tiefe notwendig. Für mehrfachadressierende und konzeptionell schriftliche Texte griffen wir auf Zeitungs- bzw. Zeitschriftentexte (Print und Online) zurück, für persönlich adressierende und konzeptionell mündliche Texte auf Diskussionsforen aus dem Internet, weil nur in ihnen zeitlich hinreichend rückläufige Massendaten zur Verfügung stehen. Insgesamt umfasst unser Korpus rund 845 Millionen Wörter: aus Online-Diskussionsforen aus den Jahren 1998 bis 2012 rund 475 Millionen laufende Wortformen (Tabelle 2) und aus Zeitungstexten der Jahre 1990 bis 2012 370 Millionen laufende Wortformen (Tabelle 3).

Tabelle 2: Übersicht über das Foren-Teilkorpus (persönlich adressiert und konzeptionell mündlich)

	Beiträge	Wörter
seniorentreff.de	1.005.159	68.514.967
bfriends.brigitte.de	1.719.564	141.686.509
politikforen.net	3.260.363	263.866.105
Gesamt Foren:	5.985.086	474.067.581

Tabelle 3: Übersicht über das Zeitungs-Teilkorpus (mehrfachadressiert, konzeptionell schriftlich)

	Beiträge	Wörter
SPON	374.253	151.852.627
Spiegel Print 1990-2011	139.578	87.156.665
ZEIT 1995-2011	114.109	86.915.216
FOCUS 1993-2012	106.400	43.349.229
Gesamt Zeitungen:	734.340	369.273.737

Die Korpora wurden mit dem *TreeTagger* (Schmid 1994, 1995) lemmatisiert und mit Part-of-Speech-Informationen annotiert. Für die morphologische Analyse kam *Morphisto*, der auf dem *SFST-Toolkit* beruht, mit der morphologischen Komponente *SMOR* (Schmid/Fitschen/Heid 2004) zum Einsatz. Alle anderen Berechnungen wurden mit eigenen Softwareentwicklungen realisiert. Der Kernwortschatz wurde sowohl für das gesamte Korpus, als auch für die beiden Kommunikationsbereiche getrennt berechnet.

3 Gibt es einen abgrenzbaren Kernwortschatz?

Aus der Perspektive der Frage, ob es ein datengeleitetes Kriterium für die Abgrenzung eines lexikalischen Kerns des Wortschatzes des Deutschen gibt, sollen im Folgenden einige Ergebnisse unserer frequenzbasierten Studie dargestellt werden.

3.1 Vektordistanzen

Abbildung 1 zeigt die nach Größen geordnete Distribution der Vektordistanzen (schwarze Kurve, linke y-Achse) und die Differenzen der Vektordistanzen zwischen in der Rangfolge benachbarten Lexemen (graue Punkte, rechte Sekundärachse, logarithmiert). Sie illustriert, dass die Distanzen zunächst groß sind, immer kleiner werden und sich schließlich bei einem Wert annähernd zu stabilisieren scheinen.

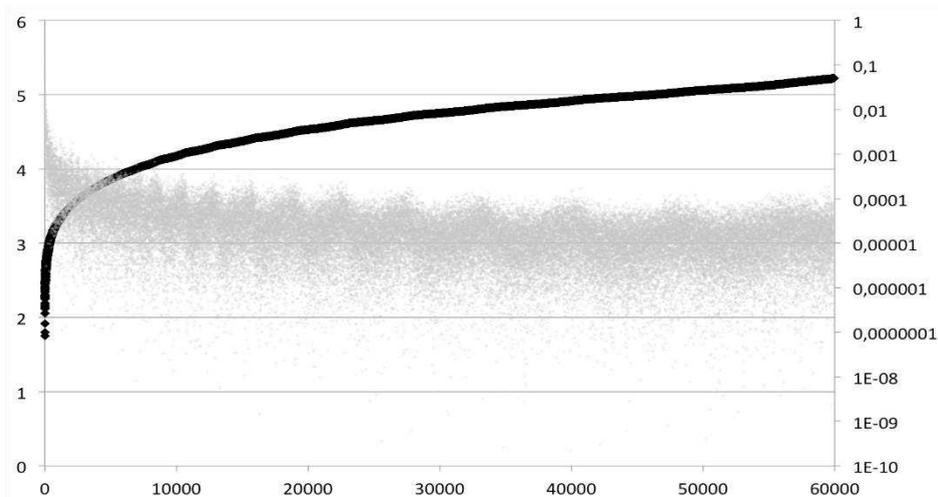


Abbildung 1: Aufsteigend geordnete Vektordistanzen der 60.000 Lexeme mit der geringsten euklidischen Distanz zum Idealvektor (schwarz, Primärachse) und Differenzen der Vektordistanzen zwischen aufeinander folgenden Lexemen (graue Punkte, logarithmierte Sekundärachse)

Diese Verteilung lässt sich nur so interpretieren, dass es kein datengeleitetes Kriterium für die Abgrenzung eines Kernwortschatzes von einem bildungs- oder fachsprachlichen Wortschatz gibt: Keine Wendepunkte, keine anderen Veränderungen der Kurve erlauben eine Grenzziehung. In der Konsequenz bedeutet dies, dass der Umfang von Grundwortschätzen für Deutsch als Fremdsprache sich guten Gewissens ausschließlich nach didaktischen Kriterien richten kann.

3.2 Schnittmengen

Zum Konzept des Grundwortschatzes gehört wie eingangs beschrieben die Vorstellung, dass alle Domänen und Kommunikationsbereiche gleichermaßen von ihm durchdrungen sind und die betreffenden Lexeme überall die Verständigung sichern. Mit der Idee des Kernwortschatzes einher geht also die Vorstellung seiner Kommunikationszweck- und Kontextabstraktheit. Doch wie homogen sind die Ergebnisse von datengeleiteten Grundwortschatzanalysen, wenn man sie auf Korpora aus unterschiedlichen Kommunikationsbereichen mit unterschiedlichen Kommunikationszwecken anwendet?

Um diese Frage zu beantworten, wurde das Ranking der Vektordistanzen nicht nur für das Gesamtkorpus, sondern für die beiden unterschiedlichen Kommunikationskonstellationen repräsentierenden Teilkorpora (massenmediale, konzeptionell schriftliche vs. persönlich adressierende, konzeptionell mündliche Kommunikation; vgl. Tabelle 2 und 3) berechnet. Um die Homogenität der Grundwortschätze zu messen, wurde gemessen, wie groß der Anteil gemeinsamer Lexeme bei Wörtern mit dem Rang von 1 bis n in den unterschiedlichen Vektordistanz-Rankings ist. Wie die gestrichelte Linie in Abbildung 2 zeigt, variiert die Schnittmengengröße für unterschiedliche n .

Die Schnittmenge des Foren- und Zeitungskorpus wächst zunächst auf etwas über 70 % an, nimmt dann aber ab Rang 18.000 leicht ab. In den grundwortschatzrelevanten Bereichen bis Rang 6000 liegt das gemeinsame Vokabular bei nur 60 %. Dies ist ein weiteres Indiz dafür, dass der Grundwortschatz keine homogene Einheit darstellt, sondern mit der Kommunikationskonstellation stark variiert.

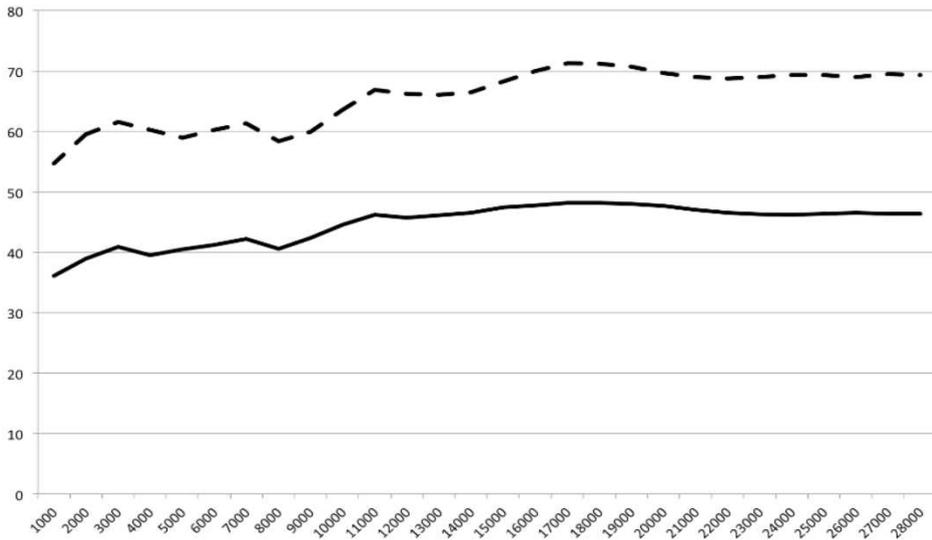


Abbildung 2: Größe der Schnittmenge in den ersten n Wörtern in den Rankings von Foren- und Zeitungskorpus (gestrichelte Linie) sowie Foren-, Zeitungs- und Kinderbuchkorpus (durchgehende Linie)

Um diese These weiter zu fundieren, wurde mit einem Kinderbuch-Korpus eine weitere Kommunikationskonstellation (narrativ-fiktional) in die Analyse einbezogen. Kinderbücher können sowohl im Hinblick auf Wortlänge als auch im Hinblick auf die Differenziertheit des Wortschatzes als Repräsentanten für Texte mit vergleichsweise einfacher Sprache gelten. Das Kinderbuch-Korpus bestand aus 1067 Kinder- und Jugendbüchern (Originalwerke und Übersetzungen) aus dem 20. und 21. Jahrhundert mit zusammen 39.460.099 Wortformen. Auch für dieses Korpus wurde eine nach Vektordistanzen geordnete Liste berechnet, um die Schnittmenge aus drei Kommunikationsbereichen bilden zu können. Erwartungsgemäß wird die Schnittmenge bei allen n kleiner (durchgehende Linie), dies jedoch unerwartet deutlich auf Werte zwischen 36 und 48 %.

Wenn der gemeinsame Wortschatz unterschiedlicher Kommunikationsbereiche lediglich zwischen 60 und 70 % liegt und bei Hinzuziehung eines weiteren Kommunikationsbereichs (fiktional-narrativ) signifikant auf unter 50 % sinkt, dann ist fragwürdig, ob diese Schnittmenge als Kernwortschatz angesehen werden kann. Vielmehr ist davon auszugehen, dass die Schnittmenge sich bei Hinzuziehung weiterer Kommunikationsbereiche weiter signifikant verkleinert und sich damit auch der vermeintliche Kernbestand des Wortschatzes weiter verflüchtigt. Darüber hinaus ist die Schnittmenge insbesondere bei den für den Grundwortschatz für Fremdsprachler relevanten n besonders klein und liegt lediglich zwischen 36 und 40 %, wenn man alle drei Rankings in die Analyse einbezieht. Dabei wären im unteren Bereich

der Rankings, also im Bereich der frequentesten, produktivsten und stabilsten Lexeme, eigentlich die höchsten Übereinstimmungen zu erwarten, wenn sich im Sprachgebrauch ein Kernwortschatz manifestieren würde. Dies ist jedoch nicht der Fall.

3.3 Fazit

Die dem lexikographischen Ansatz folgenden Analysen dieses Kapitels deuten demnach insgesamt darauf hin, dass es keinen vom Kommunikationszweck unabhängigen Kernwortschatz gibt, sieht man einmal vom hochfrequenten Funktionswortschatz ab. Der Wortschatz diversifiziert sich vielmehr schon im Bereich der hochfrequenten, produktiven und stabilen Lexeme. Der Wortschatz ist weniger ein Baum, dessen Krone (spezielle Wortschätze) auf einem Stamm (Kernwortschatz) ruht, sondern eher ein Busch, der sich nahe am Boden verzweigt.

4 Empirische Grundlagen für kognitive Erwerbsmodelle des Grundwortschatzes

Mit der Berechnung einer Liste der frequentesten, stabilsten und produktivsten Lexeme ist das Potenzial datengeleiteter frequenzorientierter Ansätze für die Grundwortschatzerstellung jedoch noch nicht erschöpft. Vielmehr können diese Methoden auch dazu eingesetzt werden, jene internen Strukturen des Wortschatzes zu ermitteln, die für seine mentale Verarbeitung relevant sind, um den Wortschatzerwerb für Lernende zu erleichtern.

Denn eine nach Frequenzkriterien geordnete Liste ist eher eine Wissensbasis für die Wortschatzarbeit, denn ein Vokabellernportal, das „selbstgesteuertes Lernen lexikalischer Einheiten“ (Stork 2003) ermöglicht. Von den vier Hauptformen der Lemmaanordnung in Grundwortschatzsammlungen (alphabetisch, nach dem Frequenzrang, nach Sachgruppen, nach Sprechanlässen/Kommunikationssituationen) sind zwar die alphabetische Reihenfolge und die Anordnung nach dem Rang nachvollziehbare Verfahren, jedoch für Lernerinnen und Lerner nur bedingt hilfreich. Umgekehrt ist die Einteilung nach Themen und Kommunikationssituationen für das Lernen sicher nützlicher, eigene Schnittmengenuntersuchungen haben allerdings ergeben, dass bei der Anordnung nach Sachgruppen die Wahl von Kategorien und Subkategorien zum größeren Teil nach stark divergierenden Kriterien vorgenommen wird und auch die Zuordnung von Lemmata bei weitem nicht einheitlich erfolgt (Bubenhofer/Lange/Okamura/Scharloth 2015).

Überhaupt verdanken sich die Grundtypen der Lemmaanordnung einerseits bestimmten Lerntraditionen, andererseits aber auch den begrenzten Möglichkeiten gedruckter Medien. Auch die Prinzipien der Anordnung der Lemmata oder allgemeiner des Zugangs zum Grundwortschatz kann im Zuge der Digitalisierung überdacht und aus neueren Theorien des Wortschatzerwerbs hergeleitet werden.

4.1 Mentales Lexikon und Wortschatzerwerb

Neuere kognitive Modelle des mentalen Lexikons (Aitchison 2003) und Theorien des Wortschatzerwerbs (Kersten 2010) zeigen, dass traditionelle Lehrbücher für die Vermittlung lexikalischen Wissens ihren Gegenstand in Formen präsentieren, die nicht lernergerecht sind. Das Lernen mit Listen und der Abdeckmethode, das „Paarassoziationslernen“ (Scherfer 1999: 201; Aßbeck 2002), wird von Lernenden nicht nur als monoton empfunden, es wird auch der Art und Weise, wie Wörter in unserem Gehirn gespeichert werden, nicht gerecht. Wörter sind nämlich nicht atomistisch, sondern als Elemente in verschiedenen Ordnungsklassen repräsentiert (Neveling 2004), die wiederum miteinander vernetzt sind.

Wir beziehen uns in unserer Forschung auf Theorien des mentalen Lexikons als „human word-store“, in dem lexikalisches Wissen variabel angeordnet, als Netzwerk repräsentiert und eine gelungene Verbindung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen hergestellt ist und das als Interface zwischen kognitiven Konzepten und der realen Welt fungiert (Wolff 2002). Im mentalen Lexikon sind unterschiedliche Dimensionen des Wortwissens von der Form eines Wortes (geschrieben, gesprochen, Bestandteile) über die Bedeutung (Beziehung zwischen Form und Bedeutung; Konzepte und Referenten, Assoziationen) bis hin zum Gebrauch (grammatische Funktionen, Kollokationen, Gebrauchsbeschränkungen) enthalten (Nation 2001). Das mentale Lexikon als Netzwerk, in dem die Wörter auf vielfältige Weise miteinander verknüpft sind, ist nach mehreren Verknüpfungsprinzipien geordnet. Formale Verknüpfungsprinzipien (phonologische, morphologische, syntaktische Komponente) verbinden Wörter von ähnlicher Gestalt, semantische Verknüpfungsprinzipien (konzeptuelle Komponente) verknüpfen inhaltlich ähnlich strukturierte Wörter zu Begriffsnetzen, Sachnetzen oder Wortfamilien, affektive Verknüpfungsprinzipien verbinden Wörter, die verwandte Gefühle wachrufen (Neveling 2004). Einzelne Wörter sind gleichzeitig Elemente verschiedener Teilnetze. Neue Wörter lernen heißt, sie in bereits bestehende Ordnung einzufügen. Auch wenn das Verhältnis der Lexika von L1 und L2 noch nicht geklärt ist, ist doch unzweifelhaft, dass die Verknüpfungen der L1 zunächst auch die Konnektivität der erworbenen L2-Inhalte beeinflusst.

Die Forschung zu Lernstrategien hat fünf Gruppen von Strategien identifiziert (Schmitt 1997): Wortanalyse und Nutzung des Kontextes zur Entdeckung der Bedeutung eines neuen Wortes (*determination*), Nutzung der sozialen Interaktion, um das Sprachenlernen zu verbessern (*social strategies*), Verfahren der Wiederholung und mechanische Mittel für das Wortschatzlernen (*cognitive strategies*), Kontrolle des Lernprozesses (*metacognitive strategies*) und die Verfahren zur Herstellung von Verbindung zu bestehenden Wissensbeständen über lautliche/bildliche/körperliche Assoziation, Herstellung von paradigmatischen und syntagmatischen Beziehungen, Gruppierung von Wörtern (*memory strategies*). Im Folgenden legen wir dar, wie wir angelehnt an die Theorie des mentalen Lexikons lexikalische Informationen im weiteren Sinn mittels

datengeleiteter Methoden so anordnen, dass sie das Lernen mit *memory strategies* unterstützen.

4.2 Empirie und Repräsentation

So relevant Modelle des mentalen Lexikons für den Fremdsprachenerwerb auch sind, so muss doch eingestanden werden, dass die Übersetzung kognitiver Theorien in Anwendungen für Lernende häufig im Exemplarischen stecken bleibt.² Dies hat einerseits seine Ursache darin, dass es an soliden empirischen Grundlagen dafür fehlt, wie solche Netze strukturiert sind und welche Anordnungsmöglichkeiten der Typizität des Sprachgebrauchs gerecht werden. Andererseits sind gedruckte Medien nur mäßig geeignet, die vielfältige Vernetzung des Wortschatzes abzubilden. Lemmadarstellungen in Grundwortschätzen bewegen sich in einem Spannungsfeld zwischen einfachen Vokabelgleichungen und ausführlichen lexikografischen Beschreibungen. Angesichts des inkrementellen Charakters des Wortschatzlernens, das sich entlang der Dimensionen Breite (Anzahl unterschiedlicher Wörter) und Tiefe (Dimensionen des Wortwissens) vollzieht, ist fragwürdig, ob überhaupt eine statische Darstellung des Grundwortschatzes den zahlreichen denkbaren Aneignungsprozessen gemäß ist.

Für einen Grundwortschatz, der lexikalische Daten an Modellen des mentalen Lexikons geschult lernergerecht aufbereitet präsentieren will, bedeutet dies, dass neben der traditionellen Listenansicht und Wörterbuchdarstellung der Wortschatz auch über Klangnetze, semantische Netze und funktionale Netze erschließbar sein muss, und dass diese Netze mittels induktiver Methoden aus den Daten selbst generiert worden sein müssen. Dies haben wir im Rahmen der eingangs genannten Forschungsprojekte auf der Plattform *basic-german.com* umgesetzt.

Um einzelne Dimensionen der Vernetzung von Wörtern empirisch greifbar zu machen, haben wir auf unterschiedliche korpus- und computerlinguistische Verfahren zurückgegriffen, die wir im Folgenden kurz darstellen sollen.

4.3 Klangnetze

Klangnetze haben wir anhand der Levenshtein-Distanz (Damerau 1964) zwischen den IPA-Transkripten aller möglichen Wortpaare berechnet, wobei wir die Übereinstimmung zwischen Endsilben stärker gewichtet haben. Das Ergebnis haben wir als ungerichteten force-based Graphen (Kaufmann/Wagner 2001) visualisiert.

² Ein Beispiel ist das onomasiologisch geordnete Wörterbuch *Multilingual onomasiological Lexicon (MoLeX)*, das von Barcena und Read (1997) in den 90er Jahren als Prototyp eines elektronischen Wörterbuchs entwickelt wurde, ein weiteres das elektronische Lernwörterbuch Deutsch-Italienisch ELDIT (Abel/Weber 2000).

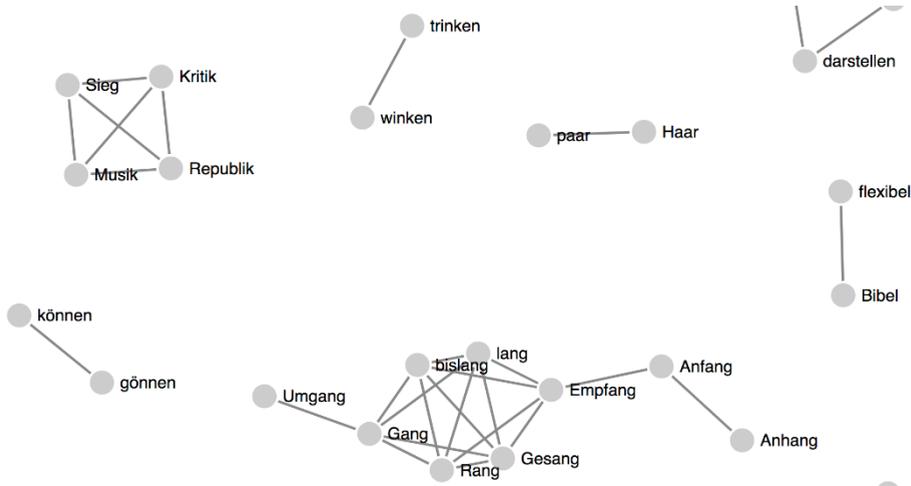


Abbildung 3: Ausschnitt aus dem Klangnetz

Der Graph ermöglicht das Auffinden ähnlich klingender Wörter und erlaubt es, durch Klick auf die jeweiligen Knoten detaillierte lexikographische Beschreibungen der jeweiligen Lemmata einzusehen.

4.4 Semantische Netze: Thematische Netze und Wortfamilien

Während bei der Bestimmung von Wortfamilien auf die Kompositions- und Derivationsanalyse zurückgegriffen werden konnte, die bereits bei den Produktivitätsberechnungen im Rahmen der Erstellung des frequenzbasierten Rankings mit Hilfe der Software Morphisto (Schmid et al. 2004) bewerkstelligt wurde, war die Bestimmung thematischer Netzwerke im Grundwortschatz methodisch erheblich schwieriger.

Wir haben die Themenaffinität von Wörtern mittels *topic modelling* berechnet. Topic Models sind Algorithmen zur Aufdeckung thematischer Strukturen in Texten (Steyvers/Griffiths 2007). Sie gewichten und messen die Affinität von Inhaltswörtern in Textexemplaren eines Korpus. Häufig miteinander auftretende Wörter, die eine hohe Themenspezifität aufweisen, werden als „Topics“ interpretiert. Diese Lexemcluster haben keine Namen; ihre Benennung ist ein Akt der Interpretation. Ebenso erfolgt die Ermittlung der Anzahl der Topics in den Standardverfahren nicht datengeleitet. Wir haben bei unserer Berechnung den *Latent Dirichlet Allocation* Algorithmus mit Hilfe des Topic Modelling Tool³ bei einer Topic-Tiefe von 200 Wörtern verwendet. Allerdings haben wir nur die ersten 4000 Wörter in unserer Rangfolge in die Analyse einbezogen. Die Analyse ergab 51 sinnvoll interpretierbare Topics, das heißt Listen von Wörtern, die thematisch kohärent waren. Etwas mehr als die Hälfte

³ [<https://code.google.com/p/topic-modeling-tool/>, letzter Zugriff: 13.11.2018].

der Lemmata wurde nur einem einzigen Topic zugeordnet; der Rest fand sich in zwei oder mehr Topics. Abgesehen von hochfrequenten und semantisch variablen Lexemen wie „stehen“ oder „lassen“, waren die Mehrfachzuordnungen immer sinnvoll. So wurde das Lexem „spielen“ beispielsweise den Topics „Familie, Entwicklung“, „Spiel, Sport“, „Mensch Gefühle“, „Diskussion“, „Musik“ und „Film, Theater“ zugeordnet.

Um eine zusätzliche Orientierung für Lerner zu geben, welche Topics miteinander verwandt sind, haben wir darüber hinaus auch Topic-Kollokationen berechnet, die das gemeinsame Auftreten von Themen in Texten modellieren.

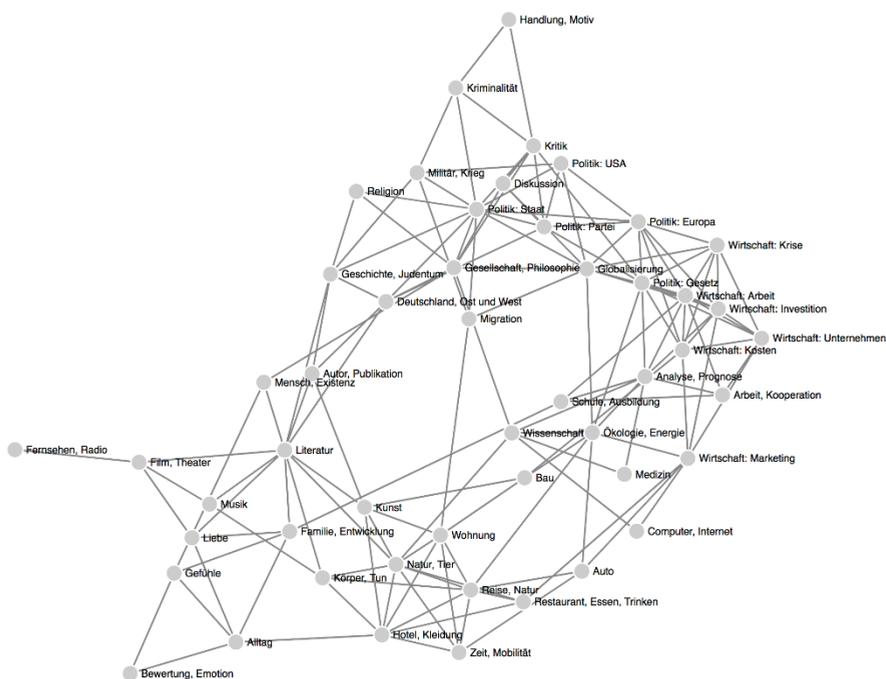


Abbildung 4: Der Topic-Kollokationsgraph bildet das typische gemeinsame Auftreten von Topics in Texten ab; der für das jeweilige Topic spezifische Wortschatz ist durch Klick auf ein Topic zugänglich.

Der Graph ermöglicht damit einen thematischen Einstieg in den Grundwortschatz. Ausgehend von einem spezifischen thematischen Interesse können Lernerinnen und Lerner sich einerseits gezielt themenspezifischen Wortschatz aneignen, zugleich aber auf die Lektüre thematisch einschlägiger Texte vorbereiten, indem sie den Wortschatz anderer Themen studieren, die gemeinsam mit dem gewählten Thema verhandelt werden.

4.3 Funktionale Netze

Funktionale Netze haben wir mittels Kollokations- (Evert 2009) und N-Gramm-Analyse (Baldwin/Kim 2010) berechnet. Dies soll am Beispiel des Substantivs „Ursache“ illustriert werden. Einerseits wurden zum Lexem typische linke Adjektivkollokationen berechnet und in Form einer interaktiv rotierenden Trommel („Karrussell“) visualisiert.



Abbildung 5: Adjektivkollokationen zum Nomen „Ursache“

Weil die Kollokationen allerdings mit lemmatisierten Daten berechnet wurden, bleiben die Gebrauchsweisen im Satzkontext für die Lernenden zunächst unsichtbar. Um dem abzuhelpen, werden auf basic-german.com zusätzlich die häufigsten Nominalphrasen mit dem Lexem „Ursache“ als Kopf aufgelistet:

Tabelle 4: Typische Nominalphrasen mit „Ursache“ als Kopf

die eigentliche	Ursache
eine wesentliche	
die wichtigste	
die tiefere	
eine andere	
die sozialen	Ursachen
die sozialen und psychischen	
gesellschaftliche	
aus verschiedenen	
psychische	

Wählt man nun eine der gelisteten Bestandteile der Phrasen durch Klicken aus, im Beispiel „eine wesentliche“, so öffnet sich ein Kollokationsgraph, der andere typische Verbindungen von „eine wesentliche“ zeigt, nämlich „Bedingung“, „Verbesserung“ und „Frage“, sowie deren typische Begleiter (Abbildung 6.1 und 6.2). Auch hier kann man durch Klicken auf weitere Knoten im paradigmatischen Geflecht typischer Gebrauchsweisen navigieren.

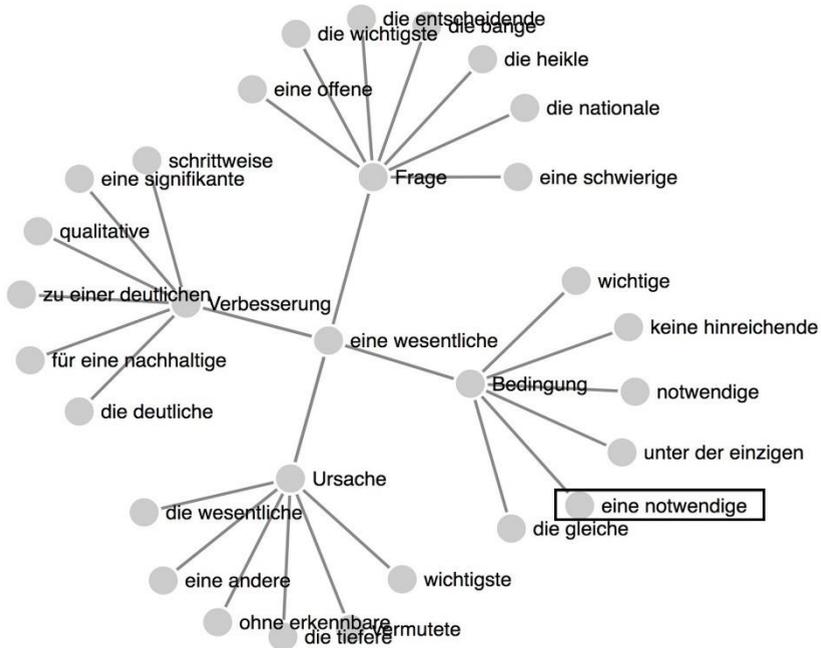


Abbildung 6.1: Navigation in paradigmatischen Gebrauchsweisen I

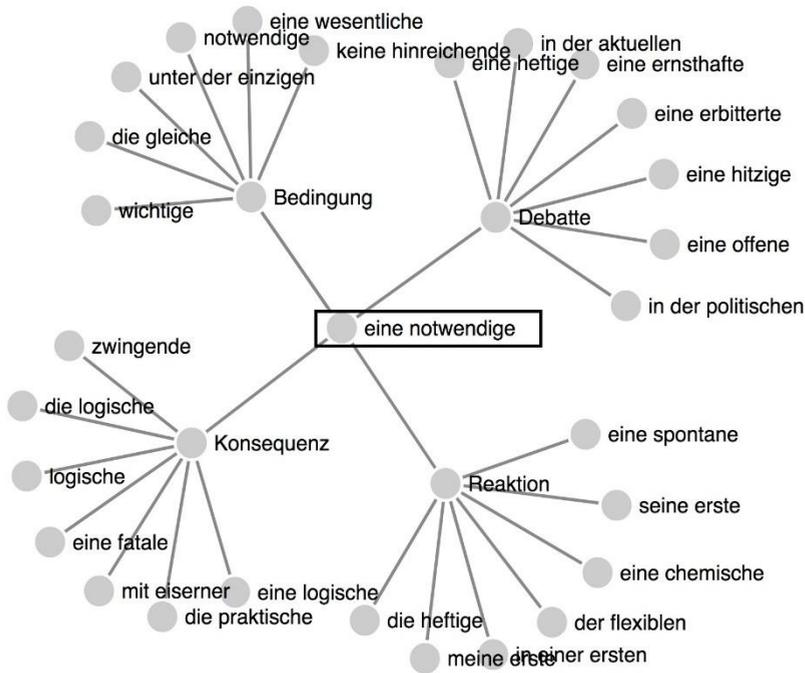


Abbildung 6.2: Navigation in paradigmatischen Gebrauchsweisen II

4.4 Vernetzung: Der Grundwortschatz als Hypertext

Die Grundstruktur des Hypertexts kommt dem, was bisher über die Organisation des mentalen Lexikons bekannt ist, sehr nahe: Typisch ist seine nicht-lineare Organisationsform (das heißt einzelne Informationen können „in beliebiger Abfolge aufgerufen und partiell rezipiert werden“) (Storrer 2001: 54). Ferner ist ein Hypertext, ähnlich einem Wörterbuch, das u. a. aus mehreren Wörterbuchartikeln besteht, „aus einer Menge von Modulen (auch „Knoten“ oder „informationelle Einheiten“ genannt)“ zusammengesetzt (ebd.), die durch Hyperlinks miteinander verbunden sind. Mit ihrer Hilfe kann eine vielfältige Vernetzung simuliert werden, wie sie auch im menschlichen Gedächtnis vorzufinden ist.

Entsprechend bilden auf *basic-german.com* nicht nur einzelne Visualisierungen Netze, sondern der gesamte Grundwortschatz verfügt in unterschiedlichen Modulen über weitverzweigte Verweisstrukturen zu Darstellungsformen unterschiedlicher Breite und Tiefe (Abbildung 7).

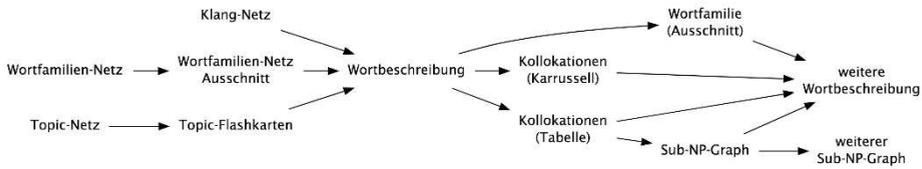


Abbildung 7: Navigation in paradigmatischen Gebrauchswesen

5 Fazit

Die Ausführungen dieses Beitrags zeigen, welchen Beitrag die steigende Verfügbarkeit von Sprachdaten im Zuge der Digitalisierung und die immer mächtiger werden Methoden der Computerlinguistik und der Korpuslinguistik zur Frage der Zusammenstellung und Präsentation von Grundwortschätzen leisten können. So konnten unsere datengeleiteten Analysen zeigen, dass das gegenwärtige Deutsch wohl über keinen abgrenzbaren Kernwortschatz verfügt, der sich als die natürliche Basis für die Grundwortschatz-Lexikographie aufdrängt. Gleichwohl machen es datengeleitete Verfahren möglich, reproduzierbare Kriterien für die Lemmaselektion bereitzustellen und dies auch für unterschiedliche kommunikative Grundkonstellationen oder Kommunikationsbereiche. Dies macht eine gezielte Zusammenstellung von Grundwortschätzen für bestimmte kommunikative Zwecke möglich.

Wir haben zugleich am Beispiel der Plattform *basic-german.com* gezeigt, dass datengeleitete Methoden auch für die Strukturierung von Grundwortschatzdaten und damit als Grundlage für die Präsentation von lexikalischem Wissen verwendet werden können. Dabei haben wir uns auf Präsentationsformen fokussiert, die den effizienten Einsatz von *memory strategies* dadurch unterstützen, dass sie lexikalisches Wissen in einer Form darstellen, die den Strukturen des mentalen Lexikons adäquat ist.

Die Frage des Grundwortschatzes bleibt angesichts seiner notwendigen empirischen Unterbestimmtheit ein, um es mit Plickat (1980: 10f.) zu sagen, „im absoluten Sinne nicht lösbares Problem“; dieser Beitrag sollte jedoch zeigen, dass in Einzelfragen mittels innovativer Methoden die Linguistik durchaus Lösungen erarbeiten kann.

Literatur

- Abel, Andrea/Weber, Vanessa (2000): ELDIT – A prototype of an innovative dictionary. In: Heid, Ulrich/Evert, Stefan/Lehmann, Egbert/Rohrer, Christian (Hrsg.): *Proceedings of the 9th EURALEX International Congress*. Stuttgart: Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung, 807-818.
- Aitchison, Jean (2003): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Aßbeck, Johann (2002): Thesen zur Wortschatzüberprüfung – „An der Tafel habe ich immer Mattscheibe“. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 36, 28-32.
- Baldegger, Markus/Müller, Martin/Schneider, Günther (1980): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt: Berlin: Langenscheidt.
- Baldwin, Timothy/Kim, Su Nam (2010): Multiword expressions. In: Indurkha, Nittin/Damerou, Fred J. (Hrsg.): *Handbook of Natural Language Processing*. Boca Raton: Taylor & Francis, 267-292.
- Barcena, Elena/Read, Timothy (1997): Molex: Tomorrow's computational dictionary today. In: *Atlantis. Revista de la Asociación Española de Estudios Anglo-Norteamericanos* 19/1, 49-57.
- Bubenhofer, Noah/Lange, Willi/Okamura, Saburo/Scharloth, Joachim (2015): Wortschatz in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache: ein frequenzorientierter Ansatz. In: Kiesendahl, Jana/Ott, Christine (Hrsg.): *Linguistik und Schulbuchforschung*. Göttingen: V&R unipress, 85-110.
- Damerou, Fred J. (1964): A technique for computer detection and correction of spelling errors. In: *Communications of the ACM* 7/3, 171-176.
- Deutscher Volkshochschulverband/Goethe-Institut (1992): *Das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache*. Bonn/Frankfurt (Main): DVV.
- Evert, Stefan (2009): Corpora and collocations. In: Lüdeling, Anke/Kytö, Merja (Hrsg.): *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Berlin u. a.: de Gruyter, 1212-1248.
- Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch*. Berlin: Langenscheidt.
- Gries, Stefan T. (2008): Dispersions and adjusted frequencies in corpora. In: *International Journal of Corpus Linguistics* 13/4, 403-437.
- Haderlein, Veronika (2008): *Das Konzept zentraler Wortschätze. Bestandsaufnahme, theoretisch-methodische Weiterführung und praktische Untersuchung*. Dissertation. München.
- James, Carol/James, Charles (1991): *Basic German Vocabulary*. Berlin u. a.: Langenscheidt.

- Jones, Randall L./Tschirner, Erwin (2006): *A Frequency Dictionary of German. Core Vocabulary for Learners*. London/New York: Routledge.
- Kaufmann, Michael/Dorothea Wagner (Hrsg.) (2001): *Drawing Graphs. Methods and Models*. Berlin u. a.: Springer.
- Kersten, Saskia (2010): *The Mental Lexicon and Vocabulary Learning: Implications for the Foreign Language Classroom*. Tübingen: Narr.
- Kühn, Peter (1980): Pragmatische Aspekte der Grundwortschatzbestimmung. In: *Neuphilologische Mitteilungen* 81, 230-239.
- Lübke, Diethard (2008): *Lernwortschatz Deutsch. Deutsch-Englisch*. Ismaning: Hueber.
- Nation, Paul I. S. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: University Press.
- Neveling, Christiane (2004): *Wörterlernen mit Wörternetzen: eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Perkuhn, Rainer/Belica, Cyril (2006): Korpuslinguistik – Das unbekannte Wesen. Oder Mythen über Korpora und Korpuslinguistik. In: *Sprachreport* 22/1, 2-8.
- Perkuhn, Rainer/Keibel, Holger/Kupietz, Marc (2012): *Korpuslinguistik*. Paderborn: Fink.
- Pfeffer, Allan J. (1970): *Grunddeutsch. Basic (Spoken) German Dictionary*. Englewood Cliffs/New York.: Prentice-Hall.
- Plickat, Hans-Heinrich (1980): *Deutscher Grundwortschatz. Wortlisten und Wortgruppen für Rechtschreibunterricht und Förderkurse*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- Rosengren, Inger (1970/1977): *Ein Frequenzwörterbuch der deutschen Zeitungssprache. Die Welt. Süddeutsche Zeitung*. Lund: LiberLäromedel/Gleerup.
- Scherfer, Peter (1999): Möglichkeiten einer schülerorientierten Untersuchung zum Vokabellernen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lebens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 197-205.
- Schmid, Helmut (1994): Probabilistic part-of-speech tagging using decision trees. In: *Proceedings of International Conference on New Methods in Language Processing* [<http://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/data/tree-tagger1.pdf>, letzter Zugriff: 11.02.2019].
- Schmid, Helmut (1995): Improvements in part-of-speech tagging with an application to German. In: *Proceedings of the ACL SIGDAT-Workshop* [<http://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/data/tree-tagger2.pdf>, letzter Zugriff: 11.02.2019].

- Schmid, Helmut/Fitschen, Arne/Heid, Ulrich (2004): SMOR: A German computational morphology covering derivation, composition, and onflection. In: *Proceedings of the IVth International Conference on Language Resources and Evaluation*, 1263-1266.
- Schnörch, Ulrich (2002): *Der zentrale Wortschatz des Deutschen. Strategien zu seiner Ermittlung, Analyse und lexikografischen Aufarbeitung*. Tübingen: Narr.
- Stork, Antje (2003): *Vokabellernen. Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Storrer, Angelika (2001): Digitale Wörterbücher als Hypertexte: Zur Nutzung des Hypertextkonzepts in der Lexikographie. In: Lemberg, Ingrid/Schröder, Bernhard/Storrer, Angelika (Hrsg.): *Chancen und Perspektiven computergestützter Lexikographie*. Tübingen: Max Niemeyer, 53-96.
- Tognini-Bonelli, Elena (2001): *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam: Benjamins.
- Tschirner, Erwin (2008): *Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen*. Berlin: Cornelsen.
- Wolff, Dieter (2002): Das mentale Lexikon – Grundlage der Sprachkompetenz in der Muttersprache und der Fremdsprache. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 36, 11-16.

Förderung interaktionaler Kompetenz per Videokonferenz¹

Makiko Hoshii (Tokio) & Nicole Schumacher (Berlin)

1 Einleitung

In der Zweitspracherwerbsforschung und der Fremdsprachendidaktik werden die Kompetenzen, die Lernende und Lehrende von Fremdsprachen zu erwerben haben, oftmals in verschiedenen Forschungsdiskussionen behandelt. Einerseits wird erforscht, wie sich Lernalternativen entwickeln, welche produktiven und rezeptiven Kompetenzen Lernende im Rahmen ihres Fremdspracherwerbs aufbauen und welche Einflussfaktoren hierbei relevant sind (Ortega 2009). Andererseits wird im Rahmen der Diskussion um professionelle Handlungskompetenz von Lehrenden thematisiert, inwiefern das Lehrerhandeln, insbesondere auch das sprachliche Lehrerhandeln, spracherwerbsförderlich ist und in der Lehreraus- und fortbildung fokussiert werden sollte (Kleinschmidt 2016). Beide Diskussionen werden im vorliegenden Beitrag zusammengeführt.

Bei der für Lernende zu erwerbenden (produktiv-)mündlichen Fertigkeit handelt es sich „nicht nur um eine kommunikativ-funktionale Fertigkeit, sondern um eine

¹ Dieser Beitrag ist Teilergbnis des Forschungsprojektes, das durch den Waseda University Grant for Special Research Projects (Projektnummer: 2016K-026, 2017K-026) gefördert wurde. Wir danken dem DLC und CCDL Support Office der Waseda Universität Tokio und dem CMS der Humboldt-Universität zu Berlin für die technische Unterstützung, Christoph Gube für die Transkriptionen und den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an unseren Videokonferenzen für ihr großes Engagement und die freundliche Zustimmung zur Verwendung sämtlicher Daten inkl. der Videoaufnahmen für Forschungszwecke.

komplexe, interaktionale Kompetenz in der Fremdsprache“ (Lütge 2013: 294). Diese umfasst u. a.

strategische Kompetenz: kompensatorische Fähig- und Fertigkeiten, die Sprecher/innen in die Lage versetzen, fehlende sprachliche Mittel zu ersetzen, Lücken zu überbrücken, zu umschreiben usw.; mit Hilfe strategischer Kompetenz können Schwierigkeiten in der Kommunikation gemeistert werden (Schmenk 2013: 136; zu Kompensationsstrategien: Schramm 2009).

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprache (GER) werden fünf qualitative Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs (Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz) aufgeführt. Zur Interaktion werden folgende Merkmale genannt:

- Mittel der Intonation und nichtsprachliche Mittel verwenden; eigene Redebeiträge ins Gespräch einflechten, natürlich das Wort ergreifen, auf etwas Bezug nehmen (C2)
- die eigenen Beiträge mit denen anderer Personen verbinden (C1)
- Gespräche beginnen, die Sprecherrolle übernehmen; zum Fortgang des Gesprächs beitragen, das Verstehen bestätigen, andere zum Sprechen auffordern (B2)
- Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern (B1)
- Fragen stellen und Fragen beantworten sowie auf einfache Feststellungen reagieren (A2)
- Fragen zur Person stellen und auf entsprechende Fragen Antwort geben, sich auf einfache Art verständigen (A1)

Auf allen Niveaustufen ist es notwendig, dass die Lernenden mit anderen Personen interagieren und am Gespräch teilnehmen. Dies bedeutet für die Lernenden, dass sie „statt einsam an der Überwindung ihrer L2-Sprachdefizite zu arbeiten [...] in der Interaktion als selbstbewusste Gesprächspartner(innen) im Sinne ihrer Handlungsinitiative bzw. „agency“ mit anderen [kollaborieren müssen]“ (Hoshii/Schramm 2017: 199). Den (angehenden) Lehrenden kommt hierbei die Aufgabe zu, die genannten Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs zu berücksichtigen und „die Gesprächskultur des DaF-Klassenzimmers auf die kollaborative Erarbeitung von Äußerungen hin auszurichten“ (Hoshii/Schramm 2017: 199). Interaktionale Kompetenz spielt also bei allen am gesteuerten Fremdspracherwerb beteiligten Akteuren eine zentrale Rolle, sowohl bei Lernenden als auch bei angehenden Lehrenden.

Unser Begriff von interaktionaler Kompetenz beinhaltet sowohl kompensatorische als auch kollaborative Dimensionen. Wir verstehen unter interaktionaler Kompetenz die Fähigkeit zur erfolgreichen, kollaborativen Beteiligung am Gespräch. Diese umfasst die Umsetzung eigener Sprechintentionen in authentischer Kommu-

nikation, das Initiieren von Bedeutungsaushandlungen im Rahmen von Verständnissicherung sowie die Unterstützung von Gesprächspartnern bei Rezeptions- und Produktionsschwierigkeiten im Sinne von Scaffolding und kollaborativem Äußerungsaufbau. Wie wir in Hoshii/Schumacher (2016, 2017a, 2017b) gezeigt haben, lässt sich eine so verstandene interaktionale Kompetenz in einem Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting per Videokonferenz sowohl für Lernende als auch für angehende Lehrende von Fremdsprachen fördern². Im Folgenden möchten wir in Ergänzung zu unseren durch eine Außenperspektive gewonnenen Analyseergebnissen zu verständnissichernder Interaktion und kollaborativem Äußerungsaufbau die Binnenperspektiven der an den Videokonferenzen Beteiligten präsentieren. Unser Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach einer kurzen Beschreibung unseres Settings und der Datenerhebung (Kapitel 2) folgen die Ausführungen zu den Perspektiven der Lernenden (Kapitel 3), der angehenden Lehrenden (Kapitel 4) sowie eine resümierende Diskussion (Kapitel 5).

2 Setting und Datenerhebung

Unsere Daten sind im Rahmen gemeinsamer Lehrveranstaltungen entstanden, die zwischen 2004 und 2014 an der Waseda-Universität in Tokio und an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt wurden (vgl. auch Hoshii/Schumacher 2010, 2012, 2016, 2017a, 2017b). Diese einsemestrigen Veranstaltungen fanden an beiden Standorten statt und wurden jeweils zur Hälfte als gemeinsame Videokonferenzen und als gruppeninterne offline-Sitzungen durchgeführt, in denen die Konferenzen vor- und nachbereitet wurden. Die erste gemeinsame Videokonferenz im Semester diente dem Kennenlernen und dem gemeinsamen Festlegen der drei Schwerpunktthemen, die sodann während des Semesters in jeweils zwei Konferenzen diskutiert wurden. Die Verantwortung für die Moderation der Videokonferenzen war ausbalanciert; jeweils eine Konferenz zu einem Thema wurde von den Studierenden in Tokio bzw. in Berlin mit einer Kurzpräsentation³ eingeleitet und dann moderiert.

In Tokio nahmen Studierende verschiedener Fächer an der dort „Videokonferenz auf Deutsch“ genannten Veranstaltung teil, um ihre Deutschkenntnisse parallel zu ihren Hauptfächern zu vertiefen. Ihr Sprachniveau lag zwischen B1 und B2. Die Ziele der Lehrveranstaltung bestanden darin, neben dem kulturellen Austausch die mündlichen Fertigkeiten in natürlichen Kommunikationssituationen sowie für Präsentationen und Diskussionen in der Zielsprache zu fördern und die interkulturelle kommunikative Kompetenz (weiter) zu entwickeln. In den offline-Sitzungen wurden die Präsentationen und Diskussionen vor- und nachbereitet.

In Berlin nahmen Studierende des Masterstudiengangs „Deutsch als Fremdsprache“ an der dort „Unterricht per Videokonferenz“ genannten Lehrveranstaltung teil,

² Vgl. für die Potenziale des Einsatzes von Videokonferenzen und telecollaboration im Fremdsprachenunterricht Bahlo/Paul/Topaj/Steckbauer 2014 und Lewis 2017.

³ Die Präsentationen dauerten jeweils 10-15 Minuten innerhalb von 70-80-minütigen Konferenzen.

um ihre Handlungskompetenz als angehende Lehrende zu professionalisieren. Alle hatten im Rahmen ihres Studiums bereits Unterrichtserfahrungen in Praktika im In- und Ausland gesammelt. Die Ziele der Lehrveranstaltung bestanden neben dem kulturellen Austausch in der Vertiefung der eigenen sprachlichen Handlungskompetenz zur Förderung der Sprechfertigkeit im kommunikativen Unterricht per Videokonferenz. In den offline-Sitzungen wurde das eigene sprachliche Handeln reflektiert.

Zur Förderung der interaktionalen Kompetenz sowohl der DaF-Lernenden in Tokio als auch der angehenden DaF-Lehrenden in Berlin wurden die jeweils spezifischen offline-Sitzungen zwischen den Videokonferenzen wie folgt gestaltet: Die Vorbereitung der Konferenzen erfolgte in Tokio durch die gemeinsame Konkretisierung des jeweiligen Diskussionsthemas auf der Grundlage von Recherchen der Studierenden, durch die Vorbereitung der Kurzpräsentationen und die Vermittlung von Redemitteln für die Moderationen und Diskussionen. In Berlin wurden die Studierenden primär auf die Reflexion des eigenen sprachlichen Handelns vorbereitet. Hierfür wurden Grundlagen der Interaktionsanalyse vermittelt, wobei sowohl kognitivistische als auch soziokulturelle Ansätze Berücksichtigung fanden. Zudem wurde die Interaktion in videographierten Sequenzen aus Konferenzen der jeweils vorangegangenen Semester gemeinsam analysiert.

Die Nachbereitung der Konferenzen umfasste an beiden Standorten sowohl mündliche als auch schriftliche Reflexionsphasen. In Tokio erfolgte jeweils direkt im Anschluss an die Konferenzen eine gemeinsame mündliche Reflexion im Plenum. Zudem beschrieben und evaluierten die Studierenden ihre (Lern-) Erfahrungen im Laufe des Semesters in insgesamt sechs Kurzesays. Die Studierenden in Berlin transkribierten ausgewählte Sequenzen aus einer aktuellen Konferenz und analysierten das eigene Interaktionsverhalten auf der Grundlage der behandelten kognitivistischen und soziokulturell fundierten Ansätze. Die Interaktionsanalysen wurden im Plenum präsentiert und diskutiert. Die Studierenden in Berlin verfassten ebenfalls sechs Kurzesays, in denen sie die Videokonferenzen beschrieben und evaluierten. Die Kommunikation zwischen den Tokioter und den Berliner Teilnehmenden wurde zudem durch Austauschmöglichkeiten über die e-learning-Plattform Moodle ergänzt. Diese wurde beispielsweise dafür genutzt, um einander Fragen zum jeweiligen Themenkomplex zu nennen, so dass die Präsentationen schon mit Blick auf das Interesse der jeweils anderen Seite hin gestaltet werden konnten.

Datengrundlage des vorliegenden Beitrags sind die genannten Kurzesays der Studierenden aus einem Videokonferenzkurs im Sommersemester 2014. Teilgenommen haben fünf Studierende (fortgeschrittene DaF-Lernende) der Waseda-Universität in Tokio und sechs Studierende (angehende DaF-Lehrende) der Humboldt-Universität zu Berlin. In der ersten Videokonferenz wurden als Themen (1) Schule und Ausbildung, (2) Migration und (3) Fukushima und die Medien vereinbart. Alle Studierenden hatten die Aufgabe, insgesamt sechs Essays zu schreiben:

- vor Beginn des Kurses (Impuls: Was erwarten Sie von den Videokonferenzen?)

- zur Beschreibung und Evaluation der jeweiligen Konferenzen (Impuls: Bitte beschreiben und evaluieren Sie die erste Konferenz/die Konferenzen zum Thema (1) bzw. (2) bzw. (3))
- zur Evaluation nach Abschluss des Kurses (Impuls: Bitte evaluieren Sie die Videokonferenzen.)

Die Länge der Essays variiert zwischen einer halben und drei Seiten. In Tokio dienten die Essays sowohl als Reflexionsmöglichkeit als auch als Schreibaufgaben, die jeweils in zwei Phasen mit verschiedenen Feedbacktypen korrigiert und von den Studierenden selbst überarbeitet wurden.⁴

In den nächsten Kapiteln präsentieren wir anhand von Auszügen aus ausgewählten Essays die Binnenperspektive der Beteiligten. Unsere Analyse ist explorativ und insofern kategoriengenerierend, als wir in den Daten nach Aussagen mit Merkmalen und Dimensionen interaktionaler Kompetenz im oben beschriebenen Sinne gesucht und daraus Kategorien – Motive – gebildet haben. Hierbei orientierten wir uns an den folgenden Leitfragen: Welche Motivation und Erwartungen bringen die Teilnehmenden zum interaktionalen Austausch mit? Inwiefern entwickelt sich die Motivation, inwiefern werden die Erwartungen erfüllt? Fördert eine Lernumgebung mit Gruppensetting per Videokonferenz die interaktionale Kompetenz von Fremdsprachenlernenden und -lehrenden in ihrer eigenen Wahrnehmung?

3 Perspektiven der Lernenden

Die Erfahrungen mit authentischer Kommunikation und Interaktion in der deutschen Sprache und in der Fremdsprache waren bei den Lernenden recht unterschiedlich, wie Tabelle 1 zu entnehmen ist. Drei von den insgesamt fünf Teilnehmenden (Yoko, Kenji, Yasu)⁵ verfügten bereits über Aufenthaltserfahrungen in deutschsprachigen Ländern: Kenji und Yasu hatten im Rahmen von Austauschprogrammen zwei Semester an einer deutschen Universität studiert, wobei Kenji in einem englischsprachigen Programm gewesen war. Yoko hatte als Kind vier Jahre in Wien gelebt und war auf eine internationale Schule gegangen. Die anderen beiden Teilnehmenden (Shin und Hiro) hatten vor den Videokonferenzen noch keine längere Zeit im deutschsprachigen Raum verbracht, planten jedoch später in Deutschland zu studieren. Shin war während seiner Schulzeit im Rahmen eines Austauschprogramms ein Jahr in Italien gewesen. Dort hatte er in einer deutsch-italienischen Familie gelebt und etwas Deutsch gelernt. Wir sehen, dass die Teilnehmenden sehr

⁴ Sie wurden in der ersten Phase durch die Angabe des Fehlertyps, jedoch ohne die Zielform vorzugeben, in der zweiten Phase direkt durch die Vorgabe der Zielform korrigiert. Die Frage, ob und inwiefern diese Art der Fehlerkorrektur Effekte auf Überarbeitungsprozesse, Sprachbewusstsein oder auch interaktionale Kompetenz hat, würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Vgl. zur Wirksamkeit von Fehlerkorrektur beim fremdsprachlichen Schreiben Ohta (2015).

⁵ Die Namen der Beteiligten sind Pseudonyme.

unterschiedliche Erfahrungen mit der authentischen Kommunikation und Interaktion in einer Fremdsprache mitbringen und dass die Gruppe sich folglich in Bezug auf die interaktive Kompetenz als recht heterogen charakterisieren lässt.

Tabelle 1: Lernbiographien der japanischen Teilnehmenden (Auslandsaufenthalte, Kontakt mit der deutschen Sprache außerhalb des Unterrichts)

Name	Aufenthalt in einem deutschsprachigen Land (1 Jahr +)	Aufenthalt im Ausland (außerhalb von deutschsprachigen Ländern) (1 Jahr +)
Yoko	Ja (Schulzeit/Wien, 4 Jahre)	Ja (Schulzeit/London, 2 Jahre)
Kenji	Ja (Studium/Berlin, 1 Jahr)	Ja (Schulzeit/Singapur, 3 Jahre)
Shin	Nein	Ja (Schulzeit/Italien, 1 Jahr)
Hiro	Nein	Nein
Yasu	Ja (Studium/Leipzig, 1 J.)	Nein

3.1 Motivation und Erwartungen

Die Lehrveranstaltung „Videokonferenz auf Deutsch“ an der Waseda-Universität ist kein Pflichtkurs, sondern ein rein fakultatives Angebot, dementsprechend bringen die Teilnehmenden generell eine sehr hohe Motivation zum Deutschlernen mit. Aus den Aussagen in den vor Beginn der Konferenz geschriebenen Essays zu Motivation und Erwartungen lassen sich vor allem folgende vier Motive festhalten: „Deutsch sprechen und Deutschkenntnisse erweitern“, „Studierende in Deutschland kennen lernen“, „Deutsche Kultur kennen lernen“ und „Unsicherheit mit der Sprache“. Zwar ist der Fokus der einzelnen Lernenden etwas unterschiedlich verteilt, wie den Zitaten⁶ unten zu entnehmen ist, aber sie alle teilen den Wunsch, ihre

⁶ Die Zitate der japanischen Teilnehmenden stammen aus den zweimalig in der oben beschriebenen Weise korrigierten Endversionen der Essays.

Deutschkenntnisse zu erweitern. Darüber hinaus war es für die japanischen Studierenden auch ein großer Reiz, Studierende in Berlin kennen zu lernen, mit ihnen zu diskutieren und die Kultur in Deutschland kennen zu lernen:

(1) „Ich will in Berlin Linguistik studieren, deshalb muss ich gut Deutsch sprechen können. [...] In Japan habe ich fast keine Chance Deutsch zu sprechen und deutsche Studenten kennen zu lernen.“ (Shin, Essay 1)

(2) „In diesen Konferenzen möchte ich mit deutschen Studenten [...] sprechen und Unterschiede zwischen Japan und Deutschland verstehen.“ (Yasu, Essay 1)

Den Wunsch, mit Studierenden in Deutschland zu diskutieren, teilen alle Studierenden. Auch Kenji, der ein Jahr in Berlin studiert hat, möchte das und meint, dass er während seines Aufenthalts in Berlin kaum deutsche Studierende kennen lernen konnte:

(3) „Meine Erwartung an die Videokonferenz ist, dass ich mehr Studenten der Humboldt-Universität kennen lernen möchte. Letztes Jahr habe ich an der Humboldt-Universität Volkswissenschaft studiert, aber damals hatte ich leider keine deutschen Freunde.“ (Kenji, Essay 1)

Den über die Distanz hinaus technisch-vermittelten Austausch nehmen die Lernenden als eine reale und direkte Möglichkeit zum kulturellen und persönlichen Austausch wahr, wie auch Yoko schreibt:

(4) „Ich will, dass die deutschen Studenten die japanische Kultur kennenlernen und deshalb muss ich die eigene Kultur studieren. Mein Ziel in dieser Klasse ist, dass ich alle Namen der Studenten in Berlin behalten und mein Sprechen verbessern kann.“ (Yoko, Essay 1)

Die Unsicherheit mit der Sprache wird vor Beginn der Konferenzen nicht häufig angesprochen. Dies mag auf die vorherigen Erfahrungen der Beteiligten mit der Kommunikation in der Fremdsprache zurückzuführen sein, denn außer Hiro hatten alle bereits einen längeren Aufenthalt in einer fremdsprachlichen Umgebung erlebt. Nur Shin, der zwar während seines Auslandsjahrs in Italien etwas Deutsch gelernt hatte, aber ansonsten ausschließlich im Rahmen von Unterricht Kontakt mit dem Deutschen hatte, benennt auch Unsicherheiten mit der Sprache⁷:

(5) „Dieser Unterricht scheint ganz schwer für mich zu sein, weil ich wenig verstand, was die Professorin sagte.“ (Shin, Essay 1)

⁷ Der zweite Student ohne vorige Aufenthaltserfahrungen in den deutschsprachigen Ländern, Hiro, ist erst später als nicht-registrierter Zuhörer in den Kurs eingestiegen. Daher fehlt von ihm der erste Essay.

Insgesamt können wir festhalten, dass die hier beteiligten Lernenden hohe Erwartung an die Konferenzen haben, um sich sprachlich, kulturell und persönlich auszutauschen. Dies zeigt, dass das Lernsetting „Videokonferenzen“ für sie eine Lernumgebung darstellt, in der sie in der Zielsprache authentisch kommunizieren und sich mit Sprechern der Zielsprache, vor allem mit Studierenden, austauschen können, was in einem herkömmlichen Unterrichtssetting nicht der Fall ist.

In den Essays zwischen den Konferenzen und nach dem Abschluss der Konferenzen werden neben den inhaltlichen Kommentaren vor allem drei Motive angesprochen: „Kommunikation in den Konferenzen“, „Das eigene Sprachverhalten“, sowie „Motivation zum Weiterlernen“. Im Folgenden möchten wir diese Motive etwas genauer vorstellen.

3.2 Kommunikation in den Konferenzen

In den Essays reflektieren die Lernenden die Kommunikation während der Konferenzen kritisch. Primär bewerten sie sie als positiv, weil sie viel zum Nachfragen und zum Sprechen kamen. Dies lässt sich bereits in den Essays nach der ersten Konferenz erkennen, in der die Studierenden einander kennen lernten und gemeinsam die Themen für die Videokonferenzen festlegten, wie beispielsweise Yoko schreibt:

(6) „Positiv an der letzten Videokonferenz war, dass die Atmosphäre zwischen den japanischen und deutschen Studenten sehr gut war und dass wir viel nachgefragt haben, als wir die Berliner Studenten nicht verstehen konnten.“ (Yoko, Essay 2)

Yasu schreibt in seinem dritten Essay positiv darüber, dass die Berliner Studierenden viele Fragen gestellt haben.

(7) „Sie haben an den allen Themen ein paar Fragen an uns gestellt. Das war eine sehr gute Methode, um viele Chance für Diskussion zu erstellen.“ (Yasu, Essay 3)

In einem späteren Essay stellt er insbesondere die Möglichkeit zu Nachfragen heraus:

(8) „Wir konnten fragen, was wir nicht verstehen und Berliner antworten. [...] Diese Konferenz war eine gute Chance für uns.“ (Yasu, Essay 5)

Diese Aussagen lassen sich einerseits als eine Bestätigung unserer Analyseergebnisse zu dem hohen Anteil der lernerseitigen Nachfragen und zur Symmetrie der Interaktion (Hoshii/Schumacher 2017a: 71ff.), andererseits als Indizien für die Erfüllung der lernerseitigen Erwartungen an die Diskussion mit der Partnergruppe interpretieren. Chancen zum Nachfragen können bei den Lernenden möglicherweise das Gefühl der Involviertheit und der gleichberechtigten Teilhabe an der Kommunikation erhöhen. Zudem lassen sich diese Ausführungen der japanischen Studierenden mit einigen der genannten qualitativen Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs in der

Interaktion nach dem GER verbinden: Die hier aus der Binnenperspektive als lernfördernd eingestuften Möglichkeiten für Nachfragen sind ja in Interaktionen eingebettet, in der man natürlich das Wort ergreifen (C2), die eigenen Beiträge mit denen anderer Personen verbinden (C1), zum Fortgang des Gesprächs beitragen, das Verstehen bestätigen und andere zum Sprechen auffordern kann (B2).

3.3 Das eigene Sprachverhalten

Direkt verbunden mit der kritischen Reflexion über die Kommunikation ist die Reflexion über das eigene Sprachverhalten. Die Lernenden formulieren oft Unsicherheiten beim Sprachgebrauch. Nach der ersten Konferenz zum Kennenlernen beschreiben die Studierenden ihre Unsicherheiten in der folgenden Weise:

(9) „Ich war ein bisschen nervös, weil ich so lange Zeit nicht mehr mit Deutschen gesprochen hatte.“ (Kenji, Essay 2)

(10) „Ich hatte Angst vor der ersten Videokonferenz, ob ich mit den deutschen Studenten durch das Internet auf Deutsch sprechen kann.“ (Shin, Essay 2)

Auch Yoko, die im ersten Essay nur positiv über ihre Erwartungen und Motivation, aber nichts über ihre Unsicherheit geschrieben hatte, kommentiert im letzten Evaluationstext, dass sie mit der Zeit von ihrer anfänglichen Nervosität lösen konnte:

(11) „Die Studenten aus Berlin waren alle sehr nett und freundlich und sie haben mir Freude geschenkt. Zuerst war ich sehr nervös, aber in der letzten Videokonferenz war ich komplett entspannt.“ (Yoko, Essay 6)

Hiro, der vor den Konferenzen keine längeren Auslandserfahrungen gesammelt hatte, nannte das Motiv „Unsicherheit mit der Sprache“ durchgehend bis zum letzten Essay:

(12) „Ich konnte nicht völlig verstehen, was sie gesagt haben, deshalb konnte ich nicht genau verstehen, wovon die Rede war. Deswegen konnte ich nicht auf mich vertrauen, wenn ich zu sprechen angefangen habe.“ (Hiro, Essay 6)

Diese Unsicherheit führte allerdings nicht zu einer negativen Einstellung in Bezug auf die Teilnahme. Vielmehr führte sie zur kritischen Reflexion über das eigene Sprachverhalten und vor allem zur Motivation zum Weiterlernen.

Hiro reflektiert bereits nach der ersten Konferenz kritisch über seine eigenen Sprachkenntnisse, vor allem über die Lücken in seinem Wortschatz:

(13) „Mein größtes Problem ist, dass ich einen kleinen Wortschatz habe. Deshalb konnte ich nicht verstehen, was sie gesagt haben, und auch nicht viel sprechen. [...] Mein zweites Problem ist, dass ich die Unterhaltung auf Deutsch nicht gewohnt bin.“ (Hiro, Essay 2)

Die Herausforderungen, mit denen er während der Konferenzen konfrontiert war, erkennt er durchaus bewusst und wiederholt auch im letzten Evaluationstext, dass er mit dem Wortschatz und dem Hörverständnis Schwierigkeiten hat. Diese kritischen Reflexionen über die eigenen Probleme führen bei Hiro zur weiteren Motivation zum Weiterlernen, wie wir unten sehen.

Kenji schreibt am Ende positiv über die Entwicklung seiner Sprechfähigkeiten, wobei er gleichzeitig auch seine Probleme beim Hörverstehen und beim Sprechen nennt:

(14) „Das war sehr schwer zu verstehen, was die HU-Studenten gesagt haben, und zu erklären, was ich sagen wollte.“ (Kenji, Essay 6)

Shin nennt in seinem letzten Essay zentrale Merkmale interaktionaler Kompetenz. Dabei stellt er sowohl Herausforderungen als auch Lösungen heraus:

(15) „Was schwierig bei der Konferenz war, war die Notwendigkeit, auf die unerwarteten Fragen zu antworten und zu verstehen, was andere sagen. [...] Wir konnten, aber, uns mit dem Wörterbuch oder mit der Hilfe der Anderen verstehen.“ (Shin, Essay 6)

Er reflektiert hier über authentische, spontane Kommunikation und verweist gezielt auf die gegenseitige Unterstützung, die zu der erfolgreichen Kommunikation beiträgt. Dies lässt sich als lernerseitiges Indiz für unsere Analysen der kollaborativen Äußerungs- und Wissenskonstruktionen in der Interaktion interpretieren (Hoshii/Schumacher 2017b: 85ff.).

Insgesamt sehen wir, dass die Videokonferenzen aus der Perspektive der Lernenden gute Gelegenheiten dafür boten, eigene Sprechintentionen im authentischen Gespräch mit den Redebeiträgen der anderen Beteiligten zu verbinden, in der Interaktion zu realisieren und nicht nur zu üben, sondern auch kritisch zu reflektieren. Dies führt zur Motivation zum Weiterlernen.

3.4 Motivation zum Weiterlernen

Die Essays zeigen, dass die Gelegenheit zur Realisierung eigener Sprechintentionen in authentischen Gesprächen die Lernenden die Lücken in der eigenen Lernersprache erkennen lassen (*noticing the hole*, Swain (1998), Doughty/Williams (1998)), was insbesondere in Bezug auf den Wortschatz mehrfach thematisiert wird. Gerade diese Herausforderung, mit eigenen Defiziten konfrontiert zu werden, scheint die beteiligten Lernenden zum Weiterlernen zu motivieren. So reflektiert beispielsweise Yoko, die durchaus mit ihren Lernergebnissen zufrieden war, dass sie ihre Motivation zum Erlernen neuer Vokabeln erhöhte:

(16) „Weil ich in dieser Videokonferenz sprechen musste, hat meine Motivation, neue Vokabeln zu lernen, zugenommen. [...] das Gefühl, dass sich mein Deutsch verbessert hat, ist immer gut.“ (Yoko, Essay 6)

Auch Hiro, der bis zum Ende kein Vertrauen in sein eigenes Sprachverhalten aufbaut, betont erneut die Wichtigkeit zum Vokabellernen und zur Verbesserung seines Hörverstehens:

(17) „Das wichtigste Problem für mich ist, dass ich einen kleinen Wortschatz habe und dass ich nicht am Hörverstehen gewöhnt bin. [...] Deshalb will und muss ich meinen aktiven Wortschatz vergrößern und die Erfahrungen im Hörverstehen sammeln.“ (Hiro, Essay 6)

Die exemplarischen Auszüge aus den Essays der Lernenden zeigen eine durchaus selbstkritische Haltung der eigenen Lernerfahrung gegenüber, die sie zum Teil als defizitär wahrnehmen, eine aber insgesamt äußerst positive Evaluierung der Kommunikation für die eigenen Lernerfahrungen. Die Lernenden empfinden nicht nur Freude am kulturellen Austausch, sondern reflektieren gleichzeitig ihre Fertigkeiten in der zu erlernenden Sprache ernsthaft und entwickeln ihre Motivation zum Weiterlernen. Das Setting Videokonferenz, in dem die Beteiligten gemeinsam miteinander interagieren, birgt somit ein lernförderndes Potenzial, wie Shin in seinem Abschlussessay beschreibt.

(18) „Ich denke, dass die Konferenzen dieses Semesters erfolgreich beendet worden sind, obwohl ich kein Selbstvertrauen vorher hatte. Einer der Gründe ist, dass jeder in der Klasse hoch motiviert war und unsere deutschen Kameraden uns mit der Sprache geholfen haben.“ (Shin, Essay 6)

4 Perspektive der angehenden Lehrenden

Die Berliner Studierenden hatten im Rahmen ihres Masterstudiengangs Deutsch als Fremdsprache alle bereits Lehrerfahrungen durch ein Hospitations- und Unterrichtspraktikum am Sprachenzentrum der Humboldt-Universität gesammelt und standen direkt vor einem weiteren Unterrichtspraktikum an einer ausländischen Universität (vier Studierende) oder vor weiteren DaF-Tätigkeiten (zwei Studierende). Eine Studentin hatte schon Lehrerfahrungen im Ausland gesammelt, zwei Studierende verfügten über Japanischkenntnisse (auf Niveau A1 bzw. B1).

Alle waren durch ihr Studium in linguistischen, spracherwerbsbezogenen, didaktischen und interkulturellen Fragen vorgebildet und durch die einführenden offline-Sitzungen der Videokonferenz-Lehrveranstaltung mit Hintergründen, Begriffen und Verfahren der Interaktionsanalyse vertraut. Ihre Essays zeigen sowohl ihre persönlichen Erwartungen, Emotionen und Eindrücke als auch die vor dem Hintergrund ihrer Fachkenntnisse reflektierten Einschätzungen des Lernpotenzials des spezifischen Settings für die japanischen Lernenden und für sie selbst als angehende Lehrende.

4.1 Motivation und Erwartungen

Vor den Konferenzen wird mehrfach die Hoffnung auf einen authentischen, für alle interessanten Austausch geäußert, der vertiefte Kenntnisse über die japanische Kultur und interkulturelle Kompetenzen fördert.

(19) „Mein Wunsch [...] ist in erster Linie, dass es zu einem möglichst ungezwungenen Austausch kommt, bei dem inhaltliche Themen im Zentrum stehen, die alle Teilnehmenden interessieren.“ (Jule, Essay 1)

(20) „Dabei erhoffe ich mir interkulturelle Vergleiche ziehen zu können und bei bestimmten Äußerungen Stereotype [...] zu hinterfragen.“ (Juliana, Essay 1)

Der Wunsch nach einem „ungezwungenen Austausch“ lässt sich mit schon früh formulierten Plädoyer für eine „offene und gleichberechtigte [...] Qualität des Miteinanders im Klassenzimmer“ (Rösler 1983: 297) verbinden, das im Gegensatz zu traditionellen Interaktionsformen wie beispielsweise IRF-Sequenzen steht. Dass das Spannungsfeld zwischen authentischer und gleichberechtigter Kommunikation einerseits und herkömmlichem Lehrerhandeln andererseits nach wie vor aktuell ist (Hoshii/Schramm 2017, Hoffmann 2017), zeigt sich auch in den Reflexionen der angehenden Lehrenden in Berlin.

So reflektieren sie das Lernförderpotenzial der erhofften authentischen Kommunikation für Lernende (vgl. 21) sowie auch ihr eigenes sprachliches Handeln, beispielsweise in Bezug auf klassische Lehrerhandlungen wie Fehlerkorrekturen, in dem spezifischen Setting (vgl. 22).

(21) „Nach meiner Erfahrung zu urteilen, würde ich behaupten, dass die aus eigener Motivation und Interesse entstehenden Gespräche im Fremdsprachenunterricht das Lernen an sich beschleunigen und neuer Input intensiver verarbeitet werden kann.“ (Lia, Essay 1)

(22) „[Es] würde sich [...] z. B. reaktive Formfokussierung anbieten (interaktionales Feedback: Bedeutungsaushandlungen, Reformulierung), da zum einen dieser Technik ein lernwirksames Potenzial zugesprochen wird und zugleich die interaktive Kommunikation nicht erheblich gestört wird.“ (Marlin, Essay 1)

Das genannte Spannungsfeld lässt sich insbesondere an der immer wiederkehrenden Frage der Berliner Studierenden erkennen, welche Rolle sie selbst in den Interaktionen per Videokonferenz einnehmen: die von Lehrenden oder von Gesprächspartnern:

(23) „Überhaupt ist noch nicht ganz klar, wie die Kursteilnehmer_innen ihre/unsere Rolle während der Videokonferenzen verstehen: Sind wir in Berlin in erster Linie Gesprächspartner_innen, zugleich (ein bisschen?) Lehrer_innen? Oder gar nicht?“ (Jule, Essay 1)

Die Teilnehmenden in Berlin reflektieren darüber hinaus die Möglichkeit, die eigene Sprache durch Videoaufnahmen analysieren zu können:

(24) „[J]ede Sitzung des Videokonferenzkurses [wird] aufgezeichnet und steht in Video und Audio zur Verfügung. [...] Dadurch würde ich interessante Beobachtungen erwarten, die es ermöglichen, auf bestimmte Aspekte des eigenen Auftretens zu achten und diese vielleicht zu verändern.“ (Chris, Essay 1)

Auch Kommunikationsschwierigkeiten werden von den Berliner Studierenden vor Beginn der Videokonferenzen thematisiert. Hierbei finden sich sowohl von Skepsis gegenüber der Distanzkommunikation geprägte Meinungen (vgl. 25) als auch solche, die methodische und inhaltliche Dimensionen von Interaktionsanalysen als interessante Herausforderungen bewerten (vgl. 26).

(25) „[...] denke ich, dass besonders die Überwindung von kommunikativen „Stolpersteinen“ eine große Hürde in diesen Videokonferenzen darstellt. [...] Hier stelle ich mir die Kommunikation für die Lerner und auch für uns doch recht stressig vor.“ (Juliana, Essay 1)

(26) „Von den Analysen und Transkriptionen der Videokonferenzen erwarte ich mir auch interessante Einblicke in die Interaktion der beiden Gruppen miteinander. [...] Insbesondere an Stellen, an denen Missverständnisse auftreten, die Kommunikation aus anderen Gründen gestört ist oder das Gespräch vielleicht kurzzeitig ganz abbricht, verdienen in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit.“ (Chris, Essay 1)

Aus den Essays vor den Videokonferenzen lassen sich drei für den Bereich der interaktionalen Kompetenz zentrale Motive herauskristallisieren, über die die Berliner Studierenden primär reflektieren: „Kommunikation in den Konferenzen“, „Die eigene Rolle“ und „Motivation zur Professionalisierung des eigenen sprachlichen Verhaltens als zukünftige Lehrperson“. Diese werden in den Essays zwischen und nach den Konferenzen weiter spezifiziert und entwickelt, was nun genauer ausgeführt wird.

4.2 Kommunikation in den Konferenzen

Einen Schwerpunkt in den Essays der Berliner Studierenden zur Kommunikation während der Konferenzen bildet weiterhin die Reflexion über die Authentizität, den „ungezwungenen Austausch“. Hinzu kommen Beobachtungen und Eindrücke zur Interaktion zwischen den Lernenden.

Bereits in den Essays nach der ersten Videokonferenz, in der die Studierenden in Tokio und Berlin einander kennen lernten und gemeinsam die drei Themen und die Zuständigkeiten für die Moderationen vereinbarten, wird die Kommunikation

zwischen beiden Gruppen als „echt“ und positiv bewertet. Die angehenden Lehrenden schildern, dass sich eine anfängliche Nervosität und Furcht vor unangenehmer Stille während dieser Konferenz schnell auflöste und einer Gesprächsatmosphäre wich, die durch gemeinsame Interessen, den Wunsch, die Gesprächspartner kennen zu lernen und Humor geprägt war.

(27) „[...] dass im Gespräch die anfängliche Unsicherheit immer mehr wich, so konnte auch bereits gemeinsam gelacht und gescherzt werden.“ (Marlin, Essay 2)

(28) „Für mich verdichteten sich [...] die Namen und Gesichter der Studierenden zu Persönlichkeiten, die ich sehr gern besser kennenlernen würde.“ (Chris, Essay 2)

Auch in den weiteren Essays wird die Kommunikation als authentisch bewertet und auf die durch persönliche Sympathie und großes Interesse aneinander geprägte Atmosphäre zwischen den Teilnehmenden (vgl. 29) sowie auch auf die Brisanz der Themen „Migration“ und „Fukushima“ (vgl. 30) zurückgeführt.

(29) „Ich finde, dass während dieser Sitzung sehr schöne Gespräche entstanden und darüber freue ich mich sehr. [...] ich habe das Gefühl, dass wir uns so viel zu erzählen haben.“ (Lia, Essay 3)

(30) „Die politisch brisanten Themen der Konferenz und die überaus interessanten Einblicke in die japanische Gesellschaft aus erster Hand ließen mich streckenweise vergessen, dass es sich um eine Videokonferenz handelt.“ (Chris, Essay 4)

Die Kommunikation wird auch in den Abschlussevaluationen insgesamt als positiv bewertet und in Bezug auf das Lernförderpotenzial für die japanischen Lernenden reflektiert:

(31) „Insgesamt verliefen sie viel lockerer, angenehmer und ungezwungener, als ich es für diese Form der Kommunikation erwartet hätte.“ (Mara, Essay 6)

(32) „Ich denke, dass dies besonders für die japanischen Studierenden eine gute Übung darstellte, um auf sie auf echte, authentische Kommunikation vorzubereiten.“ (Jule, Essay 6)

Mehrfach tauchen in den Essays Beobachtungen zu Interaktionen zwischen den Lernenden auf, die die Berliner Studierenden beschäftigen und z. T. verunsichern.

(33) „[...] auffällig, dass Feedback vor allem innerhalb der japanischen Gruppe gegeben wurde. Auch einige Bedeutungsaushandlungen fanden ausschließlich auf japanischer Seite statt.“ (Chris, Essay 4)

(34) „Vokabelfragen wurden überwiegend innerhalb der japanischen Gruppe verhandelt [...] Eventuell müssten wir dort mehr Initiative zeigen, um Input zu liefern.“ (Mara, Essay 4)

Ausführungen wie diese lassen darauf schließen, dass die angehenden Lehrenden vertraut sind mit primär steuernden Handlungsmustern von Lehrpersonen, zu denen beispielsweise IRF-Sequenzen, display questions oder formfokussierendes Feedback⁸ gehören (Walsh 2003; Hoffmann 2017). Auch wenn ihnen – gerade auch durch die Teilnahme am Videokonferenzkurs – bewusst ist, dass authentische, „ungezwungene“ Kommunikation lernfördernd ist und sich in dem gesamten Datensatz der mündlichen Interaktion per Videokonferenz beispielsweise keine display questions finden lassen (Hoshii/Schumacher 2017a), so verunsichert sie doch die peer interaction zwischen den japanischen Lernenden. Die kollaborativen Interaktionsstrukturen im Äußerungsaufbau, die sich von außen gerade in diesem spezifischen Gruppensetting finden lassen (Hoshii/Schumacher 2017b), sind für die Berliner Studierenden offenbar (noch) nicht salient. Bevor wir dieses näher beleuchten, möchten wir zunächst noch auf die beiden weiteren Motive eingehen, die verschiedene Facetten der Selbstwahrnehmung der Berliner Studierenden betreffen: das Motiv der eigenen Rolle und das der Motivation für die Professionalisierung des eigenen sprachlichen Verhaltens als zukünftige Lehrperson.

4.3 Die eigene Rolle

Das Motiv der eigenen Rolle als Gesprächspartner und Kommilitone einerseits und als angehende Lehrperson andererseits zieht sich durch sämtliche Essays der Berliner Studierenden. Es entwickelt sich bei allen von einer anfänglichen Unsicherheit bzgl. einer Doppelrolle immer stärker hin zur Wahrnehmung der eigenen Rolle als Gesprächspartner und Kommilitone:

(35) „[Ich] fühlte [...] mich den KommilitonInnen, die am „Ende der Welt“ zu sitzen scheinen, überhaupt nicht fern und trat zudem vollkommen aus der Lehrerrolle, die in den vergangenen Sitzungen spürbar an mir haftete.“ (Lia, Essay 4)

(36) „Während der Videokonferenzen geriet bei mir die Rolle als angehende DaF-Lehrkraft über weite Strecken völlig ins Hintertreffen. Ich sah die japanische und deutsche Seite der Videokonferenz eher als Kommilitonen [...] diese Sichtweise sorgte sicherlich für eine entspannte und angenehme Diskussionsatmosphäre und eine Begegnung auf Augenhöhe.“ (Chris, Essay 6)

⁸ Vgl. zur Reflexion über Feedback auch Beispiel (22).

Die Berliner Teilnehmer formulieren hier – anders als in ihren Ausführungen zur peer interaction zwischen den japanischen Studierenden – die Basis für die im Vergleich zu einem herkömmlichen Klassenzimmer symmetrische Interaktionsstruktur, die wir an anderer Stelle in Bezug auf die Verteilung der refokussierenden Fragen (Hoshii/Schumacher 2017a) und in Bezug auf kollaborativen Äußerungs- und Wissensaufbau (Hoshii/Schumacher 2017b) betrachtet haben. Es lässt sich wiederum eine Brücke zu Röslers (1983) gleichberechtigter Qualität des Miteinanders im Klassenzimmer schlagen, in (36) durch die Metapher der „Begegnung auf Augenhöhe“ pointiert. Indem die Berliner Studierenden sich als Kommilitonen und Gesprächspartner wahrnehmen, benennen sie sich im Grunde als Peers der japanischen Teilnehmer und bewerten dies als positiv für die Atmosphäre und den eigenen kulturellen Wissenszuwachs. Gleichwohl behalten sie auch stets ihre Rolle als zukünftige Lehrperson im Blick, wie im Folgenden gezeigt wird.

4.4 Motivation zur Professionalisierung des eigenen sprachlichen Handelns als zukünftige Lehrperson

Insbesondere da die Berliner Studierenden nicht nur ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen und Beobachtungen während der Konferenzen über die Kommunikation in dem spezifischen technisch vermittelten Gruppensetting reflektieren, sondern als weiteren Ausgangspunkt die Videoaufnahmen, ihre selbst erstellten Transkriptionen und Analysen des eigenen sprachlichen Verhaltens heranziehen können, beinhalten ihre Reflexionen auch vertiefte lern- und lehrbezogene Dimensionen. Diese betreffen das Spracherwerbspotenzial der Interaktion für die japanischen Lernenden sowie vor allem auch das Lernpotenzial für sie selbst als zukünftige Lehrpersonen.

Sie empfinden einen Kenntnisszuwachs in Bezug auf die Effekte spezifischer Interaktionsmuster durch die Transkriptionen:

(37) „Als ich das erste Mal einen Ausschnitt einer Sitzung transkribierte, war ich sehr überrascht, dass ich vieles während unserer Sitzungen nicht wahrnehme. Beispielsweise fiel mir beim Transkribieren der Skripte auf, dass Bedeutungsaushandlungen durchaus Lerneffekte erzielen können. So bemerkte ich, dass u. a. semantisierte Wörter und Redemittel von den japanischen Studenten während einer Konferenz wiederaufgenommen bzw. produziert wurden.“ (Lia, Essay 3)

In diesem Zitat wird eine für den Bereich von Erwerb und Vermittlung von Fremdsprachen zentrale Brücke deutlich. Der durch das Transkribieren forcierte genaue Blick auf echte Klassenzimmerinteraktion ermöglicht es, dass theoretische Konzepte aus der Interaktionsforschung – hier Bedeutungsaushandlungen – in tatsächlicher Interaktion identifiziert und – da maximal kontextualisiert – sogar in Bezug

auf mittelfristige Effekte⁹ beobachtet werden können. Diese Brücke von der Interaktionsforschung in die Unterrichtspraxis bietet angehenden Lehrenden somit Einblicke in das Lernpotenzial von Interaktion für Lernende.

In den folgenden Zitaten erkennen wir eine zweite Brücke, die von den angehenden Lehrenden in den Essays selbst geschlagen wird: Ausgehend von den detaillierten Analysen der Interaktion, an der sie selbst teilhaben, reflektieren sie das eigene sprachliche Verhalten in Bezug auf ihre interaktionale Kompetenz als zukünftige Lehrende. Sie benennen beispielsweise die zentrale Funktion der Hilfestellung von Feedback, die sie verstärken möchten (vgl. 38) oder nehmen sich vor, Signale zu Verständnisproblemen bei Lernenden stärker als bisher wahrnehmen zu wollen (vgl. 39).

(38) „Betreffend des Feedbacks habe ich mir vorgenommen, in der Zukunft mehr Hilfestellungen zu geben, da diese in einigen Fällen doch stärker benötigt werden.“ (Marlin, Essay 4)

(39) „Mein Fazit für mich ist, sich auch bei authentischen Gesprächen sprachlich an das Niveau der Lerner anzupassen. [...] man [sollte] auch dazu angehalten sein, die Signale der Gesprächspartner im Auge zu behalten und gegebenenfalls nachfragen, ob es Verständnisprobleme gibt.“ (Lia, Essay 4)

Beide Ausführungen beinhalten die Idee kollaborativer, unterstützender Interaktion im Sinne von Scaffolding, die wir in den Interaktionsdaten auch bereits identifizieren konnten (vgl. Hoshii/Schumacher 2017b). Zudem lassen sich Reflexionen finden, die verdeutlichen, dass die angehenden Lehrenden ihr sprachliches Verhalten als Lehrpersonen zukünftig konkret an spezifischen Punkten der eigenen Lehrersprache – wie etwa Pausen für Lernende oder präzise Fragestellungen – professionalisieren möchten.

(40) „Mir ist [...] bewusst geworden, wie wichtig es ist, den Lernenden Pausen einzuräumen [...]. Abermals wurde mir durch die Konferenzen, aber auch durch die Analyse einiger Sequenzen deutlich, was für einen hohen Stellenwert klare Fragestellungen haben. In der Zukunft werde ich vor allem darauf achten, meine Frage- und Aufgabenstellungen möglichst präzise zu formulieren.“ (Marlin, Essay 6)

Die Teilnahme am Kurs „Unterricht per Videokonferenz“ hat die Berliner Studierenden dazu motiviert, ihr eigenes sprachliches Handeln und ihre interaktionale Kompetenz als zukünftige Lehrperson professionalisieren zu wollen. Gerade die

⁹ Ohne auf die Diskussion um Erwerbsbegriffe eingehen zu wollen, verstehen wir unter mittelfristigen Effekten in Anlehnung an Henrici (1995: 25) und Aguado (2010: 819), dass die zielsprachliche Lösung von während des Unterrichts auftretenden sprachlichen Problemen im weiteren Verlauf des Unterrichts von Lernenden erneut kontextuell angemessen produziert wird.

durch die Transkriptionen und Analysen der Videoaufnahmen ermöglichten vertieften Einblicke in die spezifischen Interaktionen haben sie zu einer Selbstreflexion angeregt, die für ihre berufliche Zukunft als DaF-Lehrende zentral ist.

5 Fazit

In diesem Beitrag haben wir gezeigt, dass interaktionale Kompetenz als Fähigkeit zur erfolgreichen, kollaborativen Beteiligung am Gespräch für alle am Fremdspracherwerb beteiligten Akteure von zentraler Bedeutung ist. Auf der Grundlage von subjektiv-evaluierenden Essays der an einem DaF-Kurs mit Gruppensetting per Videokonferenz beteiligten Lernenden in Tokio und angehenden Lehrenden in Berlin sind wir den folgenden Fragen nachgegangen: Welche Motivation und Erwartungen bringen die Teilnehmenden zum interaktionalen Austausch mit? Inwiefern entwickelt sich die Motivation, inwiefern werden die Erwartungen erfüllt? Fördert eine Lernumgebung per Videokonferenz die interaktionale Kompetenz von Fremdsprachenlernenden und -lehrenden in ihrer eigenen Wahrnehmung?

Die Motivation und Erwartungen der Beteiligten variieren durch ihre unterschiedlichen Rollen als Deutschlernende einerseits und angehende Lehrende andererseits. Während die japanischen Studierenden von den Konferenzen vor allem die Möglichkeiten zum Deutschsprechen und die Erweiterung ihrer Deutschkenntnisse erwarten, haben die Beteiligten in Berlin im Auge, authentische Gespräche zu führen und ihr eigenes Feedbackverhalten zu professionalisieren. Diesen unterschiedlichen Erwartungen entsprechend gibt es auch unterschiedliche Gefühle der Unsicherheit: Auf der Tokioter Seite wird vor allem Unsicherheit mit der Kommunikation in der zu erlernenden Sprache genannt, während auf der Berliner Seite Unsicherheit in Bezug auf stockende Kommunikation und die eigene Doppelrolle vorherrschend sind. Beide Seiten erwarten einen persönlichen und interkulturellen Austausch.

Sowohl die Studierenden in Tokio als auch die in Berlin reflektieren intensiv über die Kommunikation in den Konferenzen. Beide Seiten betonen die gute Atmosphäre, die durch ein großes persönliches Interesse und den Austausch über für alle emotional bedeutsame, in der ersten Konferenz gemeinsam festgelegte Themen geprägt war. Die DaF-Lernenden betonen hierbei insbesondere die Verständnissicherung und bewerten die vielen Möglichkeiten für Nachfragen während der Konferenzen als äußerst positiv. Die angehenden Lehrenden betonen vor allem die Authentizität der Kommunikation. Aus den Essays geht interessanterweise auch hervor, dass sowohl die DaF-Lernenden als auch die angehenden DaF-Lehrenden (noch) von einem herkömmlichen Modell des Spracherwerbs als individuelle Überwindung von L2-Sprachdefiziten geprägt sind: Die Aufmerksamkeit der Lernenden richtet sich an mehreren Stellen auf die Lücken in ihrer Lerner Sprache, und die angehenden Lehrenden fühlen sich vom gemeinsamen Äußerungsaufbau unter den Lernenden verunsichert. Das aus soziokulturellen Ansätzen stammende Plädoyer für kollaboratives Lernen verlangt von allen am Fremdsprachenunterricht beteiligten Akteuren eine

grundsätzliche Umorientierung von einem Konzept des Lernens als individuellem, primär kognitiv verstandenen Prozess hin zu einem gemeinsamen sozialen Prozess.

Was die Entwicklung der Motivation zur Teilnahme an den Videokonferenzen und die Erfüllung der ursprünglichen Erwartungen angeht, so sehen die japanischen Lernenden insgesamt eine positive Entwicklung ihrer Sprechfertigkeiten, die mit einer immer größeren Sicherheit in der fremdsprachlichen Kommunikation einhergeht. Dies führen sie auf die authentische Kommunikation und die Unterstützung durch die Berliner Studierenden zurück. Bei diesen wiederum entwickelt sich die Wahrnehmung der eigenen Rolle von der genannten Doppelrolle hin zu der von Gesprächspartnern, wodurch sie sich als Peers der japanischen Studierenden positionieren.

Beide Seiten werden durch die Teilnahme an den Videokonferenzen zum Weiterlernen motiviert. Bei den japanischen Studierenden führt u. a. auch der bereits erwähnte selbstkritische Blick auf Schwierigkeiten beim L2-Gebrauch zu einer hohen Motivation, weiterhin Deutsch zu lernen, gemeinsam mit der positiven Erfahrung des authentischen Austausches. Bei den deutschen Studierenden führt insbesondere die Möglichkeit, neben den Erfahrungen in den Konferenzen auch ausgehend von den Transkriptionen und Analysen das eigene sprachliche Verhalten reflektieren zu können, zu einer hohen Motivation, ihre interaktionale Kompetenz als zukünftige Lehrperson zu professionalisieren.

Insgesamt geben die Aussagen aus den Essays einen guten Einblick in die Binnenperspektiven der Beteiligten und zeigen, dass die Lernumgebung Videokonferenz im Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting sowohl für DaF-Lernende als auch für angehende DaF-Lehrende gute Potenziale zur Förderung interaktionaler Kompetenz in authentischen Sprachverwendungssituationen bietet.

Wenn sich Lernende die im GER beschriebenen Aspekte des mündlichen Sprachgebrauchs aneignen sollen, ist es erforderlich, dass sie bereits in der Lernsituation die Möglichkeit haben, diese zu üben: Mittel der Intonation und nichtsprachliche Mittel verwenden, eigene Redebeiträge ins Gespräch einflechten, natürlich das Wort ergreifen, auf etwas Bezug nehmen, die eigenen Beiträge mit denen anderer Personen verbinden und damit zum Fortgang des Gesprächs beitragen, das Verstehen bestätigen, andere zum Sprechen auffordern, indem sie Teile von dem, was jemand gesagt hat, wiederholen, um das gegenseitige Verstehen zu sichern. Dies bedeutet für Lehrende, dass sie Kommunikations- und Sprachverwendungssituationen im Klassenzimmer schaffen müssen, in denen die Lernenden die genannten Aspekte einsetzen können und zudem die Möglichkeit haben, dies zu reflektieren. Dafür ist die Gesprächskultur im Klassenzimmer, die Rösler (1983) als „eine bestimmte offene und gleichberechtigte, emotionale Interaktion zulassende Qualität des Miteinanders im Klassenzimmer“ charakterisiert, unentbehrlich. Unseres Erachtens birgt das Setting Videokonferenz im Distanzklassenzimmer mit Gruppensetting das Potenzial, dass Lernende und (angehende) Lehrende in balancierter Weise aktiv und initiativ, mit eigenen Sprechintentionen, verständnissichernd und vor allem kollaborativ die Kommunikation gestalten und somit ihre interaktive Kompetenz stärken.

Das Setting weist in die Richtung einer Gesprächskultur im institutionalisierten Fremdsprachenlernsetting, dessen wesentliches Merkmal ein sozial orientiertes Miteinander darstellt, bei dem, wie die Beteiligten unserer Videokonferenzen selbst schreiben, einander „auf Augenhöhe“ begegnet wird und man einander „Freude schenkt“.

Literatur

- Aguado, Karin (2010): Sozial-interaktionistische Ansätze. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin u. a.: de Gruyter, 817-826.
- Bahlo, Nils/Paul, Christine/Topaj, Nathalie/Steckbauer, Daniel (2014): Video-konferenzen im DaF-Bereich – Überlegungen zu Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel „Skype in the classroom“. In: *Info DaF* 1, 55-69.
- Canale, Micheal/Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied Linguistics* 1/1, 1-47.
- Doughty, Catherine/Williams, Jessica (1998): Pedagogic choices in focus on form. In: Doughty, Catherine/Williams, Jessica (Hrsg.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 197-261.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER) [<http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/sprachkenntnisse.php>, letzter Zugriff: 27.02.2018].
- Henrici, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachen-erwerbspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Hoffmann, Sabine (2017): Bewusstheit und ihre Ermittlung in der Unterrichtskommunikation – Bestandsanalyse und Perspektiven. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 67-74.
- Hoshii, Makiko/Schramm, Karen (2017): Von den Kommunikationsstrategien zum produktions- und verständnissichernden Handeln. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4, 195-201.
- Hoshii, Makiko/Schumacher, Nicole (2017a): Fragen in der Interaktion per Videokonferenz. In: Appel, Joachim/Jeuk, Stefan/Mertens, Jürgen (Hrsg.): *Sprachen lehren. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg, 30. September – 3. Oktober 2015. Kongressband*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 67-78.
- Hoshii, Makiko/Schumacher, Nicole (2017b): Verständnissicherung und gemeinsamer Äußerungsaufbau in der Interaktion per Videokonferenz. In: Schwab,

- Götz/Hoffmann, Sabine/Schön, Almut (Hrsg.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. Münster: LIT Verlag, 79-92.
- Hoshii, Makiko/Schumacher, Nicole (2016): Problem-solving interaction in GFL videoconferencing. In: Jager, Sake/Kurek, Malgorzata/O'Rourke, Breffni (Hrsg.): *New Directions in Telecollaborative Research and Practice: Selected Papers from the Second Conference on Telecollaboration in Higher Education*. Dublin: Research-publishing.net, 147-153.
- Hoshii, Makiko/Schumacher, Nicole (2012): Kommunikation und Fehlerkorrektur in Videokonferenzen. In: *Fremdsprachen und Hochschule* 85, 53-82.
- Hoshii, Makiko/Schumacher, Nicole (2010): Videokonferenz als interaktive Lernumgebung – am Beispiel eines Kooperationsprojekts zwischen japanischen Deutschlernenden und deutschen DaF-Studierenden. In: *German as a Foreign Language* 1, 71-91.
- Kleinschmidt, Karin (2016): Sprachliches Lehrerhandeln als Bestandteil der professionellen Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern – Konturen eines wenig beachteten Forschungsfeldes. In: *Leseräume* 3, 98-114.
- Lewis, Tim (2017): Introduction to *system* special issue on telecollaboration. In: *System* 64, 1-6.
- Lütge, Christiane (2013): Sprechen. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 291-294.
- Ohta, Tatsuya (2015): *Die Wirkung von Fehlerkorrektur auf Überarbeitungsprozesse und -produkte beim fremdsprachlichen Schreiben. Eine empirische Studie unter japanischen Deutschlernenden*. München: Iudicium.
- Ortega, Lourdes. (2009): *Understanding Second Language Acquisition*. London: Hodder Education.
- Rösler, Dietmar (1983): Der Erwerb von Abtönungspartikeln im institutionalisierten Lernprozess Deutsch als Fremdsprache. In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Partikeln und Interaktion*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 291-300.
- Schmenk, Barbara (2013): Kommunikative Kompetenz. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart: Metzler, 135-137.
- Schramm, Karen (2009): Zum Konzept der Kompensationsstrategien aus soziokultureller Perspektive: Produktionssicherndes Handeln von GrundschülerInnen in einer Deutsch-als-Zweitsprache-Fördergruppe. In: Nauwerck, Patricia (Hrsg.): *Kultur der Mehrsprachigkeit in Schule und Kindergarten. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke*. Freiburg: Fillibach, 131-147.

- Swain, Merrill (1998): Focus on form through conscious reflection. In: Doughty, Catherine/Williams, Jessica (Hrsg.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 64-81.
- Walsh, Steve (2003): Developing interactional awareness in the second language classroom through teacher self-evaluation. In: *Language Awareness* 12, 124-142.

**Themenschwerpunkt 2:
Sprache in der wissenschaftlichen Lehre**

Sektionsbericht

Koordination:

Kristina Pelikan, Thorsten Roelcke & Winfried Thielmann

Die Bedeutung, die der Sprache im Allgemeinen und einer Fremdsprache im Besonderen als Medium in der wissenschaftlichen Lehre zukommt, ist in den vergangenen Jahren immer stärker ins Bewusstsein gerückt. Dabei stehen bislang überwiegend pragmatische und didaktische Gesichtspunkte im Vordergrund, die es um systematische und theoretische Aspekte zu ergänzen gilt. Dies geschah in dem Tagungsschwerpunkt unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen als wissenschaftlicher Fremdsprache, wobei im Vorfeld insbesondere die folgenden Fragestellungen aufgeworfen wurden:

- Welcher Bedarf besteht an der deutschen Sprache in der Wissenschaftlichen Lehre? Zu fragen ist hier nach dem Bedarf in verschiedenen Fächern (etwa in den Natur-, Gesellschafts- oder Geisteswissenschaften), in länderspezifischen Kontexten (zum Beispiel in der Europäischen Gemeinschaft, in China oder in Südamerika) oder in unterschiedlichen Stadien bzw. Abschnitten des Studiums (BA, MA, Promotion). Dabei ist auch der Gebrauch des Deutschen in Abgrenzung von oder in Verbindung mit dem Englischen und anderen Sprachen zu betrachten.
- Welche Charakteristika zeigt die deutsche Sprache in der mündlichen und der schriftlichen Kommunikation der Wissenschaftlichen Lehre? Solche Charakteristika können auf verschiedenen Beschreibungsebenen wie Wort- und Formbildung, Satzbau, Wortschatz oder Text (einschließlich Textsorten) sowie im Hinblick auf bestimmte fachkommunikative Funktionen wie sprachliche Ökonomie oder Textverständlichkeit erfasst und beschrieben werden.

Dabei ist auch und gerade ein Vergleich zur Wissenschaftlichen Lehre in anderen Sprachen von Interesse.

- Welche neuen oder bekannten Modelle der Fachsprachendidaktik lassen sich im Bereich der Wissenschaftlichen Lehre implementieren oder adaptieren? Inwiefern können also Modelle wie beispielsweise SIOP oder Scaffolding, die für den Bereich der Schule entwickelt wurden, im Bereich der Wissenschaftlichen Lehre nutzbar gemacht werden? Und welches Potential (welche Chancen und Risiken) kommt hierbei dem Einsatz von elektronischen Medien (einschließlich mobilen Geräten wie Smartphones oder Tablets) sowie dem sog. Blended Learning, Inverted Classroom, MOOC und anderen Formaten zu?
- Welche spezifischen Materialien und Curricula für eine sprachbezogene oder eine sprachensible Wissenschaftliche Lehre liegen vor? In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach angemessenen Kriterien zu einer bedarfsgerechten Entwicklung oder Evaluation solcher Materialien oder Curricula. Im Weiteren spielt hier auch das sprachliche bzw. fremdsprachliche Bewusstsein innerhalb verschiedener Fächerkulturen eine Rolle, insbesondere im Hinblick auf die Dominanz des Englischen oder eine gezielte Mehrsprachigkeit.
- Wie bereits angedeutet wird das Verhältnis zwischen dem Deutschen als Fremdsprache und dem Englischen als internationaler Wissenschaftssprache unter diversen Aspekten zu diskutieren sein – insbesondere auch in der Wissenschaftlichen Lehre. Dabei stellt sich auch die Frage, inwieweit und inwiefern der Erwerb des Deutschen als nachfolgender Fremdsprache von möglicherweise bereits bestehenden Kenntnissen und Kompetenzen im Englischen als einer vorangehenden Fremdsprache im Bereich der Wissenschaftlichen Lehre profitieren kann.

Im Folgenden werden die Vorträge des Themenschwerpunkts kurz vorgestellt.

Ulrike Arras (Bochum) und *Tanja Fobr* (Kassel) eröffneten den Themenschwerpunkt mit ihrem Vortrag zum Thema „Mitschreiben als grundlegende wissensverarbeitende Arbeitsform im akademischen Kontext: Stellenwert und praxisorientierte didaktische Ansätze auf den hochschulrelevanten Niveaus B2 und C1“. Sie verdeutlichten zunächst die Bedeutung der akademischen Sprachhandlung des Mitschreibens im Rahmen wissenschaftlicher Kommunikation – insbesondere unter Studierenden – und erläuterten daraufhin einige didaktische und methodische Ansätze für eine studienbegleitende Förderung entsprechender Kompetenzen deutscher Sprache im Rahmen einer Vorlesungsreihe; leitend erwiesen sich dabei die Prinzipien des Scaffolding.

Das Thema von *Elisabeth Venobr* (Sosnowiec) lautete „Schreibkompetenz(en) in der (fremden) Wissenschaftssprache Deutsch vermitteln: hochschuldidaktische Konsequenzen für die Lehre im In- und Ausland“. Von der Überlegung ausgehend, dass die Förderung von akademischer Mehrsprachigkeit die ausgangssprachlichen

Schreibkulturen der Lernenden aufgreifen und für deren sprachliche Progression in der Zielsprache nutzbar gemacht werden können, diskutierte sie Beispiele aus französischen und polnischen Lernertexten von Germanistikstudierenden. Dabei wurden sowohl verschiedenartige Transferprozesse aus der ausgangssprachlichen Textsozialisation herausgearbeitet als auch entsprechende Konsequenzen für eine fächerübergreifende Schreibdidaktik erörtert.

Unter dem Titel „Der Konjunktiv II in der wissenschaftlichen Lehre: Über die Ausbildung eines mentalen Vorstellungsraums für die Wissensvermittlung“ referierte *Friederike Hinzmann* (Chemnitz) spezifische sprachliche Verfahren zur Herstellung mentaler Vorstellungen von Zuständen und Handlungen, die Gegenstand von akademischen Lehrveranstaltungen sind. Sie zeigte, dass hierbei der Konjunktiv II nicht allein als sog. „Höflichkeitsmodus“ sowie zum Ausdruck von Bedingungen und von Irrealem Verwendung findet, sondern auch als Mittel zur Konstitution mentaler Vorstellungsräume innerhalb von Lehrveranstaltungen; Hinzmann machte in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von entsprechenden didaktischen Konsequenzen aufmerksam.

Mit ihrem Vortrag zum Thema „Bedeutungserklärung von „sich lassen“-Konstruktionen mit unbelebtem Subjekt in wissenschaftlichen Texten“ wandte sich *Myoung Lee* (Soul) ebenfalls dem Bereich wissenschaftssprachlicher Modalität zu. Sie zeigte, dass solche Konstruktionen vorwiegend auf analysierende Handlungen von Autorinnen und Autoren in einem erklärenden Zusammenhang bezogen werden. Im Gegensatz hierzu würden „können werden“-Konstruktionen nicht äquivalent zu „sich lassen“-Konstruktionen gebraucht, wie oft in der sprachwissenschaftlichen wie -didaktischen Literatur behauptet, sondern dienen vielmehr der Kennzeichnung von Behauptungen oder dem Aufzeigen von Handlungsmöglichkeiten.

Franziska Wallner und *Codula Meißner* (beide Leipzig) beschäftigten sich mit der Aufgabe, den interfachlichen, also den fachübergreifend gebrauchten Wortschatz der Geisteswissenschaften mit korpuslinguistischen Methoden zu erschließen. In ihrem Vortrag „Der fachübergreifende Wortschatz in den Geisteswissenschaften: Ermittlung – Analyse – Anwendung“ stellten sie zunächst ihre methodische Vorgehensweise vor und erläuterten daraufhin die Zusammensetzung dieses gemeinsamen Inventars. Zum Schluss wurde die Bedeutung der Vermittlung von einem interfachlichen Wortschatz für eine gelungene Studienvorbereitung und -begleitung herausgestellt.

„Bachelorarbeiten der Germanistikstudenten auf dem Prüfstein – Einige Bemerkungen zur wissenschaftlichen Kompetenz der Bachelorstudenten in Polen“ lautete das Thema des Vortrags von *Joanna Szczyk* und *Marceline Lalaszynik* (beide Wrocław). Anhand eines Korpus von Bachelorarbeiten aus den Jahren 2006 bis 2016 stellten sie diverse Probleme von polnischen Germanistikstudierenden bei dem Verfassen schriftlicher Arbeiten dar und leiteten hieraus eine spezifische Typologie von Erwerbsschwierigkeiten ab, aus welcher im Weiteren auch didaktische Konsequenzen zu ziehen seien.

Den letzten Vortrag des Themenschwerpunkts hielten *Kristina Pelikan* (Basel/Berlin) und *Thorsten Roelcke* (Berlin). Unter dem Titel „Machtausübung durch einsprachiges Schreiben. Zwei Stufen kommunikativer Effizienz“ wurde zunächst ein allgemeines Modell kommunikativer Effizienz skizziert, welches daraufhin auf mehrsprachige Kommunikation im wissenschaftlichen Bereich übertragen wurde. Im Anschluss hieran wurden die Ineffektivität und die Ineffizienz einer wissenschaftlichen Kommunikation diskutiert, welche sich an dem Gebrauch nur einer Sprache wie dem Englischen oder Deutschen orientiert. Kommunikative Defizite entstünden hierbei sowohl mit Blick auf den Transfer als auch hinsichtlich der Genese von Wissen.

Mitschreiben: Funktionen und didaktische Überlegungen zu Formen der Wissensverarbeitung an der Hochschule

Ulrike Arras (Bochum) & Tanja Fohr (Kassel)

1 Einleitung

Das Mitschreiben ist eine im akademischen Leben – aber auch in beruflichen Zusammenhängen – alltägliche und hochfrequente Sprachhandlung und für ein erfolgreiches Studium an einer deutschen Hochschule unverzichtbar. Dabei handelt es sich um eine komplexe Sprachhandlung, die ein hohes Maß nicht nur an sprachlichen, sondern auch an kognitiven Fähigkeiten erfordert. Diese Fähigkeiten bringen Studierende aus ihrer schulischen Sozialisation nicht immer mit, insbesondere dann, wenn sie in anderen Schulkulturen ihre Bildungssprache erworben haben und Deutsch für sie eine fremde Wissenschaftssprache ist. Eine besondere Herausforderung ist deshalb, wenn das Mitschreiben in einem fremdsprachlichen, mitunter mehrsprachigen, Kontext erfolgt. Entsprechende Fähigkeiten und Strategien müssen somit entweder im Verlauf des Studiums, oder aber in einer propädeutischen Phase entwickelt bzw. ausgebaut werden. In diesem Zusammenhang will der vorliegende Beitrag folgenden Fragen nachgehen:

- Welche Funktionen hat die Mitschrift – insbesondere im Hochschulkontext?
- Welche Herausforderungen ergeben sich beim Mitschreiben?
- Und vor allem: Wie kann Mitschreiben systematisch trainiert werden?

Auch wenn das Mitschreiben im Hochschulstudium eine zentrale Rolle spielt, fällt doch auf, dass es sich um einen eher vernachlässigten Gegenstand der Studienpädagogik bzw. des DaFZ-Unterrichts generell handelt. Auch in studienbegleitenden DaFZ-Kursen stellt das Mitschreiben kein zentrales Anliegen dar und wird selten explizit gefördert. Problematisch dabei ist, dass sich diese Fähigkeit als Teilaspekt des wissenschaftlichen Arbeitens nicht „einfach so“ einstellt. Man sollte nicht davon ausgehen, dass Studierende, seien sie nun in einem deutschsprachigen Kontext oder in einer fremdkulturellen schulischen Tradition sozialisiert, im Laufe ihres (Fach-)Studiums „automatisch“ lernen, wie eine Gruppendiskussion im Seminar oder eine Vorlesung zu verarbeiten sind.

Ganz im Gegenteil: Studierende haben häufig Schwierigkeiten, effizient das Pensum an Input aus den Lehrveranstaltungen zu bewältigen. Dies manifestiert sich sodann auch in ihren eigenen akademischen Texten, seien es mündlich vorgetragene Referate, seien es schriftlich ausgearbeitete Texte. Und nicht wenige, insbesondere ausländische Studierende, fühlen sich mit diesen Schwierigkeiten alleine gelassen, zumal nicht geklärt ist, wer für die Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch und der wissenschaftlichen Arbeitstechniken zuständig ist: Sind die FachdozentInnen verantwortlich für die (fach-)sprachliche und wissenschaftliche Entwicklung ihrer Studierenden? Oder obliegt es den SprachdozentInnen, den Studierenden aus dem Ausland das sprachlich-fachsprachliche Rüstzeug an die Hand zu geben, um im Studium effektiv Fachtexte zu rezipieren sowie selbstständig akademische Texte mündlich und schriftlich zu produzieren.

Der Beitrag wird zunächst die besonderen Anforderungen der wissensverarbeitenden Handlung Mitschreiben skizzieren und ihre Bedeutung für das Studium hervorheben. Im zweiten Teil wird exemplarisch aufgezeigt, inwieweit die Vermittlung der Kompetenz Mitschreiben studienbegleitend im Rahmen einer Vorlesungsreihe erfolgen kann.

Ziel des Beitrags ist es, für die Bedeutung der Sprachhandlung Mitschreiben im Hochschulkontext zu sensibilisieren und Anregungen für die Vermittlungspraxis ab dem Niveau B2 zur Studienvorbereitung, für studienbegleitende Sprachkurse sowie in das Fachstudium integrierte Sprachbildung zu geben.

2 Warum und wozu machen wir Notizen?

Mitschreiben (beim Zuhören) ebenso wie das Exzerpieren (beim Lesen) sind text- und wissensverarbeitende Techniken. Gehörtes und Gelesenes wird als eine Art Erinnerungsstütze notiert: Was wir als wichtig und erinnerungswert erachten, halten wir in verdichteter Form sozusagen als „Hörnotiz“ oder „Lesenotiz“ fest (Arras 2015a, 2015b). Dazu sind unterschiedliche Fähigkeiten erforderlich. Dabei muss der Text nicht nur verstanden werden. Vielmehr gilt es zu filtern, was tatsächlich relevant ist. Dabei orientieren wir uns an Leitfragen, die gerade in akademischen oder beruflichen Zusammenhängen ausschlaggebend sind:

Etwa in einer Vorlesung:

- Was an der Vorlesung ist wichtig für die Prüfung nächste Woche?
- Was betont der Professor? Wie definiert er x oder y?
- Welche Literatur gibt er als lesenswert an?

Oder in einer Arbeitsbesprechung:

- Wann genau muss das Projekt fertiggestellt sein?
- Wer ist für welchen Teilbereich zuständig?
- Was sind die nächsten Schritte für die weitere Planung?

Wenn wir Informationen aufnehmen, kontrollieren wir, ob diese Information Bedeutung hat für unser Anliegen, für unsere Frage. Das Gehörte wird also in Bezug auf eine Fragestellung und ein bestimmtes (fachorientiertes) Vorwissen rezipiert. Die Fragestellung ist dabei i. d. R. an ein bestimmtes Projekt gebunden, etwa eine anzufertigende Hausarbeit oder ein Referat, das zu halten, oder eine Prüfung, die demnächst abzulegen ist. Deshalb ist eine Mitschrift grundsätzlich individuell gestaltet. Zwar gibt es bestimmte Leitlinien zur Anfertigung, wie sie sich in Ratgebern zum wissenschaftlichen Arbeiten finden. Auch gibt es in etlichen Veröffentlichungen zum wissenschaftlichen Arbeiten Hinweise, wie man eine Mitschrift formell gestalten könnte, aber solche Vorgaben haben eher den Charakter von Empfehlungen. Diese Tipps beziehen sich wie die von Stickel-Wolf und Wolf (2011: 73-77) auf die übersichtliche und nachvollziehbare Gestaltung der Mitschrift (ebd.: 40). Die „transitorische, teilweise provisorische, nicht-dokumentarische und individuelle Charakteristik der Mitschrift und die Tatsache, dass sie in der Regel von keinem Interesse für Dritte ist“ (Langelahn 2005: 8) führt dazu, dass es kein festes Regelwerk für diese Textform geben kann. Solche Notizen, ihre Form, ihre Inhalte, ihre Länge, auch ihr Medium (handschriftlich vs. maschinenschriftlich) ist folglich je nach Zielsetzung zu gestalten. Die Verwendung des Mitgeschriebenen bestimmt zum einen die Auswahl der Notizen, zum anderen die argumentative Einbettung in einen neuen Zusammenhang. Die zu erbringenden Studienleistungen (Referat, Prüfung, Hausarbeit) bestimmen den wissenschaftssprachlichen Diskurs, in dem Mitschriften verarbeitet werden. Diese fächerübergreifend zu antizipieren und anhand einer generalisierbaren Beispielsituation zu erarbeiten, ist im Rahmen der Studienpropädeutik auf den Niveaus B2 und C1 in Kursen mit angehenden Studierenden unterschiedlicher Fächer allerdings schwierig, weil der Fachbezug fehlt und die Wissenschaftssprache im Studium zunehmend fachsprachlich geprägt ist. Die Auseinandersetzung mit fachspezifischen Kommunikationsformen und der Fachterminologie erfolgt verstärkt erst im Verlauf des Fachstudiums, daher ist Fachsprachenunterricht in erster Linie im Fach selbst angesiedelt und „richtet sich an fachlich homogene Gruppen“ (Fearn 2007: 170). Dies mögen Gründe dafür sein, warum die Mitschrift im Unterricht selten explizit thematisiert wird.

Vor diesem Hintergrund kann festgehalten werden, dass das Mitschreiben ein hohes Maß an Eigenständigkeit erfordert. Denn die Annäherung an eine wissenschaftliche Fragestellung, deren Erarbeitung und die kritische Auseinandersetzung mit der einschlägigen Fachliteratur oder mit Fachvorträgen zu einem bestimmten Thema verlangen kognitive und intellektuelle, aber auch fachkulturelle Fähigkeiten, die den Studierenden (noch) nicht geläufig sein können. Sie werden erst im Verlauf der akademischen Sozialisation im Fachgebiet erworben, denn – so Banzer und Kruse (2012: 9) – die Verbindung von Schreiben und forschungsorientiertem Lernen herzustellen, ist naturgemäß eine Aufgabe, die im Fach und nicht in fachübergreifenden Veranstaltungen hergestellt werden muss. Somit hängt die „Entwicklung von Schreib- und Textkompetenz im Studium [...] eng mit der fachlichen und intellektuellen Entwicklung zusammen“ (Banzer/Kruse 2012: 31).

Wissensverarbeitende Handlungen zeichnen sich zudem dadurch aus, dass sie sowohl Fähigkeiten und Fertigkeiten im rezeptiven, als auch im produktiven Bereich verlangen. Ob die Studierenden einen Ausgangstext oder einen Vortrag im Sinne der Aufgabenstellung verstanden haben, ist jedoch nicht anhand der schriftlichen Produkte wie der Mitschrift oder des Exzerpts messbar. Denn diesen individuellen Texten unterliegen, wie angemerkt, keine einheitlichen inhaltlichen und formellen Standards. Insofern verfügen wir kaum über Kriterien, anhand derer man das Produkt objektiv beurteilen könnte. Was den Inhalt einer Mitschrift betrifft, so ist dieser von der individuellen Fragestellung der Studierenden, ihrem persönlichen Erkenntnisinteresse, ihrem bisherigen Wissensstand sowie von ihrer Kompetenz abhängig, antizipieren und abschätzen zu können, inwieweit sie das Gehörte in andere Kontexte transferieren und anwenden können. Moll (2001: 104) betont, dass die Auswahl der zu notierenden Elemente z. B. bei der Mitschrift auf mentalen Einschätzungs- und Bewertungsprozessen beruhen, die wiederum durch die Zwecksetzung des Mitschreibens bestimmt sind. Um beurteilen zu können, ob Mitschrift und Exzerpt gelungen sind, muss also bekannt sein, in welches Endprodukt die verarbeiteten Erkenntnisse aus den Texten eingehen sollen.

Nachfolgend wird zunächst der Frage nachgegangen, in welchen Situationen Studierende mitschreiben müssen und inwieweit studienbegleitend oder propädeutisch auf diese Situationen vorbereitet werden kann.

3 Spezifische Anforderungen beim Mitschreiben

Welche Anforderungen lassen sich also bei der Verarbeitung von Gehörtem oder Gelesenem beobachten? Für das Mitschreiben sind die nachfolgend dargestellten Fähigkeiten erforderlich (Arras 2015a; Arras/Fohr 2017), wobei die einzelnen Schritte in unterschiedlicher Reihenfolge erfolgen können, weil im Verlauf der Verarbeitung immer wieder Rückgriffe zu vorherigen Aktivitäten erforderlich werden. Diese Arbeitsschritte und Anforderungen beim Mitschreiben sind also nicht linear, sondern eher kursorisch angelegt.

Zunächst geht es beim Mitschreiben um Rezeption und die mentale Verarbeitung des Gehörten:

- Gehörtes (ggfs. anhand von Skript oder kopierten Präsentationsfolien¹) ist mit schriftlichem, ggfs. auch visuellem Input abzugleichen (Sedlaczek 2015).
- Nonverbale und semiverbale Zeichen müssen angemessen verstanden und eingeschätzt werden.
- Operatoren und Sprachfunktionen sowie wissenschaftssprachliche Elemente sind zu erkennen, um einschätzen zu können, wann problematisiert wird, wann Bezüge zu anderen Einschätzungen erfolgen, wann argumentiert wird, eine Distanzierung von anderen Positionen oder aber Zustimmung erfolgt. Die angemessene Einschätzung unterschiedlicher Operatoren und Sprachfunktionen ist ausschlaggebend für die Nachvollziehbarkeit des Referenztextes. So kann z. B. eine ironisierende Äußerung leicht als Zustimmung missverstanden und in der Folge fehlerhaft referiert werden.
- Schlüsselwörter sowie wichtige Informationen im Redeverlauf sind zu erkennen².
- Strukturierende Mittel, etwa kohäsive Elemente zum Aufbau eines Vortrags oder Redebeitrags, müssen erkannt werden, um Hypothesen zu den nachfolgenden Ausführungen zu entwickeln.
- Die Aufmerksamkeit muss kontrolliert werden, was das Erkennen von Schlüsselwörtern und Bezügen sowie das Verstehen impliziter Informationen und Nuancen erforderlich macht.
- Insbesondere in Diskussionen mit mehreren Personen, wie sie in Seminaren oder im Anschluss an Vorträge oder Vorlesungen entstehen, bleiben kulturspezifisch geprägte Funktionen wie Ironie, Kritik oftmals implizit und sind

¹ Präsentationsformen wie *Power Point*-Folien werden häufig als Handout oder Thesenpapier in Papierform oder auf Lernplattformen bereitgestellt, auch ist zunehmend zu beobachten, dass Studierende während der Vorlesung diese Folien fotografieren, um sie späterhin zu verarbeiten oder lediglich zu archivieren. Beim Zuhören können parallel zum Vortrag in die Papierversion handschriftlich Notizen oder Ergänzungen gemacht werden. Dies erfolgt in zunehmendem Maße auch per Tablet. Hierbei muss also parallel zum Hören zeitgleich der visuelle Input verarbeitet werden, es findet ein Abgleich zwischen dem schriftlichen/visuellen und phonetischen/auditiven Input statt, eine Verknüpfung der auditiven mit der visuellen Information in Folie, *Handout*, Fließtext, Fotografie, Zeichnung, Grafik, ggf. auch Film. Erforscht ist diese visuelle Unterstützung und ihre Auswirkung auf die Verstehensleistung im akademischen Kontext bislang wenig (Demmig 2011; Buck 2001). Allerdings verweisen empirische Befunde (Cubilo/Winke 2013) auf eine bessere Verstehensleistung in Hör-Seh-Kontexten, i. e. wenn der auditive Input durch eine filmische Aufzeichnung flankiert wird (Grotjahn/Porsch/Tesch 2010).

² Rezeptionsunterstützende Elemente in einer Diskussionsrunde sind etwa „Wenn ich Ihren Gedanken von vorhin noch einmal aufgreifen darf“ oder „In einem Punkt muss ich aber widersprechen, nämlich ...“. In einem Vortrag werden textstrukturierende Elemente verwendet wie „Wir kommen nun zur Frage, inwiefern ...“, oder „Wie eingangs bereits angedeutet ...“. Das Erkennen solcher Mittel und das Wissen um ihre Funktion entlasten den Rezeptionsprozess erheblich. Sie sollten daher auch aus hochschuldidaktischen Erwägungen bewusst seitens der Vortragenden eingesetzt werden. Zu diesem Schluss kommt Sedlaczek (2015) in einer empirischen Studie zu den Hör-Sehverstehensprozessen in bilingualen Studiengängen (Eggenesperger 2014).

gerade aus fremdsprachlicher/fremdkultureller Perspektive nicht leicht nachzuvollziehen.

- Diskursmarker sowie nonverbale und semiverbale Marker aus Gestik, Mimik, Stimmlage sind zu erkennen, um Positionen und Argumentationsstränge der jeweiligen Person zuzuordnen.
- Argumentationsstrukturen sind nachzuvollziehen.

Sodann erfolgt die eigentliche Auswahl an Informationen und Zusammenhängen:

- Gehörtes/Verstandenes muss mit Vorwissen und Hypothesen verknüpft und dann hinsichtlich seiner Relevanz geprüft werden.
- Gehörtes/Verstandenes ist auf das Wesentliche zu reduzieren, was eine quantitative Reduzierung des Referenztextes (Primärtext, Ausgangstext) erfordert.
- Hierbei ist Wichtiges von Unwichtigem, Neues von bereits gesicherten Wissensbeständen zu unterscheiden. Ausschlaggebend ist dabei die Fragestellung, die individuell an den Vortrag geknüpft wird. Das kann ein eigenes Schreibprojekt sein: Was aus diesem Vortrag oder aus dieser Diskussion ist für den Aufsatz oder die Hausarbeit, die ich verfassen will, relevant? Oder eine Prüfung steht an, der Inhalt des Vortrags oder des Seminars ist prüfungsrelevant und muss entsprechend abrufbar sein.
- Vor diesem Hintergrund muss eine Auswahl getroffen werden, es ist also zu entscheiden, was als Notiz festzuhalten ist.
- Zudem ist zu entscheiden, in welcher Sprache die Mitschrift zu realisieren ist: in der Sprache des Input? Das ist naheliegend, weil ein Umweg über die Erstsprache mental aufwendig ist. Oder aber in der Sprache des geplanten Projekts, für das die Notizen gebraucht werden? Soll beispielsweise ein Aufsatz in englischer Sprache verfasst werden? Dann kann es lohnenswert sein, die Informationen aus dem deutschsprachigen Vortrag direkt in englischer Sprache zu paraphrasieren, um sie späterhin als Material für das Projekt zur Verfügung zu haben.
- Für Studierende, die in anderen Schriftsystemen als dem lateinischen Alphabet sozialisiert sind, stellt sich zudem die Frage, ob die Notizen im Schriftsystem der Erstsprache zu notieren sind.³

Schließlich erfolgt die eigentliche Mitschrift, also die graphische bzw. visuelle Fixierung der Auswahl:

³ Eine Untersuchung zur Frage, in welcher Sprache und in welchen Schriftsystemen Mitschriften verfasst sind und mit welcher Motivation, bleibt unseres Wissens Forschungsdesiderat. Bei sporadischen Blicken in die Cahiers internationaler StudentInnen zeigt sich, dass mehrsprachig vorgegangen wird: Je nach Zusammenhang, Themenbereich und individuellem Mehrsprachigkeitsprofil nutzen Studierende ihre plurilingualen Kompetenzen für ihre Mitschriften.

- Diese Auswahl muss mental vorbereitet, sprachlich kondensiert und paraphrasiert werden, nicht zuletzt, um zeitökonomisch und effektiv mitzuschreiben.
- Die Auswahl wird unter Zuhilfenahme individueller Abkürzungen, Notationen, Symbole verschriftlicht.
- Je nach Situation und Konvention erfolgt diese Verschriftlichung handschriftlich oder maschinell. Zunehmend beobachten wir, dass ausgewählte Folien oder Tafelbilder direkt abfotografiert werden und so für eine weitere Verarbeitung konserviert werden: Das Foto ersetzt somit die Hörnotiz.⁴
- Auch Argumentationsstrukturen sind schriftlich festzuhalten, Thesen und Antithesen, Argumente und Gegenargumente müssen nachvollziehbar notiert werden.
- Während des Schreibens ist es erforderlich, auditiv aufmerksam zu bleiben, um den Faden nicht zu verlieren und wichtige Anschlussinformationen nicht zu verpassen. Die Notizen werden kontinuierlich kritisch kommentiert, einzelne Punkte werden in größere Zusammenhänge eingeordnet, mit Querverweisen versehen. Auf dieser Basis werden schlussendlich neue oder weiterführende Fragen entwickelt.

Wie nun können Studierende auf solche Anforderungen vorbereitet werden? Und wie sollten die erforderlichen kognitiv-sprachlichen Fähigkeiten im propädeutischen oder studienbegleitenden Unterricht entwickelt werden? Bei der studienbegleitenden Vorbereitung werden Studierende meist auf die einschlägige Ratgeberliteratur zum wissenschaftlichen Arbeiten verwiesen. An vielen Sprachenzentren der Hochschulen werden aber auch Kurse speziell für L2-LernerInnen angeboten, die studienbegleitend auf das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben vorbereiten.⁵

⁴ Was freilich mit diesen Fotografien geschieht, ob und wie sie verarbeitet werden – für die Prüfungsvorbereitung, für ein Referat oder eine Hausarbeit – das ist unseres Wissens unerforscht.

⁵ Viele Sprachenzentren bieten studienbegleitende Kurse für L2-LernerInnen nach einer bestandenen DSH- bzw. TestDaF-Prüfung an. Die Universität Bielefeld beispielsweise hat im Rahmen ihres Programms „PunktUm“ jahrelange Erfahrungen auf diesem Gebiet vorzuweisen. Diese Angebote sind jedoch weitestgehend nicht fachspezifisch [http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Studium/Studienbegleitedde%20Angebote/Punktum/010_beratung_training/010_ba/index.html, letzter Zugriff: 15.09.2017]. Zum Teil sind diese Einrichtungen auch forschend aktiv, so entwickelte etwa die Universität Kassel in ihrem Kompetenzbereich Deutsche Wissenschaftssprache (KoDeWis) Trainingsmodelle für ausländische ebenso wie für deutschsprachige Studierende für das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben [http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/scl/KoDeWis/Werbematerial/Unterstuetzungsangebote_KoDeWis_Handout.pdf, letzter Zugriff: 15.09.2017]. Im Bereich der fachspezifischen und integrierten Vorbereitung werden nur vereinzelt Vermittlungsansätze für L2-LernerInnen erprobt. Diese studienbegleitenden fachkommunikativen Deutschtrainings sind jedoch nicht in den Studienordnungen und Modulkatalogen verankert. Im Übrigen hat Ehlich bereits 1981 z. B. im Hinblick auf das wissensverarbeitende Exzerpieren auf den Mangel an systematischer Vermittlung entsprechender studienrelevanter Fähigkeiten hingewiesen – gerade auch im Kontext fremde Wissenschaftssprache.

Daher soll die ausführliche Planung einer Unterrichtssequenz zur integrativen Förderung vorgestellt werden: Zunächst diskutieren wir die Fähigkeit des Mitschreibens in Bezug auf prüfungsrelevante Anforderungen. Sodann stellen wir die didaktisch-methodischen Prinzipien der Handlungs-, Situations- und Aufgabenorientierung dar, um abschließend auf die konkrete Unterrichtssequenz zur Klausurvorbereitung auf der Basis von Mitschriften einzugehen.

4 Didaktisch-methodische Grundlagen für die Vermittlung des Mitschreibens in studienrelevanten Situationen

Für die Unterrichtsplanung zur Vermittlung des Mitschreibens ist entscheidend, das Erkenntnisinteresse bzw. den Zweck des Lesens, Zuhörens und Verarbeitens zu kennen. Denn Kriterien zur Beurteilung einer Mitschrift können nur bestimmt werden, wenn die Situation der Wissensverarbeitung durch die Studierenden berücksichtigt wird. Mit anderen Worten, ob eine Mitschrift gelungen, also hilfreich ist, kann nur vor dem Hintergrund beurteilt werden, zu welchem Zweck sie angefertigt wurde.

Zentral für die Vermittlung der wissensverarbeitenden Textkompetenz in Form von Mitschriften ist zudem, dass das Schreibprodukt eigentlich nicht von Interesse für Dritte ist. Insofern handelt es sich um eine Dokumentation der Prozesse des Rezipierens, Verstehens, Selektierens, Umformulierens und schriftlichen Fixierens. Aber diese Darstellung muss nicht den Kriterien der Logik und Nachvollziehbarkeit entsprechen und kann daher auch nicht daran gemessen werden. Dementsprechend wäre eine Unterrichtssequenz mit dem Ziel, dass die Studierenden gelungene, im Sinne von für Dritte nachvollziehbare, Mitschriften oder Exzerpte anfertigen können, zu kurz gedacht.

Lernen Fremd- und ZweitsprachenlernerInnen im Rahmen eines studienpropädeutischen oder -begleitenden Kurses die alltägliche Wissenschaftssprache verstehen und verwenden, dann sollten sie gemäß der Kommunikations- und Handlungsorientierung Gelegenheit dazu haben, sich schriftlich oder mündlich auszutauschen und das Gelernte in hochschulrelevanten, also authentischen Situationen zu erproben und zu verwenden. Entsprechend des Prinzips der Aufgabenorientierung sollten Aufgaben formuliert werden, die primär auf die Realisierung von kommunikativen Absichten ausgerichtet sind (Weskamp 2001: 70). So formulierte Aufgaben haben ihren „Sitz im Leben“ und führen zur Anwendung der Sprache, was in diesem Fall bedeutet, dass sie Bezug zum Studienalltag der LernerInnen haben und gezielt auf die Bewältigung von studienrelevanten Situationen vorbereiten. Daher sollten vorbereitende Übungen zum Mitschreiben beispielsweise in Verbindung mit den Themen Klausur oder Seminararbeit durchgeführt werden. Denn erst in diesen Situationen und durch diese Produkte, für die Beurteilungskriterien vorliegen, zeigt sich, ob die Formulierung der Antworten ausgehend von den Mitschriften gelungen ist.

Zum Beispiel ist die Aufgabe, ein Protokoll anzufertigen, eine Möglichkeit, das Mitschreiben für die spätere Zusammenfassung des Gesprächsverlaufs zu üben.

Weitere entsprechende Aufgaben, die einen möglichst „naturalistischen Spracherwerb“ (Weskamp 2001: 70)⁶ im Sinne der Situations-, Handlungs- und Aufgabenorientierung ermöglichen, sind an den Anforderungen auszurichten, die die Studierenden an der Hochschule zu bewältigen haben. Im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) werden solche Aufgaben wie folgt definiert:

Kommunikative Aufgaben im Unterricht [...] sind in dem Maße kommunikativ, in dem sie von den Lernenden verlangen, Inhalte zu verstehen, auszuhandeln und auszudrücken, um ein kommunikatives Ziel zu erreichen. Der Schwerpunkt einer kommunikativen Aufgabe liegt auf ihrer erfolgreichen Bewältigung und im Mittelpunkt steht folglich die inhaltliche Ebene, während Lernende ihre kommunikativen Absichten realisieren. Im Falle von Aufgaben, die speziell für das Lernen oder Lehren von Sprachen entwickelt wurden, geht es bei der Ausführung jedoch sowohl um Inhalte als auch um die Art und Weise, wie diese verstanden, ausgedrückt und ausgehandelt werden (Europarat 2001: 154f).

Diese Ausführungen machen deutlich, dass die Sprachverwendung und die Inhalte im Unterricht im Vordergrund stehen, während die sprachliche Form nur insofern Gegenstand ist, als dass sie einen Zweck im Rahmen der Aufgabenbewältigung erfüllt. Im Falle der Mitschrift einer Diskussion im Kontext einer Besprechung ist beispielsweise auf der formalen Ebene zu vermitteln, mit welchen sprachlichen Mitteln die Argumente wiedergegeben, gegeneinander abgewogen und schließlich abgelehnt oder befürwortet werden können. Diese sprachlichen Mittel sind u. a. notwendig zur Bewältigung der Aufgabe, z. B. dem Verfassen einer schriftlichen Wiedergabe und Reflexion einer Podiumsdiskussion. Verschiedene grammatische und lexikalische Übungen zum Erlernen dieser Teilkompetenzen finden sich beispielsweise in Gräfen und Molls (2011: 65-81) Lehr- und Arbeitsbuch zur „Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben“. Die zahlreichen Lücken- und Umformungsübungen in dem Lehr- und Arbeitsbuch unterscheiden sich jedoch von Aufgaben entsprechend des Prinzips der Aufgabenorientierung, da sie vorrangig Teilfertigkeiten wie Wortschatz und Grammatik separat und ohne direkten Bezug zu einer studienrelevanten Situation trainieren. Anhand von erfolgreich gelösten Übungen, z. B. zum Training des Wortschatzes oder der Grammatik, lässt sich allerdings nicht feststellen, ob beispielsweise im Falle der Mitschrift nachfolgende Aufgaben kompetent gelöst werden können:

⁶ „Naturalistisch“ meint in diesem Fall, dass die sprachliche Handlung so nicht nur im Kursraum stattfindet, sondern auf die Kommunikation im Studienalltag vorbereitet und insofern übertragbar ist (Funk/Kuhn/Skiba/Spaniel-Weise/Wicke 2014: 11).

- Protokolle: Verlaufs- oder Ergebnisprotokolle anfertigen.
- Prüfungsgespräch: mündlich auf Fachfragen antworten.
- Klausur: schriftliche Antworten auf Fachfragen geben.
- an einer Diskussion teilhaben: in einem Gespräch mit KommilitonenInnen Fachwissen argumentativ einsetzen.

Am Beispiel einer konkreten Unterrichtssequenz zum Thema „Erfolgreiche Prüfungsvorbereitung auf der Basis von Mitschriften“ soll dargelegt werden, wie die Vermittlung des Mitschreibens unter Voranstellung der Prinzipien der Handlungs-, Kompetenz- und Aufgabenorientierung gelingen kann.

4.1 Ziele einer Unterrichtssequenz zur Prüfungsvorbereitung auf der Basis von Mitschriften

Die nachfolgende Unterrichtssequenz mit dem Ziel der Prüfungsvorbereitung unter Verwendung von Mitschriften ist für ein bis zwei Sitzungen von jeweils 90 Minuten im Rahmen einer Veranstaltungsreihe konzipiert.⁷ Da im Bereich der Studienvorbereitung auf dem Niveau C1 zahlreiche Lehrwerke⁸ vorliegen, die auf die Kompetenz des gezielten Zuhörens bei Vorträgen vorbereiten, soll hier der Fokus auf die Möglichkeit der integrierten Vermittlung während des Studiums gelegt werden. Die vorgestellte Unterrichtssequenz ist nicht primär für DaFZ-Studierende konzipiert, sondern kann auch mit heterogenen Studierendengruppen im Rahmen einer Einführungsveranstaltung durchgeführt werden, denn die Verwendung der alltäglichen Wissenschaftssprache und die jeweilige Fachsprache bereiten StudienanfängerInnen generell Probleme (Esselborn-Krumbiegel 2012: 9).⁹

Die ersten beiden Sitzungen der Veranstaltungsreihe sollten für eine Hinführung zur ausgewählten Fachthematik genutzt werden, sodass sich die Studierenden vorbereitend mit den fachlichen Inhalten der Veranstaltung auseinandersetzen können.

⁷ Anhand des nachfolgenden Verlaufsplans zur Durchführung der Unterrichtssequenz können die nun beschriebenen einzelnen Schritte konkret im Zusammenhang nachvollzogen werden.

⁸ Neben den Lehrwerken „Mittelpunkt C1 neu“ (2014), „Mittelpunkt B2/C1 Intensivtrainer schriftlicher und mündlicher Ausdruck. Textsorten für Studium und Beruf“ (2009) oder „Studio: Die Mittelstufe B2“ (2014) und „Studio: Die Mittelstufe C1“ (2015) gibt es auch zahlreiche kostenlose Verlagsmaterialien zum Thema „Studieren in Deutschland“ [z. B. <http://www.cornelsen.de/erw/1.c.20.54267.de>, letzter Zugriff: 23.08.2017]. Die Lehrwerke für diese Niveaustufen bieten Übungen für das globale, selektive und detaillierte Zuhören und Mitschreiben während längerer populärwissenschaftlicher Vorträge an. Unterrichtsvorschläge für die integrative Vermittlung in den einzelnen Fachgebieten liegen demgegenüber bislang nicht vor.

⁹ Das vorliegende Konzept wurde im Rahmen einer Vorlesung aus dem Bereich Germanistik erprobt. Der methodische Ansatz lässt sich jedoch fächerübergreifend anwenden, da die Situation, in der mitgeschrieben wird, im Vordergrund steht. Eine inhaltlich logische und nachvollziehbare Darstellung im Rahmen einer Klausur wird zudem i. d. R. von FachdozentenInnen beurteilt, die keine sprachdidaktischen Vorkenntnisse haben.

In der daran anschließenden Sitzung im Umfang von 90 Minuten werden die hier aufgezählten Ziele verfolgt¹⁰:

Die Studierenden können ...

- entsprechend einer Fragestellung (Hörauftrag) gezielt Inhalte zu einem Thema in Stichpunkten im Rahmen einer 45minütigen Vorlesung mitschreiben.
- sich mit ihrer Gruppe oder ihrem Partner/ihrer Partnerin zu einem gewählten Thema ausgehend von den Mitschriften austauschen.
- ggfs. Zusatztexte zu ihrem Themenbereich recherchieren und Hintergrundinformationen zu dem Themenschwerpunkt entnehmen.
- mit ihrer Gruppe oder ihrem Partner/ihrer Partnerin Klausuraufgaben und Erwartungshorizonte dazu formulieren.
- die Klausuraufgaben anderen Gruppenmitgliedern vorlegen und die Lösungen gemeinsam diskutieren (Gruppenpuzzle¹¹).
- Prüfungsfragen zu einem anderen Themengebiet gemeinsam ausgehend von den eigenen Mitschriften beantworten.
- Lösungen mit den anderen Gruppenmitgliedern diskutieren und ausgehend von dem Erwartungshorizont beurteilen.
- ggfs. im Rahmen eines Tutoriums oder in selbst organisierten Lerngruppen eine Aufgabensammlung mit Lösungen erstellen und auf der Lernplattform veröffentlichen.

Diese Auflistung der Ziele der Veranstaltung mit fachintegrierter Sprachbildung macht deutlich, inwiefern die sprachliche und fachliche Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit der Studierenden miteinander verzahnt sind. Daher sollten die fachlichen Kompetenzen in Verbindung mit den sprachlichen Fähigkeiten ausgebaut werden.

4.2 Verlaufsskizze für eine Unterrichtssequenz zur Prüfungsvorbereitung auf der Basis von Mitschriften

Der Verlaufsplan gibt Aufschluss darüber, wie das Thema Prüfungsvorbereitung auf der Basis von Mitschriften in eine 90minütige Veranstaltung integriert werden kann. Die konkreten Aufgabenstellungen können anhand des nachfolgenden Arbeitsblattes nachvollzogen werden.

¹⁰ Vgl. Konkrete Verlaufsskizze unter Punkt 4.2.

¹¹ Beim Gruppenpuzzle werden zunächst Gruppen eingeteilt und jeder Gruppe jeweils andere Aufgaben gestellt: Zu deren Lösungen sammeln die Lernenden Informationen und tauschen sich dazu aus, um die Aufgaben, hier das Erstellen von Klausurfragen ausgehend von den Mitschriften, lösen zu können. Die ExpertInnen für einen Themenbereich und die dazu erstellten Klausuraufgaben stellen nun den anderen Gruppenmitgliedern die Aufgaben und unterstützen sie bei der Lösungsfindung.

Tabelle 1: Verlaufsplan

Phase	Lern- und Lehraktivitäten	Sozialfor- men	Medien und Material
Hinführung Einstieg	Impuls: DozentIn (D) präsentiert eine Prüfungsaufgabe zum Thema der vorausgehenden Sitzung zur Aktivierung des Vorwissens. D präsentiert zwei schriftliche Mitschriftenversionen, aus denen man die Lösung zur Aufgabe a) besser b) weniger gut und unterschiedliche Kriterien zum Mitschreiben ableiten kann	Plenum	Power-Point-Präsentation oder Kopien mit Prüfungsaufgabe und Mitschrift
Erarbeitung I	Sensibilisierung für das Mitschreiben, seine Bedeutung und seine Funktionen: Studierende (ST) diskutieren über die Qualität der Mitschriften und entscheiden sich für die eindeutiger, passendere Notiz und begründen ihre Entscheidung ST formulieren Kriterien zum Mitschreiben ST formulieren eine schriftliche Lösung zu einer Prüfungsfrage ausgehend von der passenden Mitschrift und ihrem Wissen aus der vorausgehenden Sitzung und präsentieren diese D präsentiert ggf. weitere passende Lösung oder Lösungshilfen	Plenum PartnerInnen-Arbeit	Power-Point-Präsentation
Erarbeitung II	D teilt die Gruppen nach Themenschwerpunkten ein.	Gruppenarbeit arbeitsteilig	Power-Point-Präsentation, Handout mit Arbeitsauftrag; Schema

Phase	Lern- und Lehraktivitäten	Sozialformen	Medien und Material
	D erläutert den Arbeitsauftrag und die Zielsetzung für die Gruppenarbeit (vgl. Arbeitsblatt) <i>Zielsetzung: Prüfungsaufgaben formulieren und beantworten können</i>		zur Gruppenaufteilung einblenden
Präsentation: Vortrag	ST hören den Vortrag und schreiben mit Fokus auf den gewählten Themenschwerpunkt mit	Einzelarbeit	Power-Point-Präsentation, Handout mit Arbeitsauftrag
Erarbeitung III	ExpertInnen-Gruppen: ST tauschen sich zu ihren Mitschriften aus, diskutieren und formulieren schriftlich Aufgaben und mögliche Antworten (Erwartungshorizont) D beurteilt die Qualität der Prüfungsaufgaben und -antworten, gibt ggfs. Hilfestellung, beantwortet offene Fragen	Gruppenpuzzle: Gruppenarbeit arbeitsteilig	Power-Point-Präsentation, Handout mit Arbeitsauftrag
Anwendung 10 min	ExpertInnen-Gruppen lösen sich auf und bilden neue Gruppen: ST lösen schriftlich jeweils die Aufgabe einer anderen ExpertInnen-Gruppe unter Berücksichtigung der eigenen Mitschriften ST vergleichen und überprüfen ihre Lösungen mit den Erwartungshorizonten der ExpertInnen ST diskutieren alternative Lösungswege D beurteilt die Qualität der Prüfungsaufgaben und -antworten, gibt ggfs. Hilfestellung, beantwortet offene Fragen	Gruppenpuzzle: Gruppenarbeit, Einzelarbeit	Power-Point-Präsentation, Handout mit Arbeitsauftrag

Phase	Lern- und Lehraktivitäten	Sozialformen	Medien und Material
Transfer (fakultativ)	D stellt eine übergreifende Transferaufgabe als Klausurfrage ST lösen die Transferaufgabe	Plenum Gruppenarbeit	Power-Point-Präsentation
Vertiefung Tutorium zu Hause (fakultativ)	D oder TutorIn gibt weiter Prüfungsaufgaben und Erwartungshorizonte ST lösen weitere Klausuraufgaben ST überprüfen sich selbstständig mit Hilfe der vorliegenden Lösungen	Einzelarbeit oder PartnerInnen-Arbeit im Tutorium	Lernplattform

Die nachfolgenden **Arbeitsaufträge** zum gezielten Zuhören und Mitschreiben sollten für alle in Form einer Kopie vorab ausgeteilt und erläutert werden:

Aufgaben zur erfolgreichen Prüfungsvorbereitung:

Mitschreiben, Aufgaben formulieren, diskutieren und beantworten

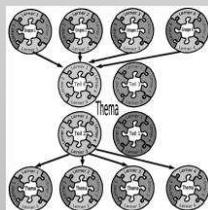
1. Folgen Sie dem 30-40minütigen Vortrag und schreiben Sie mit. Konzentrieren Sie sich dabei auf Ihr Thema und die dazu passenden Abschnitte und versuchen Sie Wesentliches zu erfassen.

Gruppenarbeit der ExpertenInnen für einen Themenschwerpunkt (20 min)

2. Vergleichen Sie Ihre Mitschriften zu dem gewählten Themenschwerpunkt. Ergänzen Sie einander. Bei Unklarheiten schlagen Sie nach oder fragen Sie Ihren Dozenten/Ihre Dozentin. Formulieren Sie ausgehend von Ihren Mitschriften zwei Prüfungsaufgaben und passende Erwartungshorizonte. Orientieren Sie sich dabei an dem Beispiel zu Beginn der Veranstaltung.
4. Überprüfen Sie die Eindeutigkeit der Aufgaben und diskutieren Sie mögliche Lösungen.

Gruppenpuzzle

5. Tauschen Sie die Gruppen und stellen Sie eine neue Gruppe mit jeweils einem Experten/einer Expertin aus einer der anderen Gruppen zusammen.



[<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/50/Gruppenpuzzle.png>, letzter Zugriff 30.01.2020].

Prüfungssimulation (20 min)

6. Tauschen Sie nun Ihre Aufgaben: Lösen Sie mindestens eine Aufgabe einer anderen ExpertInnen-Gruppe mithilfe Ihrer Mitschriften **in 5 Minuten**. Stoppen Sie dazu die Zeit.
7. Tauschen Sie nun die Lösungen aus und überprüfen Sie sich selbst mithilfe des Erwartungshorizonts. Bei Unklarheiten fragen Sie bei dem jeweiligen Experten/der Expertin oder der Lehrkraft nach.

Vertiefung nach der Sitzung: Aufgabensammlung auf der Lernplattform

8. Laden Sie Ihre Aufgaben und die entsprechenden Musterlösungen auf die Lernplattform hoch.
9. Bearbeiten Sie mindestens zwei weitere Aufgaben zu anderen Themenschwerpunkten, indem Sie diese herunterladen, lösen und Ihre Lösungen mit den Musterlösungen vergleichen.

Abbildung 1: Arbeitsaufträge

Wie aus der mehrteiligen Aufgabe hervorgeht, steht das kooperative Lernen der Studierenden im Vordergrund: Die Studierenden sind aktiviert und aufgefordert, miteinander über die fachlichen Inhalte zu sprechen, über Formulierungen nachzudenken und gemeinsam an der fachlichen und sprachlichen Lösung einer Aufgabe zu arbeiten. Dabei wird die Arbeit in Lerngruppen zur Klausurvorbereitung im kleinen Rahmen erprobt. Die Mitschriften bilden die Ausgangsbasis für die Aufgabenformulierung und die sprachliche Handlung des Mitschreibens erfolgt so sinnhaft und zweckgebunden in einem relevanten Kontext. Durch das Gruppenpuzzle wird der teamorganisierte Wissenserwerb gesteigert (Peterßen 2001: 127). Die ExpertInnen-Gruppen erarbeiten sich ein gemeinsames Wissen zu einem Themenbereich. Dabei kann der Dozent bzw. die Dozentin helfend eingreifen, bei Fragen zur Verfügung stehen und ggfs. passende Kurztex te zur Erläuterung des Wissensgebietes bereitstellen. Im Anschluss wird der Lernstoff in Form von Aufgaben und passenden Lösungen an eine andere Gruppe weitergetragen. Die Aufgaben werden gelöst und diskutiert. In sowohl fachlich als auch sprachlich heterogenen Studierendengruppen können nicht nur Leistungsschwächere durch die Gruppenarbeit profitieren, sondern auch die Leistungsstärkeren durch die Vermittlung und Unterstützung ihr neu erworbenes Wissen festigen (Peterßen 2001: 139). Durch die Gruppenarbeit, die ihre Fortsetzung in einem Tutorium zur Vertiefung finden kann, wird das selbstständige Lernen gefördert. Darüber hinaus können die Ergebnisse der Gruppen durch das Hochladen auf die Lernplattform allen zur Verfügung gestellt werden, sodass im Anschluss an die Sitzung eine Aufgabensammlung zur Klausurvorbereitung eingerichtet wird.

Die so erstellten Klausuraufgaben und Lösungen können einen Hinweis darauf geben, ob das in der Vorlesung erläuterte Thema verstanden wurde und inwieweit die Studierenden noch zusätzliche Hilfen benötigen. Durch die arbeitsteilige Vorgehensweise im Rahmen des Gruppenpuzzles wird die Notwendigkeit des Austauschs gefördert und die Studierenden haben Gelegenheit, die fachlichen Inhalte nicht nur

auf der rezeptiven Ebene zu erfassen, sondern durch die Wiedergabe und Übertragung auf die Aufgabenformulierung aktiv zu nutzen. Die Bedeutung und Funktion der Mitschriften als Ausgangsbasis für die Formulierung der Klausuraufgaben wird so in einem für die Studierenden relevanten Kontext behandelt.

5 Fazit und Ausblick – Ansätze zur studienbegleitenden Förderung des Mitschreibens

Wie der konkrete Unterrichtsvorschlag zur integrativen Sensibilisierung des Mitschreibens zum Zweck der Prüfungsvorbereitung aufgezeigt hat, ist es möglich, fachintegriert sprachliche Kompetenzen zu fördern und dazu explizit auf das Mitschreiben einzugehen. Die Umsetzung des integrativen Ansatzes zur expliziten Vermittlung von fachlichen und sprachlichen Kompetenzen erfordert dabei von den FachdozentInnen keine aufwendige Einarbeitung in die Sprachdidaktik oder in die Besonderheiten der allgemeinen Wissenschaftssprache Deutsch, da ausgehend von der Situation konkrete Fragen und Antworten von den Studierenden formuliert werden. Der Dozent bzw. die Dozentin unterstützt die Arbeitsgruppen und berät die Studierenden hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades, der Komplexität, der kognitiven Angemessenheit und schließlich der sprachlichen Umsetzung. Dabei steht die inhaltlich-fachliche Angemessenheit der Fragen und Antworten im Vordergrund. Die sprachliche Angemessenheit wird implizit beurteilt und unpassende Formulierungen werden korrigiert.

Wir hoffen mit vorliegendem Beitrag zu einer verstärkten Berücksichtigung von text- und wissensverarbeitenden Sprachhandlungen im Kontext Deutsch als (fremder) Wissenschaftssprache beizutragen, sowohl im studienbegleitenden oder propädeutischen Sprachunterricht als auch integriert in die fachliche Ausbildung während des Studiums selbst. Nicht nur den Lehrkräften, sondern auch den Studierenden selbst sollte bewusst werden, welchen zentralen Stellenwert diese text- und wissensverarbeitenden Schreibhandlungen für ein erfolgreiches Studium und für das akademische Berufsfeld generell einnehmen.

Gleiches gilt für das Exzerpieren, das ebenfalls eine zentrale Rolle bei der Wissensverarbeitung einnimmt. Das Exzerpieren (Ehlich 1981) zählt wie das Mitschreiben zu den text- und wissensverarbeitenden Sprachhandlungen und ist somit für die Bewältigung der Fachliteratur im Studium ebenso wie für berufliche Zusammenhänge von zentraler Bedeutung (Menne-El Sawy/Einig 2011; Arras 2015b). Input – hier Leseinput in Form von Fachtexten – wird verarbeitet, indem Wichtiges schriftlich in Form von „Lesenotizen“ festgehalten wird. Freilich scheint auch das Exzerpieren im DaFZ-Unterricht eine eher vernachlässigte Sprachhandlung zu sein.

Die effektive Arbeit mit Mitschriften und Exzerpten erfordert ein intensives Training und die Entwicklung entsprechender kognitiver Fähigkeiten. Auf dieser Basis sollen die vorgeschlagenen, aus der Praxis entstandenen konkreten Arbeits-

schritte Anregung sein für die Integration der Förderung der genannten Sprachhandlungen in den Unterricht und in das Fachstudium. Dabei bietet sich eine Verzahnung von Sprachunterricht und Fachstudium an, insbesondere wenn die Studierenden kooperativ von Sprach- und Fachlehrkräften betreut werden, um fachspezifische Arbeitstechniken studienbegleitend zu trainieren.

Insgesamt betrachtet mangelt es jedoch nach wie vor an didaktisch-methodischen Modellen zur studienbegleitenden integrativen und ggfs. auch fachspezifischen Förderung der Fähigkeiten Mitschreiben und Exzerpieren. Solche Konzepte sollten sprach- und fachübergreifend entwickelt werden, um gerade auch Studierende aus dem Ausland angemessen zu fördern statt zu überfordern.

Literatur

- Arras, Ulrike (2015a): Mitschreiben als hochschulrelevante Sprachhandlung – kann das eine Sprachprüfung testen? In: Knapp, Annelie/Aguado, Karin (Hrsg.): *Fremdsprachen in Studium und Lehre. Foreign Languages in Higher Education. Chancen und Herausforderungen für den Wissenserwerb. Opportunities and Challenges for the Acquisition of Knowledge*. Frankfurt (Main): Peter Lang, 209-245.
- Arras, Ulrike (2015b): Exzerpieren als Schreibkompetenz im Hochschulkontext aus Sicht eines Sprachtests. In: Böcker, Jessica/Stauch, Anette (Hrsg.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt (Main): Peter Lang, 409-434.
- Arras, Ulrike/Fohr, Tanja (2017): Mitschreiben im Studium: Sensibilisierung für und Vorbereitung auf eine komplexe Sprachhandlung [<https://www.goethe.de/de/spr/mag/21091991.html>, letzter Zugriff: 03.05.2018].
- Banzer, Roman/Kruse, Otto (2012): Schreiben im Bachelor-Studium: Direktiven für Didaktik und Curriculumentwicklung [http://www.nhhl-bibliothek.de/in dex.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=459, letzter Zugriff: 14.05.2015].
- Buck, Gary (2001): *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Citavi [<http://www.citavi.de/de/index.html>, letzter Zugriff: 14.05.2015].
- Cubilo, Justin/Winke, Paula (2013): Redefining the L2 listening construct within an integrated writing task: Considering the impacts of visual cue interpretation and note-taking. In: *Language Assessment Quarterly* 10/4, 371-397.
- Demmig, Silvia (2011): *Sprachkompetenz prüfen – aber wie? Zur Konstruktvalidität von standardisierten Sprachtests am Beispiel der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – testtheoretische Grundlegung und empirische Longitudinalstudie*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität: unveröffentlichte Habilitationsschrift.

- Eggensperger, Karl-Heinz (2014): Wissensverarbeitung aus Vorlesungen in der Fremdsprache. In: Bezzenberger, Tilmann/Gruber, Joachim/Rohlfing-Dijoux, Stephanie (Hrsg.): *Die deutsch-französischen Rechtsbeziehungen, Europa und die Welt. Les relations juridiques franco-allemandes, l'Europe et le monde*. Baden-Baden: Nomos, 121-147.
- Ehlich, Konrad (1981): Zur Analyse der Textart „Exzerpt“. In: Frier, Wolfgang (Hrsg.): *Pragmatik Theorie und Praxis*. Amsterdam: Rodopi BV., 379-401.
- Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin/Mohr, Imke (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Esselborn-Krumbiegel, Helga (2014): *Richtig wissenschaftlich schreiben. Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Europarat (2001) *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* [<http://student.unifr.ch/pluriling/assets/files/Referenzrahmen2001.pdf>, letzter Zugriff: 19.12.2014].
- Fearns, Anneliese (2007): Fachsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard/ Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 5. Aufl., Tübingen/Basel: Francke, 169-174.
- Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea/Wicke, Rainer (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
- Graefen, Gabriele/Moll, Melanie (2011): *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Grotjahn, Rüdiger/Porsch, Raphaela/Tesch, Bernd (2010): Hörverstehen und Hörsehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21/2, 143-189.
- Langelahn, Elke (2005): „Das war irgendwie ein Zeichen“ oder: *Wie hilfreich sind Mitschriften? – Eine Analyse zur Verwendbarkeit von Vorlesungsmitschriften ausländischer Studierender*. Schriftliche Hausarbeit zur Erlangung des Magistergrades (M.A.) an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft. Abt. Deutsch als Fremdsprache Universität Bielefeld.
- Menne-El Sawy, Gabriele/Einig, Claudia (2011): Exzerpieren als wissenschaftliche Arbeitstechnik für nichtmuttersprachliche Studierende. In: Hahn, Natalia/Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Grenzen überwinden mit Deutsch*. 37. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 2010. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 245-265.
- Moll, Melanie (2001): *Das wissenschaftliche Protokoll – Vom Seminarskizzen zur Textart: empirische Rekonstruktion und Erfordernisse für die Praxis*. München: Iudicium.

- Oertner, Monika/St. John, Ilona/Thelen, Gabriele (2014): *Wissenschaftliches Schreiben. Ein Praxisbuch für Schreibtrainer und Studierende*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Peterßen, Wilhelm H. (2001): *Kleines Methoden-Lexikon*. München: Oldenbourg.
- Schindler, Kirsten (2011): *Klausur, Protokoll, Essay. Kleine Texte optimal verfassen*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Sedlaczek, Betina (2015): Hör- und Hör-Sehverstehensstrategien von internationalen Studierenden in wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesungen eines dominant englischsprachigen Bachelorstudiengangs. In: Knapp, Annelie/Aguado, Karin (Hrsg.): *Fremdsprachen in Studium und Lehre. Foreign Languages in Higher Education. Chancen und Herausforderungen für den Wissenserwerb. Opportunities and Challenges for the Acquisition of Knowledge*. Frankfurt (Main): Peter Lang, 177-205.
- Stickel-Wolf, Christine/Wolf, Joachim (2011): *Wissenschaftliches Arbeiten und Lerntechniken. Erfolgreich studieren – gewusst wie!* Wiesbaden: Gabler.
- Weskamp, Ralf (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte, Anglistik – Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.

Der Konjunktiv II in der wissensvermittelnden Lehre: Über die Ausbildung eines mentalen Vorstellungsraums für die Wissensvermittlung

Friederike Hinzmann (Chemnitz)

1 Einleitung

Der Modus Konjunktiv II wird gemeinhin als Modus für Irreales, Hypothetisches oder auch Höflichkeit verstanden. Wie ich im ersten Teil zeigen werde, sind solche Oberbegriffe und kategorialen Einordnungen auch in Lehrmaterialien für studienvorbereitende Deutschkurse zu finden. Darüber hinaus sind die meisten Übungen darauf ausgerichtet, lediglich Sätze vom Indikativ in den Konjunktiv zu transformieren. Es handelt sich hierbei also um eine rein formale Betrachtungsweise des Konjunktivs II, der weder mit dem sprachlichen Handeln selbst in Verbindung gebracht wird, noch in solcher Weise in wissenschaftssprachlichen Kontexten vermittelt wird. Eine derartige Vermittlung des Konjunktivs II trägt seiner tatsächlichen Leistung im sprachlichen Handeln allerdings nicht Rechnung.

In diesem Beitrag wird zudem gezeigt, dass die Nutzung des Konjunktivs II in der wissenschaftlichen Lehre der sprachlichen Konstituierung von Vorstellungsräumen dient. Ein Vorstellungsraum wird vom Sprecher als mentaler Ort zur Be- und Verarbeitung von Wissensstrukturen in der Wissensvermittlung funktionalisiert. Anhand empirischen Materials in Form von Transkripten verschiedener Lehrveranstaltungsformen möchte ich versuchen, diese Funktionsweise der Terminologie der Funktionalen Pragmatik¹ nachzuzeichnen. Dabei wird im Kontrast zu den in den

¹ Zur funktional-pragmatischen Sprachtheorie siehe Redder (2010).

DSH-Lehrmaterialien dargestellten Verwendungsweisen dargelegt, inwiefern die Ausbildung eines mentalen Vorstellungsraums an die Wissensvermittlung geknüpft ist.

Auf Grundlage der Analyseergebnisse werde ich am Ende auf Konsequenzen für die Didaktik studienvorbereitender Deutschkurse eingehen.

2 Wissensvermittlung an der Universität

Wissenschaftliches Wissen unterscheidet sich maßgeblich von schulischem, da es zunächst viel abstrakter ist (Redder 2009a: 18) und zudem anderen Bearbeitungsmechanismen unterliegt: „Wissenschaftliches Wissen entsteht wesentlich aus einem gemeinsamen Ringen um Erkenntnis; sein Korrektiv ist die Kritik“ (Thielmann/Redder/Heller 2014: 7). Wo es um die Gewinnung neuen Wissens und seiner Durchsetzung geht, spielt die „wissenschaftliche Eristik“ (nach Ehlich 1993, 1999) – das wissenschaftliche Streiten – eine entscheidende Rolle. Gemeint ist damit die Durchsetzung neuen, prinzipiell strittigen Wissens gegenüber dem bekannten, etablierten. Insbesondere in den hermeneutisch angelegten Fächern, den Geistes- und Sozialwissenschaften, sind solche eristischen Strukturen üblich (Thielmann et al. 2014; Wiesmann 1999: 39ff.). In Seminaren der Germanistik beispielsweise sollen Studierende Positionen und Annahmen zu einem bestimmten Thema diskutieren. Dabei wird ebenso von ihnen erwartet, dass sie mithilfe der Fachtexte argumentieren können. In den Naturwissenschaften wird zumeist – aber nicht immer – kanonisiertes Wissen (sogenanntes „Lehrbuchwissen“), welches nicht in dem Sinne strittig ist bzw. nicht mehr ist, vermittelt (Thielmann/Krause 2014: 25). Diese sei aber nicht gleichzusetzen mit der eristischen Struktur, betont Redder (vgl. ebd.):

Vielmehr stellt die diskursive Wissensvermittlung den didaktischen Versuch dar, den Lernprozess so weit wie möglich durch produktive Nutzung des bei den Lernenden bereits vorhandenen Wissens zu gestalten, also Aneignungsstrukturen zu aktivieren, die durchaus mit dem Problemlösungsprozess des Forschens gemeinsame Elemente aufweisen. Den Lernenden wird dabei ein gehöriges Maß an selbsttätigem mentalen und sprachlichen Handeln zugetraut und zugemutet – freilich ohne Preisgabe der Sachautorität und also auch Bewertungskompetenz des Lehrenden (Redder 2009a: 24).

Das bedeutet, dass es Vermittlungsverfahren und -handlungen gibt, die im Wesentlichen die hörerseitige Wissensvernetzung unterstützen sollen, und

dass Dozenten versuchen, sowohl die mentalen Prozesse der Studierenden zu antizipieren und zu bearbeiten als auch die Studierenden zu eigenen Redebeiträgen anzuregen, so dass das aktuell zu vermittelnde Wissen diskursiv bearbeitet werden kann (Breitsprecher/di Mario/Krause/Redder/Thielmann 2015: 357).

Die Studierenden müssen also sprachlich in der Lage sein, eigene Beiträge zum Lehr-Lern-Diskurs zu leisten. Dies beruht freilich auf einer vorherigen erfolgreichen Wissensprozessierung.

Wie ich anhand der Analyse darlegen möchte, spielt die Konstituierung von mentalen Vorstellungsräumen dabei eine wichtige Rolle². Zunächst möchte ich anhand der Analyse von Lehrmaterial für studienvorbereitende Deutschkurse herausarbeiten, wie der Konjunktiv II im Zusammenhang mit seinem Einsatz in der Hochschulkommunikation eingeführt wird.

3 Der Konjunktiv II

3.1 Der Modus Konjunktiv II in DSH-Lehrmaterialien

Der Modus Konjunktiv II dient, so die traditionelle Sicht, dem Sprecher dazu, hypothetische oder irrealer Aussagen zu treffen bzw. höflicher zu sein. Darüber hinaus bekommt man den Eindruck, als sei der Konjunktiv II „reine Formsache“, da es in den Übungen primär um das Umschreiben von der indikativischen in die konjunktivische Form geht. Folgende Beispiele aus gegenwärtig verwendeten DSH-Lehrmaterialien spiegeln dies wider. In der Aufgabe von Abbildung 1 soll das Formulieren von irrealen Bedingungssätzen geübt werden:

1. Grammatiktest zum Konjunktiv II

Aufgabe 1: Arbeitsmarktprobleme

Bilden Sie irrealer Bedingungssätze.

Bsp.: Der Mann ist mit dem Angebot nicht zufrieden. Deshalb hat er den Job abgelehnt.

→ Aber wenn der Mann mit dem Angebot zufrieden wäre, hätte er den Job nicht abgelehnt.

1. Die Arbeitslosigkeit steigt, weil zu wenig investiert wird.

Abbildung 1: Grammatiktest zum Konjunktiv II (Neutsch 2002: 72)

Die Lernenden sollen in dieser Übung irrealer Bedingungssätze wie im Beispiel formulieren. Schauen wir uns doch einmal an, was genau dafür abverlangt wird. Dafür ziehe ich das erste Beispiel aus Abbildung 1 heran:

² Ich möchte darauf hinweisen, dass Redders (2009b) Bestimmungen zum „Wissensraum“ auch für diese Untersuchung fruchtbar gemacht werden können. Dies kann im Rahmen dieses Beitrags jedoch nicht geleistet werden. Der „Wissensraum“ kann nach Redder (2009b) folgendermaßen beschrieben werden: „Der Wissensraum ist ein von Diskurs-/Textraum und Vorstellungsräum geschiedener Verweisraum sprachlichen Zeigens, der einerseits Propositionales nicht als Versprachlichtes, sondern als bereits mental im Gedächtnis der Interaktanten Verarbeitetes umfasst und andererseits all das Wissen, das auch einer Extrapolation für produktive Vorstellungen zugrunde liegt“ (ebd.: 187). Diese Bestimmung hat Redder im Rahmen einer Analyse deiktisch basierter Konnektivität geleistet, die sich auf die funktionale Bestimmung vornehmlich paraoperativer Prozeduren bezieht.

- Der Mann ist mit dem Angebot nicht zufrieden. Deshalb hat er den Job abgelehnt.

Wir haben zunächst einmal zwei Sätze, die in spezifischer Weise zueinander in Beziehung stehen. Diese Beziehung wird mittels *deshalb* („zusammengesetztes Verweiswort“ nach Rehbein 1995) konkretisiert.³ Die propositionalen Gehalte der Einzelsätze stehen also in einer spezifischen Beziehung zueinander. Mit der Deixis *des-* wird der Leser auf ein Element aus dem gemeinsamen Verweisraum refokussiert (ebd.: 170). In diesem Fall bezieht sich die Refokussierung aber nicht auf einen einzelnen sprachlichen Ausdruck, sondern auf die gesamte Proposition. Mit *-halb*, so Rehbein (ebd.: 171) weiter, wird die Integration der refokussierten Elemente in die neue Proposition geleistet. Rehbein (ebd.) bezeichnet solche Ausdrücke sodann als „relationierende“, da sie eine Relation zwischen zwei Propositionen herstellen. Wie wir gesehen haben, handelt es sich hierbei um komplexe Zusammenhänge, die im „Indikativsatz“ zum Ausdruck gebracht werden. Diese gilt es dann, auch für die Formulierung des irrealen Bedingungssatzes zu berücksichtigen, wie folgendes Beispiel zeigt:

- Aber wenn der Mann mit dem Angebot zufrieden wäre, hätte er den Job nicht abgelehnt.

Was ist nun bei der Umformulierung geschehen? Zum einen wird die Form des Konjunktivs II für beide finite Verbformen benötigt: „wäre“ und „hätte“. Diese Konstruktionen betreffen zunächst die formal-grammatische Seite, die wohl noch gut zu bewältigen sein dürfte. Diese Aufgabe ist auch insofern vielleicht noch als simpel einzuschätzen, als die Lernenden ja lediglich die finiten Verbformen herausuchen und die Formen im Konjunktiv II bilden brauchen. Dies, so vermute ich, werden die meisten Lernenden, die sich mit dieser Aufgabe auseinandersetzen haben, auch tun. Jedoch wird dann nur auf sprachlicher Oberfläche (Äußerungsakt) gearbeitet und spätestens beim nächsten Satz würden Probleme auftauchen, weil dort kein *deshalb*, sondern die operativen Prozeduren *aber wenn* in der Kombination stehen. Durch *aber wenn* wird eine zum vorherigen Satz abweichende Proposition eingeleitet und durch den Konjunktiv II als nur mental, da von der Wirklichkeit abweichend, grammatisch markiert. Man sieht also, dass die Verwendung des Konjunktivs II im Zusammenhang mit der Verarbeitung des propositionalen Gehalts steht. Dies war zunächst der vorgegebene Beispielsatz. Danach sollen die Lernenden selbstständig Sätze im Konjunktiv II formulieren:

- Die Arbeitslosigkeit steigt, weil zu wenig investiert wird.

Auch hier werden – ähnlich wie im Beispielsatz oben – zwei Propositionen miteinander verknüpft, hier über *weil*. Die Ausdrücke *weil* und *deshalb* haben hinsichtlich

³ Der Terminologie der Funktionalen Pragmatik folgend sind solche Ausdrücke als operative Prozeduren aufzufassen (Redder 2010).

ihrer Funktionalität gemeinsam, dass sie Propositionen derart miteinander verknüpfen, als der propositionale Gehalt aus der ersten Äußerung auf spezifische Weise in die Folgeäußerung integriert wird. Dabei haben wir es immer mit der Bearbeitung von Wissen zu tun. Thielmann (2009b: 115) sagt zur Funktionalität von *weil* Folgendes:

Durch „weil“ kategorisiert der Sprecher den propositionalen Gehalt des Nebensatzes als ein Wissen, das für ihn im Hinblick auf die im Hauptsatz entweder thematisierte Handlung oder durch ihn vollzogene Sprechhandlung entscheidungsrelevant geworden ist.

Es geht also um komplexe mentale Wissensbearbeitungsprozesse, die in der Form im Zusammenhang mit der Vermittlung des Konjunktivs II nicht problematisiert werden. Die Aufgabe aus dem Übungsbuch für studienvorbereitende Deutschkurse repräsentiert eine typische Übung in einem Sprachunterricht, in dem Sprache um der Sprache Willen produziert wird – nicht zur Realisierung von Zwecken. Mit Rehbein (1987: 14) ist dabei vom „illokutive[n] Paradox“ des Fremdsprachenunterrichts“ zu sprechen.

In den nächsten Aufgaben sollen erneut vorgegebene Satzfragmente reformuliert werden. Auch hier wird von den Lernenden vorausgesetzt, dass sie verstanden haben, wozu der Konjunktiv II eigentlich im Deutschen gebraucht wird. Dies wird aber anhand der Beispielsätze oder der Übersichten aus den Lehrwerken, die das bloße Formeninventar sowie die -bildung darstellen, nicht deutlich. In der Aufgabe von Abbildung 2 wird das umgekehrte Prozedere gefordert: das Umformulieren von Konjunktiv II-Sätzen in Indikativ-Sätze. Wie bereits für das erste Beispiel festgestellt, werden auch hier sprachliche Mittel wie *weil* und *deshalb* genutzt, um dem Hörer metakommunikativ die spezifische Verarbeitung der propositionalen Gehalten zu kommunizieren.

Konjunktiv II: Realität und Irrealität

Aufgabe 1: Gewalt an den Schulen.

Was bedeutet der Konjunktiv? Geben Sie den Sachverhalt im Indikativ wieder.

Beispiel : Wenn Erziehung ein Kinderspiel wäre, hätten Eltern und Lehrer es nicht so schwer.
 → Erziehung ist kein Kinderspiel, **deshalb** haben Eltern und Lehrer es so schwer.
 oder: → **Weil** Erziehung kein Kinderspiel ist, haben Eltern und Lehrer es so schwer.

1. Wenn die Kinderkriminalität in den letzten Jahren nicht so stark zugenommen hätte, wäre die Öffentlichkeit nicht beunruhigt.



Abbildung 2: Konjunktiv II: Realität und Irrealität (Neutsch 2002: 75)

In den vorgegebenen Sätzen soll die Stellung des Sprechers zum Sachverhalt zum Ausdruck gebracht werden. Wie die propositionalen Gehalte der einzelnen Sätze zu verarbeiten sind, wird durch die operativen Prozeduren *weil* und *deshalb* (biprozedural) sowie über die Negation geleistet. Dem Hörer soll vermittelt werden, dass der propositionale Gehalt des Satzes nicht mit dem Wissen des Sprechers vereinbar ist (Zifonun 1997: 1731ff.). Umgesetzt wird dies mittels konditionalem Nebensatz im Vorfeld („Wenn Erziehung ein Kinderspiel wäre, ...“) und dem darauffolgenden Hauptsatz, dessen Finitum ebenfalls im Konjunktiv II steht. Positiv hervorzuheben ist, dass zumindest auf die Komplexität der mentalen Bearbeitung von propositionalen Gehalten hingewiesen wird.

Anhand der nachstehenden Abbildung 3 aus einem DSH-Lehrbuch soll den Lernenden klargemacht werden, was der Unterscheid zwischen dem sog. Irrealis und sog. Potentialis ist:

1	Wenn Energie teurer wäre,	ginge	der Verbrauch zurück.
2	Hätte es die Katastrophe in Tschernobyl nicht gegeben,	gäbe	es heute mehr Atomkraftwerke.

Beispiel 1

- Es handelt sich um einen Konditionalsatz mit dem **Konjunktiv II der Gegenwart** (»wäre«, »ginge«).
- Die Bedingung für den Rückgang des Energieverbrauchs (Energie ist teurer) ist (noch) nicht verwirklicht, aber möglicherweise wird sie irgendwann verwirklicht (**potentialis**).

Beispiel 2

- Es handelt sich um einen Konditionalsatz ohne »wenn«. Im Bedingungssatz steht der **Konjunktiv II der Vergangenheit** (»hätte gegeben«); im Hauptsatz der **Konjunktiv II der Gegenwart** (»gäbe«)
- Die Bedingung ist **nicht-wirklich**, tatsächlich hat es die Katastrophe in Tschernobyl gegeben (**irrealis**). Der Konjunktiv II der Vergangenheit signalisiert immer Nicht-Wirklichkeit. (Auch der Konjunktiv II der Gegenwart kann Bedingungssätzen eine irrealer Bedeutung geben. Hier entscheidet der Textzusammenhang.)

Übersicht: konditionale Strukturwörter

Konjunktionen:	wenn, falls
Präpositionen:	bei, (mit)
Adverbien:	sonst, andernfalls
andere Ausdrücke:	unter der Bedingung, dass ...; unter der Voraussetzung, dass ...; im Falle, dass ...; vorausgesetzt, dass ...; angenommen, dass ...; gesetzt den Fall, dass ...

Abbildung 3: Konditionalsätze (Lodewick 1999: 169)

In diesem Beispiel wird mit fiktiven Bedingungen zur Vermittlung des sogenannten Potentialis gearbeitet. Leider fehlt hier ein Kontext, der die Bedingung und die Folge für die Lernenden in einen Zusammenhang bringt. Sicherlich ist hier gut zu zeigen, dass mittels des Konjunktivs II etwas Nicht-Wirkliches ausgedrückt werden kann. Dennoch ist die Bemerkung, dass der Textzusammenhang notwendig sei, insofern nicht hilfreich, als dieser Hinweis im ersten Beispiel (im zweiten Beispiel auch nur sehr marginal) selbst nicht berücksichtigt wurde. Die unten zu findende Übersicht erweckt erneut den Eindruck, der Konjunktiv II wäre „reine Formsache“.

Das nächste Beispiel (Abbildung 4) zeigt nur einen Ausschnitt aus einer Übersicht zu den Verwendungen des Konjunktivs II:

7.2 Verwendung des Konjunktivs II

Den Konjunktiv II verwendet man

1. bei höflichen Anfragen oder Bitten:
Könnte ich bitte noch einen Kaffee haben? (s. Nr. 7.2.2)
2. bei Wünschen:
Hätte ich doch mehr Grammatik gelernt! (s. Nr. 7.2.2)
3. bei Vermutungen:
Vera dürfte inzwischen mit dem Studium fertig sein. (s. Nr. 9.2.1)
4. in hypothetischen bzw. irrealen Konditionalsätzen:
Er wäre rechtzeitig gekommen, wenn er ein Taxi genommen hätte. (s. Nr. 7.2.1)
5. in irrealen Vergleichssätzen:
Er fährt, als ob er ein Rennfahrer wäre! (s. Nr. 7.2.2)

Abbildung 4: Verwendungen des Konjunktivs II (Clamer/Heilmann/Röller 2006: 96)

Diese Darstellung zeigt die Vielfältigkeit der Funktionalität des Konjunktivs II im Deutschen. Jedoch dürfte diese Darstellungsweise den Lernenden diese funktionale Vielfalt nicht klar werden lassen. Darüber hinaus handelt es sich nicht um wissenschaftliche Kontexte, in die der Konjunktiv II eingebettet wird. Den Lernenden wird nicht verdeutlicht, weshalb es so viele unterschiedliche Verwendungsweisen gibt. Außerdem sind die unterschiedlichen Gebrauchsweisen, die hier aufgezeigt werden, nie allein auf den Modus zurückzuführen⁴. Solche isolierten, fiktiven Beispielsätze können mithin nur wenig Aufschluss über die tatsächliche Funktionalität des Konjunktivs II geben.

Was anhand der ausgewählten Beispiele aus den Lehrmaterialien für studienvorbereitende Deutschkurse ersichtlich wurde, ist Folgendes: Der Konjunktiv II markiert die propositionalen Gehalte der Beispielsätze als nur mental wirklich (nach Redder 1992). Die im Zusammenhang mit der Vermittlung des Modus aufgeführten Kategorien wie „Hypothetisches“, „Irreales“ oder „Höflichkeit“ sind hinsichtlich der Vermittlung des Deutschen als fremder (Wissenschafts-)Sprache unbefriedigend. Darüber hinaus stehen die hier gegebenen Beispiele sowie Erklärungen ohne jeden Zusammenhang zur deutschen Wissenschaftssprache.⁵ So müsste anhand au-

⁴ Höflichkeit wird nicht allein darüber generiert, dass der propositionale Gehalt nur als mental wirklich markiert wird. Anhand des ersten Beispiels aus Abbildung 4 sind vielmehr das *bitte* und das Modalverb *können* (im Zusammenspiel mit dem Konjunktiv II) dafür zuständig, dass die Aussage höflich wirkt. Dies bleibt dort jedoch unberücksichtigt. Ob das Beispiel 2 wirklich einen Wunsch zum Ausdruck bringt, ist m. E. diskutabel. Beim Beispiel 3 hängt die Vermutung mit der Konjunktiv II-Form von *dürfen* zusammen. Es handelt sich hierbei um ein inferentiell (auch: epistemisch) verwendetes Modalverb (Brünner/Redder 1983: 46ff.). Sie fügen hinzu, dass nur die Konjunktiv II-Form von *dürfen* inferentiell verwendbar sei (ebd.: 49).

⁵ Dies hängt, wie Thielmann (2015) bereits kritisiert, mit einem falschen Verständnis von Wissenschaftssprache zusammen; nämlich, dass Wissenschaftssprache mit Fachsprache gleichzusetzen sei und nur ein bestimmtes Inventar an grammatischen Strukturen hinzukomme (ebd.: 5). Daher sind Umformungsübungen, wie sie in diesem Beitrag problematisiert wurden, in solchen Lehrmaterialien nicht unüblich. Schaut man auf die Grammatikteile von DSH-Prüfungen (Prüfungszentren

thentischen Materials gezeigt werden, wofür der Konjunktiv II in der Hochschulkommunikation verwendet wird. Die Lernenden können anhand solcher Übungen keinen Einblick in die wissenschaftssprachliche Realität bekommen. Bevor ich den Modus unter funktional-pragmatischer Perspektive noch einmal genauer bestimme, soll Folgendes abschließend festgehalten werden:

Mit dem Konjunktiv Präteritum wird – gemäß der Bedeutung des Präteritums – ein Wirklichkeitsausschnitt des Vorstellungsraums definiert, der – wie im Beispiel – zur sekundären/fiktionalen Wirklichkeit und damit handlungsleitend werden kann oder – wie beim Volitiv oder beim Potentialis – „nur vorgestellt“ ist. Die Konsequenz ist dann „fiktional“ (präludischer Konjunktiv) oder ein Teil der gemeinsamen Vorstellung von Sprecher und Hörer (Volitiv, Potentialis) (Bredel/Töpler 2009: 842f.).

3.2 Der Modus Konjunktiv II

Wie bereits oben angedeutet wurde, tragen Bezeichnungen wie Irrealis, Potentialis oder auch Modus der Höflichkeit nicht der tatsächlichen Leistung des Konjunktivs II in Text bzw. Diskurs Rechnung. Für Lernende des Deutschen ist es zudem nicht einleuchtend, was Höflichkeit und die Verbalisierung von Nicht-Wirklichem gemeinsam haben. Der Konjunktiv II markiert, so wurde bereits angedeutet, den propositionalen Gehalt als nur mental wirklich, weshalb er weniger „direkt“ und dadurch höflicher wirkt. Folgende Abbildung 5 (nach Ehlich/Rehbein 1986: 96; mit Kennzeichnung der Modi durch Redder 1992: 134) soll diesen Sachverhalt veranschaulichen:

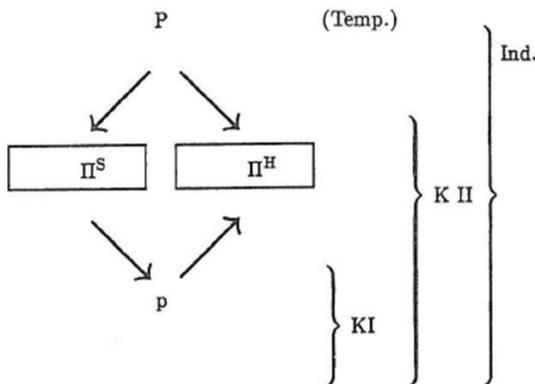


Abbildung 5: Die Wirklichkeitsdimensionen des sprachlichen Handelns

stellen diese für Vorbereitungszwecke online), bekommt man sehr schnell einen guten Eindruck von eben dieser falschen Auffassung von Wissenschaftssprache.

Groß P steht für die außersprachliche Wirklichkeit, mit Π^S und Π^H ist die Widerspiegelung der Wirklichkeit im Kopf von Sprecher (S) und Hörer (H) dargestellt und klein p steht für die Verbalisierung durch den Sprecher für den Hörer. Wie aus der Abbildung hervorgeht, werden hier also drei Dimensionen – insbesondere ihr Zusammenwirken – mit Blick auf die Beteiligung von Sprecher und Hörer aufgemacht. Weiterhin wird deutlich, dass der Konjunktiv II die Dimensionen der sprachlichen sowie mentalen Sphäre von S und H umfasst⁶:

Der „Modus“ des „Konjunktiv II“ ist funktional betrachtet eine Prädikationsform, bei der einer Sache Ausdruck verliehen wird, insofern und wie sie im Kopf, also mental, wirklich ist (Redder 1992: 133).

Durch die Berücksichtigung der mentalen Dimension kann nachvollzogen werden, weshalb Begrifflichkeiten wie Hypothetisches, Irrealis und Potentialis sowie Höflichkeit im Zusammenhang mit der Vermittlung des Konjunktivs II stehen. Einhergehend mit der Annahme einer mentalen Sphäre von S und H ($\Pi^{S/H}$) kann auch die Ausbildung von Vorstellungsräumen erklärt werden. Ein Vorstellungsräum ist von dem Wahrnehmungsraum von S und H insofern zu unterscheiden, als ersterer dazu dient, Imaginiertes für S und H verfügbar zu machen, das im Sprechzeitraum so nicht verfügbar ist (Ehlich 2007: 71)⁷.

Anhand der folgenden Analyse authentischer Hochschulkommunikation möchte ich dies noch einmal deutlicher machen.

4 Analyse authentischer Hochschuldiskurse

Im Folgenden widme ich mich der Analyse authentischen Datenmaterials. Für diesen Beitrag nutze ich Transkripte einer Sprachwissenschaftsvorlesung, eines Literaturwissenschaftsseminars sowie einer Mathematikübung. Die Transkripte sind dem *euroWis*-Korpus⁸ (zum Projekt siehe Thielmann et al. 2014: 8ff.) entnommen. Es sind deutschsprachige Lehrveranstaltungen verschiedenen Typs (Vorlesung, Seminar, Übung, usw.) sowie unterschiedlicher Fachbereiche (Mathematik, Germanistik, Maschinenbau, usw.) transkribiert worden.

⁶ Zu den anderen sogenannten Modi sei in Anlehnung an Redder (1992: 132ff.) nur dies kurz gesagt: Der Indikativ erweist sich als ein Modus, der hinsichtlich der Wirklichkeitsdimensionen undifferenziert ist. Der Konjunktiv I hingegen markiert den propositionalen Gehalt nur als verbal wirklich; über den Wahrheitsgehalt der Proposition ist hingegen nichts ausgesagt.

⁷ Bühler (1999 [1934]: 123) spricht hierbei von der „Deixis am Phantasma“.

⁸ Das von der VolkswagenStiftung geförderte *euroWis*-Projekt („Linguistische Profilierung einer europäischen Wissenschaftsbildung“) hat das Ziel, (sprachliche) Verfahren der Vermittlung, Bearbeitung und Aufnahme von wissenschaftlichem Wissen an Hochschulen zu untersuchen. Das Korpus umfasst u. a. Ton- und Videoaufnahmen (ca. 350 Stunden auf Deutsch und Italienisch) von Lehrveranstaltungen verschiedener Typen (Vorlesung, Seminar, Übung usw.) und Fächer (Germanistik, Mathematik, Physik usw.) aus Deutschland und Italien. Durch dieses Projekt wird ein Beitrag zur Komparatistik der wissensvermittelnden Hochschulkommunikation geleistet (siehe Redder/Heller/Thielmann 2014).

4.1 Vorlesung Sprachwissenschaft

In der Vorlesung mit dem Titel „Syntax“ geht es zunächst um das Präsentieren verschiedener Sprachbegriffe und der mit ihnen einhergehenden Bestimmung von syntaktischen Strukturen. Ich möchte hier zunächst die Vorgeschichte rekonstruieren: Der Dozent (Dm22) gibt zu Beginn der Lehrveranstaltung einen kurzen Überblick über das bisher Erarbeitete. Damit kann er Wissensstrukturen als gemeinsam geteilt etablieren, um sie später weiter auszubauen bzw. zu bearbeiten. Es handelt sich um eine Veranstaltung für Bachelor-Germanistik-Studierende. Thematisch geht es im gegebenen Transkriptausschnitt um verschiedene Syntax-Modelle, die auf einem spezifischen Sprachbegriff basieren. Anschließend wird die Auffassung Bühlers (Sprache als Werkzeug) vorgestellt:

[41]

Dm22 [v]	letzten Sitzung begonnen • uns zu fragen ((1,7s)), wie ist denn das jetzt eigentlich, wenn
Dm22 [nv]	

[42]

Dm22 [v]	man • • • Sprache so auffasst wie Karl Bühler das getan hat, als Organon. ^{/33/} Wenn
Dm22 [nv]	macht mit der linken Hand kreisende Bewegung nickt schaut im

[43]

<i>skandierend</i>	
Dm22 [v]	Sprache • Werkzeug ist, dann müssten ja die einzelnen sprachlichen Mittel
Dm22 [nv]	Plenum umher macht mit der linken Hand auf und ab Bewegungen im Rhythmus der Äußerung schaut

[44]

Dm22 [v]	sozusagen auch Werkzeug grammatischer Art, und sie müssten • so/ in ihrem •
Dm22 [nv]	ins Plenum macht mit beiden Händen

[45]

Dm22 [v]	Zusammentreten so beschreibbar sein, dass man sagen kann, wie aus dem
Dm22 [nv]	kreisende Bewegungen reibt die Hände aneinander kreisende

[46]

Dm22 [v]	Zusammentreten dieser • kleinen Hand/ kleinsten Handlungseinheiten eine komplexe
Dm22 [nv]	Bewegung mit beiden Händen geht auf und ab und schaut im Plenum umher

[47]

Dm22 [v]	sprachliche Handlung sich aufbaut. ^{/34/} • • • Eine solche Syntax kann man aber nicht mehr
Dm22 [nv]	

Schauen wir uns zunächst den Konditionalsatz in Äußerung 33 etwas genauer an:

Wenn Sprache Werkzeug ist, dann müssten die einzelnen sprachlichen Mittel sozusagen auch Werkzeug grammatischer Art, und sie müssten so in ihrem Zusammentreten so beschreibbar sein, dass man sagen kann, wie aus dem Zusammentreten dieser kleinsten Handlungseinheiten eine komplexe sprachliche Handlung sich aufbaut (Äußerung 33).

Diese Äußerung beginnt mit einem durch *wenn* eingeleiteten konditionalen Nebensatz: „Wenn Sprache Werkzeug ist [...]“. Auffällig ist an diesem, dass – anders als in den Beispielen oben aus den Lehrwerken – der konditionale Nebensatz kein Finitum im Konjunktiv II enthält, sondern im Indikativ. Wie ist dies zu begründen? Auf dieser Annahme basieren die im Hauptsatz realisierte Folge bzw. Explikation der Annahme. Diese sind im Modus des Konjunktivs II realisiert, da etwas Hypothetisches aus der Annahme abgeleitet wird. Ferner sind die propositionalen Gehalte (die Annahme) mit dem Wissen von S vereinbar. Deshalb haben wir es mit einem konditionalen Nebensatz im Indikativ zu tun (Zifonun 1997: 1746). Dennoch handelt es sich hierbei um hypothetisches Argumentieren, wobei aber auf die Wahrscheinlichkeit der Annahme (p) abgehoben wird (ebd.). Die Folge, die im Konjunktiv II formuliert ist, markiert mental vorhandene Wissens Elemente, die unter der Bedingung p gelten. Mit dem generalisierenden *man* kann der Dozent also hier einen Ansatz etablieren, der in der Nachgeschichte noch relevant sein wird. Die Folgeäußerungen sind dann wieder im Indikativ formuliert, da es sich hierbei illokutiv um Assertionen handelt, die dem Wissenstransfer dienen (Redder 1992: 132). Hypothetisches Argumentieren dient mithin der Wissensvermittlung. Zunächst wurde ein mentaler Vorstellungsraum eröffnet. Dieser diente S und H als Grundlage für die anschließende Äußerung, die im Indikativ verfasst wurde. Diese Wissensstrukturen werden dann in der Nachgeschichte refokussiert und weiter ausgebaut (Äußerung 34):

[47]

	^{/34/}
Dm22 [v]	sprachliche Handlung sich aufbaut. • • • Eine solche Syntax kann man aber nicht mehr
Dm22 [nv]	

[48]

	<i>schnell</i>
Dm22 [v]	von Wortarten machen, • • weil • so eine Kategorie wie Substantiv oder Verb ja nicht
Dm22 [nv]	

[49]

	^{/35/}
Dm22 [v]	beschreibt, wozu so ein sprachliches Mittel gut ist. ((1,4s)) Das heißt, die kleinsten •
Dm22 [nv]	reibt Daumen und Finger der linken Hand

Nun soll es um eine studentenseitige Ausbildung eines Vorstellungsraumes aus derselben Lehrveranstaltung gehen. Zu Beginn der Vorlesung ging es, wie wir im ersten

Beispiel gesehen haben, um die Vermittlung verschiedener Sprachbegriffe und der mit denen einhergehenden Wortartenkategorisierung. Ziel war es, anhand der kritischen Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ansätzen einen neuen und vom Dozenten vertretenen Ansatz der Funktionalen Pragmatik zu vermitteln. Der nächste Transkriptausschnitt zeigt hier eine Passage, in der Dozent Dm22 die Nominalphrase „der Tisch“ aus funktional-pragmatischer Sicht beschreibt. Der Dozent Dm22 ist dabei, den Studierenden das Verhältnis zwischen Determinator (Artikel) und Substantiv (Symbolfeldausdruck) zu erklären. Folgende Abbildung (nach Thielmann 2009a: 61) entspricht dem als Grundlage der Erklärung dienenden Tafelbild:

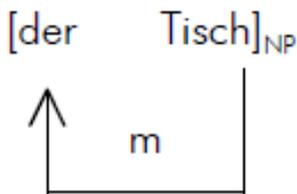


Abbildung 6: Nominalphrase „der Tisch“

Der Student Sm1 zeigt nach der Erklärung durch Melden an, dass er eine Frage zum vom Dozenten Erklärten hat:

[381]

	/258/
Dm22 [v]	äh hinzukommt funktional. Ja, bitte.
	/259/
Sm1 [v]	((1,1s)) Aber müsste man jetzt nicht äh, um diese

[382]

Sm1 [v]	(Identität) des Determinators äh auch mit zu notieren, irgendwie zwei ((1,2s))
----------------	--

[383]

	/260/
Sm1 [v]	Möglichkeiten angeben? Weil "der Tisch" is zwar äh maskulin, äh Singular und

[384]

	/261/
Dm22 [v]	Ja.
Sm1 [v]	konzeptionell in dieser Phrase vereinigt, aber dem Determinator ist ja noch die

[385]

	/262/
Dm22 [v]	ja:
	/263/
Sm1 [v]	Wissensqualität umgeben, "bestimmt" für die gesamte Phrase. •Das is hier ja noch

Der Redebeitrag von Sm1 beginnt mit dem operativen *aber*, wodurch der Sprecher eine in Bezug auf das zu verhandelnde Wissen bestehende Diskrepanz signalisiert. Bei dem studentischen Beitrag handelt es sich im Allgemeinen um eine Verbalisierung komplexer, mental stattgefundenener Wissensbearbeitungsprozesse, die für eine dozentenseitige Bewertung bzw. hörerseitige Absicherung präsentiert werden. Durch das zwar personale, aber doch aktantenunspezifische *man* und die Nutzung des Konjunktivs II von *müssen* werden die propositionalen Gehalte der Äußerung unter Realisierungsbedingungen gestellt⁹. Mithin ist hier von einem von Sm1 verbalisierten Vorschlag im geteilten Vorstellungsraum (II^{S/H}) zu sprechen, der der dozentenseitigen Bewertung bedarf, da eine Diskrepanz hinsichtlich des studentischen Wissens zum vorher vermittelten Wissen besteht. Die Bewertung durch den Dm22 erfolgt sodann in der Nachgeschichte:

[386]

	/264/	/265/
Dm22 [v]	• Was man eigentlich/ vielen Dank • äh für diese Frage. • • Äh ich	
Sm1 [v]	nicht-notiert, oder?	

[387]

Dm22 [v]	hab die/ • • das ist n ganz wichtiger Punkt, den Sie hier gemacht haben. ((1,4s) Ich habe	/266/
-----------------	---	-------

[388]

Dm22 [v]	die/ • • was ich jetzt hier nicht gemacht habe, is, • • ich habe in dieser Endnotation/
-----------------	---

[389]

Dm22 [v]	eigentlich müsste man jetzt sozusagen • • äh • • in der • • Endcharakterisierung der
-----------------	--

[390]

Dm22 [v]	Phrase eigentlich auch noch die Definitheit mit hineinnehmen, • • ja, • weil der Defi/ weil
-----------------	---

[391]

Dm22 [v]	der Determinator dieser Phrase die Definitheit äh zufügt. • • Ich habe das jetzt nicht	/267/
-----------------	--	-------

[392]

Dm22 [v]	gemacht, aber Sie haben völlig Recht, eigentlich müsste man das tun, • • ja? ((3,9s))	/268/
-----------------	---	-------

⁹ M. E. hängt dies auch mit der „Unterbrechung“ des Dozenten während der Vorlesung zusammen. Da es ja eigentlich unüblich ist, dass Studierende während einer Vorlesung sich unaufgefordert melden, muss der Student nun seinen Beitrag an dieser Stelle bezogen auf die Wissensprozessierung als berechtigt anzeigen.

Die Nachfrage des Studenten erfährt eine positive Bewertung durch den Dozenten (Äußerungen 265ff.). Dm22 nutzt sie darüber hinaus zur weiteren Strukturierung und Erarbeitung des bereits vermittelten Wissens und erklärt, dass der Student hier einen Aspekt angesprochen hat, der bisher vernachlässigt wurde, aber durchaus nötig ist (Äußerungen 266f.)¹⁰. Redder/Thielmann (2015) haben studentische Fragen mit Blick auf die Wissensaneignung untersucht und festgestellt, dass solche Fragen im Zuge der studentischen Aneignung des Wissens sowie dessen Bearbeitung (im Π^H -Bereich) funktionalisiert werden (vgl. ebd.: 345). Durch Nutzung des Konjunktivs II wird der Beitrag des Studenten nur unter spezifischen Realisierungsbedingungen als wahr markiert. Die Verbalisierung seines Wissensbearbeitungsprozesses und des identifizierten Defizits erfolgen somit in einem „geschützten“ Raum, da sie nur als mental wirklich ausgewiesen werden.

4.2 Seminar Literaturwissenschaft

Im folgenden Transkriptausschnitt aus einem Seminar aus der Literaturwissenschaft mit dem Thema DDR-Lyrik zeigt die an ein studentisches Referat anschließende Kritik des Dozenten. Zuvor hat eine Referatsgruppe ihre Gedichtinterpretation in Zusammenhang mit historischen Ereignissen gebracht. Diesen Lösungsversuch der Studierenden nimmt der Dozent Dm19 nun auf:

[146]

Dm19 [v] ~~politisch-historische, aber auch kulturelle~~ ^{/143/} Situation. • Sie ham jetzt grade/ also das ist

[147]

Dm19 [v] mit Sicherheit richtig, also das müssen wir annehmen, wir müssen da ne Schnittmenge

[148]

Dm19 [v] annehmen/ • • annehmen, ne, sonst ergibt es einfach keinen Sinn, • ja. ^{/144/} ~~Äh wenn also~~

¹⁰ Die Berechtigung dieses Beitrags durch den Studenten an dieser Stelle gilt nun als offiziell hergestellt bzw. bestätigt.

Der mentale, kollektiv geteilte (*wir*) Vorstellungsraum wird mittels *annehmen* verbal aufgemacht (Äußerung 143) und weiter ausgebaut:

[148]

Dm19 [v] annehmen/ ~~•• annehmen, ne, sonst ergibt es einfach keinen Sinn, • ja, • Äh wenn also~~ ^{/144/}

[149]

Dm19 [v] die Literatur immer vollständig losgelöst wär von der Sozialgeschichte und das haben wir

[150]

Dm19 [v] ja im ersten Semester gesehen, • dass äh ist in der Regel nich der Fall, • ja, dann

[151]

Dm19 [v] bräuchten wir auch so etwas wie eben sozialgeschichtliche Literaturinterpretationen

[152]

Dm19 [v] nicht, ja. ^{/145/} • Sie haben jetzt n Argument dafür gegeben, warum das hier besonders trifft

Betrachten wir nun wieder den Konditionalsatz (Äußerung 144) aus diesem Beleg:

Wenn die Literatur immer vollständig losgelöst wär von der Sozialgeschichte, und das haben ja im ersten Semester gesehen, das ist in der Regel nicht der Fall, ja, dann bräuchten wir auch so etwas wie eben sozialgeschichtliche Literaturinterpretation nicht, ja (Äußerung 144).

Der konditionale Nebensatz gibt eine Annahme des Dozenten wieder. Während der erste analysierte Konditionalsatz noch im Indikativ formuliert war, da der propositionale Gehalt der Äußerung mit dem Sprecher-Wissen vereinbar ist, haben wir es in diesem Beispiel mit einem Konditionalsatz im Konjunktiv II zu tun. Die Proposition ist nun nicht mit dem Wissen des Sprechers (II^S) vereinbar. Die Begründung für die wissensbezogene Divergenz liefert der Dozent direkt im Anschluss. Die Nutzung des durch den Konjunktiv II markierten Vorstellungsraums hebt auf die spezifische Wissensbearbeitung ab. Es handelt sich hierbei allerdings nicht (wie noch im ersten Beispiel) um fachliches Wissen, sondern um methodisches Wissen. Die Studierenden sollen lernen, wie sie an literarische Texte analytisch bzw. interpretativ herangehen sollen. Darüber hinaus wird in der Nachgeschichte ein Aspekt vertiefend wiederaufgegriffen (Äußerung 146):

[152]

Dm19 [v] ^{/145/} nicht, ja. • Sie haben jetzt n Argument dafür gegeben, warum das hier besonders trifft

[153]

Dm19 [v] ^{/146/} sein Fall/ kann, im Fall der DDR. Was ist denn dann bei der DDR nach dem Mauerbau

[154]

Dm19 [v] anders als zum Beispiel, nehmen wir die Vergleichsländer • Österreich oder Schweiz.

[155]

Dm19 [v] ^{/147/} • Sind ja auch andere Länder, ^{/148/} •• aber •• deutschsprachige Literatur. • Keiner wird

[156]

Dm19 [v] ^{/149/} sagen, dass die DDR-Literatur keine deutschsprachige Literatur wäre, ja. • ~~Aber was ist~~

Wie deutlich wurde, geht es Dm19 hier weniger um die Vermittlung fachlichen Wissens, denn um die Vermittlung methodischen Wissens. Dafür nutzt er die Phase, die an das Referat anschließt, die nach Guckelsberger (2005) als „Diskussionsphase“ bezeichnet werden kann (ebd.: 197). Zweck eines mündlichen Referats im universitären Lehr-Lern-Diskurs ist nach Guckelsberger (2005: 39) die „fachliche und wissenschaftsmethodische Qualifizierung“ der Studierenden. Hinzu kommt die in der Vorbereitung „intensive und eigenständige Auseinandersetzung mit einem wissenschaftlichen Thema“ (ebd.), wobei die Studierenden hierbei die wissenschaftlichen Texte einschätzen, bewerten, einordnen etc. müssen. Der im Kollektiv etablierte Vorstellungsraum dient also der Bearbeitung von spezifischen Wissens-elementen, wodurch ein studentischer Beitrag aus der Vorgeschichte weiterbearbeitet wurde. Mithilfe des mentalen Vorstellungsraums sind mithin bestimmte propositionale Gehalte zum Zweck der Wissensprozessierung bearbeitet worden. Denn der Dozent zielt auf die Vermittlung einer zum studentischen Beitrag entgegengesetzten Positionierung ab. Im Folgenden möchte ich die bisherigen Überlegungen zur Nutzung eines Vorstellungsraums für die Wissensvermittlung auf einen Ausschnitt aus einer Mathematikübung beziehen und vertiefen.

4.3 Übung Mathematik

Der zu untersuchende Transkriptausschnitt zeigt, dass eine Studentin die Lösung einer Übungsaufgabe an der Tafel vorgibt.¹¹ Dies stellt ihren Lösungsversuch (Ehlich/Rehbein 1986: 21ff.) dar. Diesen stellt sie der Bewertung durch die Dozentin

¹¹ In dem Aufsatz von Krause (2015) ist eine ausführliche Analyse des Transkriptausschnittes zu finden.

zur Verfügung. Die Aufgabe, die zuvor gestellt wurde, besteht in dem Finden einer Rekursionsformel für die Berechnung der Formel in (a):

$$(a) I_n(x) = \int \frac{dx}{\cos^n x}, \quad (b) \text{(HA)} S_n(x) = \int \sin^n x dx.$$

Die Berechnung von Rekursionsformeln gilt als Übung in Anschluss an die Vorlesung, in der die Berechnung von Rekursionsformeln vermittelt wurde. Die Dozentin geht in der Übung interaktiv vor und ruft einzelne Studierende für die Beantwortung ihrer Fragen auf. So kann sie überprüfen, ob das in der Vorlesung vermittelte Wissen von den Studierenden erworben wurde. Mithin wird deutlich, dass in der Übung kein curricular neues Wissen vermittelt wird, weil sie bereits erworbenes in Anspruch nimmt. Krause (2015) hat im Zusammenhang mit der Analyse von Übungen aus dem Fach Mathematik festgestellt, dass es um die Vermittlung und den Erwerb von „mathematischer Problemlösungskompetenz“ geht. Die Dozentin, als Sachautorität mit ihrem spezifischen Dozentenwissen, unterstützt das Probehandeln der Studenten in der Übung. Dennoch müssen die Studierenden ihre Lösungsversuche verbalisieren, damit eine dozentenseitige Bewertung dieser erfolgen kann (ebd.: 209).

[12]

	/15/	/16/
Df17 [v]	erinnern. •••• Ja. Es geht also um ne Rekursionsformel von diesem Ding.	
Df17 [nv]	<i>blickt zur Aufgabenstellung während sie von einer Seite der Tafel zur anderen geht</i>	

[13]

	/17/	/18/
Df17 [v]	((1,4s)) Vorschläge. Wie könnt mer denn da mal rangehen, • äh dass mer	
Df17 [nv]		

[14]

	/19/	
Df17 [v]	da ne Rekursionsformel kriegen? ((1,1s)) Was könnt mer da versuchen?	
Df17 [nv]	<i>blickt ins Plenum</i>	<i>blickt zur Tafel</i>

Zunächst bringt die Dozentin Df17 das zu bearbeitende Wissensthema zur Sprache (Äußerung 16), um anschließend den Studierenden mittels „Vorschläge.“ in 17 direkt in die Wissensvermittlung miteinzubeziehen. Dabei handelt es sich um eine recht ökonomische Variante der Verbalisierung einer Handlungsaufforderung. Es ist also davon auszugehen, dass den Studierenden dieses diskursive Erarbeiten von Aufgabenstellungen bereits bekannt ist. In 18 wird dann der Vorstellungsraum eröffnet: Das kollektive *wir* soll den Aspekt der gemeinsamen Lösungserarbeitung hervorheben, denn die Dozentin antizipiert die Prozessierung des Lösungswegs.¹² Der

¹² Sie könnte selbstverständlich sofort die Lösung liefern – das würde aber dem Zweck der Vermittlung von Problemlösungswissen entgegenwirken. Vielmehr, so Krause (2015: 214), werden die

Konjunktiv II von *können* hebt auf das fachliche Können der Studierenden ab. Es werden also Lösungsvorschläge erbeten, die hinsichtlich des Wissensstands der Studierenden bzw. der aktuellen Interaktionsbedingungen relativiert werden. Durch die sprecherseitige Verwendung des Konjunktivs werden die Lösungsversuche zudem als hypothetisch ausgewiesen. Damit kann ein (sanktionsfreies) Ausprobieren von Lösungsversuchen der Studierenden offeriert werden. Dies mindert den Druck auf die Studierenden selbst, die dann wohl eher dazu geneigt sind, sich zu melden und Vorschläge zu machen. Diese Form der dozentenseitig ausgeführten Einbeziehung der Studierenden ist zum einen auf die Veranstaltungsform Übung selbst zurückzuführen; zum anderen trägt sie auch dem Vermittlungszweck Rechnung. Denn es geht hier nicht um erwartete Standardlösungen, d. h. Aufgabenlösungswissen, wie es bei dem Muster Problemlösen erwartbar wäre, sondern um ein Ausprobieren von verschiedenen Lösungswegen zum Zweck des Erwerbs mathematischer Problemlösungskompetenz (vgl. Krause 2015: 206). Die Dozentin verfügt bereits über das Lösungswissen, nun geht es ihr darum, dass die Studierenden lernen, über welche mathematischen Wege man zur Lösung kommen kann. Es handelt sich mithin um die Vermittlung von Problemlösungswissen (vgl. ebd.). Die Ausbildung eines mentalen Vorstellungsraums dient also dem studentischen Probehandeln sowie dem Steuern und Entschleunigen der Wissensbearbeitung.

Der nächste Transkriptausschnitt aus derselben Veranstaltung zeigt, wie die Dozentin den Vorstellungsraum weiter mit einzelnen Wissens-elementen anreichert, um die Vermittlung des Problemlösungswissens voranzutreiben:

[16]

	/21/
Df17 v	formel: ((6,1s)) Ne, Rekursionsformel heißt, ich will I n in
Df17 nv	<i>schreibt 3) an die Tafel</i> <i>blickt Richtung Plenum</i>

[17]

	/22/
Df17 v	Abhängigkeit von I n minus eins. • • Oder in Abhängigkeit von I n minus
Df17 nv	

[18]

Df17 v	eins und I n minus zwei, das wär dann ne sogenannte Drei-Term-
----------------	--

[19]

	/23/
Df17 v	Rekursion, • bei der drei Terme eingehen, ne? • • Äh das müsst mer also
Df17 nv	<i>zeigt mit der rechten Hand drei Finger</i>

mentalen Prozesse durch die Dozentin gesteuert und entschleunigt. Durch diese „verbalisierte Entschleunigung mentaler Prozesse“ (ebd.) können die Studierenden ein Bewusstsein für diese ausbilden.

Zunächst wiederholt sie in Äußerung 21 das gemeinsame Handlungsziel und steckt dabei die begrifflichen Gegenstände ab. Der Indikativ markiert hier deutlich, dass es sich um ein in der aktuellen Sprechsituation zu verortendes Handlungsziel von Sprecher und Hörer handelt. Dies steht – sprechhandlungsanalytisch gesprochen – in Opposition zur Folgeäußerung, in der mithilfe des Konjunktivs II die Folge („das wär dann ne sogenannte Drei-Term-Rekursion“) unter Voraussetzung der hypothetisch gegebenen Bedingungen („Oder in Abhängigkeit von l_n minus ein und l_n minus 2“) verbalisiert wird. Zudem wird hier deutlich, dass durch die Nutzung eines mentalen Vorstellungsraums auch die Beziehung der mathematischen Gegenstände zueinander dargestellt werden kann. Df17 steuert weiter die Lösungserarbeitung und antizipiert sogleich den Lösungsprozess:

[19]

	/23/
Df17 [v]	Rekursion, • bei der drei Terme eingehen, ne? • • Äh das müsst mer also
Df17 [nv]	zeigt mit der rechten Hand drei Finger

[20]

Df17 [v]	außerdem jetzt auch noch erhalten, in/ in welcher Form die Rekursion
-----------------	--

[21]

	/24/
Df17 [v]	vorliegt, ne? ((1s)) Nu(r) welches Integral äh/ • • für welches n wär
Df17 [nv]	zeigt auf "n" aus 2) schaut
[nn]	((Räuspern))

[22]

	/25/
Df17 [v]	denn ganz einfach? ((2,3s)) (Und) da kenn wir sofort die Stammfunktion.
Df17 [nv]	ins Plenum zeigt auf Sm1

Sodann verfährt Df17 weiter damit, Lösungsvorschläge der Studierenden in einem „geschützten“ Raum, der qua Konjunktiv II sozusagen eröffnet wird, einzufordern (Äußerung 24). Auch hier markiert die Opposition zwischen Indikativ und Konjunktiv II deutlich, inwiefern Wissensbestände zunächst mental erarbeitet werden (Konjunktiv II in Äußerung 24) oder aber präsupponiert werden. So wird in Äußerung 25 auf bereits etabliertes Wissen verwiesen.

4.4 Fazit der Beleganalyse

Wie aus der Analyse von Ausschnitten aus der Germanistik (Vorlesung, Seminar) und der Mathematik (Übung) hervorging, wird der Modus Konjunktiv II in der diskursiven Wissensvermittlung zur Ausbildung von mentalen Vorstellungsräumen genutzt. In diesen werden die propositionalen Gehalte mittels Konjunktiv II als nur

mental wirklich qualifiziert. Sprecher und Hörer teilen den mentalen Vorstellungsraum und bearbeiten hier Wissenskomplexe und -strukturen. Beispielsweise dient der mentale Vorstellungsraum Studierenden zur Verbalisierung von Lösungsvorschlägen. Insofern zeigt sich hierin ein Verfahren der Umsetzung des Konzepts der diskursiven Wissensvermittlung (Kapitel 2).

Ferner wurde deutlich, dass der Konjunktiv II – entgegen der in den Lehrmaterialien der studienvorbereitenden Deutschkurse präsentierten Vorstellung – zum Zwecke der Wissensvermittlung funktionalisiert ist. Darüber hinaus wurde seine spezifische Funktionalität nur mit Einbezug der Vor- sowie Nachgeschichte sichtbar. Das zeigt mithin, dass die Einführung dieses Modus insbesondere für die Vermittlung des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache überdacht werden sollte. Die Nutzung von Ergebnissen aus Analysen von authentischer Hochschulkommunikation ist hierbei notwendig.

5 Konsequenzen für die Fremdsprachenvermittlung

In diesem Beitrag wurde gezeigt, dass die bisherigen Darstellungen zum Konjunktiv II in Lehrmaterial für studienvorbereitende Deutschkurse der tatsächlichen Leistung dieses Modus nicht Rechnung tragen. Mit Bezug auf das oben abgebildete Modell der Wirklichkeitsdimensionen (Abb. 5) beim sprachlichen Handeln sei Folgendes festzuhalten:

Mithin wird eine recht komplexe Relation von Π (-p) in Opposition zu P kommuniziert. „Hypothetische“ oder „konditionale“ Funktionsbestimmungen des Konjunktiv II in der Literatur reflektieren einerseits die mentale und – im Falle der Hypothese – verbale Bindung des Prädikats, verallgemeinern jedoch andererseits begrifflich eine bestimmte Wissensstruktur bzw. einen spezifischen Wissenszusammenhang (Redder 1992: 133).

Darüber hinaus sollten Erkenntnisse aus Analysen der Hochschulkommunikation für eine Didaktik des Deutschen als fremder Wissenschaftssprache fruchtbar gemacht werden. Das heißt auch, dass Transkripte oder Videoausschnitte als Grundlage dienen können, anhand derer am besten Funktionsweisen im sprachlichen Handeln selbst auf den Grund zu gehen ist. Auf diese Weise bekommen Lernende authentischere Eindrücke von der Hochschulkommunikation in Deutschland. Zudem wird Hochschullehre nicht nur als dozentenseitiger Monolog dargestellt. Wie außerdem deutlich wurde, sind sowohl Studierende als auch Dozierende an Wissenserarbeitung sowie -vermittlung beteiligt – unabhängig von Fach und Lehrveranstaltungstyp. Lückentexte oder derartige Einsetzübungen können vielleicht der formalen Seite (formale Bildung des Konjunktivs II) nützen, zielen jedoch nicht auf die sprachliche Qualifizierung eines Handelnden an der Universität ab.

Literatur

- Bredel, Ursula/Töpler, Cäcilia (2009): Verb. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Wortarten*. Berlin u. a.: de Gruyter, 823-901.
- Breitsprecher, Christoph/di Maio, Claudia/Krause, Arne/Redder, Angelika/Thielmann, Winfried (2015): Komparation studentischen Fragens über Disziplinen und Wissenschaftskulturen hinweg. In: *Deutsche Sprache* 43/4, 357-382.
- Brünner, Gisela/Redder, Angelika (1983): *Studien zur Verwendung der Modalverben. Mit einem Beitrag von Dieter Wunderlich*. Tübingen: Narr.
- Bühler, Karl (1999 [1934]): *Sprachtheorie*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Clamer, Friedrich/Heilmann, Erhard G./Röller, Helmut (2006): *Übungsgrammatik für die Mittelstufe. Regeln, Listen, Übungen. Erweiterte Fassung. Niveau C1*. Meckenheim: Liebaug-Dartmann.
- Ehlich, Konrad (1993): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19. München: iudicium, 13-42.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. In: *Info DaF* 26, 3-24.
- Ehlich, Konrad (2007): Verweisungen und Kohärenz in Bedienungsanleitungen. Einige Aspekte der Verständlichkeit von Texten. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln. Band 2. Prozeduren des sprachlichen Handelns*. New York u. a.: de Gruyter, 63-90.
- Ehlich, Konrad/Rehbein, Jochen (1986): *Muster und Institutionen. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Guckelsberger, Susanne (2005): *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*. München: iudicium
- Krause, Arne (2015): Sprachliche Verfahren zur Vermittlung mathematischen Problemlösungswissens in der Hochschule. Exemplarische Analysen einer mathematischen Übung. In: Ferraresi, Gisela/Liebner, Sarah (Hrsg.): *SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 203-218.
- Lodewick, Klaus (1999): *DSH-Training. Text- und Übungsbuch*. Göttingen: Fabouda-Verlag.
- Neutsch, Michael (2002): *Grammatikmaterialien. Oberstufe/DSH-Vorbereitung*. Internationales Studienzentrum: Universität Heidelberg.
- Redder, Angelika (1992): Funktional-grammatischer Aufbau des Verb-Systems im Deutschen. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Deutsche Syntax. Ansichten und Aussichten*. Berlin u. a.: de Gruyter, 128-154.

- Redder, Angelika (2009a): Sprachliche Wissensbearbeitung in der Hochschulkommunikation – empirische Analysen und kritische Perspektiven. In: Lévy-Tödter, Magdalène/Meer, Dorothee (Hrsg.): *Hochschulkommunikation in der Diskussion*. Frankfurt (Main): Peter Lang, 17-44.
- Redder, Angelika (2009b): Deiktisch basierte Konnektivität: Exemplarische Analyse von dabei etc. in der Wissenschaftskommunikation. In: *Linguistische Berichte*, 181-201.
- Redder, Angelika (2010): Grammatik und sprachliches Handeln I-III. In: Japanische Gesellschaft für Germanistik (Hrsg.): *Grammatik und sprachliches Handeln. Akten des 36. Linguisten-Seminars. Hayama 2008*. München: iudicium, 9-69.
- Redder, Angelika/Heller, Dorothee/Thielmann, Winfried (Hrsg.) (2014): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkriptionen*. Heidelberg: Synchron.
- Redder, Angelika/Thielmann, Winfried (2015): Aktive akademische Wissensaneignung: Studentisches „Fragen“ und seine illokutive Systematik. In: *Deutsche Sprache* 43/4, 340-356.
- Rehbein, Jochen (1987): Reparative Handlungsmuster und ihre Verwendung im Fremdsprachenunterricht. In: *ROLIGpapier* 34, Roskilde: Universitetscenter.
- Rehbein, Jochen (1995): Über zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede. Und Diskussion des Vortrags von Herrn Rehbein. In: Wohlrapp, Harald (Hrsg.): *Wege der Argumentationsforschung*. Stuttgart/Bad Cannstatt: Frommann, 166-204.
- Thielmann, Winfried (2009a) „Artikelwörter“ – grammatische Kategorienbildung und ihre Konsequenzen für die Sprachdidaktik. In: *Zielsprache Deutsch* 36/2, 51-66.
- Thielmann, Winfried (2009b): *Deutsche und englische Wissenschaftssprache im Vergleich: Hinführen – Verknüpfen – Benennen*. Heidelberg: Synchron.
- Thielmann, Winfried (2015): Illokutionsstrukturen wissenschaftlicher Texte. In: *Zielsprache Deutsch* 42/1, 3-20.
- Thielmann, Winfried/Redder, Angelika/Heller, Dorothee (2014): Akademische Wissensvermittlung im Vergleich. In: Redder, Angelika/Heller, Dorothee/Thielmann, Winfried (Hrsg.): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron, 7-17.
- Thielmann, Winfried/Krause, Arne (2014): Das wird eben halt beobachtet, aber keiner weiß, wie’s funktioniert. Zum Umgang mit aktuellem Forschungswissen in der Physik. In: Redder, Angelika/Heller, Dorothee/Thielmann, Winfried

- (Hrsg.): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron, 19-34.
- Wiesmann, Bettina (1999): *Mündliche Kommunikation im Studium. Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: iudicum.
- Zifonun, Gisela (1997): F2 Verbmodus. In: Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno/Ballweg, Joachim/Brauß, Ursula/Breindl, Eva/Engel, Ulrich/Frosch, Helmut/Hoberg, Ursula/Vorderwühlbecke, Klaus (Hrsg.): *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin u. a.: de Gruyter, 1722-1787.

Machtausübung durch einsprachiges Schreiben. Zwei Stufen kommunikativer Effizienz

Kristina Pelikan (Basel/Berlin) & Thorsten Roelcke (Berlin)

1 Einleitung

Internationale Zusammenarbeit in Forschung und Lehre ist in der Wissenschaft längst Usus geworden. Schriftlichkeit spielt hierbei eine zentrale Rolle, zieht sich doch medial schriftliche Kommunikation wie ein roter Faden durch jedes Forschungsprojekt: Dabei werden Texte von verschiedenen Projektmitgliedern verfasst, sei es in der eigenen Muttersprache oder in einer Fremdsprache – einzeln oder gemeinsam. Der vorliegende Beitrag zeigt die unterschiedlichen Formen kollaborativen Schreibens auf und arbeitet dabei heraus, welchen Einfluss die wechselnde Autorschaft und die unbewusste bzw. bewusste Wahl von Autoren (Jeffery 2014) auf die internen Machtverhältnisse eines Forschungsprojektes haben. Machtverhältnisse treten im Rahmen einer internationalen Zusammenarbeit in unterschiedlichen Situationen zutage – so insbesondere auch bei der schriftlichen Kommunikation in Forschung und Lehre. Mit dem Ziel, Wissensvermittlung und Wissenserwerb durch Geschriebenes und aktives Schreiben zu unterstützen, ist es daher durchaus als eine Strategie der Machtausübung anzusehen, in Forschung und Lehre epistemisches Schreiben in einer Fremdsprache zu ermöglichen: Gibt es eine Synergie zwischen den Machtverhältnissen interner Wissenschaftskommunikation und der in Forschung und Lehre angestrebten kommunikativen Effizienz (Roelcke 2002a, 2002b), bzw. was ist effiziente Kommunikation in einem solchen Setting? Diese Frage soll hier mit einem zweistufigen Model für effiziente Kommunikation werden (Pelikan/Jeffery/Roelcke i.E.).

2 Wissenschaftliche Mehrsprachigkeit

Wissenschaft ist vielsprachig, da sie von Menschen in jeder Sprache betrieben werden kann und in jeweils eigener Ausprägung auch betrieben wird. Diese wissenschaftssprachliche Pluralität stellt für die wissenschaftliche Zusammenarbeit über die Grenzen einzelner sprachlicher Gemeinschaften hinaus eine kommunikative Herausforderung dar, der auf verschiedene Art und Weise begegnet werden kann (Roelcke 2015a). Neben fachlicher Sprachmittlung durch Übersetzung und Dolmetschen (Heidrich 2016; Stolze 2009) und echter Mehrsprachigkeit der beteiligten Personen, die sich der betreffenden Einzelsprachen in der Produktion und Rezeption von fachlichen Texten gleichermaßen bedienen bzw. bedienen können (Roelcke 2016), besteht eine Strategie in der fachkommunikativen Priorisierung des Gebrauchs einer einzigen oder einiger weniger Einzelsprachen. Der Gebrauch einer solchen internationalen neben einer nationalen Wissenschaftssprache hat im europäischen Raum eine lange Tradition, die sich insbesondere in der lateinischen *Lingua franca* im Mittelalter und in der frühen Neuzeit sowie seit dem Ersten Weltkrieg in der zunehmenden Sprachhegemonie eines mehr oder weniger global verwendeten Englisch zeigt. Die öffentliche und akademische Diskussion um eine nationale deutsche und eine internationale lateinische (von Polenz 1994: 347ff.; Roelcke 2014: 39ff.) bzw. englische Wissenschaftssprache (Debus/Kollmann/Pörksen 2000; Ammon 2015) lässt deutlich werden, dass eine solche priorisierte Mehrsprachigkeit bzw. internationale Einsprachigkeit aus pragmatischen, politischen und linguistischen Gründen als problematisch empfunden wird (Roelcke 2015b).

Schlagwortartig kann die aktuelle Diskussion um den wissenschaftlichen Gebrauch der englischen Sprache mit der provokanten Formel „Publish in English or perish in German?“ (Gnutzmann 2015) zusammengefasst werden: Stellt sich doch für viele Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in der Gegenwart die Frage, ob sie im Falle von Veröffentlichungen in deutscher Sprache überhaupt noch hinreichend wahrgenommen werden und letztlich mit Blick auf ihre internationale Sichtbarkeit nicht auf Veröffentlichungen in englischer Sprache angewiesen sind. Diese Entwicklung hat in den Natur- und Sozialwissenschaften als weitgehend abgeschlossen zu gelten und spiegelt sich letztlich in den einschlägigen Fachzeitschriften und deren Journal Impact Factor (JIF) wider; indessen dauert diese Entwicklung im Bereich der Geisteswissenschaften noch an und wird hier sicher eine andere Entwicklung nehmen. Die mehrsprachliche Situation im Bereich wissenschaftlicher Publikationen war bislang wiederholt Gegenstand sprachwissenschaftlicher und wissenschaftspolitischer Untersuchungen (vgl. oben). Mit Blick auf den Bereich internationaler wissenschaftlicher Forschungsprojekte ist sie jedoch bislang nicht thematisiert worden, obwohl die kommunikativen Verhältnisse hier bisweilen äußerst komplex sind (Pelikan/Roelcke 2017) und mitunter auffällige persönliche, fachliche und sprachliche Asymmetrien zeigen (Alnajjar/Pelikan/Wassermann 2016). Dabei stellt sich nun die Frage, ob oder besser: wie solche Asymmetrien die wissenschaftliche Auseinandersetzung beeinflussen, indem der Gebrauch einer fremden Sprache als

internationale Lingua Franca ein Mittel der Ausübung von Macht darstellt und unter Umständen eine effiziente Kommunikation be-, wenn nicht verhindert. Um diese Frage zu beantworten, wird im Folgenden zunächst ein allgemeines Modell sprachlicher Effizienz (in starker Vereinfachung und äußerungsbezogener Perspektive) vorgestellt (zum gesamten Modell: Roelcke 2002a, 2002b), um im Anschluss hieran exemplarisch die kommunikativen Verhältnisse innerhalb eines internationalen Forschungsprojektes zu skizzieren.

3 Kommunikative Effizienz

Sprachliche Ökonomie und kommunikative Effizienz stellen immer wieder zentrale Gegenstände sprachwissenschaftlicher Forschung dar; zu denken ist hier etwa an theoretische Ansätze der Sprachstatistik, diverse Modelle sprachlichen Wandels oder Konzeptionen des Minimalist Programms und der Optimalitätstheorie. All diesen Modellen und Konzeptionen ist gemeinsam, dass sie von einem kommunikativen Aufwand ausgehen, mit dem ein kommunikatives Ergebnis erzielt wird (Roelcke 2002: 103ff., 2005: 781ff.). Während das Verhältnis von Aufwand und Ergebnis in einer alltagsnahen Vorstellung meist unbestimmt bleibt, wird dieses in einem vorwissenschaftlichen Verständnis oftmals mit dem Prinzip eines minimalen Aufwands bei einem maximalen Ergebnis erfasst. Dieses sog. Min-Max-Prinzip erweist sich jedoch als wissenschaftlich nicht haltbar, da mit einem geringst möglichen Aufwand nicht ein höchst mögliches Ergebnis erzielt werden kann. Aus diesem Grund erscheint es sinnvoll, zur Erfassung sprachlicher Ökonomie bzw. kommunikativer Effizienz auf eine wirtschaftswissenschaftliche Vorstellung zurückzugreifen, der zu Folge entweder ein bestimmtes Ergebnis mit einem Minimum an Aufwand (Aufwandeffizienz) oder ein bestimmter Aufwand mit einem maximalen Ergebnis (Ergebniseffizienz) in Verbindung gebracht wird.

Dieses Modell lässt sich tatsächlich gut auf menschliches Handeln im Allgemeinen sowie auf sprachliche Kommunikation im Besonderen übertragen (auf eine systemlinguistische Interpretation des Modells wird hier verzichtet – siehe hierzu Roelcke 2002). Als Aufwand sind dabei die sprachlichen Äußerungen selbst anzusetzen, deren Quantität und Qualität sich aus dem Gebrauch lexikalischer Elemente und syntaktischer Regeln innerhalb eines bestimmten Textes ergeben. Das Ergebnis sprachlicher Kommunikation besteht demgegenüber in der Bedeutung bzw. nach Bühler (1934: 28) etwa in der Symptom-, Symbol- und Appellfunktion, die ein solcher Text entfaltet. Auf der Grundlage dieser einfachen Bestimmungen lassen sich nun Effektivität und Effizienz sowie Ineffektivität und Ineffizienz sprachlicher Kommunikation näher bestimmen (vgl. Abbildung 1):

- *Effektive Kommunikation* besteht dann, wenn die Symptom-, die Symbol- und die Appellfunktion eines Textes unabhängig von der Quantität und Qualität seiner lexikalischen Elemente und syntaktischen Regeln erfüllt werden.

- *Effiziente Kommunikation* besteht entweder dann, wenn eine bestimmte Symptom-, Symbol- und Appellfunktion eines Textes bei minimaler Quantität und Qualität seiner lexikalischen Elemente und syntaktischen Regeln erfüllt werden (kommunikative Aufwandeffizienz), oder dann, wenn eine maximale Symptom-, Symbol- und Appellfunktion eines Textes bei bestimmter Quantität und Qualität seiner lexikalischen Elemente und syntaktischen Regeln erfüllt werden (kommunikative Ergebniseffizienz).
- *Ineffektive Kommunikation* besteht dann, wenn die Symptom-, die Symbol- und die Appellfunktion eines Textes unabhängig von der Quantität und Qualität seiner lexikalischen Elemente und syntaktischen Regeln nicht erfüllt werden.
- *Ineffiziente Kommunikation* besteht dann, wenn die Symptom-, die Symbol- und die Appellfunktion eines Textes bei nicht minimaler (also einer höheren) Quantität und Qualität seiner lexikalischen Elemente und syntaktischen Regeln erfüllt werden.

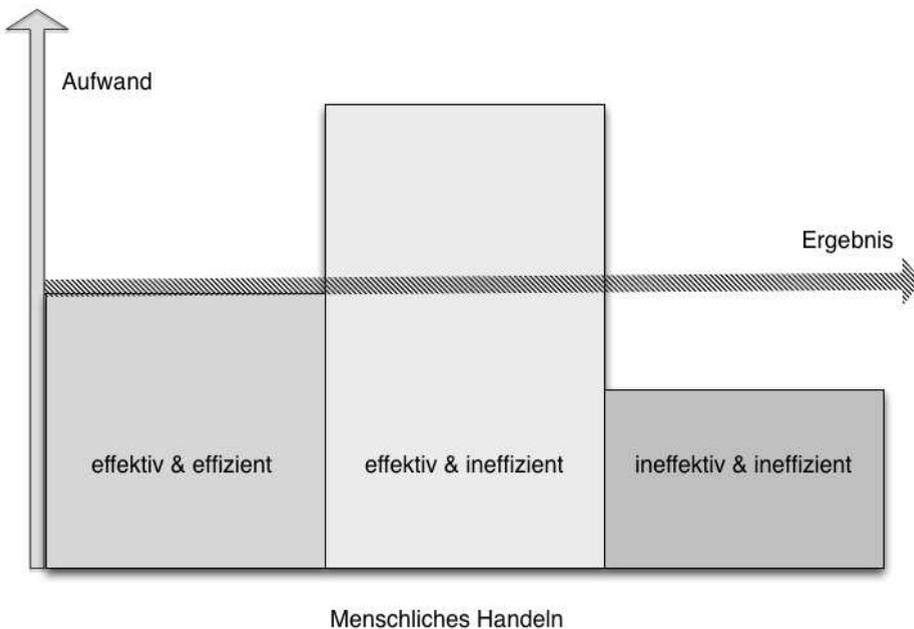


Abbildung 1: Effektivität und Effizienz menschlichen Handelns (nach Roelcke 2007: 15)

Mehrsprachige Kommunikation – in Projekten oder in anderen Zusammenhängen menschlichen Handelns – stellt nun einen besonderen Fall sprachlicher Kommunikation dar und kann ebenfalls aus dem Blickwinkel sprachlicher Ökonomie bzw.

kommunikativer Effizienz betrachtet werden. Den Aufwand bildet hierbei der Gebrauch verschiedener Sprachen, die mehr oder weniger gut gemittelt (übersetzt oder gedolmetscht) oder mehr oder weniger gut beherrscht (produziert und rezipiert) werden. Das Ergebnis besteht im schlechteren Falle der kommunikativ in einem vollwertigen Beitrag aller Beteiligten, die sich jeweils auf dem eigenen erstsprachlichen Niveau bewegen (können und nicht auf den erschwerenden Gebrauch einer für sie fremden Sprache ausweichen müssen), im besseren Falle darüber hinaus in einem kommunikativen Mehrwert, der sich aus der Vielfalt der Sprachen sowie der damit verbundenen Sichtweisen auf die Welt ergibt. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen lassen sich nun Effektivität und Effizienz sowie Ineffektivität und Ineffizienz mehrsprachlicher Kommunikation wie folgt bestimmen:

- *Effektive mehrsprachige Kommunikation* besteht dann, wenn der kommunikative Beitrag aller Beteiligten unabhängig von dem Aufwand bei Mittlung oder Beherrschung verschiedener Sprachen geleistet wird.
- *Effiziente mehrsprachige Kommunikation* besteht dann, wenn ein bestimmter kommunikativer Beitrag aller Beteiligten mit einem minimalen Aufwand bei Mittlung oder Beherrschung verschiedener Sprachen geleistet wird (mehrsprachige Aufwandeffizienz), oder dann, wenn ein maximaler kommunikativer Beitrag aller Beteiligten mit einem bestimmten Aufwand bei Mittlung oder Beherrschung verschiedener Sprachen geleistet wird (mehrsprachige Ergebniseffizienz).
- *Ineffektive mehrsprachige Kommunikation* besteht dann, wenn ein bestimmter kommunikativer Beitrag aller Beteiligten unabhängig von dem Aufwand bei Mittlung oder Beherrschung verschiedener Sprachen nicht geleistet wird.
- *Ineffiziente mehrsprachige Kommunikation* besteht dann, wenn ein bestimmter kommunikativer Beitrag aller Beteiligten nicht mit einem minimalen (also einem höheren) Aufwand bei Mittlung oder Beherrschung verschiedener Sprachen geleistet wird.

4 Projektkommunikation

Ein Projekt ist ein zeitlich begrenztes Vorhaben, das unternommen wird, um ein einzigartiges Produkt, eine einzigartige Dienstleistung oder ein einzigartiges Ergebnis zu erstellen (PMBOK Guide 2013: 2). Die Kommunikation in Projekten unterscheidet sich, in Wissenschaft und Wirtschaft, somit von der längerfristigen oder gar dauerhaften Interaktion zwischen den verschiedenen Kommunizierenden. Dennoch stehen Projekte nicht für sich, sie sind an Unternehmen oder Institute gebunden. Daraus folgt, dass die Konzeptionen, Bedingungen, Kontexte etc. dieses Umfelds auch für das Projekt und seine Kommunikation eine sehr große Rolle spielen – übertragen auf einen neuen Kontext (Alnajjar et al. 2016: 142).

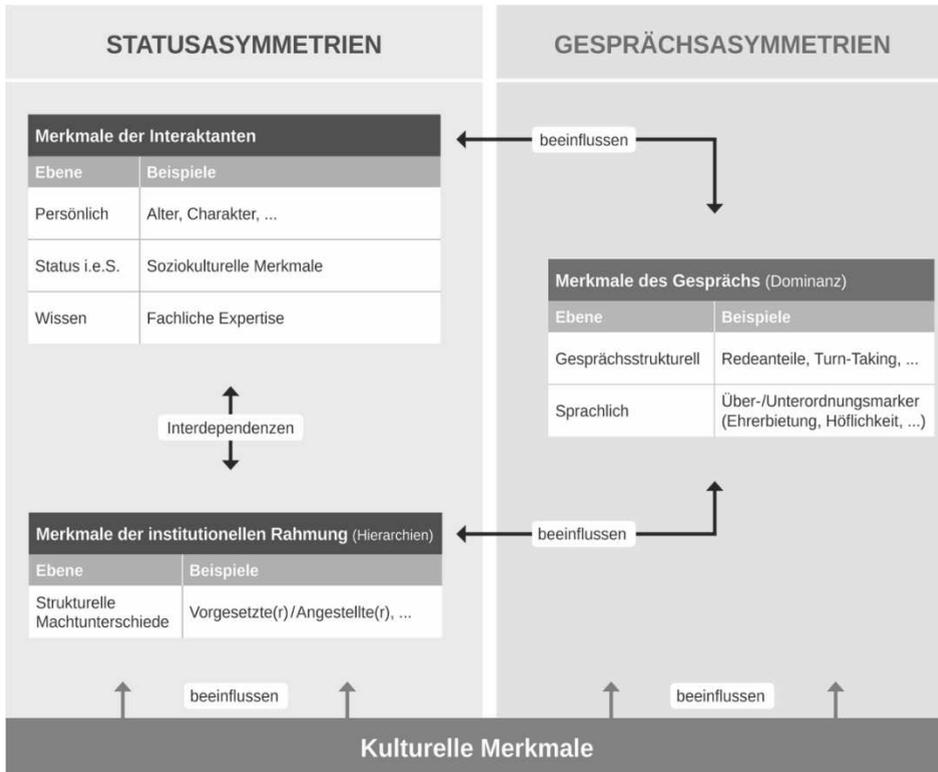


Abbildung 2: Asymmetrien in der Projektkommunikation (nach Alnajjar et al. 2016)

Alnajjar, Pelikan und Wassermann wählen „Asymmetrien“ als Kategorie, um verschiedene Unterschiede zu beschreiben, die für die Projektkommunikation relevant sind. Abbildung 2 zeigt auf der linken Seite verschiedene Asymmetrien in Bezug auf den Status der verschiedenen Projektmitglieder. Diese sind an die Statusmerkmale der institutionellen Rahmung des Projektes gebunden, was im Projektkontext zu projektspezifischen Relationen und Interdependenzen führt. Beispielsweise kann ein im Institut tiefer gestellter Kollege bei einem Projekt eine leitende Position übernehmen. Diese Führungsrolle erfüllt er dann ausschließlich im Rahmen des Projektes – nicht am Institut.

Die rechte Seite des Modells zeigt die Asymmetrien auf der Gesprächsebene – zum Beispiel Turn-Taking-Möglichkeiten, Redeanteile etc. (Alnajjar et al. 2016: 145). Die statusbezogenen Asymmetrien und die konkreten Gespräche beeinflussen sich gegenseitig. Die Projektmitglieder müssen ihren eigenen Status im Kontext des Projektes richtig einschätzen, um sich in allen Gesprächssituationen adäquat verhalten zu können. Alle Projekte sind in ein Geflecht aus unterschiedlichen Kulturen einge-

bettet – nationale Kulturen, Wissenschaftskulturen etc. Zusätzlich zu den unterschiedlichen Kulturen, die seit Projektbeginn involviert sind, kann sich auch eine gemeinsame Projektkultur entwickeln. Die in Abbildung 2 dargestellten Asymmetrien dürfen nicht als statisch angesehen werden. Projektkommunikation ist durch Dynamik geprägt, sie verändert sich im Laufe des Projektes auf unterschiedlichen Ebenen (Pelikan/Roelcke 2015; Pelikan/Jeffery/Roelcke i.E.).

Der vorliegende Artikel zielt auf die Projektkommunikation global agierender Forschungsprojekte (Damian 2008): Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern unterschiedlicher Disziplinen und Nationalitäten. Die Beispiele in dem vorliegenden Artikel stammen von AMASA (Accessing Medicines in Africa and South Asia), ein von der Universität Edinburgh geleitetes Forschungsprojekt (Pelikan 2019). In der internationalen Forschungszusammenarbeit im Gesundheitsbereich ist es üblich, von Nord- und Südpartnern zu sprechen: Nordpartner sind hier Belgien, Großbritannien (Projektleitung) und die Schweiz – Südpartner sind Indien, Uganda und Südafrika. Solche Forschungsprojekte lassen sich durch sehr große geografische Distanzen, virtuelle Kommunikation und die Verwendung verschiedener Mutter- und Fachsprachen charakterisieren (Pelikan 2015a, 2015b).

5 Effizienz in der Projektkommunikation

Effizienz – im Bereich Kommunikationsoptimierung ist dies bereits zum Buzzword geworden. Jeder strebt nach effizienter Kommunikation. Hier gilt es jedoch zu spezifizieren und zwischen den beiden folgenden Formen von Effizienz bei der Projektkommunikation zu unterscheiden: Effizienz des Wissenstransfers und Effizienz der Wissensgenese.

5.1 Effizienz des Wissenstransfers mit dem Ziel des Wissenserwerbs

Stark vereinfacht lässt sich sagen, durch Kommunikation findet Wissenstransfer statt: Informationen werden von Produzent zu Rezipient transferiert. Dieser Prozess impliziert den Transfer von Entitäten (Wassermann 2019: 169), was sich nur durch die enthaltene Transformation (Ballod 2007: 146ff.) und den semiotischen Charakter der Kommunikation nicht einfach bestimmen lässt. Im vorliegenden Artikel gehen wir von zwei unterschiedlichen Formen des Wissenstransfers aus, in denen es Effizienz zu erreichen gilt: Wissenstransfer in interner und in externer Form. Beide Formen des Wissenstransfers haben das gleiche Ziel: Wissenserwerb der Projektmitglieder. Effizienz steht hier für den bestmöglichen Erwerb von Wissen basierend auf Ergebniseffizienz, da sich der Aufwand bei einem Projekt nicht unbegrenzt steigern lässt, sondern mehr oder weniger fix ist.

5.2 Interner Wissenstransfer

Interner Wissenstransfer soll sich hier auf den Transfer von Wissen innerhalb der Projektmitglieder beziehen: Kommunikation in medial und konzeptionell schriftlicher und mündlicher Form.

Bevor an der Effizienz von Projektkommunikation gearbeitet werden kann, gilt es, hier eine effektive Kommunikation zu erreichen. Die Informationen müssen vom Sender zum Empfänger transferiert werden, dort müssen sie ankommen und verstanden werden (Pelikan 2016: 94). War dieser Schritt erfolgreich, ist das nächste Ziel, das innerhalb des Projektes erreicht werden soll, die Effizienz. Projekte müssen einem festen und im Projektantrag festgelegten Ablauf folgen und richten sich zudem nach den lokalen Gegebenheiten der Institute, an denen sie durchgeführt werden. Daher ist der Aufwand meistens nicht frei festlegbar, und Projekte müssen sich auf Ergebniseffizienz konzentrieren: Bei einem bestimmten Aufwand soll ein möglichst gutes Ergebnis erreicht werden. Mit diesem Ziel wird die Projektkommunikation entwickelt – beginnend mit der internen Kommunikation.

Effizienz betrifft jedoch nicht nur die Organisation der Kommunikation und die Wahl der Kommunikationsmedien, Effizienz betrifft auch die Wahl der involvierten Sprachen und die Auswahl der Autoren. Wie bereits erwähnt, ist Authorship (Autorenschaft von schriftlichen Dokumenten) bei Publikationen ein sehr wichtiges Thema – in der internen Projektkommunikation wurde dies bisher weitgehend vernachlässigt. Für das Erreichen von effizienter Kommunikation spielt es jedoch eine nicht zu vernachlässigende Rolle, von wem die Kommunikation ausgeht und ob sie in dessen Muttersprache erfolgt. Tabelle 1 zeigt verschiedene Beispiele schriftlicher Projektkommunikation.

Tabelle 1: Beispiele schriftlicher Projektkommunikation¹

	Schriftliche Kommunikation	Beispiele	Autoren
1	Direkte Kommunikation zwischen Einzelpersonen	E-Mail, Skype chat, SMS	Nord & Süd
2	Direkte Kommunikation von einem Autor an mehrere Empfänger	E-Mails (Mailingliste), Wiki, Protokolle, Templates	Nordpartner
3	Direkte Kommunikation von mehr als einem Autor an mehrere Empfänger	Newsletter, Manuskripte, Forschungsinstrumente	Nord (Entwicklung) & Süd (Anwendung)
4	Direkte Kommunikation von mehr als einem Autor an einen Empfänger	Manuskripte, Administratives (z.B. Finanzen)	Nordpartner
5	Metakommunikation von einem Autor für mehrere Empfänger	MAXQDA Notes	Nordpartner
6	Metakommunikation von mehr als einem Autor für mehr als einen Empfänger	Beitrag im Forum, Projektantrag, Technical Annex	Nordpartner

Tabelle 1 zeigt in der linken Spalte die jeweilige Konstellation von Sender(n) und Empfänger(n): Kommunikation zwischen Einzelpersonen und Kommunikation von/an mehrere Personen. Die mittlere Spalte zeigt unterschiedliche Beispiele für schriftliche Kommunikation innerhalb des Forschungsprojektes AMASA. In der rechten Spalte werden die jeweiligen Autoren genannt, nach Nord- und Südpartner unterteilt. Bei genauerer Betrachtung der Tabelle fallen die Asymmetrien zwischen den Nord- und Südpartnern des Projektes auf. Die schriftliche interne Kommunikation des Projektes geht mehrheitlich von den Nordpartnern aus, was besonders in den folgenden vier Bereichen relevante Folgen hat:

a) Administratives

Administrative Projektdokumente wurden ausschließlich von den Nordpartnern verfasst – ausgehend von der britischen Projektleitung. Zusätzlich zu den Status- und Gesprächsasymmetrien ergeben sich hier Asymmetrien basierend auf den unterschiedlichen Muttersprachen. Nicht alle Projektpartner sprechen Englisch als

¹ Die Beispiele stammen aus dem Projekt AMASA (Pelikan 2019).

Muttersprache, daraus ergeben sich Verständnisschwierigkeiten bei essentiellen Projektdokumenten. Dadurch erhalten die Südpartner den Eindruck, alle richtungsweisenden Dokumente wurden von den Nordpartnern verfasst – für sie nicht immer verständlich.

b) Polyloge Kommunikation

Unter polylogischer Kommunikation verstehen wir den Transfer von Informationen von einem Produzenten an mehrere Rezipienten. Auch diese Art der Kommunikation wird bei dem hier beschriebenen Projekt mehrheitlich von den Nordpartnern durchgeführt. Beispielsweise schrieben fast ausschließlich Nordpartner E-Mails an die projektinterne Mailingliste, die alle Projektpartner erreichte. Auch hier zeigt sich, die für alle Projektmitarbeiter relevanten und daher an das ganze Team versendeten Informationen werden von den Nordpartnern verschriftlicht und versandt.

c) Metakommunikation

Zur Metakommunikation zählen zum Beispiel Kommentare in MAXQDA (Software zur Datenanalyse), mit denen die interne Kommunikation anhand der kollaborativen Datenanalyse kommentiert wird. Die Datenanalyse wird von Nord- und Südpartnern gemeinsam durchgeführt, die metakommunikativen Kommentare wurden jedoch mehrheitlich von den Nordpartnern eingefügt. Dies zeigt auch, dass ausschließlich englischsprachige Kommunikation in MAXQDA stattfand, sonst hätten die Nordpartner diese nicht kommentieren können. Dies bedeutet, auch die Datenanalyse wurde auf Englisch durchgeführt und nicht in lokalen Sprachen – dies kann zu vermindertem Wissenserwerb bei Nicht-Muttersprachlern des Englischen geführt haben.

d) Methodik/Forschungsinstrumente

Die Entwicklung der Forschungsinstrumente fand zwischen Nord- und Südpartnern gemeinsam statt, dennoch wurden die entsprechenden Dokumente mehrheitlich von den Nordpartnern verfasst. Bei der Anwendung der Forschungsinstrumente, beispielsweise der Durchführung von Interviews, wurden jedoch lokale Sprachen eingesetzt – diesen Teil der Kommunikation übernahmen die jeweiligen Südpartner. Auch hier wurden die wichtigen Dokumente von den Nordpartnern verfasst – die Südpartner übersetzten sie für die Anwendung.

Wie die Beschreibung dieser Beispiele gezeigt hat, wurden die essentiellen Dokumente mehrheitlich von den Nordpartnern erstellt – auf Englisch. Englisch wurde als Lingua Franca des Projektes eingesetzt, vernachlässigend, dass „the community of lingua franca users is, thus, always a heterogeneous one, comprised of individuals from a vast number of different linguistic and cultural backgrounds“ (Meierkord 2009: 199). Die Projektpartner sprechen unterschiedliche Mutter- und Fachsprachen, sie verfügen zudem über unterschiedliche kulturelle Hintergründe. Dennoch

steht der Gebrauch der verschiedenen Sprachen nicht gleichberechtigt nebeneinander, sondern wird in ganz entscheidendem Maße von den sozialen, fachlichen usw. (Macht-)Positionen der beteiligten Personen bestimmt.

5.3 Externer Wissenstransfer

Während der oben beschriebene interne Wissenstransfer sich auf den direkten Transfer zwischen Projektmitgliedern bezieht (asynchrone Kommunikation eingeschlossen), so bezieht sich der externe Wissenstransfer auf den Transfer von Wissen aus externen Quellen in das Projekt. Nicht nur bei der Literaturrecherche zu Projektbeginn, sondern auch später im Verlauf des Projektes werden Publikationen verschiedener projektexterner Autoren hinzugezogen. Durch diese Publikationen wird externes Wissen in das Projekt transferiert – falls der externe Wissenstransfer erfolgreich ist. In den Naturwissenschaften und auch zunehmend in den Geisteswissenschaften werden wissenschaftliche Publikationen auf Englisch verfasst (Ammon 2001), da man bei deutschen Publikationen einen geringeren Erfolg befürchtet (Gnutzmann/Rabe 2012). Der externe Wissenstransfer durch Publikationen projektexterner Autoren findet also mehrheitlich auf Englisch statt, was Projektmitglieder, deren Muttersprache nicht Englisch ist, benachteiligt.

5.4 Wissensgenese

Zusätzlich zu den genannten Formen des Wissenserwerbs durch Wissenstransfer von projektinternen und projektexternen Quellen, ist auch der Wissenserwerb durch Wissensgenese zu nennen. Hierbei wird Wissen durch eigene Aktivität erworben, nicht durch den Transfer von anderen Personen. Eine Form der Wissensgenese ist „Epistemic Writing“ (Bereiter 1980), das epistemische Schreiben. Eigler, Jechle, Merziger und Winter erläutern dies wie folgt: „Das Schreiben kann [...] eine epistemische, d. h. eine Wissen entwickelnde Funktion einnehmen“ (Eigler et al. 1987: 383). Sie bezeichnen es weiter als „eine Form des Weiterverarbeitens des eigenen Wissens“ (ebd.), was eine Weiterverarbeitung durch Erweiterung impliziert: Schreiben als „Instrument des Präzisierens, Erweiterns, ja des Entwickelns von Wissen“ (ebd.). Während des Schreibprozesses findet also Wissenserwerb durch Wissensgenese statt. Dieser Schreibprozess kann in unterschiedlichen Situationen des Projektes vorkommen, ein Beispiel wäre die Analyse von Forschungsdaten und das Schreiben von Publikationen. Auch diese Schreibprozesse finden in der internationalen Projektkommunikation mehrheitlich auf Englisch statt – mit den entsprechenden Folgen: „We experience the world as we do due to the language we speak“ (Baker 2015: 76) – die Sprache, die wir sprechen, beeinflusst maßgeblich die Art, wie wir die Welt um uns wahrnehmen. Die Sprache, in der wir uns Wissen erarbeiten und es transferieren, legt fest, mit welcher Intensität wir dies tun. Durch die Wissensgenese basierend auf englischem Schreiben, wird die Intensität des Wissenserwerbs bei Nichtmuttersprachlern des Englischen tendenziell reduziert.

5.5 Steigerung der Effizienz

Bei internationalen Forschungsprojekten, wie dem hier kurz erwähnten AMASA Projekt, wird meistes Englisch als Lingua Franca eingesetzt. Aus den genannten Gründen werden hierdurch prinzipiell die Projektpartner benachteiligt, deren Muttersprache nicht Englisch ist. Sie haben nicht die Möglichkeit, mit der gleichen Intensität Wissen zu erwerben, wie dies englischen Muttersprachlern möglich ist. Zweitens wird so nicht das Wissen aller Projektpartner in das Projekt transferiert, sondern es wird dem Projekt Wissen vorenthalten. Der eingeschränkte Wissenserwerb durch den Einsatz einer Lingua Franca kann auch als Ergebnis einer Machtasymmetrie angesehen werden, wenn auch nur selten bewusst eingesetzt. Wird bewusst Wissen (und dessen Erwerb) einzelner Projektmitglieder ausgeschlossen, handelt es sich um einen sogenannten „Epistemicide“ (Bennett 2015: 12). Mit unbewusster oder gar bewusster Reduktion von Wissensgenese und Wissenstransfer ist keine effiziente Kommunikation zu erreichen.

Angesichts des oben skizzierten Modells der Effizienz mehrsprachiger Kommunikation, stellt sich hier nun die Frage, wie in einem solchen Kontext kommunikative Effizienz erreicht werden kann.

Um eine effiziente Kommunikation bei so einem heterogenen Projekt zu erreichen, müssen Verständlichkeit und Umsetzbarkeit aller wichtigen Projektdokumente gegeben sein. Die Informationen müssen nicht nur die jeweiligen Zielgruppen erreichen (das wäre effektive Kommunikation), sie müssen auch verstanden werden und sich in die Arbeit integrieren lassen. Hierfür empfiehlt sich eine Aufteilung des Projektes in unterschiedliche Projektphasen – in jeder dieser Phasen sollten als Teil des internen Kommunikationskonzeptes auch das interne Authorship und mögliche Verständnisschwierigkeiten ausführlich diskutiert werden: Welche Autoren verfassen welche internen Dokumente und in welcher Sprache? Hier spielen auch die oben genannten Asymmetrien eine wesentliche Rolle: Authorship bei administrativen Dokumenten zu beanspruchen, impliziert eine gewisse Machtposition innerhalb des Projektes. Diese Machtposition zeigt sich auch bei der Auswahl der jeweiligen Einzelsprache – dies kann Effizienz fördern oder auch verhindern. Folgend sollen zwei Vorschläge zur Effizienzsteigerung kurz skizziert werden:

5.6 Projektphasen

Durch den Einsatz mehrerer Sprachen innerhalb des Projektprozesses kann der Wissenserwerb der Projektmitglieder erhöht und somit effiziente Kommunikation erreicht werden. Ein Forschungsprojekt besteht aus mehreren Projektphasen, diese könnten in unterschiedlichen Sprachen durchgeführt werden. Beispielsweise könnten die Datenanalyse auch in lokalen Sprachen durchgeführt und nur die Projektergebnisse auf Englisch übersetzt werden. Somit würden die lokalen Projektmitglieder (zum Beispiel in Uganda) bei der Datenanalyse mehr Wissen erwerben (Wissensgenese) und könnten anschließend auch mehr Wissen weitergeben (Wissenstransfer).

Hierzu sollte keine Sprache für das gesamte Projekt eingesetzt werden, sondern auf der Basis von verschiedenen Projektphasen jeweils situativ bzw. kontextuell entschieden werden, welche Sprache jeweils verwendet wird: Funktionale Mehrsprachigkeit für effizientere Projektkommunikation.

5.7 (Trans-)Languaging

„Languaging as a process of using language to gain knowledge, to make sense, to articulate one’s thought and to communicate about using language“ (Garcia/Wei 2014: 10) – Sprache kann auch ganz gezielt zum persönlichen Wissenserwerb eingesetzt werden. Ein Beispiel hierfür ist Translanguaging: „Translanguaging is the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential [...]. Translanguaging therefore goes beyond what has been termed code-switching, although it includes it“ (García 2009: 140)². Zweisprachige Projektmitglieder könnten durch den funktionalen Einsatz ihrer beiden Sprachen ihren Wissenserwerb zusätzlich steigern und hierfür ihre Sprachen einsetzen.

6 Ausblick

Nach dem als Effektivität angesehenen, erfolgreichen Transfer von Wissen, gilt die Effizienz als nächster zu erreichender Schritt: Das Erreichen eines maximalen Ergebnisses bei festgelegtem Aufwand (Ergebniseffizienz) erscheint zunächst als der in der Projektkommunikation umzusetzende Ansatz. Die relevanten Informationen müssen alle Projektmitglieder nicht nur erreichen, sondern von diesen verstanden werden und von diesen umsetzbar sein. Gleichzeitig muss die Projektkommunikation für einen intensiven und konstruktiven Austausch zwischen den Projektpartnern sorgen. Zugleich ist effiziente Projektkommunikation erst dann erreicht, wenn auch der Wissenserwerb durch Wissensgenese mit bestmöglicher Intensität stattfinden kann.

Dies sind bei einem Forschungsprojekt mit mehrsprachigem Team sehr ambitionierte Aufgaben, die nicht einfach zu lösen sind. Zugleich ist die Effizienz bei mehrsprachiger Kommunikation noch nicht ausreichend untersucht. Der vorliegende Artikel schlägt drei Stufen der Effizienz vor: Aktiver Wissenstransfer, passiver Wissenstransfer und Wissensgenese. Diese drei Stufen mögen für den kurz beschriebenen fachkommunikativen Einzelfall AMASA dienlich sein, haben jedoch nicht den Anspruch auf Vollständigkeit für alle fachkommunikativen Situationen. Auch die Effizienz an sich und deren Messbarkeit bedürfen weiterer und tieferer Untersuchungen – besonders in Bezug auf mehrsprachige Kommunikationssituationen.

² Die Autoren danken Edith Lisz-Caravelli für diesen Literaturhinweis.

Literatur

- A Guide to the Project Management Body of Knowledge* (PMBOK® Guide) (2013). 5. Aufl., Pennsylvania: Project Management Institute.
- Alnajjar, Justyna/Pelikan, Kristina/Wassermann, Marvin (2016): Zur Rolle von Asymmetrien in interkultureller Projektkommunikation. In: *Glottology* 7/2, 137-157.
- Ammon, Ulrich (2015): *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Baker, Will (2015): *Culture and Identity through English as a Lingua Franca*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Ballod, Matthias (2007): *Informationsökonomie – Informationsdidaktik: Strategien zur gesellschaftlichen, organisationalen und individuellen Informationsbewältigung und Wissensvermittlung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bennett, Karen (2015): Towards an epistemological monoculture: Mechanisms of epistemicide in European research collaboration. In: Alastrué, Ramón Plo/Pérez-Llantada, Carmen (Hrsg.): *English as a Scientific and Research Language*. Boston: de Gruyter, 9-34.
- Bereiter, Carl (1980): Development in Writing. In: Gregg, Lee/Steinberg, Erwin (Hrsg.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Bühler, Karl (1965 [zuerst 1934]): *Sprachtheorie*. Stuttgart: Fischer.
- Damian, Daniela (2008): *Grenzenlose Kommunikation: Wie das Potential zur Zusammenarbeit in globalen Teams freigesetzt werden kann*. München: Siemens IT Solutions and Services.
- Debus, Friedhelm/Kollmann, Franz G./Pörksen, Uwe (2000): *Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert. Vorträge des Internationalen Symposions vom 18./19. Januar 2000*. Stuttgart: Steiner.
- Eigler, Gunther/Jechle, Thomas/Merziger, Gabriele/Winter, Alexander (1987): Über Beziehungen von Wissen und Textproduzieren. In: *Unterrichtswissenschaft* 4, 382-395.
- García, Ofelia (2009): Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In: Mohanty, Ajit/Panda, Minati/Phillipson, Robert/Skutnabb-Kangas, Tove (Hrsg.): *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the local*. New Delhi: Orient Blackswan, 128-145.
- Garcia, Ofelia/Wei, Li (2014): *Translanguaging Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave MacMillan.

- Gnutzmann, Claus (2015): *Publish in English or Perish in German?* [https://magazin.tu-braunschweig.de/m-post/publish-in-english-or-perish-in-german/, letzter Zugriff: 30.01.2020].
- Gnutzmann Claus/Rabe Frank (2014): „Theoretical subtitles“ or „text modules“? German researchers' language demands and attitudes across disciplinary cultures. In: *Journal of English for Academic Purposes* 14, 31-40.
- Heidrich, Franziska (2016): *Kommunikationsoptimierung im Fachübersetzungsprozess*. Berlin: Frank & Timme.
- Jeffery, Roger (2014): Authorship in multi-disciplinary, multinational North-South research projects: issues of equity, capacity and accountability. In: *Compare: A Journal of Comparative and International Education*: 44/2, 208-229.
- Pelikan, Kristina (2015a): Möglichkeiten der Optimierung internationaler Projektkommunikation. In: Gruzca, Sambor/Alnajjar, Justyna (Hrsg.): *Projektkommunikation in multikulturellen Projektteams*. Frankfurt (Main): Peter Lang, 199-218.
- Pelikan, Kristina (2015b): Communication needs in science? Access to communication optimisation in an international research project in the area of public health. In: *Trans-kom* 8/1, 125-143.
- Pelikan, Kristina (2019): *Enhancing and analysing Project Communication*. Berlin: Frank & Timme.
- Pelikan, Kristina/Jeffery, Roger/Roelcke, Thorsten (i.E.): The time where the British took the lead is over. Ethical aspects of writing in complex research partnerships. In: *Research Ethics*.
- Pelikan, Kristina/Roelcke, Thorsten (2017): Theoretical models and specific communication situations in projects. In: *Open Linguistics* 3, 679-698.
- von Polenz, Peter (1994): *Deutsche Sprachgeschichte vom Spätmittelalter bis zur Gegenwart. Band II: 17. und 18. Jahrhundert*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Roelcke, Thorsten (2002a): *Kommunikative Effizienz*. Heidelberg: Winter.
- Roelcke, Thorsten (2002b): Efficiency of communication. A new concept of language economy. In: *Glottometrics* 4, 27-38.
- Roelcke, Thorsten (2005): Sprachliche Ökonomie/Kommunikative Effizienz. In: Köhler, Reinhard/Altmann, Gabriel/Piotrovski, Rajmund (Hrsg): *Quantitative Linguistik. Quantitative Linguistics. Ein internationales Handbuch. An International Handbook*. Berlin u. a.: de Gruyter, 775-791.
- Roelcke, Thorsten (2010): *Fachsprachen*. 3. Aufl., Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Roelcke, Thorsten (2014): *Latein, Griechisch, Hebräisch. Studien und Dokumentationen zur deutschen Sprachreflexion in Barock und Aufklärung*. Berlin u. a.: de Gruyter.

- Roelcke, Thorsten (2015a): Deutsch als fremde Wissenschaftssprache: Wege aus dem Pluralitätsproblem. In: Dohrn, Antje/Kraft, Andreas (Hrsg.): *Fachsprache Deutsch – international und interdisziplinär*. Hamburg: Kovač, 15-30.
- Roelcke, Thorsten (2015b): Deutsche Wissenschaftssprache und internationale *lingua franca* in Aufklärung und Gegenwart. In: Szurawitzki, Michael/Busch-Lauer, Ines/Rössler, Paul/Krapp, Reinhard (Hrsg.): *Wissenschaftssprache Deutsch – international, interdisziplinär, interkulturell*. Tübingen: Narr Francke Attempo, 95-112.
- Roelcke, Thorsten (2016): Deutsch als fachliche Fremdsprache für Experten und Laien – eine Typologie. In: *Deutsch als Fremdsprache* 53, 214-222.
- Stolze, Radegundis (2009): *Fachübersetzen – Ein Lehrbuch für Theorie und Praxis*. Berlin: Frank & Timme.
- Wassermann, Marvin (2019): Informationsratifizierung und Wissensgenese. Überlegungen zum Wissenstransfer auf Grundlage von Web-Informationen. In: Pelikan, Kristina/Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *Information und Wissen – Beiträge zur transdisziplinären Diskussion*. Berlin: Peter Lang.

Themenschwerpunkt 3:
Berufsbezogenes Deutsch/Deutsch für den Beruf

Sektionsbericht

Koordination:

See-Young Cho, Annette Friedland, Matthias Jung & Annegret Middeke

Der Themenschwerpunkt „Berufsbezogenes Deutsch/Deutsch für den Beruf“ beschäftigt sich mit der in der DaF-/DaZ-Forschung noch ungeklärten Frage, was unter „berufsbezogenem Deutsch“ bzw. „Deutsch für den Beruf“ genau zu verstehen sei. Diese Frage ist in den deutschsprachigen Ländern aktueller denn je angesichts des verstärkten Fokus’ auf die sprachliche Integration am Arbeitsplatz und der intensivierten Förderung von Sprachkursen oberhalb der allgemeinsprachlichen B1-Schwelle in den aktuellen Ausschreibungen des BAMF im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit, die eine durchgehende Förderkette im Rahmen des „Gesamtprogramms Sprache“ ergeben sollen. Aber auch außerhalb des deutschsprachigen Raumes beruht die Motivation, Deutsch in den Hochschulen bzw. der Erwachsenenbildung allgemein zu lernen, in hohem Maße auf einem erwarteten beruflichen Nutzen.¹ Jenseits von spezialisierten Kursen für bestimmte Berufsgruppen wie Pflegekräfte, Erziehungspersonal oder Techniker ist jedoch meist unklar, welche konkreten Kompetenzen im Sinne des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) im Beruf benötigt werden.

In diesem Band vertreten sind die verschriftlichten Vorträge von *Andrea Daase* (Bielefeld) und *Jana Laxczkowiak* (Hamburg). Nicht publizierte Beiträge sind nicht notwendigerweise abgelehnt worden, sondern werden entweder an anderer Stelle

¹ „Hier sind wirtschaftliche Aspekte weiterhin die Hauptmotivation für den Erwerb deutscher Sprachkenntnisse, welche oftmals als attraktive Zusatzqualifikation im Berufsleben wahrgenommen werden“ (StADaF 2015: 8).

bzw. später publiziert oder wurden nicht eingereicht. Auch diese Beiträge – von *Andrea Snippe* und *Birthe Scheffler* (beide Hamburg), *Ellen Tichy* (Hermannstadt), *Magdalena Wiazemicz* (Berlin), *Miriam Feldmann* (München) und *Wilhelmine Berg* (Braunschweig) – werden hier in Kürze vorgestellt, weil sie das Diskursfeld mit beachtlichen theoretischen und fachdidaktischen Impulsen aus dem In- und Ausland bereichert haben.

Andrea Daases (Bielefeld) Beitrag „Zweitsprachaneignung für den Beruf – Eckenrisse soziokulturell fundierter empirischer Zweitspracherwerbsforschung“ beschäftigt sich zunächst mit der terminologischen Klärung der (auf einen *scheinbar abgrenzbaren* Ausschnitt – den sog. Berufsbereich – bezogenen) Konzepte für die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. Im Mittelpunkt jedoch steht die soziale Konstituierung von Sprache und den Lernenden als handelnden Subjekten und insbesondere deren Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Daase fordert, den (Sprach-)Biographien der Lernenden sowie ihren bewussten wie unbewussten Zielen im Zusammenhang mit dem DaZ-Erwerb verstärkte Aufmerksamkeit zu widmen, nicht zuletzt, weil sonst „Fehlschläge“ wie Kursabbrüche oder die Dysfunktion von vermeintlich passgenauen Angeboten u. ä. nicht verstanden werden können.

Jana Laxczkowiak (Hamburg) thematisiert in ihrem Beitrag „Integriertes Fach- und Sprachenlernen (IFSL) als Anforderung an berufliche Weiterbildung“ die Frage nach den Qualitätskriterien für den berufsbezogenen Deutschunterricht. Die IQ Fachstelle „Berufsbezogenes Deutsch“ arbeitet zurzeit an der Entwicklung eines Konzeptes, das einen berufs(feld)spezifischen sprachlichen Kompetenzerwerb eng mit berufsfachlichen Lernzielen verzahnt. Im Konzept IFSL werden sprachliche Kompetenzen als zentraler Teil beruflicher Handlungsfähigkeit gewichtet und fachliches und sprachliches Lernen gleichberechtigt miteinander verzahnt. Laxczkowiak stellt Formen der Lernorganisation und Instrumente der Umsetzung von IFSL sowie Praxisbeispiele aus dem IQ Förderprogramm vor.

Der Beitrag „Sprache als Berufskompetenz: eine Terminologiereflexion anhand des Beispiels der Kommunikationskompetenzen von L2-Sprechenden im Fachbereich Medizin“ von *Andrea Snippe* und *Birthe Scheffler* (beide Hamburg) fokussiert auf die Schlüsselfunktion von Sprache in der Arzt-Patienten-Beziehung. Eine funktionierende Kommunikation sei die Grundlage für die Qualität bei der Versorgung der Patienten. Das Training und der Aufbau einer so umfassenden Kommunikationskompetenz, wie sie hier bezogen auf den anspruchsvollen Registerwechsel in einer Experte-Laien-Kommunikation von der Ebene der Fachsprache zur Ebene der Transfersprache beschrieben und gefordert wird, birgt neben den didaktisch-methodischen Herausforderungen auch terminologische Schwierigkeiten. Anstelle zahlreicher terminologischer Einzellösungen schlagen Scheffler und Snippe vor, die vielen Sprachebenen und Register unter dem Schirmbegriff des in der anglophonen Fachwelt geläufigen Terminus „Language for a specific purpose“ zu fassen.

Ellen Tichy (Hermannstadt) berichtete in ihrem Vortrag „Germanistik trifft auf Wirtschaft“ über die in qualitativen Interviews mit Vorstandsmitgliedern Deutscher Wirtschaftsclubs in Rumänien ermittelten Kompetenzerwartungen der potentiellen

Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in deutschsprachigen Unternehmen in Siebenbürgen, wo mehr als 200 deutschsprachige Unternehmen dem Deutschen Wirtschaftsklub Siebenbürgen angehören. Der Arbeitskräftebedarf ist – nicht nur in der Produktion, sondern auch auf den sprachintensiven Arbeitsplätzen im Bereich der Verwaltung und Vertrieb – sehr hoch. Die genannten Interviews dienen u. a. der Konzeption neuer Curricula, die versuchen, den pragmatischen Anforderungen des Arbeitsmarktes entgegenzukommen und die Beschäftigungsfähigkeit ihrer Absolventen zu optimieren.

Der Vortrag „Sprungbrett mit Sprache! Entwicklung der kommunikativen Kompetenzen im Fach Deutsch in der Berliner Berufsvorbereitung“ von *Magdalena Wiazewicz* (Berlin) fokussierte den gesamten Rahmenlehrplan und insbesondere den Lehrplan für das Fach Deutsch in der Berliner Berufsvorbereitung. Der Lehrplan für Deutsch orientiert sich mit Blick auf die arbeitsplatzbezogene Kommunikation in Betrieben an den Kompetenzbeschreibungen des GER (Niveau B1-B2). Aus (a) Qualifizierungsbausteinen und (b) Lernfeldern abgeleitete berufsübergreifende Sprachhandlungskompetenzen werden je nach Berufsprofil auf den berufsbezogenen Fachunterricht übertragen und gelten als Basiseinheiten für (a) die Berufsvorbereitung und (b) die Berufsausbildung.

Um das Spannungsfeld von berufsübergreifenden und berufsspezifischen Kompetenzen ging es auch in *Miriam Feldmanns* (München) Vortrag „Potential Fachsprache Deutsch – Erfahrungen aus der Praxis (Business, Ingenieure, Recht)“. Feldmann erörterte die Frage, ob es neben einem übergreifenden Register und einer berufsspezifischen Varietät auch so etwas wie Zwischenstufen, z. B. Deutsch in der Produktion/Technik, im Büro, Verkauf, Management etc. gibt, und stellte anhand von Praxiserfahrungen aus dem Bereich Wirtschafts- und Ingenieursdeutsch verschiedene Vermittlungsansätze vor.

Nicht zuletzt bildet auch die Lernfortschrittsmessung einen interessanten Aspekt in berufsbezogenen Spracherwerbskontexten. *Wilhelmine Berg* (Braunschweig) stellte ein innovatives Modell für das Berufsfeld Pflege/Gesundheit vor, das, bezogen auf die Anforderungen des Sozialministeriums, in Form von drei Szenarien entwickelt wurde, die für die Lernfortschrittsmessung eingesetzt werden können. In Niedersachsen haben Pflegekräfte z. B. die Möglichkeit, das für die Anerkennung ihres im Ausland erworbenen Abschlusses benötigte Sprachniveau B2 anhand einer solchen szenariobasierten Prüfung nachzuweisen. Darüber hinaus kann dieses Modell für Lernfortschrittsmessung auf weitere berufsfachliche Richtungen übertragen werden.

Vor knapp zehn Jahren schrieb Petra Szablewski-Çavuş (2008: 45): „Die Arbeit an einem Konzept für berufsbezogenen Deutschunterricht steckt in Deutschland noch in den Anfängen. Dies gilt insbesondere für die Forschung, während die Praxis [...] bereits gegenwärtig gefordert ist, *notfalls eben auch ohne eine theoretische Fundierung*, einen auf den Arbeitsplatz, auf die Berufstätigkeit ausgerichteten Deutschunterricht durchzuführen.“ Und vor drei Jahren Christian E fing (2014: 419): „Doch bis heute

ist [...] nicht einheitlich definiert und geklärt, (a) was Berufssprache als Register ausmacht und (b) wie das Verhältnis von Fach- und Berufssprache zu modellieren ist.“ Die Beiträge aus dem Themenschwerpunkt „Berufsbezogenes Deutsch/Deutsch für den Beruf“ tragen mit zur Klärung dieser Fragen bei und liefern aktuell hochrelevante Beispiele guter Praxis für die theoretische Diskussion.

Literatur

- BAMF (2016): *Vorläufiges Konzept für ein Basismodul B1-B2 im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a AufenthG* [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/modulkonzept.pdf?_blob=publicationFileh, letzter Zugriff: 01.07.2016].
- Szablewski-Çavuş, Petra (2008): Deutsch als Zweitsprache: eine Schnittmenge der beruflichen Bildung. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 37-46.
- Efing, Christian (2014): Berufssprache & Co. Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. In: *InfoDaF* 4, 415-441.
- Kiefer, Karl-Hubert/Efing, Christian/Jung, Matthias/Middeke, Annegret (Hrsg.) (2014): *Berufsfeld-Kommunikation: Deutsch*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- StaDaF (2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung des Auswärtigen Amtes 2015* [https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf, letzter Zugriff: 15.10.2017].

Zweitsprachaneignung für den Beruf – Erkenntnisse soziokulturell fundierter empirischer Zweitsprachenerwerbsforschung

Andrea Daase (Bielefeld)

1 Einleitung

Unter dem Begriff *berufsbezogenes Deutsch*, *Deutsch für den Beruf* oder wahlweise *Deutsch für Mediziner* etc. konzentrieren sich aktuell Konzepte und Maßnahmen auf einen scheinbar abgrenzbaren Ausschnitt von Sprache, deren Vermittlung (einer bestimmten Gruppe von) Menschen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch bei der Integration in den Arbeitsmarkt helfen soll. Der Fokus der didaktischen Konzepte auf die besondere Ausprägung der Sprache bzw. der jeweiligen Praktiken im beruflichen Alltag erscheint einerseits logisch und nachvollziehbar, beinhaltet aber gleichermaßen die Gefahr, die lernenden Subjekte, die sie umgebenden sozialen Kontexte, ihre (Sprach-)Biographien und ihre – bewussten und unbewussten – Motive und Ziele im Zusammenhang mit der Aneignung der Zweitsprache Deutsch außer Acht zu lassen. Dies kann zur Folge haben, dass auch vermeintlich passgenaue Angebote im Einzelfall nicht zum Erfolg führen, Kursabbrüche nicht verstanden oder erklärt werden können etc. Häufig wird als Ursache die vermeintlich mangelnde Motivation der Lernenden benannt, was aber dem komplexen Prozess der Sprachaneignung im Kontext von Migration nicht gerecht wird. Zudem wird Motivation in solchen Aussagen als rein individueller, statischer und vermeintlich beobachtbarer Faktor (miss-)verstanden.

Ausgehend von den gängigen Diskursen rund um Deutsch für den Beruf (Kapitel 2) möchte dieser Beitrag basierend auf einer soziokulturellen – v. a. tätigkeits-theoretischen und poststrukturalistischen – Konzeptualisierung von Zweitsprachaneignung (Kapitel 3) sowie auf der Basis narrativer Interviews – die gängigen Konzepte um die Subjekt- und Prozessperspektive ergänzen und die soziale Konstituierung von Sprache, Lernenden und Zweitsprachaneignung hervorheben. Im Zentrum steht somit die Zweitsprachsozialisation in den Beruf von soziohistorischen Individuen vermittelt durch soziale Beziehungen über Tätigkeitssysteme hinweg. Daraus abgeleitete Konsequenzen für die Planung und Gestaltung institutioneller Angebote zur Deutschaneignung für den Beruf werden im Anschluss zur Diskussion gestellt.

2 Deutschaneignung für den Beruf in ihrer soziohistorischen und diskursiven Einbettung

Da gemäß der Verortung des vorliegenden Beitrages in der Soziokulturellen Theorie der soziohistorische und soziokulturelle Kontext konstitutiv für die Aneignung einer Zweitsprache sind (Kapitel 3), ist es unerlässlich, die historische Entwicklung und die sie begleitenden und durchdringenden Diskurse mit einzubeziehen. Zweitsprachaneignung für den Beruf (oder auch ganz allgemein gesehen) ist in die gesellschaftspolitischen Diskurse rund um Migration und Integration eingebettet und kann m. E. nicht isoliert von diesen verstanden werden, weswegen in aller Kürze und damit einem gewissen Reduktionismus darauf eingegangen werden soll.

Bei der Thematisierung von Diskursen beziehe ich mich im Folgenden auf Foucaults Verständnis, der Diskurse als „Praktiken [...], die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981: 74), bezeichnet. Sprache stellt somit kein neutrales Instrument dar, welches die Realität, von der gesprochen wird, mithilfe arbiträr zugewiesener Zeichen lediglich abbildet, sondern Realität wird durch Sprache auch hergestellt. Damit dienen Diskurse einerseits der Reproduktion und Beibehaltung von existierenden Macht- und Wissensstrukturen, sie ermöglichen aber gleichermaßen ihre Anfechtung und Veränderung (Butler 2013a). Entscheidend ist immer auch die historisch-geographische Einbettung oder Beziehung: Aussagencluster zu einem bestimmten Thema können zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten Kontext getätigt werden und haben in dieser Zeit eine spezifische Aussagekraft (McNamara 2012: 475), die sie zu einer anderen Zeit an einem anderen Ort nicht haben. So haben beispielsweise die Kategorisierungen *Asylant* oder *Flüchtling* im Diskurs um Migration und Integration verschiedene Bedeutungswandel durchlaufen.

2.1 Einwanderungs- und integrationspolitische Diskurse

In Deutschland wurde jahre- bzw. jahrzehntelang die Tatsache negiert, dass die deutsche Nachkriegsgeschichte auch eine Einwanderungsgeschichte war. Dieser Diskurs der Leugnung eines wichtigen Teils unserer Geschichte war – und ist nach wie vor – in weiten Teilen der Gesellschaft präsenter und bedeutungsvoller als die hinlänglich bekannten Fakten und speist sich aus dem nationalstaatlichen Diskurs *ein Land – ein Volk – eine Sprache*, welcher auch im Zeitalter der Migration und trotz Globalisierung und Europäisierung nach wie vor wirkmächtig ist. Demzufolge wurde in all den Jahrzehnten, in denen Deutschland faktisch längst ein Einwanderungsland war (was es übrigens historisch immer schon war), keine Einwanderungs-, sondern Ausländerpolitik betrieben, welche eine restriktive Reaktion auf unbeabsichtigte Folgen der nationalen Arbeitsmarktpolitik war. Einwanderung war weder geplant noch gewollt, sie stellte sozusagen eine Nebenwirkung des Rotationsprinzips dar, mit dem auf Bedarfe des Arbeitsmarktes reagiert wurde.

Auch aktuell ist die Zuwanderungspolitik durch die Bedarfe des Arbeitsmarktes gesteuert: Die seit der Jahrtausendwende sukzessiv vorgenommene Abwendung vom Anwerbestopp erfolgte nicht zuletzt aufgrund des Fachkräftemangels in diversen beruflichen Sparten. Die Menschen, die zu uns kommen, werden in erster Linie unter dem Blick ihrer Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt als auch für die Gesellschaft gesehen und beurteilt. Dadurch stehen die Themen Sprache – und damit ist im Sinne der Verwertbarkeit für den Arbeitsmarkt lediglich die deutsche Sprache gemeint – und Bildung im Zentrum der staatlichen Unterstützungsbemühungen, weswegen Thränhardt (2011: 20) von einer Kulturalisierung der Integrationsdebatte spricht. Nur ganz verhalten lassen sich auch andere Tendenzen erkennen. Der öffentlich-politische Diskurs der letzten Jahre war und ist stark von der Defizithypothese geprägt, welche die Probleme einseitig bei den Individuen und in ihrem Umfeld verortet. Im Fokus stehen dabei vor allem die so genannten *Sprachprobleme*, kulturelle Differenzen und Qualifizierungsdefizite. Während Sprachprobleme in Belangen beispielsweise der internationalen Kommunikation weder auf eine bestimmte Sprache fokussieren noch das Problem einer der beteiligten Parteien zuschreiben, rekuriert dieser Terminus im Kontext von Integrationsdiskursen eindeutig auf die Sprache Deutsch und schreibt das Problem den Zugewanderten zu.

Nach wie vor wird Integration größtenteils als einseitige Anpassungsleistung der Migrant*innen verstanden. Dem liegt die semantische Vagheit und diffuse Verwendung des Begriffs – sowohl im gesellschaftspolitischen wie auch im wissenschaftlichen Diskurs – sowie die latente Überschneidung mit dem Begriff der Assimilation zugrunde, da die Abgrenzung zwischen beiden Begriffen nicht einheitlich erfolgt (vgl. u. a. Sackmann 2004; Geisen 2010; Heckmann 2014). Diese „rhetorische Ver-

einheitlichung“ geht einher mit der „Einbettung in einen ordnungspolitischen Kontext“ (Mecheril 2011: 50) sowie der Zugrundelegung von Negationsnarrativen¹, welche dem „Integrationsimperativ seine normative Kraft“ (ebd.) verleihen. Mit dem – vermeintlich im Sinne der zugewanderten Menschen – geführten Integrationsdiskurs wird die Differenz zwischen *uns* und den *anderen* unter Rückgriff auf bestehende Machtverhältnisse wirkungsvoll zementiert und damit Fremdheit zu- und festgeschrieben, was letztlich nicht zu einer Aufhebung von Unterschieden oder der angestrebten Angleichung führt, sondern „zu einer Perpetuierung der rechtlichen, sozialen und kulturellen Unterschiede“ (Terkessidis 2010: 61) bzw. zur „paradoxen Form der Integration durch Ausschluss“ (Geisen 2010: 19).

Auch wenn immer wieder darauf hingewiesen wird, dass beide Seiten ihren Beitrag leisten müssen, ist die Wechselseitigkeit nicht nur ungleichgewichtig, sondern auch von ungleichen Macht- und Hierarchieverhältnissen geprägt, welche die Grundlage für das Fordern von Anpassungsleistungen darstellen und als Demonstration der vorhandenen Verhältnisse gesehen werden können: „Was gemeinhin ‚Integration‘ heißt, ist [...] ein Machtspiel.“ (Gächter 2007: 385) Deutliches Zeichen der Macht ist auch das Vorrecht, andere als (nicht) integriert bezeichnen oder die Deutschkenntnisse des Gegenübers beurteilen zu dürfen. Kaum rezipiert werden hingegen im öffentlichen Diskurs Studien zur ethnischen Diskriminierung im Allgemeinen und in Bezug auf den Arbeitsmarkt im Besonderen (vgl. Peucker 2010: 5ff.). Einzig die Untersuchung zur Benachteiligung beim Eintritt in den Arbeitsmarkt von Menschen aufgrund ausländisch klingender Namen bei ansonsten gleichen Qualifikationen wurde von den Medien aufgegriffen (vgl. Kaas/Manger 2010).

2.2 Diskurs Integration durch Sprache

Der Diskurs *Integration durch Sprache* ergibt sich aus den historischen Entwicklungen und Diskursen zum Thema Migration in Deutschland, allerdings ist die Verknüpfung von Integration und Sprache im Sinne von verpflichtenden Kursen zum Erlernen der Landessprache und Ablegen von Sprachprüfungen für Zugewanderte und als Voraussetzung für die Einbürgerung „in den meisten europäischen Ländern wesentlicher Bestandteil der Zuwanderungspolitik“ (Plutzer 2010: 114). Aus dem Zuwanderungsgesetz spricht die Gleichsetzung von Integration und dem Erwerb der Landessprache – ergänzt durch rechtliche, kulturelle und historische Kenntnisse über das Aufnahmeland. Die vermeintliche Messbarkeit von Sprachbeherrschung macht sie „zum Gradmesser der sozialen Integrationswilligkeit von mehrsprachigen Menschen“ (Schroeder 2007: 6). Damit wird die Bringschuld bei den Migrant*innen gesehen, wohingegen die Pflicht des Staates darin besteht, für das entsprechende Kursangebot zu sorgen.

¹ Beispiele hierfür sind die Diskurse zu Integrationsbedarf, Integrationsunwilligkeit oder -unfähigkeit, die aufgrund der Polysemie des Integrationsbegriffs nicht abschließend definiert werden. Auch die Grundlage und Berechtigung solcher vermeintlichen Diagnosen, welche in erster Linie vorherrschende Hierarchien zur Darstellung bringen und festigen, werden nicht offengelegt.

Das Konzept Integration durch Sprache scheint „eine Antwort auf die Frage zu erlauben, wie sich Integration organisatorisch ausgestalten lässt“ (Bommes 2006: 59). Dass es sich bei dem „durch die Gesetze hergestellten Zusammenhang von Kenntnissen der Landessprache und Integration um ein politisches Konstrukt handelt“ (Plutzar 2010: 115), ist an den in den einzelnen Ländern uneinheitlich festgelegten Sprachniveaus zu erkennen, mit denen vermeintlich Integration nachgewiesen werden kann bzw. die Integrationspflicht der Zugewanderten erfüllt ist.

2.3 Diskurs Deutsch für den Beruf

Die Auffassung, dass sich Migrant*innen gewisse Rechte und Partizipationsmöglichkeiten erst durch das Erbringen individueller Leistungen sichern müssen (Nieden 2009: 126), welche in erster Linie in Form der Aneignung der deutschen Sprache bestehen, ist nicht nur in Gesetzen zu Aufenthaltsstatus und Einbürgerung (und damit der Möglichkeit zur vollen politischen Partizipation) erkennbar. In arbeitsmarktpolitischen und arbeitsweltlichen Diskursen sedimentiert sich die Auffassung *Integration durch Sprache* in besonderer Weise: Deutsche Sprachkenntnisse gelten als elementare Grundvoraussetzung für den Zugang zum Arbeitsmarkt und die Aufnahme einer Berufstätigkeit und müssen dementsprechend vorab angeeignet werden – ungeachtet der Tatsache, dass im fachlichen und fachwissenschaftlichen Diskurs die Bedeutung des Lernortes Arbeitsplatz immer wieder betont wird (vgl. Daase/Grünhage-Monetti/Ohm 2014). Während in der für Deutschland so typischen Dualen Ausbildung dem Lernort Betrieb oder Arbeitsplatz eine elementare Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. Schelten 2004: 65), wird erwachsenen Lernenden der Zweitsprache Deutsch diese Lerngelegenheit nicht zugestanden. Der von Gogolin (1994) in Bezug auf die Schule beschriebene monolinguale Habitus zieht sich somit durch das gesamte Bildungssystem (vgl. Knappik/Dirim 2013) und ist auch in weiten Teilen der Arbeitswelt wirkmächtig. Zur besonderen Herausforderung wird dies durch den Umstand, dass es nur für die wenigsten Arbeitsplätze oder Berufsbilder ein eindeutig zugeordnetes oder festgeschriebenes Niveau an Deutschkenntnissen gibt. So kann eine Stellenbewerberin das gegen eine Einstellung vom Arbeitgeber vorgebrachte Argument unzureichender Deutschkenntnisse kaum oder nur mit erheblichem Aufwand widerlegen bzw. findet dafür keine gesetzliche Unterstützung.

Neben der bereits angesprochenen Verfestigung von *uns* und anderen auf der Basis von Herkunft und Staatsangehörigkeit sedimentiert sich in diesem Diskurs auch die Dichotomie von Muttersprachler*innen und Nicht-Muttersprachler*innen. Grundlage ist die Annahme, dass erstere per se über eine vollständige oder perfekte Kompetenz in ihrer L1 verfügen, welche das naturgemäße Ziel der Sprachaneignung von L2-Lernenden darstellt. Aktuelle Erkenntnisse in der Sprachwissenschaft zeigen hingegen, dass alle unsere sprachlichen Ressourcen aufgrund ihrer Verwicklungen in die jeweilige Biographie sowie der historischen Kontexte der Orte, an denen sie entstanden sind, immer aus Teilressourcen bestehen (Blommaert 2012:

23). Als *native speakerism* kritisiert Holliday (2006) diese Überhöhung von Sprecher*innen mit der Zuschreibung Muttersprachler*innen oder *native speaker*, mit der die Abwertung der als generalisierte Andere konzeptualisierten Nicht-Muttersprachler*innen, welche die betreffende Sprache als weitere Sprache gelernt haben, einhergeht (Holliday 2006: 386; Dirim/Knappik 2013: 23).

Diese grundlegende Haltung gegenüber Menschen, welche nicht mit Deutsch als Erstsprache aufgewachsen sind, ist konstitutiv für die Konzeptualisierung von Angeboten *Deutsch für den Beruf*. Auch der Fachdiskurs richtet sich aktuell auf die Ausprägung der sprachlichen Varietäten in diversen Berufsfeldern und an bestimmten Arbeitsplätzen. Dabei ist durchaus zu konstatieren, dass mit dem aktuell teilweise zu beobachtenden begrifflichem Wechsel von *Berufsbezogenem Deutsch* zu *Deutsch für den Beruf*, *Deutsch für Pflegekräfte* etc. sich ein Paradigmenwechsel zu vollziehen scheint, weg von einer fest umrissenen und sich vermeintlich deutlich von jener der Alltags- und auch der Fachsprache abgrenzenden Varietät hin zu einer Konzentration auf die pragmatische Zweckorientierung der Sprachaneignung, wie sie bereits seit geraumer Zeit im angloamerikanischen Bereich zu finden ist (vgl. Hutchinson/Waters 1987: 7f.). Analog zur Fachsprachenforschung ist eine damit einhergehende Fokusschiebung von System- zu Verwendungseigenschaften (Hoffmann/Kalverkämper 1998: 358), von Sprache zu Kommunikation festzustellen. Ein Beschreibungskonzept für *Deutsch für den Beruf*, das der sozialen Praxis in kontextuell eingebetteten Kommunikationssituationen gerecht wird, liefert Dannerer (2008) mit einer prozessorientierten Darstellung von fachlicher und beruflicher Kommunikation, welche die dreifache Einbettung (kulturell, institutionell und situational) sprachlichen Handelns im Beruf (ebd.: 24) verdeutlicht.

Weitgehend außer Acht gelassen werden – abgesehen von einer eher gruppenbezogenen und damit reduktionistischen Lerner*innenorientierung – dennoch nach wie vor die lernenden Subjekte, ihre (Sprach-)Biographien, die sie aktuell umgebenden Kontexte und Diskurse und ihre durch diese Faktoren konstituierten – bewussten und unbewussten – Motive und Ziele im Zusammenhang mit der Aneignung der Zweitsprache Deutsch. Die soziale Praxis der beruflichen Kommunikation soll daher im Folgenden um den – ebenso situativ konstituierten – Prozess der Aneignung sowie der Perspektive der lernenden Subjekte und ihre in den sozialen Kontext eingebetteten Tätigkeiten ergänzt werden. Dafür bieten sich Theorien an, die aktuell in der Zweitspracherwerbsforschung unter dem Label der Soziokulturellen Ansätze firmieren, sowie ein forschungsmethodisches Verfahren, welches einen Zugang zu den unbewussten Bedeutungen der Handlungen von Zweitsprachenlernenden ermöglicht.

3 Die Soziokulturelle Theorie in der Zweitsprachenerwerbsforschung

Spätestens ab den 1990er Jahren entstanden v. a. im anglo-amerikanischen Raum Ansätze in der Zweitsprachenerwerbsforschung, welche die Aneignung von Zweit- und Fremdsprachen nicht ausschließlich unter kognitiven Gesichtspunkten, sondern in seiner sozialen Genese untersuchten. Der Forschungsbereich hat sich in den letzten 25 Jahren erheblich weiterentwickelt und ausdifferenziert. Aktuell ist eine uneinheitliche Zuordnung zu und Abgrenzung von theoretischen Herleitungen der einzelnen Perspektiven untereinander auszumachen (Zuengler/Miller 2006; Swain/Deters 2007; Mitchell/Myles/Marsden 2013). Auf Basis der unterschiedlichen theoretischen Grundlagen aus diversen Disziplinen erscheint mir folgende Unterscheidung sinnvoll (vgl. Daase 2018: 79ff.):

- die auf Vygotskijs (1992, 2002) kulturhistorischer Schule der Psychologie basierende Soziokulturelle Theorie (vgl. Lantolf/Thorne 2006)
- die auf Leont'evs (1977) Weiterentwicklung von Vygotskijs Arbeiten und Engeström (1999) basierende Tätigkeitstheorie (vgl. Lantolf/Thorne 2006: 209ff.; Thorne 2004)
- auf anthropologischen Arbeiten und der Ethnographie der Kommunikation basierende Ansätze der Sprachsozialisation und des Situiereten Lernens (vgl. Watson-Gegeo/Nielsen 2003; Garrett/Baquedano-Lopez 2002; Eckert/McConnell-Ginet 1992)
- Poststrukturalistische Ansätze (vgl. Pavlenko 2002; McNamara 2012)
- auf Bachtins Theorie des Dialogs basierende Arbeiten (vgl. Hall/Vitanova/Marchenkova 2005; Vitanova 2005, 2010).

Trotz ihrer unterschiedlichen theoretischen Grundlagen aus diversen Disziplinen werden Soziokulturelle Ansätze aufgrund ihrer Gemeinsamkeiten, ihrer Kompatibilität und der Möglichkeiten der gegenseitigen sinnvollen Ergänzung häufig gegenüber mentalistisch-nativistischen und kognitiv-interaktionistischen Ansätzen zusammenfassend abgegrenzt (Ohm 2007). Allerdings gibt es mittlerweile auch Versuche, beide Richtungen miteinander zu verbinden (vgl. The Douglas Fir Group 2016).

Im Gegensatz zu interaktionistischen Ansätzen steht die Rolle des soziohistorischen und kulturellen Kontextes für die Herausbildung höherer psychischer Funktionen (u. a. Sprache, Denken etc.) (Vygotskij 1992) und soziale Tätigkeit bzw. Partizipation an der Ko-Konstruktion von Wissen im Zentrum von Arbeiten im Rahmen der Soziokulturellen Theorie, die über die Beachtung der kommunikativen Interaktion zwischen Individuen hinausgehen: „Moreover it is heavily focused on the impact of culturally organized and socially enacted meanings on the formation and functioning of mental activity“ (Lantolf/Thorne 2006: 2). Damit wird deutlich, dass eine dichotome Gegenüberstellung soziokultureller und kognitiver Ansätze der Komplexität der

soziokulturellen Theorie, v. a. jener auf Vygotskij basierender Richtung, nicht gerecht wird.

Im Folgenden wird die in Kapitel 2 dargestellte Sicht auf *Deutsch für den Beruf* dem Verständnis der sozial konstituierten Zweitsprachsozialisation in den Beruf aus Subjektperspektive gegenübergestellt.

4 Ein emischer Zugang zur Zweitsprachaneignung für den Beruf

Die unten dargestellten Erkenntnisse entstammen einer Studie, deren Erkenntnisinteresse darin bestand,

bewusste und unbewusste Erfahrungen und die daraus resultierenden expliziten und impliziten Wissensbestände von erwachsenen, nach Deutschland eingewanderten Menschen, die sich hier das Deutsche als Zweitsprache in unterschiedlichen Kontexten aneignen, in seiner Prozesshaftigkeit einer Analyse zugänglich zu machen, um daraus gewonnene Erkenntnisse in die äußere Gestaltung und innere Konzipierung von berufsbezogenen Angeboten in Deutsch als Zweitsprache einfließen zu lassen (Daase 2018: 148).

Es handelte sich somit um ein exploratives Vorgehen, welches sich im interpretativen Forschungsparadigma (vgl. Rosenthal 2011) verortet. Dessen Grundannahme besteht darin, dass das Handeln von Individuen auf Bedeutungen, auf Interpretationen der Sozialwelt beruht, welche den Subjekten nicht in Gänze als bewusstes theoretisches Wissen zur Verfügung steht und damit auch nicht erfragt werden kann. Entsprechend dieser Annahme und des Forschungsgegenstandes wurde der Zugang über sprachbiographische narrative Interviews² gewählt, um die prozessuale Entwicklung der Zweitsprachaneignung in ihrer kontextuellen Einbettung und in der Perspektive der handelnden und erleidenden Subjekte in den Blick zu nehmen. Zur Erfassung des gesamten sprachlichen Repertoires der Forschungssubjekte wurden Sprachenporträts als Einstieg gewählt (vgl. Busch 2013). Mittels einer Erzählaufforderung wurden Stegreiferzählungen elizitiert, in welchen die Erzählpersonen das monologische Rederecht hatten und eigene Relevanzsetzungen vornehmen konnten. Die in Stegreiferzählungen greifenden Zugzwänge³ des Erzählens bewirken,

² Die Auswahl der Erzählpersonen für die drei Interviews erfolgte – soweit möglich – mittels des Vorgehens des *Theoretical Samplings* (vgl. Glaser/Strauss 2008) in prozessualen Entscheidungen, welche „durch die im Entstehen begriffene [...] Theorie kontrolliert“ (Glaser/Strauss 2008: 53) wurden. Allerdings muss betont werden, dass eine theoretische Sättigung insbesondere durch die intensive Konzentration auf die einzelnen Fälle im Rahmen dieser Studie nicht erreichbar war.

³ Kallmeyer und Schütze (1977) haben drei Zugzwänge des Erzählens anhand empirischer Phänomene herausgearbeitet, welche aufgrund der interaktiven Umsetzung der kognitiven Struktur der Erzählens in Kraft treten (ebd.: 188): Der *Detaillierungszwang* bringt die Erzählperson dazu, ihre Erlebnisse in ihrer Abfolge und mit den notwendigen Hintergründen und Zusammenhängen nachvollziehbar darzustellen; der *Kondensierungszwang* bewirkt eine Verdichtung und Selektion in der

dass auch unbewusste, verdrängte oder theoretisch ausgeblendete Ereignisbestände zur Darstellung gebracht werden, ohne dass dafür „exmanente, aus dem Methoden-zugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen“ (Schütze 1983: 285) nötig wären. Erst nach Abschluss der Stegreiferzählung und den folgenden sogenannten immanenten Fragen, welche ebenfalls erzählgenerierend sind und Andeutungen in der Erzählung mit der Bitte nach genauerer Darstellung aufgreifen, werden exmanente Fragen nach Themen gestellt, welche bislang nicht vorkamen, aber für die Bearbeitung des Forschungsgegenstandes von Interesse sind.

Zur Datenauswertung wurde mit der Narrationsanalyse nach Schütze (1983, 1987) ein sequenzielles und rekonstruktives Vorgehen gewählt, welches in einer kleinschrittigen Analyse und mit der Logik des Entdeckens dicht an den Daten bleibt und diese nicht frühzeitig aufbricht, wie dies z. B. bei Kodierverfahren der Fall ist, sondern den Kontext von Äußerungen immer einbezieht, um ihre Bedeutung verstehen zu können. Zudem stellt das ständige Vergleichen (Komparation und Kontrastierung) ein entscheidendes und durchgängiges Element dieses Interpretationsverfahrens dar. Bei der Interpretation der Handlungsprozesse werden somit datenbasiert die Möglichkeitshorizonte vergleichend herausgearbeitet, um auch die Wahlmöglichkeiten mit einzubeziehen, welche die Handelnden außer Acht gelassen haben (Rosenthal 2011: 71; Bohnsack 2014: 218). Nach einer fünf Schritte umfassenden fallinternen Analyse werden die Fälle durch die Strategien des minimalen und maximalen Vergleichens miteinander in Beziehung gesetzt. Nur so können kollektive Erfahrungen, die über das individuelle Erleben und den Einzelfall hinausgehen, erarbeitet und die Gefahr umgangen werden, dass „die Analysen in den fallspezifischen Besonderheiten ‚versinken‘“ (Bohnsack 2014: 217). Die sich aus dem Vergleichen herauskristallisierenden Elementarkategorien werden im nächsten Schritt der Theoriegenese systematisch aufeinander bezogen, um die gegenstandsbezogenen Fragestellungen zu beantworten.

5 Zweitsprachsozialisation in den Beruf: „... es geht um die Sicherheit“

Mit dem oben dargestellten Vorgehen konnten folgende Erkenntnisse in Bezug auf die Zweitsprachsozialisation in den Beruf herausgearbeitet werden:

Darstellung des Erlebten und der *Gestaltschließungszwang* sorgt dafür, dass die einzelnen Episoden logisch miteinander verbunden werden und die Gesamterzählung zu Ende gebracht wird.

5.1 Zweitsprachaneignung für den Beruf als dialogischer Prozess zwischen einer soziohistorischen individuellen Subjektivität und bedeutungsvollen Anderen

Mit Subjektivität wird in poststrukturalistischen Ansätzen der diskursiv konstituierten und somit sozial konstruierten, kontingenten Natur von Identität Rechnung getragen und damit eine Gegenposition zur humanistischen Auffassung einer essenziellen Identität dargestellt (McNamara 2012: 476; Davies 2000: 55), welche auch den meisten Kurskonzepten zugrunde liegt. Subjektivierung gilt somit als soziale Praxis, bei der Diskurse eine maßgebliche Rolle spielen: Nach Butler (2013b) werden wir mit und durch Sprache – und gleichsam durch andere – in die Existenz gerufen oder gesprochen. Während poststrukturalistische Ansätze aber einen Identitätskern negieren und *agency*⁴ als „fundamentally illusory“ (Davies 2000: 60) erachten bzw. als stark eingeschränkt ansehen, der Möglichkeit von *agency* lediglich einen „narrow space“ (McNamara 2012: 476) einräumen, kamen in meinen Daten Lernende nicht nur als soziale Wesen mit ko-konstruierten Subjektivitäten zur Darstellung, sondern es war ein Persönlichkeitskern erkennbar, der mit der Umgebung und bedeutungsvoll Anderen (z. B. Vorgesetzte, Nachbar*in, Familienmitglieder, Lehrkräfte) im Austausch steht und sich dadurch innerhalb gewisser Grenzen verändert, was als eine eingeschränkte Kontingenz angesehen werden kann.

Die Aneignung der Zweitsprache Deutsch wird als dialogischer Prozess eingebettet in sich verändernden soziohistorischen, soziokulturellen und sozioökonomischen Strukturen dargestellt. Die Subjektivitäten reagieren auf die sozialen Prozesse mit ihrer – in der sozial konstruierten Sprachbiographie konstituierten – Persönlichkeit und den damit zusammenhängenden Bedürfnissen. Gefühle wie Angst oder Stolz wirken – beeinflusst durch den Austausch mit anderen – als Zwänge oder Beschränkungen (*constraints*) oder Bestärkungen auf den Zweitsprachsozialisationsprozess und lassen sich durch den Dialog mit anderen beeinflussen.

5.2 Zweitsprachsozialisation in den Beruf wird vermittelt durch soziale Beziehungen über die Grenzen von Tätigkeitssystemen hinweg

Menschen verfügen über die einzigartige Fähigkeit, ihren Handlungen Bedeutung zuzuschreiben. Handlungen von Individuen stellen allerdings keine autonomen Phä-

⁴ Der Begriff *agency* lässt sich unter Beibehaltung seiner Bedeutungsvielfalt (Handlungsinitiative, Handlungsmacht, Handlungsmöglichkeit) schlecht ins Deutsche übersetzen. Im Kontext der *Soziokulturellen Theorie* wird *agency* nicht als Eigentum oder Charakteristikum eines einzelnen Individuums verstanden, sondern sie stellt eine Beziehung dar, welche permanent ko-konstruiert, also mit den Menschen der direkten Umgebung innerhalb von Institutionen und Machtstrukturen ausgehandelt bzw. über gezielt eingesetzte Artefakte, also vom Menschen erschaffene physische und symbolische Werkzeuge wie z. B. Sprache, Kurskonzepte, vermittelt ist (Lantolf/Pavlenko 2001: 148; Thorne 2004: 53). *Agency* bezieht sich in diesem Sinne auf „the socioculturally mediated capacity to act“ (Ahearn 2001: 112).

nomene dar, sondern sie verfügen über einen sozialen Charakter und sind eingebettet in größere Zusammenhänge. Aufbauend auf Vygotskijs Konzept der Vermittlung, welches zielgerichtete und durch Artefakte vermittelte Handlungen von Individuen betrachtete, beziehen Leont'ev (1977) und nachfolgend Engeström (1999) aus tätigkeitstheoretischer Perspektive den breiteren kollektiven Kontext von individuellen Handlungen mit ein (Mitchell et al. 2013: 226). Leont'ev unterscheidet mit Tätigkeit (*activity*), Handlung (*action*) und Operation (*operation*) drei hierarchisch geordnete Ebenen, welche als „different analytical perspectives on the same event“ (Lantolf/Thorne 2006: 216) zu sehen sind:

Tabelle 1: Hierarchie von Tätigkeit (nach Lantolf/Thorne 2006: 217)

Alltags-beschreibung	Einheit der Analyse	Ausgerichtet auf	Ausgeführt von	Zeitraumen
Warum etwas geschieht	Tätigkeit	Motiv, Transformation des Objekts oder des Gegenstands	Gemeinschaft und/oder Gesellschaft	sich wiederholend, zyklisch, sukzessiv
Was getan wird	Handlung	Ziel	Individuum oder Gruppe	linear, finit
Wie konkret gehandelt wird	Operation	Bedingung(en)	Individuum	aktueller Prozess, Moment, Ontologie

Auch die Zweitsprachsozialisation in den Beruf wird nicht als Selbstzweck in Angriff genommen – es geht um mehr als die Aneignung der deutschen Sprache und die Möglichkeit, in Deutschland im erlernten Beruf arbeiten zu können. Aus den Daten konnte die Zweitsprachsozialisation als durch Motive (vgl. 5.3) angetriebene Tätigkeit oder eine einer solchen – den Individuen z. T. nicht bewusst zugänglichen – Tätigkeit untergeordnete zielorientierte Handlung herausgearbeitet werden. Als soziale Wesen sind Individuen in verschiedene Tätigkeitssysteme involviert, wie Engeström sie mit folgender Grafik darstellt:

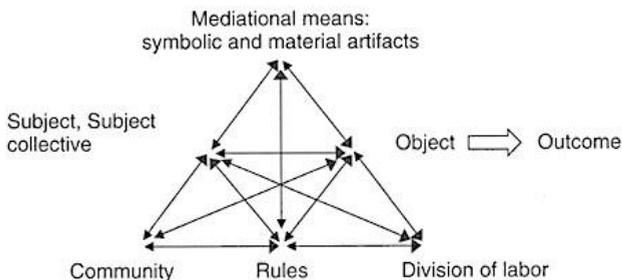


Abbildung 1: Tätigkeitssystem in Anlehnung an Engeström (Lantolf/Thorne 2006: 222)

Zweitsprachsozialisation in den Beruf stellt somit keine Handlung einzelner Individuen dar, sondern eine soziale Praxis, die in diverse Tätigkeitssysteme eingebunden ist, in welchen sie unterschiedliche Ausprägungen annehmen kann. Wie jeder Lernprozess erfolgt auch die Zweitsprachsozialisation als vermittelter Prozess, bei dem vor allem Beziehungen zu bedeutungsvollen Anderen, aber auch die Beziehung zur Gesellschaft oder einzelnen *communities of practice* als Artefakt der Vermittlung dienen. Dabei spielen bei der Zweitsprachsozialisation in den Beruf auch Beziehungen außerhalb des Arbeitsplatzes eine Rolle, wie z. B. zu Personen aus der Nachbarschaft, der Familie oder dem weiteren Bekanntenkreis, was mit der ganzheitlichen, komplexen und dynamischen sowie sozialen Subjektivität zusammenhängt.

Da den Individuen die Vermittlungsrolle und die Tätigkeit selbst häufig nicht bewusst sind, kann es zur Zweitsprachsozialisation in den Beruf im Kampf mit sich selbst kommen. So kann sie eine Positionierung gegenüber vorgestellten oder vorhandenen Opponenten darstellen, der Wiederherstellung der professionellen Subjektivität dienen oder eine Perspektive für Weiterentwicklung darstellen.

5.3 Zweitsprachsozialisation in den Beruf als Investition in die ontologische Sicherheit der Subjektivität

In allen Fallanalysen war die Zweitsprachsozialisation in den Beruf in das Tätigkeitssystem der Herstellung der ontologischen Sicherheit der Subjektivität integriert. Damit reagieren die Individuen auf das Fremdwerden der eigenen Subjektivität, welches durch das mehr oder weniger stark ausgeprägte Empfinden des absoluten Nichtverstehens und Nichtkönnens als konstituierendes Merkmal von Sprachsozialisationsprozessen im Kontext von Migration ausgelöst wird. Mit ontologischer Sicherheit bezeichnet Giddens (1991) den Besitz von Antworten auf fundamentale Fragen und die Herstellung einer Balance zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Diese Tätigkeit ist den Individuen meistens nicht bewusst. Ihr liegen individuell unterschiedliche Motive zugrunde, die sich im Laufe der Zeit ändern können. Damit kann die Aneignung der Zweitsprache als die Tätigkeit dieser Investition verstanden werden, sie kann ihr aber auch als Handlung untergeordnet sein. Die Bedeutung der ontologischen Sicherheit und ihre Ausrichtung sind aufgrund der historisch-biographischen Erfahrungen und der Persönlichkeiten sehr unterschiedlich ausgeprägt und ihnen selbst als solche nicht zwangsläufig bewusst.

5.4 Zweitsprachsozialisation in den Beruf bedarf der Perspektive, einen sicheren Platz einnehmen zu können, der sich mit der soziohistorisch individuellen Subjektivität vereinbaren lässt

Menschen als Wesen, die ihren Handlungen Bedeutungen zugrunde legen, brauchen eine Perspektive und einen sicheren Platz im Leben. Dieser muss sich vereinbaren lassen können mit ihrem Verständnis von sich selbst, ihrer soziohistorisch individu-

ellen Subjektivität. Als solche haben sie – bewusst und/oder unbewusst – Erwartungen und Vorstellungen von dem Weg, der sie erwartet, und von dem Ziel, das am Ende dieses Weges stehen soll. Für die zu tätigen Investitionen benötigen sie die Sicherheit einer Perspektive, nach der sie kohärent handeln können. Dabei wurde deutlich, dass z. B. die von außen (z. B. von Mitarbeitenden der Jobcenter) eruierten beruflichen Perspektiven nicht zwangsläufig auch von den Individuen als solche gesehen wurden – abhängig davon, welche Tätigkeit sie ausübten (vgl. 5.2).

6 Konsequenzen für die Planung und Gestaltung von (institutionellen) Angeboten zur Deutschaneignung für den Beruf

In allen Interviews ist vielfach zur Darstellung gekommen, dass institutionell unterstützte Sprachaneignung in der Gesellschaft und ihren Institutionen stattfinden muss, nicht – oder zumindest nicht ausschließlich – in von der Gesellschaft abgetrennten Sprachkursräumen. Während die gesellschaftliche Sicherheit in ihren unterschiedlichen Ausprägungen die Gestaltung von Integrationsangeboten – offen oder versteckt – stark prägt, werden die subjektivitätsbezogenen Sicherheitsbedürfnisse der Individuen, die an solchen Angeboten teilnehmen, bislang nicht in die Planung und Durchführung mit einbezogen. Neben Veränderungen institutioneller Angebote müsste verstärkt über die Gestaltung von Lerngelegenheiten an anderen Lernorten (z. B. Arbeitsplatz) nachgedacht werden bzw. die Zweitsprachsozialisation als vermittelte Partizipation bedarf der Beziehungsarbeit, welche eine Lehrkraft nicht für einen gesamten Kurs alleine leisten kann, zumal der Klassenraum nicht der geeignete Ort für eine solche Vermittlung darstellt. Als Herausforderung, die einem zugetraut wird, brauchen Menschen, die sich die Zweitsprache Deutsch für deren Verwendung u. a. auch im Beruf aneignen möchten, eben dort die notwendigen Herausforderungen wie auch die Menschen, die ihnen diese zutrauen und dennoch bei Bedarf Unterstützung anbieten. Dies können alle Kolleg*innen, Vorgesetzte etc. sein, aber auch speziell dafür zuständige Mentor*innen. Für die soziale oder gesellschaftliche Integration gibt es bereits viele solcher Projekte, im beruflichen Bereich sind sie noch rar gesät. Vor allem die Unternehmen und Betriebe müssen weitaus mehr als bislang in die Sprachförderung eingebunden werden.

Auch wenn Konzepte und Lehrwerke immer stärker an der Lebenswirklichkeit der Lernenden ausgerichtet sind, fehlt es noch weitgehend an der expliziten Thematisierung der Lernerfahrungen der Menschen im Sinne von Sprachsozialisationserfahrungen im Unterricht sowie dem Raum für Austausch darüber. Dieses Thema sollte ein fester Bestandteil in DaZ-Curricula werden und ein durchgängiges Motiv in den Lehrwerken. Geschichten von Lernenden wie z. B. die dieser Studie zugrundeliegenden als Diskursfolie in Lehrwerke bzw. in die Didaktisierung von DaZ-Unterricht einzubauen, könnte eine Möglichkeit darstellen, diesem wichtigen Teil der Lebenswirklichkeit der Lernenden in den Kursen gerecht zu werden.

Institutionell unterstützte Zweitsprachaneignung für den Beruf muss den ganzen Menschen mit seinen historisch-biographischen Erfahrungen und daraus resultierenden Bedürfnissen, Zielen und Wünschen in den Blick nehmen und darf nicht auf Arbeit und Berufstätigkeit beschränkt werden. Statt an den Lernenden ausgerichtet zu sein – und damit diese auf eine einzige Rolle, die der L2-Lernenden, die in den Arbeitsmarkt integriert werden sollen, festzulegen – sollten sprachliche Unterstützungsangebote versuchen, an den Tätigkeiten der Individuen anzusetzen und dementsprechend Methoden zu deren Erhebung in den Unterricht zu integrieren. Aus tätigkeitstheoretischer Perspektive gibt es keinen lernerorientierten Sprachunterricht, „agents play various roles and share an orientation to the activity“ (Thorne 2004: 58). Zu wissen, mit welchen Tätigkeiten die Menschen in einem institutionellen Angebot zur Zweitsprachaneignung im Zusammenhang mit ihrer Zweitsprachsozialisation gerade beschäftigt sind, und darauf einzugehen, kann grundlegend für den Erfolg solcher Angebote sein. Da den einzelnen Individuen die Tätigkeiten, die sie im Zusammenhang mit der Zweitsprachsozialisation gerade bearbeiten, nicht immer bewusst sind, können ergänzende (Sprach-)Lernberatungsangebote sinnvoll sein. Ansätze dafür sind nicht neu, basieren aber bislang auf einer Sicht von Sprache, Spracheignung und den Lernenden, die eher den traditionellen Ansätzen in der Zweitsprachenerwerbsforschung entspricht. Daraus resultiert eine Missachtung der diversen sozialen Subjektivitäten der Lernenden bzw. eine Überfokussierung auf die Identität der Zweitsprachler*innen und eine Beratung, die vornehmlich die Aneignung von Lexik und Strukturen im Blick hat. Ansätze wie das Sprachcoaching (vgl. Daase/Ferber-Brull/Kaplinska-Zajontz/Romero 2014) stellen eine Möglichkeit dar, diese Engführung zu vermeiden. Durch gezielte Fragetechniken, Methoden und Bewusstmachungsaktivitäten wird auf Basis des vom Individuum dargelegten Anliegens herausgearbeitet, was das (häufig unbewusste) dahinter liegende Ziel darstellt, um dann gemeinsam weitere Schritte festzulegen und punktuell Hilfestellung zu leisten – oder mit den Worten einer meiner Erzählpersonen: „sie zeigt mir nur den Weg und weiter muss ich selber gehen“.

Literatur

- Ahearn, Laura M. (2001): Language and agency. In: *Annual Review of Anthropology* 30, 109-137.
- Blommaert, Jan (2012): *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: University Press.
- Bohnsack, Ralf (2014): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: UTB.
- Bommes, Michael (2006): Integration durch Sprache als politisches Konzept. In: Davy, Ulrike/Weber, Albrecht (Hrsg.): *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen?*

- Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 59-86.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: facultas.
- Butler, Judith (2013a): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. 4. Aufl., Berlin: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2013b): *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. 7. Aufl., Berlin: Suhrkamp.
- Daase, Andrea (2018): *Zweitsprachsozialisation in den Beruf. Narrative Rekonstruktionen erwachsener Migrant*innen mit dem Ziel einer qualifizierten Arbeitsaufnahme*. Münster/New York: Waxmann.
- Daase, Andrea/Grünhage-Monetti, Matilde/Ohm, Udo (2014): Berufsbezogenes Deutsch – Ein multiperspektivischer Impuls. In: AWO KV Bielefeld (Hrsg.): *Berufsbezogenes Deutsch – Knüpfen am gemeinsamen Netz. Dokumentation des Fachtags am 25. Oktober 2012*. Bielefeld, 13-31.
- Daase, Andrea/Ferber-Brull, Rosa/Kaplinka-Zajontz, Marta/Romero, Alejandro (2014): Ein SPRUNQ-Brett auf dem Weg zum individuellen Ziel – das Modellprojekt „Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung“. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 6-23.
- Dannerer, Monika (2008): Beschreibungsmöglichkeiten der Fach- und Berufskommunikation im Deutschen. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 1, 22-36.
- Davies, Bronwyn (2000): *A Body of Writing: 1990-1999*. Walnut Creek: AltaMira.
- Eckert, Penelope/McConnell-Ginet, Sally (1992): Think practically and look locally: language and gender as community-based practice. In: *Annual Review of Anthropology* 21, 461-490.
- Engeström, Yrjö (1999): Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Yrjö/Miettinen, Reijo/Punamäki, Raija-Leena (Hrsg.): *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: University Press, 19-38.
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Gächter, August (2007): Richtig über soziale Mobilität reden. In: Reithofer, Robert/Krese, Maruša/Kühberger, Leo (Hrsg.): *GegenWelten. Rassismus, Kapitalismus & Soziale Ausgrenzung*. Graz: Leykam, 381-394.
- Garrett, Paul B./Baquedano-Lopez, Patricia (2002): Language socialization: Reproduction and continuity, transformation and chance. In: *Annual Review of Anthropology* 31, 339-361.

- Geisen, Thomas (2010): Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In: Mecheril, Paul/Dirim, İnci/Gomolla, Mechtild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hrsg.): *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturelle-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, 13-34.
- Giddens, Anthony (1991): *Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (2008): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2., korr. Aufl., Bern: Huber.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster/New York: Waxmann.
- Hall, Joan K./Vitanova, Gergana/Marchenkova, Ludmila (Hrsg.): *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning. New Perspectives*. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heckmann, Friedrich (2014): *Integration von Migranten. Einwanderung und neue Nationenbildung*. Berlin: Springer.
- Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig (1998): Forschungsdesiderate und aktuelle Entwicklungstendenzen in der Fachsprachenforschung. In: Hoffmann, Lothar/Kalverkämper, Hartwig/Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): *Fachsprachen. Languages for Special Purposes*. Berlin u. a.: de Gruyter, 355-372.
- Holliday, Adrian (2006): Native-Speakerism. In: *ELT Journal* 60/4, 385-387.
- Hutchinson, Tom/Waters, Alan (1987): *English for Specific Purposes. A Learning-Centred Approach*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.
- Kaas, Leo/Mange, Christian (2010): Ethnic Discrimination in Germany's Labour Market: A Field Experiment. IZA Discussion Paper No. 4741 [<http://ftp.iza.org/dp4741.pdf>, letzter Zugriff: 26.11.2017].
- Kallmeyer, Werner/Schütze, Fritz (1977): Zur Konstitution von Kommunikationsschemata der Sachverhaltsdarstellung. In: Wegner, Dirk (Hrsg.): *Gesprächsanalyse. Vorträge, gehalten anlässlich des 5. Kolloquiums des Instituts für Kommunikationsforschung und Phonetik, Bonn, 14. – 16. Oktober 1976*. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 159-274.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2013): „Native-Speakerism“ in der Lehrerbildung. In: *journal für lehrerInnenbildung* 3, 20-23.
- Lantolf, James P./Thorne, Steven L. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: University Press.
- Leont'ev, Aleksej Nikolaevič (1977): *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Herausgegeben von Thomas Kussmann. Stuttgart: Ernst Klett.

- McNamara, Tim (2012): Poststructuralism and its Challenges for Applied Linguistics. In: *Applied Linguistics* 33/5, 473-482.
- Mecheril, Paul (2011): Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay. In: *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. 50 Jahre Anwerbeabkommen mit der Türkei* 43/2011, 49-54.
- Mitchell, Rosamond/Myles, Florence/Marsden, Emma (2013): *Second Language Learning Theories*. London/New York: Routledge.
- Motte, Jan/Ohliger, Rainer/von Oswald, Anne (Hrsg.) (1999): *50 Jahre Bundesrepublik – 50 Jahre Einwanderung. Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte*. Frankfurt (Main): Campus.
- Nieden, Birgit zur (2009): „... und deutsch ist wichtig für die Sicherheit!“ Eine kleine Genealogie des Spracherwerbs Deutsch in der BRD. In: Hess, Sabine/Binder, Jana/Moser, Johannes (Hrsg.): *No integration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*. Bielefeld: transcript, 123-136.
- Ohm, Udo (2007): Informationsverarbeitung vs. Partizipation: Zweitspracherwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive. In: Eßer, Ruth/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht ... Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski*. München: iudicium, 24-33.
- Pavlenko, Aneta (2002): Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In: Hook, Vivian (Hrsg.): *Portraits of the L2-User*. Clevedon: Multilingual Matters, 275-302.
- Peucker, Mario (2010): *Racism and Ethnic Discrimination in Germany. Update Report 2010*. Bamberg: European forum for migration studies (efms) [http://www.efms.uni-bamberg.de/pdf/CDC_Germany_2010_efms.pdf, letzter Zugriff: 26.11.2017].
- Plutzar, Verena (2010): Zuwanderung und Sprachenpolitik der deutschsprachigen Länder. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin u. a.: de Gruyter, 107-123.
- Rosenthal, Gabriele (2011): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. akt. u. erg. Aufl., Weinheim/München: Juventa.
- Sackmann, Rosemarie (2004): *Zuwanderung und Integration. Theorien und empirische Befunde aus Frankreich, den Niederlanden und Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schelten, Andreas (2004): *Einführung in die Berufspädagogik*. Stuttgart: Steiner.
- Schroeder, Christoph (2007): Integration und Sprache. In: *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* 22-23, 6-12.

- Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik* 13, 283-293.
- Schütze, Fritz (1987): *Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien: erzähltheoretische Grundlagen*. Teil I. Studienbrief der Fernuniversität Hagen.
- Swain, Merrill/Deters, Ping (2007): „New“ Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched. In: *The Modern Language Journal* 91, 820-836.
- Terkessidis, Mark (2010): *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- The Douglas Fir Group (2016): A Transdisciplinary Framework for SLA in a Multilingual World. In: *The Modern Language Journal* 100, 19-47.
- Thorne, Steven L. (2004): Cultural historical activity and the object of innovation. In: Van Esch, Kees/St. John, Oliver (Hrsg.): *New Insights into Foreign Language Learning and Teaching*. Frankfurt (Main): Peter Lang, 51-70.
- Thränhardt, Dietrich (2010): Integrationsrealität und Integrationsdiskurs. In: *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte* 46-47, 16-21.
- Vitanova, Gergana (2005): Authoring the Self in a Non-Native Language: A Dialogic Approach to Agency and Subjectivity. In: Hall, Joan K./Vitanova, Gergana/Marchenkova, Ludmila (Hrsg.): *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning*. New Perspectives. Mahwah/New York: Erlbaum, 149-169.
- Vitanova, Gergana (2010): *Authoring the Dialogic Self. Gender, Agency and Language Practices*. Amsterdam u. a.: John Benjamins Publishing Company.
- Vygotskij, Lev S. (1992): *Geschichte der höheren psychischen Funktionen*. Münster/Hamburg: Lit.
- Vygotskij, Lev S. (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim u. a.: Beltz Verlag.
- Watson-Gegeo, Karen/Nielsen, Sarah (2003): Language socialization in SLA. In: Doughty, Catherine/Long, Michael H. (Hrsg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Malden u. a.: Blackwell, 155-177.
- Zuengler, Jan/Miller, Elizabeth R. (2006): Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? In: *TESOL Quarterly* 40/1, 35-58.

Integriertes Fach- und Sprachlernen (IFSL) als Anforderung an berufliche Weiterbildung

Jana Laxczkowiak (Hamburg)

1 Einleitung

Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit dem *Integrierten Fach- und Sprachlernen* (IFSL), einem Ansatz des berufsbezogenen Deutschlernens im Kontext (geförderter) beruflicher Weiterbildung.

Der Beitrag folgt einem Vortrag auf der 44. Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 2017 an der Technischen Universität Berlin.¹ Es wird den Fragestellungen nachgegangen, wie der Ansatz IFSL im Arbeitsfeld Berufsbezogenes Deutsch entstanden ist und warum es notwendig ist, das berufsbezogene Deutschlernen direkt in berufliche Bildungsangebote einzubinden. Weiterhin werden erste Erfahrungen bei der Umsetzung des Konzeptes aufgezeigt sowie aktuelle Handlungsbedarfe genannt, die die zukünftige Arbeit bestimmen werden.

Die Entwicklung und Erprobung des Ansatzes wird im Rahmen des bundesweiten Förderprogramms Integration durch Qualifizierung (IQ) durch die Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch begleitet.² Der Beitrag erfolgt daher aus der Perspektive

¹ Dieser Beitrag orientiert sich teilweise am Aufbau und Inhalt eines Überblicksartikels zum Berufsbezogenen Deutsch, der 2018 im Handbuch „Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung“ (Efing/Kiefer 2018) erschienen ist, konzentriert sich jedoch stärker auf den Ansatz des IFSL und erweitert die Ausführungen dazu.

² Das Förderprogramm arbeitet seit 2005 an der Zielsetzung, die Arbeitsmarktchancen für Menschen mit Migrationshintergrund zu verbessern und wird aus Mitteln des Bundesministeriums für

der IQ Fachstelle, deren Aufgaben u. a. sind, bestehende Konzepte und Materialien zu bündeln, Praxishandreichungen zu publizieren, Fortbildungen für Lehrkräfte anzubieten sowie die bundesweite Fachdiskussion im Arbeitsfeld Berufsbezogenes Deutsch zu koordinieren.

2 Instrumente zur Planung und Durchführung von berufsbezogenem Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Zu den Aufgaben der Fachstelle gehört es von Beginn an, die Qualität von berufsbezogenen Deutschlernangeboten für erwachsene Lernende mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu verbessern. In diesem Zusammenhang wurden zentrale Instrumente zur Planung und Umsetzung solcher Angebote skizziert.

Seit 2015 – mit den ersten Qualifizierungen im Kontext des Anerkennungsgesetzes³ – zeigte sich dann der verstärkte Bedarf nach einem Ansatz des berufsfachlichen Lernens, der gleichzeitig den Aufbau von Sprachkompetenzen unterstützt. Dieser Bedarf wird in der beruflichen Weiterbildungslandschaft schon länger artikuliert und seit ca. 10 Jahren entstehen erste Konzepte dazu.

Bevor die Entwicklung eines solchen integrativen Ansatzes beschrieben wird (Kapitel 3), erfolgt im nächsten Kapitel eine kurze Darstellung der o. g. Instrumente, da sie ebenso beim Deutschlernen im Kontext berufsbezogener Qualifizierungs- und Bildungsangebote eine Rolle spielen.

2.1 Merkmale berufsbezogener Deutschlernangebote

Anders als in allgemeinsprachlichen Kursen, die insbesondere auf die Bewältigung allgemeiner Lebenssituationen ausgerichtet sind, zielen berufs- und arbeitsplatzbezogene Deutschlernangebote auf den Erwerb einer sprachlich-kommunikativen Kompetenz, die am Arbeitsplatz oder für die Teilhabe an beruflicher Aus- und Weiterbildung notwendig ist (Beckmann-Schulz/Bethscheider 2013: 5; Grünhage-Monetti 2010: 7; Kuhn 2014: 3). Diese Kompetenz soll den Lernenden ermöglichen, berufstypische Kommunikationssituationen angemessen zu bewältigen und somit beruflich erfolgreich zu handeln.

Der Aufbau einer *berufsbezogenen sprachlich-kommunikativen Kompetenz* umfasst neben der Vermittlung grundlegender sprachlicher Fähigkeiten im Sinne einer linearen

Arbeit und Soziales (BMAS) finanziert. 2011 wurden im IQ Förderprogramm fünf Fachstellen eingerichtet, mit der Aufgabe, bestimmte migrationsspezifische Themen zu bearbeiten.

³ Das *Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen* (Inkrafttreten 01. April 2012) gibt Fachkräften aus dem Ausland das Recht, ihren Berufsabschluss auf Gleichwertigkeit mit dem deutschen Referenzberuf überprüfen zu lassen. Die Richtlinie *ESF-Qualifizierung im Kontext Anerkennungsgesetz* ist ein Handlungsschwerpunkt im *Förderprogramm IQ*, Laufzeit 2015-2022.

Sprachvermittlung weitreichendere Kompetenzen, die insbesondere auf eine flexible, eigenständige Verwendung von Sprache in verschiedenen berufstypischen Kommunikationssituationen zielen. In Anlehnung an Efing (2015) verstehen wir diese Kompetenz als Teilkompetenzen einer allgemeinen kommunikativen Kompetenz mit berufsbezogener Spezifizierung. Dazu gehören: Sprachsystemkompetenz (grammatische Kompetenz), soziolinguistische Kompetenz (v. a. das Beherrschen berufsrelevanter Register sowie der flexible Wechsel zwischen diesen), pragmatische Kompetenz (zur Erreichung eines sprachlichen Handlungsziels), Text- und Diskurskompetenz (berufsbezogene Textsorten und Gesprächsformen), strategische Kompetenz und soziale/ soziokulturelle Kompetenz (das Erlernen sozialer Werte und Regeln der Arbeitswelt).⁴

Um diese Kompetenzen im berufsbezogenen DaZ-Lernen zu vermitteln, ist die Bearbeitung von *Sprachhandlungen* essentiell, die notwendig sind für den Zugang zum Arbeitsmarkt und zu Qualifizierung (z. B. *sich bewerben*), zur Informationsgewinnung (z. B. *nachfragen*), zur Teilhabe an betrieblichen Prozessen (z. B. *Small Talk führen, sich beschweren*) u. a. (Beckmann-Schulz/Kleiner 2011: 15). Je konkreter DaZ-Kurse auf spezifische Berufe oder Berufsfelder ausgerichtet sind, umso berufs- bzw. fachspezifischer werden auch die zu bearbeitenden Sprachhandlungen (z. B. *Waren bestellen, Kunden beraten, technische Unterlagen lesen, Patienten informieren, Behandlungsmöglichkeiten erklären*) (Scheffler/Snippe 2017; Haber/Laxczkowiak 2017, 2018).

Die Praxis berufsbezogener Sprachbildung ist durch unterschiedliche Kurstypen und Maßnahmeformen geprägt. Abhängig davon, ob Deutschlernangebote berufsorientierend/berufsvorbereitend, qualifizierungsbegleitend oder arbeitsplatzbezogen konzipiert sind, variieren Lernziele und -inhalte (Beckmann-Schulz/ Kleiner 2013: 9ff.; Kuhn 2007: 135; Szablewski-Cavus 2010) sowie berufssprachliche, fachsprachliche und allgemeinsprachliche Anteile.

Sowohl für die Planung und Umsetzung berufsbezogener DaZ-Kurse als auch für die Gestaltung sprachförderlicher beruflicher Qualifizierungen heißt das, relevante Sprachhandlungen als Lernziele zu identifizieren, Lehr-Lern-Materialien zu entwickeln bzw. authentische Materialien zu didaktisieren sowie geeignete Methoden einzusetzen, um berufsbezogene Sprachkompetenzen zielgerichtet aufzubauen.

⁴ Vor dem Hintergrund eines uneinheitlichen Kompetenzbegriffs macht Efing (2015) den Vorschlag für ein Modell berufsbezogener kommunikativer Kompetenz im Hinblick auf eine Fremdsprache und schafft damit eine wertvolle theoretische Grundlage. Er grenzt *berufsweltbezogene kommunikative Kompetenz* von *fach- und berufsspezifischer Kompetenz* ab. Erstere zeichne sich „vor allem durch die flexible Beherrschung des berufsunspezifischen Registers der Berufssprache aus“ (ebd.: 42). Efing nennt als zentrale berufsrelevante Register *Umgangs-, Bildungs-, Berufs- und Fachsprache*, wobei er der *Berufssprache* als „Kern einer berufsweltbezogenen kommunikativen Kompetenz“ (ebd.: 34) besondere Bedeutung zuschreibt. Dieses Register sieht Efing als „Plattform oder Ummantelung“ für andere Register, z. B. für „fachsprachliche und berufsspezifische Anteile, insbesondere Fachterminologie, oder Berufsjargonismen“ (ebd.: 38).

2.2 Qualitätskriterien zur Umsetzung von berufsbezogenem Unterricht Deutsch als Zweitsprache

Mit der Einführung spezieller Kurse zur berufsbezogenen Sprachförderung durch das ESF-BAMF-Programm 2007 sahen sich DaZ-Lehrkräfte vor neue Herausforderungen gestellt. Um den vielfältigen Aufgaben bei der Umsetzung eines berufsbezogenen DaZ-Unterrichts begegnen zu können, wurden in einem Arbeitskreis der Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch Qualitätskriterien für den berufsbezogenen Deutschunterricht diskutiert, im Rahmen von Workshops und Fortbildungen mit Lehrkräften und Weiterbildungsplanenden weiterentwickelt und dokumentiert (Beckmann-Schulz/Kleiner 2011). Ziel sollte sein, zur Sicherung einer Mindestqualität der Kursangebote beizutragen. Die Qualitätskriterien basieren auf folgenden *Prinzipien* (ebd.: 25ff.):

- *Handlungsorientierung*: Lernende erfahren sich im Unterricht „als sprachlich Handelnde in realitätsnahen und möglichst authentischen Situationen aus dem Arbeitsalltag“.
- *Teilnehmerorientierung*: Differenzierte Lernangebote orientieren sich an den Bedürfnissen der Teilnehmenden, ihren verschiedenen Lernwegen, Kompetenzen, Erfahrungen und berufsfachlichen Expertisen.
- *Bedarfsorientierung*: Die inhaltliche Ausrichtung von berufsbezogenen DaZ-Kursen orientiert sich an den sprachlich-kommunikativen Anforderungen des Berufes, der Branche, des Betriebes. Die jeweiligen konkreten Sprachbedarfe werden im Vorfeld ermittelt.

Diese Prinzipien sind durch Fragen aufgeschlüsselt (ebd.: 33ff.), sodass sie wie Checklisten genutzt und als Leitfaden zur Planung, Umsetzung und Evaluation von berufsbezogenen Deutschlernangeboten eingesetzt werden können.

Im Zuge der Erweiterung der Instrumente zum berufsbezogenen DaZ-Lernen durch den Ansatz des Integrierten Fach- und Sprachlernens (Kapitel 3) stellt sich die Aufgabe, diese Prinzipien in einem nächsten Schritt dem aktuellen Entwicklungsstand anzupassen.

2.3 Sprachbedarfsermittlung im Kontext berufsbezogenen Unterrichts Deutsch als Zweitsprache

Für eine teilnehmer- und bedarfsorientierte Planung und Durchführung berufsbezogener Daz-Angebote ist es notwendig, beruflich relevante Kommunikationssituationen und Sprachhandlungen zu identifizieren und aufgrund der individuellen Bedarfe der Kursteilnehmenden auszuwählen. Das setzt im Vergleich zu allgemeinen sprachlichen Deutschkursen eine viel intensivere Auseinandersetzung mit den jeweiligen Voraussetzungen der Teilnehmenden und beruflichen Anforderungen voraus und macht Sprachbedarfsermittlungen erforderlich.

Im deutschsprachigen Raum spielten Konzepte der Sprachbedarfsermittlung eher *berufsübergreifend* in betrieblichen oder wissenschaftlichen Zusammenhängen eine Rolle (Haider 2008; Szablewski-Cavus 2009; Grünhage-Monetti 2010; Weißenberg 2010; im Kontext von Ausbildung Efig 2010). Es fehlen jedoch systematische Kompetenzbeschreibungen berufsspezifischer sprachlich-kommunikativer Anforderungen, was v. a. der Vielschichtigkeit beruflicher Abschlüsse und Tätigkeiten geschuldet ist.

Weißenberg (2012) hat daher für die Ermittlung von sprachlich-kommunikativen Bedarfen in berufsbezogenem DaZ-Unterricht einen Leitfaden entwickelt, mit dem Ziel, DaZ-Lehrenden für die Lernzielplanung und Unterrichtsgestaltung ein handhabbares und flexibles Instrument anzubieten. Er beschreibt als geeignete Methoden *Befragung, Recherche, Beobachtung* und *Erkundung*.

Inzwischen liegen auch erste Untersuchungsergebnisse zu *berufsspezifischen* Anforderungen vor, die in Teilaspekten untersucht wurden. Genannt seien hier exemplarisch Settelmeier und Widera (2015, 2016), die im Kontext von Ausbildung die sprachlich-kommunikativen Anforderungen von drei ausgewählten Berufen analysiert haben, oder die Untersuchung des Kompetenzbereiches Lesen für ausgewählte Bauberufe von Keimes (2014).

Auch erste pädagogische Konzepte sind auf der Grundlage von Bedarfsanalysen entstanden. So hat die IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch für die Durchführung von Berufssprachkursen (BMAS 2016)⁵ in den Berufsfeldern *Akademische Heilberufe, Einzelhandel* sowie *Gewerbe/Technik* (Scheffler/Snippe 2017; Haber/Laxczkowiak 2017, 2018) erste berufsspezifische Kompetenzbeschreibungen vorgelegt.

Trotz der beachtlichen Entwicklungsschritte der letzten Jahre handelt es sich immer noch um ein Arbeitsfeld mit vielen Bearbeitungslücken und es besteht nach wie vor ein hoher Bedarf an wissenschaftlich fundierten Sprachbedarfsanalysen und pädagogischen Rahmenkonzepten.

Mit dem Fokus auf eine verstärkte Integration des DaZ-Lernens in berufsfachliches Lernen verändert sich die Anforderung an eine Sprachbedarfsermittlung. Denn Integriertes Fach- und Sprachlernen bedeutet die Verzahnung von fachlichen und sprachlichen Lernzielen, d. h. Fachlehrende und Sprachlehrende arbeiten in einem interdisziplinären Setting zusammen und stimmen fachliche und sprachliche Lernziele für eine gemeinsame Unterrichtsplanung und -gestaltung miteinander ab. Hierfür eignen sich Instrumente, die diesen Prozess unterstützen. Bspw. erprobt die Fachstelle in Fortbildungen zum IFSL, ob sich ein *Konkretisierungsraster*, das Tajmel (2011) für den naturwissenschaftlichen Unterricht in allgemeinbildenden Schulen entwickelt hat, auf berufsfachliche Kontexte übertragen lässt. Das Raster leitet dazu an, in der fachlichen Unterrichtsplanung einen konkreten Erwartungshorizont für

⁵ Das ESF-BAMF-Programm (2007-2017) wird durch Berufssprachkurse nach der *Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung* (DeuFöV, Inkrafttreten 01. Juli 2016) abgelöst und damit die berufsbezogene Deutschsprachförderung in ein aus Bundesmitteln (BMAS) finanziertes, regelhaftes Programm überführt. Diese Berufssprachkurse werden vom BAMF umgesetzt und dafür pädagogische Konzepte herausgegeben.

sprachliche Lernziele zu formulieren. So könnte auch konkretisiert werden, was Lernende in spezifischen beruflichen Qualifizierungs- oder Arbeitsplatzsituationen an sprachlich-kommunikativen Kompetenzen benötigen, um erfolgreich zu handeln.

2.4 Szenario-Methode

Für die Umsetzung berufsbezogener DaZ-Angebote auf der Grundlage der drei qualitätssichernden Prinzipien eignet sich besonders die Szenario-Methode. Eilert-Ebke und Sass (2012) haben das Konzept der Szenario-Methode für den Einsatz im berufsbezogenen DaZ-Unterricht aus der Kurspraxis heraus entwickelt. Sie verstehen darunter eine handlungs- und kommunikationsorientierte Methode, die zur Planung und Durchführung von DaZ-Unterricht sowie zur Lernfortschrittsmessung eingesetzt werden kann.

Ein Szenario beschreiben sie als eine Kette von aufeinander aufbauenden Kommunikationssituationen aus der realen Arbeits- und Lebenswelt der Lernenden. Die zur Bewältigung dieser Situationen notwendigen Sprachhandlungen sind als Lernziele festgelegt und werden simuliert. Im Lernprozess bis zur Bewältigung eines komplexen Szenarios werden Schritt für Schritt sprachlich-kommunikative Kompetenzen aufgebaut, indem sprachliche Mittel ((Fach-)Wortschatz, Grammatik, Redemittel) und kommunikative Fertigkeiten (z. B. Registerbeherrschung, Einsatz von Körpersprache, Intonation) eingeübt werden.

Ob und inwieweit dieses Instrument auf berufliche Lernkontexte übertragbar ist und auch von Fachlehrenden genutzt werden kann, muss im Weiteren erprobt werden.

3 Erweiterung der Instrumente zum berufsbezogenen DaZ-Lernen: Der Ansatz des Integrierten Fach- und Sprachlernens (IFSL)

3.1 Warum brauchen wir einen integrativen Ansatz?

Die skizzierten Instrumente für den berufsbezogenen Deutschunterricht sind nicht nur für DaZ-Kurse gedacht, sondern beziehen sich auf das gesamte Spektrum arbeitsplatz- und qualifizierungsbezogener Sprachbildung.

Solche Angebote fanden (und finden noch) in der Regel aufgrund der geltenden Fördervorgaben meist als additive bzw. vorgeschaltete Maßnahmen statt. Obwohl die Teilnahme an Integrations- und berufsbezogenen DaZ-Kursen eine wichtige Voraussetzung für berufliche Qualifizierungen darstellt, zeigen Erfahrungen aus der Weiterbildungspraxis, dass die in allgemeinsprachlichen Kursen erworbenen Deutschkenntnisse für die komplexen sprachlich-kommunikativen Anforderungen in beruflicher Qualifizierung häufig nicht ausreichen.

Dass eine lineare Abfolge von alltagssprachlicher Sprachbildung und beruflicher Qualifizierung für einen möglichst schnellen und zielführenden Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit nicht realitätsgerecht ist, wird auch im wissenschaftlichen Kontext bestätigt. Ohm (2014) z. B. weist auf das konstitutive Verhältnis zwischen dem Erwerb beruflicher Handlungskompetenz und sprachlich-kommunikativer Kompetenz hin. Demnach können sprachliche Strukturen nicht unabhängig von beruflichen Handlungssituationen erworben werden.

Ohm (2014) weist ebenfalls darauf hin, dass die Sprachentwicklung und Bildungsbiografie eines Menschen untrennbar miteinander verbunden sind. Im Verlauf von schulischer und beruflicher Bildung entstehe so ein Zusammenwirken von Sprachlichkeit und Fachlichkeit. Bei erwachsenen Migrantinnen und Migranten mit berufsfachlichen Kompetenzen, die in Deutschland einwandern, erfolgt dann eine Entkopplung dieses Zusammenspiels. Aufgrund fehlender Sprachkompetenzen ist ihre berufliche Handlungsfähigkeit eingeschränkt. Um diese wiederherzustellen, müssen sie in vergleichsweise kurzer Zeit ein bestimmtes alltagssprachliches Niveau erreichen und auf dieser Basis sprachlich-kommunikative Kompetenzen im jeweiligen Beruf erwerben. Hier bietet es sich an, so früh wie möglich den Aufbau berufsbezogener Kompetenzen mit dem Sprachlernprozess zu verbinden.

Eine Untersuchung zur Programmumsetzung und Wirksamkeit der ESF-BAMF-Kurse (ZEW 2014) kommt zwar zu einer positiven Einschätzung des Berufsbezugs in diesem Kursformat. Konstatiert werden hohe Zufriedenheitswerte zum betrieblichen Praktikum und geringe Abbrecherquoten (ebd.: 111), verbunden mit einem deutlich positiven Effekt bezüglich der anschließenden Teilnahme an weiteren Maßnahmen (ebd.: 113)⁶. Dieses Ergebnis, das die Autorinnen und Autoren als Zwischenziel auf dem Weg in eine Beschäftigung interpretieren, macht aber auch den langen Weg in den Arbeitsmarkt über verschiedene Maßnahmestationen hinweg deutlich.

Mit dem Ziel einer Verkürzung und effektiven Gestaltung des beruflichen Integrationsprozesses wird seit ca. 10 Jahren an integrativen Ansätzen gearbeitet, die fachliches und sprachliches Lernen passgenau miteinander verzahnen. Die geltenden Rahmenbedingungen, wie z. B. eine meist institutionelle Trennung von Deutschkursen und Angeboten beruflicher Weiterbildung, die freiberufliche Tätigkeit sowohl von DaZ- als auch von Fachlehrkräften und fehlende Ressourcen für Planungs- und Abstimmungsprozesse, erschweren bisher die systematische Entwicklung und Erprobung solcher Ansätze.

Im Förderprogramm IQ entstanden nach Inkrafttreten des Ankerkennungsgesetzes Qualifizierungsmaßnahmen, die auf berufliche Anerkennung oder Berufszulassung zielen. Teilweise ist damit die Anforderung verbunden, ein bestimmtes Sprachniveau zu erreichen (z. B. in Gesundheits- und Pflegeberufen). Die Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch übernahm in diesem Zusammenhang eine bundesweite

⁶ Keine positive Wirkung wurde hinsichtlich der Aufnahme von sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungen festgestellt.

Unterstützungsfunktion hinsichtlich der Entwicklung eines Konzeptes, mit dem fachliches und sprachliches Lernen verknüpft werden können. Das Förderprogramm bietet mit seinen zahlreichen Teilprojekten hierfür ein geeignetes Erprobungsfeld.

In der Praxis zeigt sich eine zunehmende Individualisierung der Lernorte und Lernziele in diesen Qualifizierungsformen (Nach- und Anpassungsqualifizierungen, Brückenmaßnahmen u. a.), die auf einzelne Teilnehmende oder kleine Gruppen mit speziellen Bedürfnissen ausgerichtet werden.

Diese besonderen Lernbedarfe werden durch das Konzept des *Integrierten Fach- und Sprachlernens (IFSL)* aufgegriffen. Ziel ist, das Deutschlernen mit berufsfachlichen Inhalten und Lernzielen zu verknüpfen. Auf diese Weise soll der Spracherwerb so zielgerichtet, zeiteffizient und ressourcenschonend wie möglich gestaltet, die Lernmotivation erhöht und die Integration in den Arbeitsmarkt bzw. in Aus- und Weiterbildung befördert werden.

3.2 IFSL – Begriffliche Herleitung und verwandte Konzepte

Unter *Integriertem Fach- und Sprachlernen (IFSL)* verstehen wir ein fachbezogenes Lernen, das Sprachkompetenz implizit und explizit fördert. IFSL kann auf allen Ebenen (z. B. fachtheoretisch, fachpraktisch, bildungsbegleitend), in allen Bildungsformaten (z. B. berufsvorbereitend, abschlussorientiert, beschäftigungsbegleitend) und an allen Lernorten (z. B. Berufsschule, Betrieb, Bildungsträger) stattfinden.

Um fachbezogenes und sprachbezogenes Lernen miteinander zu verbinden, bedarf es einer besonderen Gestaltung des Lernprozesses (Kapitel 3.3), sodass

- sprachlich-kommunikative Kompetenzen als zentraler Teil der beruflichen Handlungskompetenzen trainiert werden.
- fachbezogene und sprachbezogene Lernziele miteinander verzahnt werden.
- Selbstlernkompetenzen aufgebaut werden.

Der Begriff IFSL wird von uns aus anderen Bildungskontexten auf die berufliche Qualifizierung übertragen. Orientiert haben wir uns dabei insbesondere am Begriff des *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, der im Deutschen als *Integriertes Sprach- und Fachlernen* (auch *Bilinguales Sachfachlernen*, Sudhoff 2011: 1) übersetzt wird. Der Begriff steht international als Oberbegriff für Unterrichtskonzepte, die Fremdsprachenunterricht mit Sachunterricht verschränken (Haataja 2007). Während der Ansatz des *Integrierten Sprach- und Fachlernens* das Fremdsprachenlernen zum Ausgangspunkt für Ziele und Methodik nimmt, zielt *Integriertes Fach- und Sprachlernen* auf die Bewältigung beruflicher Qualifizierungsanforderungen durch die Einbindung sprachlich-kommunikativer Lernziele.

Bilinguale Unterrichtskonzepte wurden auch auf DaZ-Lernkontexte an allgemeinbildenden Schulen übertragen, im Sinne einer Sprachförderung in allen Fächern oder eines *sprachaufmerksamen* (Schmölzer-Eibinger/Dorner/Langer/

Melten-Pacher 2013) bzw. *sprachintensiven Fachunterrichts* (Kurtz/Hofmann/Biermas/Back/Haseldiek 2014). Erste Untersuchungen im Kontext von Unterricht an allgemeinbildenden Schulen weisen auf positive Wirkungen dieser integrativen Konzepte zur Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen hin (z. B. Röhner/Blümer/Hopf/Li/Hövelbrinks 2009; Klare/Wassermann 2010; Tajmel 2010, zitiert nach Niederhaus/Havkic/Schulze 2016).

Bei der Übertragung auf berufliche Qualifizierung in der Zweitsprache Deutsch und für Erwachsene als Lernende müssen allerdings besondere Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache haben mehrere Jahre Zeit, um bildungssprachliche Kompetenzen mit der Sprachaneignung zusammen aufzubauen. Erwachsene Zugewanderte haben diese Zeit nicht, die Schule bietet. Ihr Ziel ist es, so schnell wie möglich die erforderlichen Qualifikationen für die Ausübung eines Berufes zu erwerben. Umso wichtiger wird für diese Zielgruppe die Verzahnung von fachlichem und sprachlichem Lernen und eine Lernumgebung, die weniger auf feste Gruppen als auf die Bedürfnisse einzelner Lernender ausgerichtet ist.

Neben weiteren Konzepten aus dem allgemeinbildenden Kontext (*durchgängige Sprachbildung*, Gogolin/Lange 2011 und *Scaffolding*, Kniffka 2010), orientieren wir uns v. a. an zwei Ansätzen bei der Entwicklung von IFSL:

Das Positionspapier *Weiterbildungsbegleitende Hilfen (WbH)* empfiehlt, sprachliche Förderung als Kernaufgabe in der beruflichen Aus- und Weiterbildung zu verankern (Bethscheider/Dimpl/Ohm/Vogt 2010). WbH werden verstanden als ein flankierender sprachsensibler Förderunterricht in Kleingruppen, der sich auf fachliche Inhalte bezieht und individuelle Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden aufgreift.

In der beruflichen Weiterbildungspraxis hat sich eher der Begriff der *Integrierten Sprachförderung* durchgesetzt, der jedoch nicht einheitlich konzeptuell hinterlegt ist. Es handelt sich dabei häufig um additive Sprachkursangebote, die einer fachlichen Qualifizierung entweder vorgeschaltet, nachgeschaltet oder begleitend angeboten werden. Im Sinne eines integrativen Ansatzes wird auf unterschiedliche Weise versucht, diese Angebote mit den fachlichen Lerninhalten zu verknüpfen. Erfahrungen mit solchen Konzepten sind nur teilweise erfasst.⁷

Der Ansatz eines *sprachsensiblen Fachunterrichts* (Leisen 2010) wurde ursprünglich für die allgemeinbildende Schule entwickelt und fand in den letzten Jahren Eingang

⁷ Pinkert/Wenk/Sürig/Wilmes/Pott (2012) vergleichen bspw. im Rahmen einer Studie sechs Maßnahmen beruflicher Qualifizierung mit integrierter Sprachförderung, die auf unterschiedliche Art und Weise umgesetzt wird: von externen Sprachkursen (Frankfurter Weg zum Berufsabschluss), über Sprachfördergruppen, die auf der Grundlage von Fachinhalten und mit Fachmaterial arbeiten (AiQUa-Arbeitsintegrierte Qualifizierung in der Altenpflege, Frankfurt (Main)) bis hin zu einem vorgeschalteten Sprachkurs plus Sprachförderung während des Fachunterrichts und sprachförderlichen Aufgaben für die Praxis (Diversity Management für Migranten in Thüringen, Apolda) oder einer integrierten Sprachförderung von 20 % der Gesamtqualifizierung, die z. T. sprachliche Lernziele an den fachlichen Inhalten und Anforderungen ausrichtet (QSinova – Qualifizierung, Sprache, Integration, Berlin).

in die berufliche Weiterbildung. Im sprachsensiblen Fachunterricht werden fachrelevante sprachliche Lernziele explizit gefördert und von entsprechend fortgebildeten Fachlehrenden umgesetzt (Kapitel 3.4).

3.3 Didaktische Prinzipien und Rolle der Lernorganisation

Den Begriff IFSL verstehen wir als Schirmbegriff, der alle sprachbezogenen Bildungsangebote im Rahmen von beruflichen Qualifizierungen umfasst, die auf berufliche Integration zielen. Der zentrale Bereich von IFSL ist die Lernorganisation, die in der Umsetzung zum Teil neue Wege gehen muss. Dabei wirken didaktische Prinzipien ein, die auch schon für berufsbezogene DaZ-Kurse benannt und erprobt wurden (Kapitel 2.2).

Das Prinzip der *Bedarfsorientierung* im IFSL richtet sich nach der zentralen Frage: Was wird im Rahmen einer bestimmten beruflichen Qualifizierung an sprachlichen Kompetenzen gebraucht und wie kann dieser Bedarf effektiv aufgegriffen werden?

Die *Orientierung an den Lernenden*, ihren Sprachlernbedürfnissen, beruflichen Zielen, Erfahrungen und Voraussetzungen erfordert zusätzlich einen differenzierteren Blick auf die Lernprozessgestaltung. Für die Umsetzung bieten sich verschiedene Lernformate an, die flexibel, individuell und interdisziplinär miteinander kombiniert werden:

- Additive Angebote, z. B. vorgeschaltete Kurse wie die ESF-BAMF-Kurse oder Berufssprachkurse (BMAS 2016).
- Integrierte Angebote, wie Tutorials, berufsbegleitende Sprachkurse (z. B. für Ärztinnen und Ärzte an einer bestimmten Klinik), Sprachcoaching (vgl. Kaplinska-Zajontz 2015), betriebliches Sprachmentoring oder Sprachpatenschaften (Dimpl/Feger 2014), digitale Lernangebote.
- Inklusive Formate, wie z. B. ein sprachsensibler Fachunterricht durch Fachlehrende oder Team-Teaching von Fach- und Sprachlehrenden (Scheerer-Papp 2015).

Für ein *handlungsorientiertes* sprachliches Lernen werden im IFSL Strategien und Aktivitäten fokussiert, die sowohl ein sprachaufmerksames Lernen befördern und begleiten, sprachliches Handeln anregen und Raum für Kommunikation schaffen als auch die eigene Sprache (die der Lehrenden und Begleitenden) sprachsensibel gestalten.

3.4 Professionalisierung der Lehrkräfte

Um den Anforderungen bei der Gestaltung eines integrierten Fach- und Sprachlernens gerecht werden zu können, ist die Fortbildung des Lehrpersonals essenziell. Die Umsetzung einer flexiblen, individuellen und interdisziplinären Lernorganisation erfordert zusätzliche Kenntnisse und methodisch-didaktische Fertigkeiten.

Sprachlehrende benötigen über die Qualifizierung im Bereich DaZ hinaus ggf. berufsbezogenes Fachwissen, Fähigkeiten der Materialerstellung sowie Kompetenzen bezügl. weiterführender Instrumente, z. B. zu digitalen Sprachlernangeboten oder zum Sprachcoaching.

Die Gruppe der Fachlehrkräfte in beruflicher Qualifizierung ist meist heterogener als die der DaZ-Lehrenden. Sie umfasst alle Personen, „die berufliches Wissen vermitteln, in berufliche Tätigkeiten einführen bzw. anleitend tätig sind“ (Kimmelman/Ohm/Schramm/Birnbaum/Dippold-Schenk/Hirsch/Kupke/Seyfarth/Wernicke 2014: 5). Für sie existiert bisher keine verbindliche Qualifikation zu Deutsch als Zweitsprache, wie sie bereits in einigen Bundesländern für alle Lehramtsstudierenden durchgeführt wird (Thiel/Becker-Mrotzek 2014). Es wurden jedoch in den letzten Jahren vereinzelt regional gefördert Schulungsformate entwickelt. Besonders hervorzuheben sind an dieser Stelle die Schulungsmodule zur *Sprachsensibilisierung in der beruflichen Bildung* vom Amt für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main (Sommer 2011).

Kimmelman et al. (2014) haben im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsprojektes *SpraSiBeQ – Sprachsensibilisierung für Fachlehrende in beruflicher Qualifizierung* ein Rahmencurriculum entwickelt, das zehn Kompetenzbereiche beschreibt. Ziel war es, Kompetenzen von Fachlehrkräften zu modellieren, die notwendig sind, um sprachlich sensibel auf Lernende eingehen zu können. Der Entwicklung des Curriculums ging eine Bedarfserhebung voraus, sodass hiermit eine wichtige wissenschaftliche Grundlagenarbeit für die Entwicklung von Schulungsangeboten geleistet wurde.

In einem nächsten Schritt wurden drei Schulungsmodule zur berufsübergreifenden Sprachsensibilisierung von Fachlehrkräften konzipiert und erprobt. Im Anschlussprojekt *Integriertes Fach- und Sprachlernen in beruflicher (Anpassungs-)Qualifizierung* wurden für vier ausgewählte Berufsfelder berufsspezifische Schulungsangebote sowohl für DaZ- als auch für Fachlehrkräfte entwickelt (Projektdauer 2015-2017).⁸

Für die Verzahnung von Sprachlernangeboten und beruflicher Qualifizierung benötigen beide Gruppen von Lehrkräften übergreifende Kompetenzen des kooperativen Arbeitens. Gemeinsam geht es darum, fachliche und sprachliche Lernziele zu ermitteln, curricular zu verknüpfen und in enger Abstimmung die methodische Umsetzung zu planen und durchzuführen. Scheerer-Papp (2015) weist

⁸ Informationen zu beiden Projekten finden Sie auf der Homepage der IQ Fachstelle [<http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de>, letzter Zugriff: 04.06.2018].

hierfür auf Ansätze in der Schulentwicklung hin, z. B. zu Kooperativer Unterrichtsentwicklung und Multiprofessioneller Teamentwicklung (Philipp 2014; Klinger 2014), die für den Kontext der beruflichen Qualifizierung adaptiert werden könnten.

3.5 Praxiserfahrungen bei der Umsetzung von IFSL

Parallel zur Entwicklung des Ansatzes bzw. in gegenseitiger Anregung von Theorie und Praxis wurden im Netzwerk IQ und darüber hinaus innovative und erfolgreiche Projekte umgesetzt, die verschiedene Formate des IFSL aufgreifen, erproben und anpassen. Im folgenden werden ausgewählte Beispiele dargestellt⁹:

- Im IQ Teilprojekt „Deutsch für Medizinerinnen und Mediziner“ (2016)¹⁰ wurde die Zielgruppe sowohl fachlich als auch sprachlich durch sprachsensiblen Fachunterricht und Sprachcoaching auf die Approbationsprüfung vorbereitet. Die Absolventinnen und Absolventen erhielten zu 100 % eine zeitlich befristete Berufszulassung und sind laut Auskunft des JobCenters Saarbrücken deutlich früher (bis zu 11 Monate) in den Arbeitsmarkt integriert, als es die bisherige Erfahrung mit dieser Berufsgruppe im Saarland zeigt.
- Im IQ Teilprojekt „Ausgleichsmaßnahme für pädagogische Fachkräfte“¹¹ in Bremen wird der Anpassungslehrgang durch Sprachcoaching sowie phasenweises Team-Teaching von Fach- und Sprachlehrkraft flankiert. Alle beteiligten Fachlehrkräfte wurden hinsichtlich eines sprachsensiblen Fachunterrichts fortgebildet. Die Nicht-Bestehensquote im Anpassungslehrgang betrug vor 2015 laut Auskunft der Bremer Senatsverwaltung ca. 50 %. Seit Beginn des IFSL-Angebots liegt die Bestehensquote bei 100 %.
- Das IQ Landesnetzwerk Thüringen bietet das Teilprojekt „MINT-Brücke“¹² für Ingenieurinnen und Ingenieure an. Hier verzahnen Fachlehrende und Sprachlehrende ihre Inhalte durch phasenweises Team-Teaching. Dadurch konnten die Abbruchquoten deutlich reduziert und die Vermittlungszahlen erhöht werden (für 2015 und 2016: 73 %).

⁹ Die vorliegenden Ergebnisse und Erfahrungen wurden durch mündliche und schriftliche Befragungen der IQ Landesnetzwerke und ihrer Teilprojekte ermittelt. Wünschenswert sind in diesem Zusammenhang längerfristig angelegte und systematische Interventionsstudien, die im Bereich beruflicher Qualifizierung bisher ausstehen.

¹⁰ [http://netzwerk-iq.saarland/uploads/fotos/Deutsch_Medizin_mit_Einleger.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].

¹¹ [<http://www.pbwbremen.de/index.php/erzieher-in/anpassungslehrgang-erzieher>, letzter Zugriff: 04.06.2018].

¹² [http://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Good_Practice/IQ_GP_2016_Team_Teaching.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].

- Im Teilprojekt „Brückenmaßnahme für Ingenieurinnen und Ingenieure“¹³ des IQ Landesnetzwerkes Baden-Württemberg werden die Lernenden u. a. in Blended-Learning-Modulen, Online-Kursmodulen Deutsch für den Beruf und szenarienbasierter Arbeit sowohl fachlich als auch sprachlich auf ihre Berufsfelder und den Arbeitsmarkt vorbereitet sowie in der sprachlichen Bearbeitung der fachlichen Inhalte unterstützt. 2016 konnten von 21 Teilnehmenden 18 in ein adäquates Beschäftigungsverhältnis vermittelt werden.

3.6 Handlungsbedarfe

Trotz wertvoller Entwicklungen und Erfahrungen bedarf der Ansatz des IFSL einer weiteren Ausgestaltung, damit Sprachlernen ein integraler Bestandteil der Kompetenzentwicklung in beruflicher Qualifizierung werden kann:

- Für die Gestaltung einer offenen Lernorganisation müssen die o. g. Instrumente weiterentwickelt werden.
- Zeitliche und finanzielle Ressourcen müssen für interdisziplinäres Arbeiten bereitgestellt werden.
- Für die Planung und Umsetzung des Ansatzes müssen interdisziplinäre Teamprozesse eingeführt und begleitet werden, um eine stärkere Einbindung von DaZ-Kompetenz als bisher in Qualifizierungsträger zu ermöglichen und Austauschforen für alle am Qualifizierungsprozess Beteiligten zu schaffen.
- Auf der Grundlage vorliegender Handbücher (z. B. Günter/Laxczkowiak/Niederhaus/Wittwer 2013) oder Projektdokumentationen (z. B. Cehak-Behrmann/Schulz 2014) müssen weitere berufsspezifische Lehr-Lern-Materialien entwickelt werden.
- Alle Beteiligten müssen durch geeignete Schulungsformate auf ihre Aufgaben vorbereitet und im Prozess unterstützt werden. Insbesondere sollten Fortbildungen für Fachlehrende zur sprachlichen Sensibilisierung verbindlich und bundesweit eingeführt werden, z. B. als Anforderung fachkundiger Stellen oder in Ausschreibungen entsprechender Maßnahmeformen.
- Für den berufsspezifischen Einsatz des IFSL sind weitere Analysen berufsspezifischer sprachlich-kommunikativer Anforderungen und darauf aufbauender Kompetenzbeschreibungen erforderlich.
- Das Konzept des IFSL muss in arbeitsmarktpolitische Instrumente verankert werden.

¹³ [<http://www.gsrn.de/8999/brueckenmassnahme-fuer-internationale-ingenieure-ist-gestartet/>, letzter Zugriff: 04.06.2018].

Literatur

- BMAS (Hrsg.) (2016): *Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV)* [http://www.gesetze-im-internet.de/deuf_v/DeuF%C3%B6V.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Beckmann-Schulz, Iris/Kleiner, Bettina (2011): *Qualitätskriterien interaktiv. Leitfaden zur Umsetzung von berufsbezogenem Unterricht Deutsch als Zweitsprache* [http://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publicationen/Thema_Sprachbildung/2011_Qualitaetskriterien-interaktiv_berufsbezogener-Deutsch_unterricht.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Beckmann-Schulz, Iris/Bethscheider, Monika (2013): Sprachförderung integrieren. In: Kreklau, Carsten/Siegers, Josef (Hrsg.): *Handbuch der Aus- und Weiterbildung*. Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst, 1-21.
- Bethscheider, Monika/Dimpl, Ulrike/Ohm, Udo/Vogt, Wolfgang (2010): *Positionspapier Weiterbildungsbegleitende Hilfen als zentraler Bestandteil adressatenorientierter beruflicher Weiterbildung*. Frankfurt (Main): Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt (Main) [http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Positionspapier_WbH_2010.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Dimpl, Ulrike/Feger, Claudia (2014): *Sprachpaten* [https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publicationen/Thema_Sprachbildung/IQ_LNW_He_Doku_und_Leitfaden_Sprachpaten_Erzieher_innen_Teil1-2.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Efing, Christian (2010): Kommunikative Anforderungen an Auszubildende in der Industrie. In: *Fachsprache* 1-2, 2-17.
- Efing, Christian (2015): Berufsweltbezogene kommunikative Kompetenz in Erst- und Fremdsprache – Vorschlag einer Modellierung. In: Efing, Christian (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung*. Frankfurt (Main) u. a.: Peter Lang, 17-46.
- Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (2018): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Eilert-Ebke, Gabriele/Sass, Anne (2012): *Die Szenario-Methode in der berufsorientierten Fremdsprachenvermittlung* [http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_Szenarien_2014_web.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien, 107-127.

- Gogolin, Ingrid/Lange, Imke/Hawighorst, Britta/Bainski, Christiane/Heintze, Andreas/Rutten, Sabine/Saalman, Wiebke (2011): *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht*. Münster u. a.: Waxmann.
- Grünhage-Monetti, Matilde (2010): *Sprachlicher Bedarf von Personen mit Deutsch als Zweitsprache in Betrieben*. Eine Expertise im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: BAMF [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-sprachlicher-bedarf.pdf?__blob=publicationFile, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Günther, Katrin/Laxczkowiak, Jana/Niederhaus, Constanze/Wittwer, Franziska (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht an beruflichen Schulen*. Berlin: Cornelsen.
- Haataja, Kim (2007): Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrspracherwerbs“. In: *Frühes Deutsch* 11, 4-10.
- Haber, Olga/Laxczkowiak, Jana (2017): *Konzept für das Spezialmodul „Einzelhandel“ im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a Aufenthaltsgesetz* [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/03_VordruckeAntraege/Deutschfoerderung45a/spezialmodul-einzelhandel.pdf?__blob=publicationFile, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Haber, Olga/Laxczkowiak, Jana (2018): *Konzept eines Spezialmoduls für einen fachspezifischen Unterricht im gewerblich-technischen Bereich am Beispiel Kraftfahrzeugmechatronikerin/Kraftfahrzeugmechatroniker im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach § 45a Aufenthaltsgesetz*, [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/03_VordruckeAntraege/Deutschfoerderung45a/konzept-gewerbe-technik.pdf?__blob=publicationFile, letzter Zugriff: 06.06.2018].
- Haider, Barbara (2008): Wer braucht welche Deutschkenntnisse wofür? Überlegungen zu einer kritischen Sprachbedarfserhebung. In: *ÖDaF-Mitteilungen. Informationen des Österreichischen Verbands für DaF/DaZ* 1, 7-21.
- Kaplinska-Zajontz, Marta/Ferber-Brull, Rosa/Beune, Andreas (2015): *SPRUNQ. Sprachcoaching für berufliche Unterstützung und Qualifizierung Bielefeld* [http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Brosch%C3%BCre_SPRUNQ__3_.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Keimes, Christina (2014): *Lesen. Lesekompetenz in gewerblich-technischen Ausbildungsberufen*. Marburg: Tectum.
- Kimmelman, Nicole/Ohm, Udo/Schramm, Karen/Birnbaum, Theresa/Dippold-Schenk, Katja/Hirsch, Désirée/Kupke, Juana/Seyfarth, Michael/Wernicke, Anne (2014): *Rahmencurriculum Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung*

- [http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/Rahmencurriculum_2014_03_13_KR.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Klare, Heidrun/Wassermann, Klaus (2010): Sprachlernen im Biologieunterricht – ein Praxisbericht. In: Knapp, Werner/Rösch, Heidi (Hrsg.): *Sprachliche Lernumgebungen gestalten*. Freiburg: Fillibach, 165-174.
- Klinger, Udo (2013): *Kooperative Unterrichtsentwicklung – Mit Fachgruppen auf dem Weg zum Schulcurriculum*. Seelze: Friedrich.
- Kniffka, Gabriele (2010): *Scaffolding* [<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/scaffolding.pdf>, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Kuhn, Christina (2007): *Fremdsprachen berufsorientiert lernen und lehren. Kommunikative Anforderungen der Arbeitswelt und Konzepte für den Unterricht und die Lehrerbildung am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache*. Dissertation Jena: Digitale Bibliothek Thüringen [https://www.db-thueringen.de/servlets/MCRFileNodeServlet/db_t_derivate_00013903/Kuhn/Dissertation.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Kuhn, Christina (2014): Hast du keinen Mülleimer? – Der GER im Spannungsfeld von Arbeitsalltag und Sprachenpolitik. In: IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch (Hrsg.): *Fachdiskussion – Sprachstandsfeststellung* [http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Kuhn_GER_20150402.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Kurtz, Gunde/Hofmann, Nicole/Biermas, Britta/Back, Tiana/Haseldiek, Karen (Hrsg.) (2014): *Sprachintensiver Unterricht. Ein Handbuch*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef (2011): *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung – Der sprachensible Fachunterricht* [https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Niederhaus, Constanze/Havkic, Amra/Schulze, Nina (2016): Integriertes Fach- und Sprachlernen in beruflicher (Anpassungs-)Qualifizierung IFSL. Erzieher*innen. Ingenieur*innen. In: IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch (Hrsg.): *Projekt „Weiterbildung IFSL“, Arbeitspaket 1: Bedarfserhebung* [http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/2016-02-05_WB_IFSL_Zwischenergebnisse_Paderborn.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018.]
- Ohm, Udo (2014): Ohne sprachliche Qualifizierung keine berufliche Qualifizierung. In: *Deutsch als Zweitsprache* 1, 7-19.
- Philipp, Elmar (2014): *Multiprofessionelle Teamentwicklung – Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule*. Weinheim/Basel: Beltz.

- Pinkert, Claudia/Wenk, Anne Kathrin/Sürig, Inken/Wilmes, Maren/Pott, Andreas (2012): *Abschlussorientierte Qualifizierung von an- und ungelerten Menschen mit Migrationshintergrund. Eine Vergleichsstudie unter besonderer Berücksichtigung von integrierter Sprachförderung und persönlicher Begleitung* [https://www.imis.uni-osnabrueck.de/fileadmin/4_Publikationen/PDFs/QSI_Vergleichsstudie_2012.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Röhner, Charlotte/Blümer, Heike/Hopf, Michaela/Li, Meng/Hövelbrinks, Britta (2009): *Sprachförderung von Migrantenkindern im Kontext frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernens. Abschlussbericht Bergische Universität Wuppertal: Fachbereich Bildungs- und Sozialwissenschaften* [http://www.erziehungswissenschaft.uni-wuppertal.de/fileadmin/erziehungswissenschaft/fach_paedagogik-der-fruehen-kindheit/Abschlussbericht-Nawiprojekt.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2019].
- Scheerer-Papp, Johanna (2015): Team-Teaching von Fach- und DaZ-Lehrenden. In: IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch (Hrsg.): *Fachdiskussion – Team-Teaching* [http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/team_teaching.html, letzter Zugriff: 19.08.2016].
- Scheffler, Birthe/Snippe, Andrea (2017): *Konzept für das Spezialmodul „Akademische Heilberufe“ zur berufssprachlichen Vorbereitung (C1 GER) im Kontext der Anerkennung von beruflichen Abschlüssen im Rahmen der bundesweiten berufssprachlichen Deutschsprachförderung nach § 45a Aufenthaltsgesetz*, [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infotehke/ESF/03_VordruckeAntraege/Deutschfoerderung45a/konzept-akademische-heilberufe.pdf?__blob=publicationFile, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dorner, Magdalena/Langer, Elisabeth/Melten-Pacher, Marita-Rita (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Klett & Fillibach.
- Settelmeier, Anke/Widera, Christina (2015): Anforderungen ermitteln – ein Beitrag zur Diagnose und Förderung sprachlich-kommunikativer Kompetenzen. In: Efinger, Christian (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der Beruflichen Bildung. Modellierung – Anforderungen – Förderung*. Frankfurt (Main) u. a.: Peter Lang, 113-130.
- Settelmeier, Anke/Widera, Christina (2016): Was Auszubildende im Betrieb sprachlich-kommunikativ leisten müssen. In: *BWP* 6, 30-33.
- Sommer, Barbara (2011): *Sprachsensibilisierung in der beruflichen Bildung*. Amt für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt (Main) (Hrsg.). Frankfurt (Main): Stadt Frankfurt am Main.
- Sudhoff, Julian (2011): *Content and Language Integrated Learning/Bilingualer Unterricht-Verborgene Potenziale für DaZ-Kontexte*. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/cli_sudhoff20110324.pdf, letzter Zugriff: 19.08.2016].

- Szablewski-Çavuş, Petra (2009): *Die Kommunikations-Analyse: Ermitteln von Sprachbedarf und Sprachbedürfnis* [http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Kommunikationsanalyse_szablewski.pdf, letzter Zugriff: 31.01.2018].
- Szablewski-Çavuş, Petra (2010): Berufsbezogenes Deutsch, berufliche Weiterbildung und berufliche Kommunikation. In: Friedrich-Ebert-Stiftung, Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): *Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund* [<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf>, letzter Zugriff: 31.01.2018].
- Tajmel, Tanja (2010): Physikunterricht als Lernumgebung für Sprachlernen. In: Knapp, Werner/Rösch, Heidi (Hrsg.): *Sprachliche Lernumgebungen gestalten*. Freiburg: Fillibach, 139-154.
- Tajmel, Tanja (2011): *Sprachliche Lernziele im naturwissenschaftlichen Unterricht*. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachliche_lernziele_tajmel.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Thiel, Barbara/Becker-Mrotzek, Michael (2014): *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* [https://www.mercatorinstitut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Was_leistet_die_Lehrerbildung_03.pdf, letzter Zugriff: 20.11.2018].
- Weissenberg, Jens (2010): Sprachlich-kommunikative Handlungsfelder am Arbeitsplatz: Konzeptioneller Ansatz zur Entwicklung, Durchführung und Evaluation berufsbezogener Zweitsprachförderangebote. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 13-24.
- Weissenberg, Jens (2012): *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Ein Leitfaden für die Praxis* [http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_Leitfaden_interaktiv.pdf, letzter Zugriff: 04.06.2018].
- Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung (ZEW) GmbH (2014): *Evaluation „Programm zur berufsbezogenen Sprachförderung für Personen mit Migrationshintergrund (ESF-BAMF-Programm)“* [http://www.esf.de/portal/SharedDocs/PDFs/DE/Aktuelles/2014/evaluation_bamf.pdf?_blob=publicationFile&v=1, letzter Zugriff: 31.01.2018].

Themenschwerpunkt 4:
Deutsch lernen in Vorbereitungsklassen

Sektionsbericht

Koordination:

Gabriele Kniffka, Julia Schallenberg & Kerstin Zimmermann

Gegenstand dieses Themenschwerpunktes war die schulische Erstintegration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Im Mittelpunkt der Diskussion standen Fragen nach der sprachlichen Vorbereitung von so genannten Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern. In sieben Beiträgen wurden unterschiedliche Aspekte der schulischen Erstintegration behandelt.

Den Auftakt zum Themenschwerpunkt bildete der Beitrag von *Yvonne Decker-Ernst* (Freiburg). Sie stellte in ihrem Vortrag „Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen – eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg“ die Ergebnisse ihrer Untersuchung zur Erstintegration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen am Beispiel Baden-Württembergs vor und unterbreitete Handlungsempfehlungen für Wissenschaft und Praxis. Wie sich in der anschließenden Diskussion zeigte, lassen sich die Befunde auf andere Bundesländer übertragen.

Vasili Bachtsevanidis (Köln) diskutierte in seinem Beitrag „Aktuelle Unterrichtsmaterialien zur Zweitalphabetisierung bei Jugendlichen in Vorbereitungsklassen“, was unter Zweitalphabetisierung zu verstehen ist und warf die Frage auf, ob die von Lernenden in einem anderen Schriftsystem erworbene Literacy im Rahmen von Alphabetisierungsmaßnahmen hinreichend Berücksichtigung findet.

Theresa Birnbaum und *Isabel Fuchs* (beide Jena) präsentierten in ihrem Vortrag „Fachliches Lernen in Vorbereitungsklassen“ Befunde aus dem Projekt „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe“ (EVA-Sek). Sie zeigten auf, wie die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen unter bestimmten Rahmenbedingungen realisiert werden kann.

Markus Linnemann (Koblenz) zeigte in seinem Beitrag „Sprachsensibler Mathematikunterricht mit neu zugewanderten Jugendlichen“ auf, wie Mathematikunterricht sprachsensibel gestaltet werden und damit zur Förderung des Zweitspracherwerbsprozesses und zugleich zur Erweiterung mathematischer Kompetenz beitragen kann.

Constanze Niederhaus und *Eva Blumberg* (beide Paderborn) gaben mit ihrem Beitrag „Naturwissenschaftlicher Sachunterricht in der internationalen Vorbereitungsklasse: Ein Lehr-/Lernprojekt in der universitären Ausbildung zukünftiger Sachunterrichtslehrkräfte“ Einblicke in ein Projekt an der Universität Paderborn, in dem Lehrkräfte der Primarstufe interdisziplinär auf einen sprachsensiblen Fachunterricht vorbereitet werden.

Nadja Wulff und *Stefan Nessler* (beide Heidelberg) zeigten in ihrem Vortrag „Naturwissenschaftliches Arbeiten und Deutsch als Zweitsprache – erste Begegnungen mit der Fachsprache in Vorbereitungsklassen ermöglichen und produktive Sprachkompetenz fördern“ am Beispiel des Biologieunterrichts, wie sich fachliches und sprachliches Lernen schon bei DaZ-Anfängern verbinden lassen.

Maria Simml und *Barbara Thiel* (beide München) machten in ihrem Beitrag „Über die Arbeit mit neu Zugewanderten an Berufsschulen in Bayern“ auf strukturelle und institutionelle Hürden bei der schulischen Erstintegration junger Erwachsener aufmerksam.

Der Themenschwerpunkt war kontinuierlich sehr gut besucht. Es gab angeregte Diskussionen zwischen den Vortragenden und den Teilnehmenden sowie im Anschluss an die Sektionssitzungen fruchtbare Austausche zwischen den Teilnehmenden.

Berufsintegrationsklassen: Arbeit in interdisziplinären Teams

Maria Simml (München) & Barbara Thiel (München)

1 Einleitung

Das berufliche Bildungssystem brachte dem wachsenden Bedarf entsprechend in den letzten Jahren bundesweit Klassen für junge Neuzugewanderte auf den Weg (Terrasi-Haufe/Roche/Sogl 2017). In Bayern werden diese Klassen an Berufsschulen als *Berufsintegrationsklassen* betitelt. Als im Schuljahr 2016/17 die Schülerzahl auf den bisherigen Maximalstand von 22.000 anstieg, startete das von der Stiftung Bildungspakt Bayern initiierte Projekt *Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge*¹, an welchem 21 Berufsschulen beteiligt sind. Darin sollen praktikable Konzepte zur Multiplikation bereitgestellt und Faktoren identifiziert werden, die einen erfolgreichen Übergang ins Berufsleben begünstigen. In diesem Rahmen muss auch den unterschiedlichen Professionen in den Teams der Berufsintegrationsklassen Aufmerksamkeit zukommen. Dieser Beitrag geht darauf ein, inwiefern eine interdisziplinäre Zusammenarbeit in Berufsintegrationsklassen von hohem Stellenwert ist, was es für eine effektive Kooperation benötigt und welche Fragen in Bezug auf die Arbeit in Berufsintegrationsklassen noch offen sind. Vorab wird ein Überblick über das Beschulungsmodell der Berufsintegrationsklassen und deren konzeptionelle Ausgestaltung in Bayern gegeben.

¹ Die qualitative Evaluation des Projekts übernimmt die TU München, School of Education [<https://bildungspakt-bayern.de/perspektive-beruf-fuer-asylbewerber-und-fluechtlinge/>], letzter Zugriff: 24.08.2017].

2 Zum beruflichen Schulwesen in Bayern

Das berufliche Schulwesen ist facettenreich und grenzt sich vom allgemeinbildenden Schulwesen (Gymnasien, Mittelschulen, etc.) ab. Im folgenden Beitrag steht das bayrische berufliche Schulwesen im Fokus und wird deshalb vorab im Überblick vorgestellt (vgl. Abbildung 1).

Das berufliche Schulwesen in Bayern setzt sich aus verschiedenen Schularten zusammen, welche auf unterschiedliche Schulabschlüsse bis hin zur (Fach-)Hochschulreife vorbereiten. Berufsschulen umfassen wiederum diverse Klassenformen und Abschlüsse. Grob kann man die duale Berufsausbildung mit ihren verschiedenen Fachrichtungen von der Berufsvorbereitung bzw. dem Übergangssystem unterscheiden. Das duale System zeichnet sich durch einen Wechsel der Ausbildungsphasen im Betrieb und an der Schule aus. Diese Ausbildungsstruktur bedingt eine enge Zusammenarbeit der Schulen mit den Betrieben. Jugendliche, die keine Ausbildung bekommen haben, werden in berufsvorbereitenden Maßnahmen an Berufsschulen unterrichtet. Für neu Zugewanderte existieren seit einigen Jahren spezielle Berufsintegrationsklassen,² die der Berufsvorbereitung bzw. dem Übergangsbereich zuzuordnen sind.

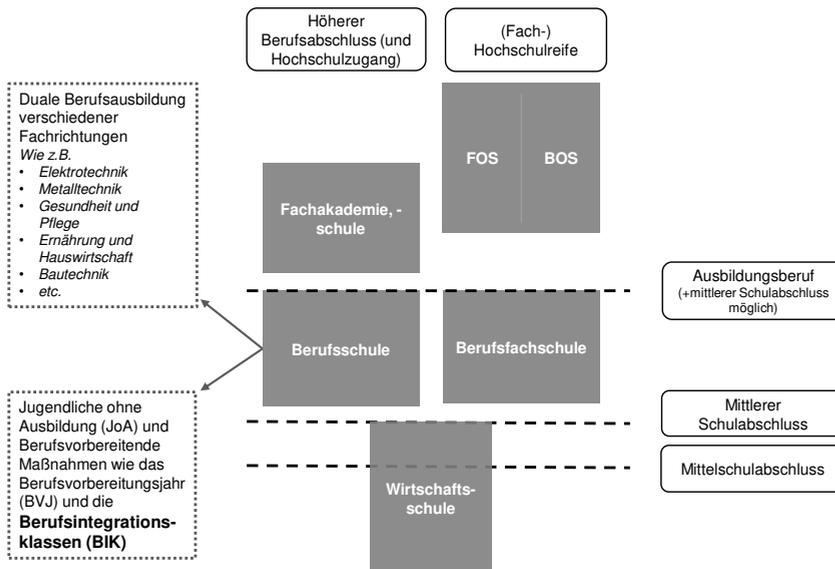


Abbildung 1: Einordnung der Berufsintegrationsklassen im beruflichen Schulwesen in Bayern (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus 2017)

² Klassen an Berufsschulen für Geflüchtete und neu Zugewanderte gibt es aktuell deutschlandweit, werden jedoch von den Bundesländern unterschiedlich betitelt und sind unterschiedlich strukturiert, siehe z. B. Terrasi-Haufe/Baumann/Riedl 2018.

3 Berufsintegrationsklassen an Berufsschulen in Bayern

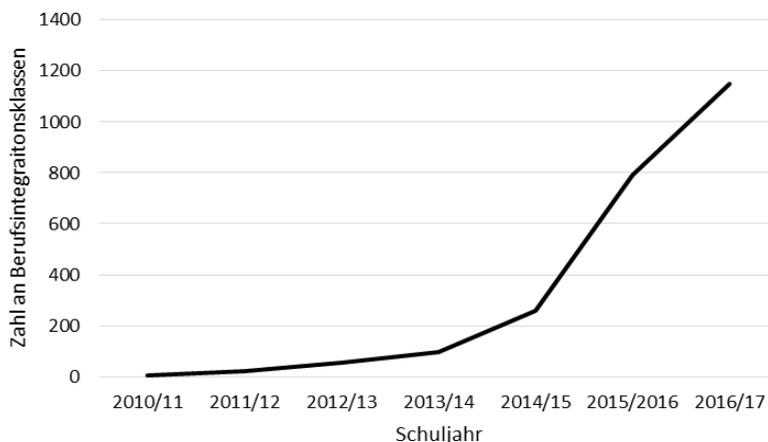


Abbildung 2: Ausweitung der Berufsintegrationsklassen an Berufsschulen in Bayern seit dem Schuljahr 2010/2011 (eigene Darstellung)

Im Jahr 2010/11 wurden an Berufsschulen in Bayern Klassen für berufsschulpflichtige³ „Asylbewerber und Flüchtlinge und ergänzend andere Berufsschulpflichtige, die einen vergleichbaren Sprachförderbedarf haben (z. B. neu zugezogene EU-Ausländer)“, eingerichtet (Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016: 2). Was damals mit sechs Klassen in einzelnen Ballungszentren begann, ist mit 1.150 Berufsschulklassen mittlerweile eine bayernweite Maßnahme. Das Alter und mangelnde deutsche Sprachkenntnisse sind die entscheidenden Zuweisungskriterien für die Klassen:

Bei Zuzug aus dem Ausland stehen die Berufsintegrationsklassen jungen Menschen zwischen dem 16. und 21. Lebensjahr offen, die auf Grund mangelnder Kenntnis der deutschen Sprache dem Unterricht in regulären Klassen der Berufsschule für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz nicht folgen können (Bayerisches Staatsministerium für Bildung, Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016: 2).

Grundlage für die Berufsintegrationsklassen ist dabei die Schulpflicht (unterteilt in Vollzeit- und Berufsschulpflicht), welche in Bayern auch für neu Zugewanderte, unabhängig vom Aufenthaltsstatus, gesetzlich geregelt ist: „Wer die altersmäßigen Voraussetzungen erfüllt und in Bayern seinen gewöhnlichen Aufenthalt hat [...], unterliegt der Schulpflicht“ (BayEUG Art. 35, Satz 1). Das Gesetz wird noch konkreter, indem es heißt, dass auch schulpflichtig ist, wer eine Aufenthaltsgestattung, eine

³ Vgl. Artikel 35 des Bayerischen Gesetzes über das Erziehungs- und Unterrichtswesen.

Aufenthaltslaubnis oder eine Duldung besitzt. Ebenso gilt die Schulpflicht, wenn jemand vollziehbar ausreisepflichtig ist.

Die Berufsintegrationsmaßnahme an Berufsschulen in Bayern ist im Kern ein zweijähriges Modell:⁴

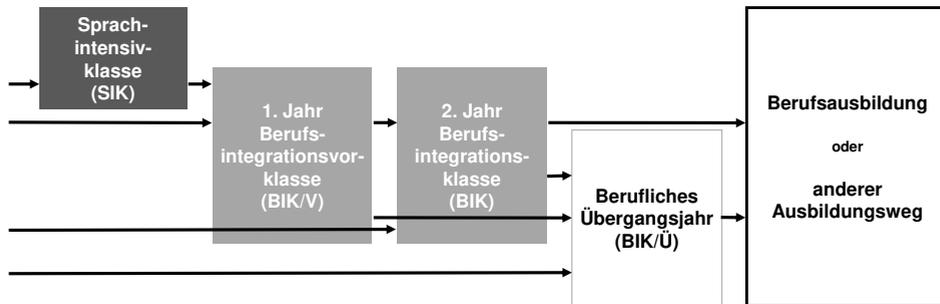


Abbildung 3: Modell der Berufsintegrationsmaßnahme an Berufsschulen in Bayern (eigene Darstellung)

Das erste Jahr, die Berufsintegrationsvorklasse (BIK/V), konzentriert sich auf die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen in Deutsch⁵, während im zweiten Jahr, der Berufsintegrationsklasse (BIK)⁶, die Berufsorientierung im Vordergrund steht und sich der Unterricht an der Schule mit Praktika-Phasen im Betrieb abwechselt (vgl. ISB 2015). Darüber hinaus gibt es Sprachintensivklassen sowie ein berufliches Übergangsjahr. Sprachintensivklassen führen auf die reguläre Beschulung in Berufsintegrationsvorklassen hin und fokussieren in erster Linie den Spracherwerb Deutsch. Das Berufliche Übergangsjahr (BIK/Ü) wird vonseiten des Ministeriums als eine Variante der Berufsintegrationsklasse (2. Jahr) verstanden (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2016). Allerdings gibt es auch Schulen, die das Berufliche Übergangsjahr als drittes Beschulungsjahr einsetzen (Riedl/Simml 2016).

⁴ Zum Beschulungsmodell siehe z. B. auch Heinrichs/Kärner/Ziegler/Neubauer 2016; Streinz 2015; Terrasi-Haufe/Thiel 2016.

⁵ Und ggf. Alphabetisierung.

⁶ Hierbei sei erwähnt, dass unter *Berufsintegrationsklasse* oftmals auch die gesamte Berufsintegrationsmaßnahme (bestehend aus SIK, BIK/V, BIK und BIK/Ü) oder alternativ das Kernstück (bestehend aus BIK/V und BIK) verstanden wird.

Inwieweit sich die einzelnen Klassenformen voneinander unterscheiden, fasst folgende Tabelle im Überblick zusammen.

Tabelle 1: Übersicht zu den Beschulungsangeboten für geflüchtete neu Zugewanderte an bayerischen Berufsschulen (Riedl/Simml 2016: 9)

Abkürzung	SIK*	BIK/V* ⁷	BIK*	BIK/Ü
Bezeichnung	Sprachintensiv- klasse	Berufsintegra- tionsvorklasse	Berufsintegra- tionsklasse	Berufliches Übergangsjahr
Zielgruppe	SuS ⁸ , die keine oder kaum Sprachkennt- nisse im Deut- schen besitzen (zur Vorberei- tung auf das BIK/V)	SuS, die Grundlagen- förderung (v. a. in den Fä- chern Deutsch und Mathema- tik) benötigen	SuS, die im Lernprozess bereits fortge- schritten sind	SuS, die be- reits gute Sprachkennt- nisse haben
Inhaltliche Schwer- punkte	Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen	Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen Mathematik: Grundlagen	Deutsch als Zweitsprache als eigener Lernbereich sowie inte- griert in den fachlichen und allgemeinbil- denden Unter- richt Fachlicher und allgemeinbil- dender Unter- richt Praktika in Be- trieben	Berufssprache Deutsch ⁹ (Berufsschule) Unterricht mit hoher Praxis- relevanz (Ko- operations- partner) Praktika in Be- trieben Intensive Betreuung der Praktika durch sozialpädago- gische Fach- kräfte

* Grundsätzlich stehen die Angebote allen schulpflichtigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit entsprechendem Sprachförderbedarf offen, d. h. nicht nur Geflüchteten.

⁷ Die Klassen differenzieren sich nach Leistungsniveau. Je nach Vorwissen der Schülerschaft gibt es an manchen Schulen auch eine Alphabetisierungs-klasse.

⁸ SuS wird als Abkürzung für Schülerinnen und Schüler verwendet.

⁹ Zum Unterrichtsprinzip *Berufssprache Deutsch* an bayerischen Berufsschulen siehe Roche/Terrasi-Haufe 2017; Sogl/Reichel/Geiger 2013; [https://www.isb.bayern.de/berufliche-schulen/materialien/b/berufssprache-deutsch/, letzter Zugriff: 24.08.2017]; [https://www.isb.bayern.de/download/13762/teil_1_konzept.pdf, letzter Zugriff: 24.08.2017].

Abkürzung	SIK*	BIK/V* ⁷	BIK*	BIK/Ü
			Betreuung der Praktika durch sozialpädagogische Fachkräfte	
Dauer	bis zu 4 Monate	1 Jahr	1 Jahr	1 Jahr
Anschlussmöglichkeiten und Abschlüsse	BIK/V, BIK, BIK/Ü	BIK, BIK/Ü	BIK/Ü Mittelschulabschluss, ggf. Teilnahme an der Prüfung zum qualifizierenden Mittelschulabschluss	BIK Mittelschulabschluss, ggf. Teilnahme an der Prüfung zum qualifizierenden Mittelschulabschluss
Beteiligte Akteure	Berufsschule und Kooperationspartner	Berufsschule und Kooperationspartner	Berufsschule und Kooperationspartner	Auswahl der SuS: Bundesagentur für Arbeit (und Ausländerbehörde), Berufsschule und Kooperationspartner

Das Beschulungsangebot für neu Zugewanderte ist ein kooperatives Modell, was heißt, dass die Berufsschulen mit externen Kooperationspartnern¹⁰ wie beispielsweise der VHS oder Kolping zusammenarbeiten. Ziel der Klassen ist, die jungen Menschen auf eine Berufsausbildung oder eine weiterführende Schule vorzubereiten. Zentrale Lernbereiche sind hierfür der Spracherwerb Deutsch sowie Mathematik (Tabelle 1). Darüber hinaus transportieren Berufsintegrations(vor)klassen allgemeinbildende, fachliche und lebenspraktische Inhalte. Denn die jungen Migranten¹¹

¹⁰ An einigen wenigen Schulen in Bayern werden vollschulische Berufsintegrationsklassen ohne Zusammenarbeit mit einem externen Kooperationspartner angeboten.

¹¹ Aus Gründen der Vereinfachung wird im generischen Maskulin formuliert.

benötigen häufig Hilfe und Beratung bei alltagspraktischen oder formalen Angelegenheiten. Hierzu einige Beispielfragen der Schüler:

- An wen muss ich mich wenden, wenn ich krank werde? Was benötige ich dafür?
- Wie fülle ich Formulare richtig aus?
- Wie verhalte ich mich im Straßenverkehr? Welche Regeln gibt es?
- Darüber hinaus müssen Fragen zu berufsspezifischen Inhalten bearbeitet werden, denn die Schüler haben oftmals falsche Vorstellungen von den einzelnen Berufsbezeichnungen. Die fortgeschrittenen Technologien und Arbeitsweisen sind für die meisten neu (Riedl/Simml 2016). Deshalb stellen sich Fragen wie:
- Was steckt hinter den einzelnen Berufsbezeichnungen?
- Wofür bin ich geeignet? Welche Kompetenzen benötige ich für die einzelnen Berufe?

Solchen Fragen gibt auch der neu eingeführte Lehrplan für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen (SIK, BIK/V, BIK) Raum. Welche Lernbereiche der Lehrplan umfasst, erläutert das folgende Kapitel.¹²

3.1 Lehrplan

Seit dem Schuljahr 2016/2017 existiert für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen (SIK, BIK/V, BIK) ein Lehrplan,¹³ der den Spracherwerb Deutsch¹⁴ als separate Säule ausweist. Darüber hinaus gibt es die Vorgabe, sprachliche Förderung auch als Teil aller anderen Lernbereiche zu begreifen, wie folgende Grafik illustriert:

¹² Zu Fragen der Unterrichtsgestaltung bzw. (Sprach-)förderung siehe auch Thiel/Riedl 2017; ISB 2017d; Roche/Terrasi-Haufe 2017; Saal/Terrasi-Haufe (in Vorb.); SchlaU Werkstatt für Migrationspädagogik 2016; Weber 2014.

¹³ Zudem gibt es eine Handreichung für Lehrkräfte in Berufsintegrationsklassen (ISB 2015).

¹⁴ Für den Lernbereich *Spracherwerb Deutsch* existiert wiederum ein eigener Lehrplan, der Basislehrplan Deutsch (ISB 2016).

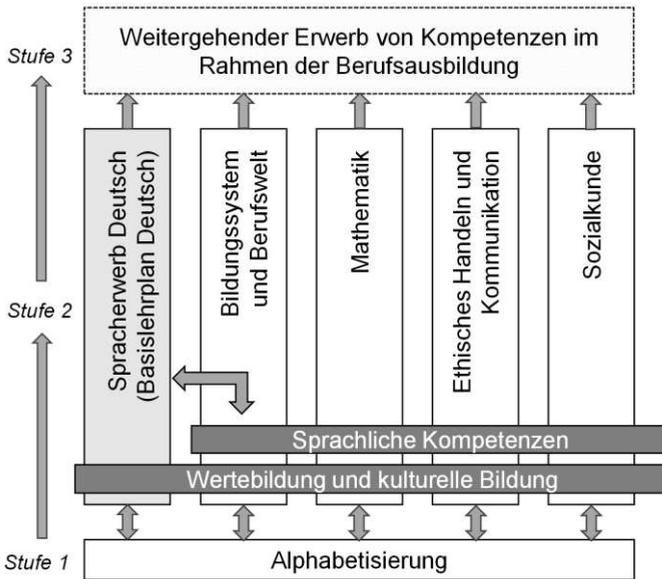


Abbildung 4: Lernbereiche und Querschnittsaufgaben im Unterricht, Auszug aus dem Lehrplan für Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen (ISB 2017b)

„Der Erwerb der deutschen Sprache findet im Sinne eines handlungsorientierten Sprachunterrichts beziehungsweise sprachsensiblen Fachunterrichts [...] statt und ist somit eine Querschnittsaufgabe des Unterrichts“ (ISB 2017b: 2). Ebenso wie die sprachlichen Kompetenzen sollen sich die *Wertebildung und die kulturelle Bildung* durch alle Fächer ziehen.

Weitere Lernbereiche des Lehrplans sind *Bildungssystem und Berufswelt*, *Mathematik*, *Ethisches Handeln und Kommunikation* sowie *Sozialkunde*. Ein ergänzender, optionaler Lernbereich ist *Alphabetisierung*. Der Lehrplan ist so konzipiert, dass Lehrkräfte flexibel hinsichtlich Relevanz und regionalen Gegebenheiten in ihrer pädagogischen Verantwortung agieren können. Deshalb legt dieser keine expliziten Methoden oder Inhalte fest. Grundsätzlich sollen die Schüler Kompetenzen erwerben, die zu ihrer Persönlichkeitsbildung beitragen und ihre Handlungsfähigkeit garantieren. Sie sollen „mit kulturellen, religiösen, gesellschaftlichen, fachlichen und persönlichen Differenzen“ umgehen lernen, damit sie am gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und religiösen Leben in Deutschland partizipieren können (ISB 2017b: 4). Die Lernbereiche sollen zudem dazu führen, weitgehend die im Rahmen der Berufsausbildung nötigen Kompetenzen zu erwerben. In diesem Zusammenhang ist oft von *Ausbildungsreife* die Rede, wobei der Begriff und seine inhaltliche Auslegung umstritten sind (Dobischat/Schurgatz 2015).

Aufgrund asylrechtlicher Arbeitsverbote und Abschiebebescheide ist es letztlich nicht allen Schülern möglich (Riedl/Simml 2018), eine Ausbildung zu beginnen.

Trotzdem profitieren die Schüler auf ihrem weiteren Lebensweg hoffentlich von den vermittelten Inhalten in Berufsintegrationsklassen. Viele der jungen neu Zugewanderten haben im Heimatland wenig Schulbildung erfahren. Rund zwölf Prozent der von Thiel und Riedl Befragten gaben an, zuvor nie eine Schule besucht zu haben (Thiel/Riedl 2016: 87).

3.2 Heterogene Schülerschaft

Thiel und Riedl (2016) haben sprach- und bildungsbiographische Personenmerkmale der jungen neu Zugewanderten erhoben und konnten die oft postulierte Heterogenität innerhalb der Schülerschaft empiriebasiert belegen. Folgende Aspekte spiegeln beispielhaft die enorme Vielfalt der Schüler (Thiel/Riedl 2016):

- Insgesamt werden 55 Muttersprachen genannt. Viele Schüler sprechen mehr als eine Muttersprache, zum Zeitpunkt der Befragung im Durchschnitt 1,35.
- Bei der Frage nach weiteren Sprachen, welche die Schüler sprechen, verstehen, schreiben oder lesen können, ergaben sich 64 verschiedene Nennungen. Ein konstruierter *Durchschnittsschüler* beherrscht dabei in etwa drei Sprachen. „Für alle vier Fertigkeiten lässt sich sagen, dass 50 % der Schülerinnen und Schüler zwei bis vier Sprachen, 25 % bis zu sieben Sprachen können“ (Thiel/Riedl 2016: 73).
- Unter den Schülern in Berufsintegrationsklassen befinden sich Analphabeten sowie Schüler, die im Heimatland bereits eine akademische Laufbahn eingeschlagen haben (2 %). In der Befragung gaben 6 % an, ohne jegliche Lese-/Schreibkompetenz nach Deutschland gekommen zu sein.
- Die angegebene Zahl an Schuljahren in der Heimat variiert zwischen null und 17 Jahren. Die Daten zeigen mit Blick auf die Hauptherkunftsländer, dass die mittlere Schulbesuchsdauer von neu zugewanderten Schülern höher liegt, als es für das jeweilige Herkunftsland typisch ist (DGVN 2014, Anhang 1).
- Die Berufswünsche der Schüler differenzieren sich mit 78 verschiedenen Nennungen stark aus und orientieren sich mitnichten ausschließlich am derzeit konstatierten Fachkräftemangel (BA 2017).

Abgesehen von sprach- und bildungsbiografischen Merkmalen lässt sich auch auf verschiedenen weiteren Ebenen Heterogenität ausmachen. Dazu zählt z. B. die Frage, inwiefern einzelne Schüler traumatisiert sind und psychotherapeutische Unterstützung benötigen (würden). Die Religionszugehörigkeit unterscheidet sich (ISB 2017c), ist teilweise (eine) Fluchtursache und wird hierzulade beispielsweise mit Blick auf Integrationsfragen analysiert und diskutiert.¹⁵ Wie weiter oben bereits angesprochen wurde, befinden sich in den Klassen Schüler mit unterschiedlichen Migrationsmotiven. Bei den meisten von ihnen handelt es sich aktuell um Geflüchtete, jedoch

¹⁵ Siehe Halm/Sauer 2017.

mit ganz unterschiedlichem Asyl- bzw. Aufenthaltsstatus, je nachdem ob die Einreise im Rahmen des Familiennachzugs stattfand, in welchem Bearbeitungsstadium sich der eigene Asylantrag befindet bzw. wie letztlich die Entscheidung seitens der deutschen Behörden ausfällt. Je nach Asylstatus gelten hinsichtlich des Arbeitsmarktzugangs unterschiedliche Bedingungen (BAMF 2017).

3.3 Markante Anforderungen

Aus der Kombination von ministeriellen Vorgaben für die Berufsintegrationsklassen, u. a. in Form des erwähnten Lehrplans, und der stark heterogenen Schülerschaft sowie den asylrechtlichen Hintergründen ergeben sich für die Tätigkeit der in den Klassen tätigen Pädagogen markante Anforderungen wie beispielsweise¹⁶

- Entwicklung und Durchführung von Einstufungstests, da das Bildungsniveau der Schüler stark variiert und oft unklar ist,
- Bei Bedarf: Alphabetisierung bzw. Unterstützung beim Zweitschriterwerb,
- Sprachförderung (im Fachunterricht),
- Förderung fach-/berufssprachlicher Kompetenzen an der Berufsschule sowie im Praktikumsbetrieb,
- Vermittlung allgemeinbildender und lebenspraktischer Inhalte,
- Vermittlung kommunikativer Kompetenzen zur Bewältigung von Alltag und Schule sowie zum Aufbau bzw. Ausbau eines sozialen Netzwerks,
- Berufsvorbereitung,
- Realitätsanpassung, da die Schüler häufig überzogene Erwartungen und Vorstellungen bezüglich des Lebens in Deutschland haben,
- Aufklärung und Beratung von Betrieben und der Schüler,
- Vermittlung und Begleitung von Praktika (und Ausbildungsplätzen),
- Aufbau von Netzwerken (mit Betrieben, Kammern, Vereinen, Ausländerbehörde, Jugendhilfe etc.),
- Förderung der interkulturellen Öffnung der Schule,
- Wertebildung und kulturelle Bildung,
- Umgang mit asylrechtlichen Hintergründen, da die Schüler unterschiedliche Bleibewahrscheinlichkeiten und Aufenthaltsstatus haben, wodurch sich die Zugangswege in Arbeit unterscheiden,
- Extremismus-Prävention.

¹⁶ Zu den Anforderungen in Berufsintegrationsklassen siehe auch Riedl/Simml 2016 und Terrasi-Haufe/Baumann/Riedl 2017. Zur Lehrerbildung siehe z. B. Kimmelman/Ohm/Schramm/Birnbaum/Dippold-Schenk/Hirsch/Kupke/Seyfarth/Wernicke 2014; Terrasi-Haufe/Roche/ Sogl 2017; Wilbers 2016.

Bei der Unterrichtsgestaltung ergeben sich mit herkömmlichen Methoden, die selbstständiges Arbeiten voraussetzen und üblicherweise der inneren Differenzierung dienen, oft Schwierigkeiten. „Im handlungsorientierten Unterricht sollen vor allem Konzepte und Methoden, die das eigenverantwortliche Arbeiten, das selbstregulierte Lernen [...] einfordern, besondere Berücksichtigung finden“ (ISB 2016: 5). Lehrkräfte berichten allerdings, dass Methoden, die eigenverantwortliches Lernen voraussetzen, teilweise nicht greifen, weil ein Großteil der Schüler große Schwierigkeiten mit selbstständigem Arbeiten hat (Riedl/Simml 2018). Es müssen also erst grundlegende Lern- und Arbeitsstrategien trainiert werden, was zusätzlich sehr viel Unterrichtszeit benötigt.

Die dargestellten Anforderungen an Pädagogen in Berufsintegrationsklassen zeigen, dass es um weit mehr als die Vermittlung sprachlicher oder beruflicher Kompetenzen geht. Um dieser Realität adäquat begegnen zu können, bietet sich die Arbeit in interdisziplinären Teams mit einer engen Verzahnung der einzelnen Professionen an.

4 Verschiedene Professionen in Berufsintegrationsklassen

Um die große Bandbreite an geschilderten Anforderungen bewältigen zu können, setzt sich das Team in Berufsintegrationsklassen aus Experten unterschiedlicher Disziplinen zusammen, nämlich

- Berufs- und Wirtschaftspädagogen,
- Experten für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache¹⁷,
- Sozialpädagogen,
- teilweise Gymnasiallehrkräften.

Während für Berufs-/Wirtschaftspädagogen der Kontext Beruf und Ausbildung nicht neu ist, jedoch für viele die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache, ist dies bei DaF-/DaZ-Lehrkräften umgekehrt der Fall: Die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache ist ihnen vertraut, der Einsatz innerhalb der Berufsintegration an Berufsschulen jedoch für viele neu. Das ISB (2017c) vermerkt, dass ein Fünftel der Lehrkräfte in den Berufsintegrationsklassen¹⁸ eine Ausbildung im Bereich DaF/DaZ hat. Allerdings ist an dieser Stelle nicht klar, über welche Qualifikation die besagten Lehrkräfte im DaF-/DaZ-Bereich konkret verfügen. Viele Personen, die ursprünglich ein klassisches Lehramt studiert haben, machen derzeit Fortbildungen o. ä. mit

¹⁷ Es sind Personen mit Magister-, Bachelor- oder Masterabschluss in DaF/DaZ ohne grundständiges Lehramtsstudium gemeint. Im Folgenden ist von DaF/DaZ die Rede, wenn es sich um die unterrichtende Person handelt. Geht es um den Unterricht, so sprechen wir von DaZ.

¹⁸ Die Erhebung fand in Berufsintegrations(vor)klassen innerhalb des Modellprojekts „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ statt. Daran sind 21 Berufsschulen in Bayern beteiligt.

dem Resultat einer DaF-/DaZ-Qualifikation. Darunter werden wenige ECTS umfassende Weiterqualifikationen genauso verstanden wie umfangreiche Aufbaustudiengänge. Ganz unabhängig vom Umfang der DaF-/DaZ-Qualifikation bedeuten die vom ISB erhobenen Zahlen, dass „jeder Klasse im Durchschnitt weniger als eine DaF-/DaZ-Lehrkraft zur Verfügung“ (ebd.: 4) steht.

Innerhalb der Lehrerschaft divergieren die Arbeitsbedingungen: Aktuell sind DaF-/DaZ-Lehrende in Berufsintegrationsklassen überwiegend auf ein Jahr befristet entweder beim Kooperationspartner oder an der Berufsschule angestellt. Hingegen sind Berufs- und Wirtschaftspädagogen an Berufsschulen üblicherweise verbeamtet. Die in den Klassen eingesetzten Gymnasiallehrkräfte haben aufgrund schlechter Einstellungschancen an den Gymnasien mit bestimmten Fächerkombinationen teilweise eine Nachqualifizierung absolviert, sodass die Verbeamtung an der Berufsschule möglich ist. Des Weiteren nehmen sozialpädagogische Angestellte bezüglich der Berufsintegrationsklassen einen wichtigen Stellenwert ein (Riedl/Simml 2016). Sie erledigen nicht nur viele organisatorische Aufgaben hinsichtlich der Betreuung der Praktika, asylrechtlicher Formalitäten o. ä., sondern sind auch wichtige Ansprechpartner für die Schüler.

Die in den Berufsintegrationsklassen eingesetzten Berufs- bzw. Wirtschaftspädagogen, DaF-/DaZ-Lehrenden, Sozialpädagogen sowie Gymnasiallehrkräfte kooperieren zum einen in Form von engen Absprachen, abgestimmten pädagogischen Maßnahmen, gemeinsamen Teamsitzungen etc., teilweise aber auch im Rahmen gemeinsamen Unterrichts. Gute Erfahrungen hinsichtlich der inneren Differenzierung wurden an den Schulen mit Teamteaching gemacht (Riedl/Simml 2017). Sprachensibler Fachunterricht kann beispielsweise dadurch gefördert werden, dass Berufs-/Wirtschaftspädagogen und DaF-/DaZ-Lehrkräfte zusammen in den Klassen unterrichten.

Über die bisher benannten Professionen hinaus spielen auch die Lehrkräfte der unterschiedlichen Fachrichtungen in den regulären Fachklassen an Berufsschulen eine wichtige Rolle für die Berufsintegrationsklassen. Nicht nur für die innerschulische Integration ist eine Zusammenarbeit hier förderlich, sondern auch für den praxisnahen Unterricht: Je nachdem, welche Berufe die Schüler in Berufsintegrationsklassen anstreben, ist es wichtig, als Lehrkraft möglichst gut über die anschließende Ausbildung informiert zu sein, damit im Unterricht relevante und praxisnahe Inhalte fokussiert werden.

5 Interdisziplinäre Zusammenarbeit¹⁹

Unter interdisziplinärer bzw. interprofessioneller Zusammenarbeit wird im vorliegenden Beitrag die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachwissenschaften bzw. Professionen oder Berufen verstanden. Die Begriffe *interdisziplinär* und *interprofessionell* sind als Synonyme zu verstehen.

Forschungsliteratur zur Kooperation im interprofessionellen Team findet sich in erster Linie im Gesundheitsbereich (v. a. der Rehabilitation und Palliativmedizin) und der Produktentwicklung (z. B. Grabowski 1991; Hirsmüller/Schröer 2014; Müller/Zimmermann/Körner 2014; Steinheider/Legrady 2001). Im schulischen Bereich ist unter diesem Stichwort nur wenig zu finden. Überschneidend damit wird allerdings zur Lehrerkooperation geforscht, obwohl dabei nur selten die Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen in den Fokus rückt, sondern vielmehr die innerschulische Teamarbeit. Kooperationsforschung an Schulen wird vor allem an Gymnasien, Ganztagschulen oder inklusiven Schulen betrieben (Lütje-Klose/Müller/Ziegler 2014; Richter/Pant 2016; Speck/Olk/Stimpel 2011). Berufsschulen stehen weniger im Forschungsfokus.

5.1 Lehrerkooperation in der Schule

Die Kooperation von Lehrkräften stellt sich in mehreren Studien zur Schuleffektivität und Schulqualität als wichtiges Kriterium heraus (Bauer 2002; Dalin 1999; Fend 1998; Scheerens/Bosker 1997). „Lehrerkooperation als kollegiale Praxis gilt als einer der wichtigsten Prozesse auf Schulebene und somit als Merkmal der Organisationsqualität, das den Unterricht, die Lehr- und Lernkultur und die Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern verbessern kann“ (Steinert/Klieme/ Maag/Merki/Döbrich/Halbheer/Kunz 2006: 188). Richter und Pant (2016) sehen in kooperativen Arbeitsbeziehungen eine Ressource für Lehrkräfte, neue Erkenntnisse zu gewinnen und bereits vorhandene zu erweitern. „Darüber hinaus trägt arbeitsteilige Arbeitsorganisation dazu bei, dass Einzelne in ihrer Arbeit Entlastung und Unterstützung erfahren“ (Richter/Pant 2016: 22). Auffällig ist, dass in „nachweislich guten Schulen das Ausmaß höher und vor allem: die *Art* der Kooperation zwischen den Lehrkräften anspruchsvoller ist als in weniger erfolgreichen Schulen“ (Terhart/Klieme 2006: 163; Hervorhebung im Original).

Kooperation kann auf unterschiedliche Art und Weise geschehen. Innerhalb der Forschungsliteratur wird häufig auf die organisationspsychologische Einteilung von Kooperation in Austausch, Arbeitsteilung und Kokonstruktion²⁰ zurückgegriffen (Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006; Richter/Pant 2016).

¹⁹ Kooperation und Zusammenarbeit werden in diesem Beitrag synonym verwendet.

²⁰ Kokonstruktion zeichnet sich durch den intensiven Austausch und den damit einhergehenden Wissenserwerb in Bezug auf eine Aufgabe oder das gemeinsame Erarbeiten von Problemlösungen aus; Näheres zur Definition und Abgrenzung der Begrifflichkeiten siehe Gräsel/Fußangel/Pröbstel 2006.

Richter und Pant (2016) stellen fest, dass Lehrkräfte häufig Materialien und Informationen austauschen, „komplexere Formen der Zusammenarbeit sind jedoch selten zu beobachten“ (ebd.: 8). Dieses Ergebnis ist somit anschlussfähig an Erkenntnisse früherer Untersuchungen (Esslinger 2002; Ulich 1996). In der Konsequenz liegen jedoch bisher nur wenig Ansätze und Studien vor, wie Lehrerverkooperation effektiv gefördert werden kann.²¹ Zudem gelten die organisatorischen Rahmenbedingungen für Lehrkräfte in den Schulen als eher hinderlich im Hinblick auf die Förderung von Kooperation (Gräsel et al. 2006: 207). „Der Arbeitsalltag einer Lehrkraft bietet grundsätzlich eher ungünstige Ausgangsbedingungen für kooperative Arbeitsbeziehungen. Hierzu zählen insbesondere die zelluläre Organisationsstruktur der Schule, die hohe Autonomie im Unterricht, der geteilter Arbeitsplatz und die enge zeitliche Taktung der Unterrichtsstunden“ (Richter/Pant 2016: 32).

5.2 Zusammenarbeit über den schulischen Rahmen hinaus

Wie bereits angesprochen wurde, ist an Berufsschulen weit mehr als die Lehrerverkooperation gleicher Profession nötig: Die Ausbildung der Schüler soll sich durch handlungsorientierten und fächerübergreifenden Unterricht auszeichnen. Das bedeutet, dass die Theorie-Lehrkräfte unterschiedlicher Fachrichtungen und Fächer ihre Unterrichtsinhalte aufeinander abstimmen und eng mit Praxislehrkräften und betrieblichen Ausbildungsanleitern zusammenarbeiten müssen. Ziel der intensiven Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Betrieben innerhalb des dualen Systems ist es, die jungen Auszubildenden möglichst praxisnah und handlungsorientiert an den zu erlernenden Beruf heranzuführen. Mit Blick auf die Berufsintegrationsklassen lässt sich festhalten, dass ein stark ausgebautes Netzwerk, das über die schulische Ebene hinausgeht, benötigt wird (Riedl/Simml 2016; Riedl/Simml 2017a), um den weiter oben geschilderten Anforderungen gerecht werden zu können. „Der Zusammenschluss von einzelnen Akteuren zu lokalen Netzwerken ermöglicht es, Kapazitäten und Synergien zu bündeln, auf Anforderungen rasch und flexibel zu reagieren und Problemlösungen durch persönliche Kontakte und die Überwindung von bürokratischen Hürden zu beschleunigen“ (ISB 2015: 36). Riedl und Simml (2016) geben eine Übersicht über potentielle Netzwerkpartner in Berufsintegrationsklassen.

²¹ Mehr dazu in Kap. 6.



Abbildung 5: Potentielle Netzwerkpartner (Riedl/Simml 2016: 17)

Es wird deutlich, dass die Berufsintegrationsklassen einige Kooperationspartner mit sich bringen, welche die Berufsschulen bisher nicht zu ihrem Kernnetzwerk gezählt haben, darunter z. B. Asylsozialberatungen oder Vormünder von minderjährigen Geflüchteten. Zudem arbeiten viele Lehrkräfte im Rahmen von Projektarbeit mit außerschulischen Experten wie beispielweise interkulturellen Trainern oder Musik-/Theaterpädagogen zusammen (Riedl/Simml 2018).

Für den Aufbau, die anhaltende Kommunikation und die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Partnern benötigen die Lehrkräfte letztlich ein hohes Maß an zeitlichen und personellen Ressourcen (Riedl/Simml 2017a), worauf auch in der Forschungsliteratur wiederholt hingewiesen wird, wie das folgende Kapitel deutlich macht.

6 Befunde zu einer effektiven Kooperation (verschiedener Professionen)

Wann und wie Kooperation effektiv gestaltet werden kann, ist von verschiedenen Rahmenbedingungen und Einflussfaktoren abhängig. Vorab ist hierbei zu klären, um welche Form der Kooperation es sich handelt. Antoni (2010) nennt, ähnlich wie

z. B. Gräsel et al. (2006), folgende drei Stufen der interprofessionellen Zusammenarbeit für den Gesundheitsbereich: Den wechselseitigen Austausch von Ideen, die Unterstützung einer Profession durch die andere sowie die arbeitsteilige interprofessionelle Kooperation. Im Gegensatz zur interprofessionellen Kooperation bedarf es für die ersten beiden Stufen nach Antoni (2010) weder einer gemeinsamen Aufgabe, noch einer gemeinsamen Zielsetzung. Hierbei stellt sich die Frage, welche Stufe der Zusammenarbeit im interdisziplinären Team der Berufsintegrationsklassen gewinnbringend ist, denn nach Antoni (2010) ist die Antwort situationsabhängig: „Inwieweit interprofessionelle Teamarbeit für die erfolgreiche Bearbeitung einer Aufgabe gefordert ist und welche Professionen wie zusammenarbeiten müssen, ergibt sich aus den Anforderungen der konkreten Aufgabenstellung“ (Antoni 2010: 21). Das impliziert, dass interprofessionelle Zusammenarbeit nicht per se sinnvoll ist. Dies betrifft auch die Berufsintegrationsklassen. Vorab muss überlegt werden, welche Formen an interprofessionellen Prozessen sich unter Berücksichtigung der jeweiligen Anforderungen in Bezug auf die gewünschten Zielvorstellungen eignen.

Wie bereits erwähnt sind Ansätze zur effektiven Förderung der Zusammenarbeit verschiedener Professionen rar und teilweise unpräzise (Gräsel et al. 2006: 206; Schröder 2010: 19; Steinert et al. 2006: 185). Grundlegende Aspekte gleichen sich jedoch in einschlägiger Forschung unterschiedlicher Fachdisziplinen:

Elementar für eine gelingende interprofessionelle Kooperation sind die organisationalen Rahmenbedingungen, die in erster Linie durch Führungskräfte gestaltet werden müssen (Antoni 2010; Hirsmüller/Schröder 2014; Schröder 2010). Dazu gehören zeitliche und räumliche Voraussetzungen, um die wechselseitige Kommunikation und den Informationsaustausch sowie konstruktive Problemdiskussionen und Abstimmungsvorgänge zu fördern (Spieß 2017; Steinheider/Legrady 2001). Wichtig sind dabei soziale und Kommunikationskompetenzen für eine gute Gesprächskultur, Konfliktfähigkeit, Empathie für die Bedürfnisse anderer Personen und Professionen und gegenseitiges Vertrauen (Gräsel et al. 2006; Hirsmüller/Schröder 2014; Spieß 2017). Kompetenzen in Bezug auf eine konstruktive Gesprächsführung sollten folglich mehr Beachtung in den Fort-/Weiterbildungsangeboten von Lehrkräften finden.

Eine effektive Zusammenarbeit benötigt zudem das richtige Maß an Handlungs-/Entscheidungsspielraum und Autonomie (Gräsel et al. 2006; Spieß 2017). Zu viel davon verhindert Gruppenkohäsion, zu wenig wirkt demotivierend (Gräsel et al. 2006).

Grundsätzlich sollte für eine gelingende interprofessionelle Zusammenarbeit die Einstellung zur Teamarbeit und den anderen Professionen positiv sein. Gegenseitige Vorurteile oder Abgrenzungsversuche zu anderen Professionen sind hinderlich für eine effektive Kooperation. Gewinnbringend ist an dieser Stelle, ein gemeinsames Wertesystem und interprofessionell ethische Prinzipien zu erarbeiten (Schröder 2010). Wichtig ist die gegenseitige Anerkennung aller Professionen (Speck et al. 2011).

Zentral ist auch, dass die Zusammenarbeit in der Konstellation des interprofessionellen Teams von den Beteiligten als nützlich bewertet wird. Der Zweck und die Synergien der Kooperation müssen deutlich werden (Gräsel et al. 2006; Speck et al. 2011).

Des Weiteren ist wichtig, dass sich jedes Teammitglied über seine Rolle bewusst ist und klar kommuniziert wird, wer welche Aufgabenbereiche hat (Hirsmüller/Schröer 2014; Schröder 2010). Schröder (2010) formuliert zentrale Fragen für eine effektive Zusammenarbeit verschiedener Professionen (ebd.: 20):

- Wer ist beteiligt?
- Wie verstehen die Beteiligten den Auftrag?
- Welche Ziele verfolgen die Beteiligten?
- Wer hat welchen Auftrag zu erledigen?

Die Fragen helfen, Missverständnissen oder Unsicherheiten vorzubeugen und konkretisieren Abstimmungsprozesse im Team.

Antoni (2010) schlägt regelmäßige Teamentwicklungsmaßnahmen vor, um interprofessionelle Teamarbeit zu stärken. In Teamentwicklungsmaßnahmen werden „nicht nur individuelle Kenntnisse über die Ziele, Aufgaben und Rollen der Teammitglieder der verschiedenen Berufsgruppen und Fachdisziplinen vermittelt und Kompetenzen zur Aufgabebearbeitung und zum Umgang miteinander aufgebaut, sondern auch die Identifikation mit und die Bindung an die Gruppe und an ihre Ziele und Aufgaben gefördert“ (ebd.: 21).

7 Offene Fragen mit Blick auf die interprofessionelle Arbeit in Berufsintegrationsklassen

Die eben genannten Empfehlungen für eine effektive interprofessionelle Kooperation werfen in Bezug auf die Arbeit in Berufsintegrationsklassen viele Fragen auf. Einige Beispiele:

- In welcher Rolle sehen sich die einzelnen Akteure innerhalb der Berufsintegrationsklassen? Sind DaF-/DaZ-Lehrkräfte nur für den Spracherwerb Deutsch zuständig oder tragen sie ebenso wie Gymnasiallehrkräfte und Berufs-/Wirtschaftspädagogen allgemeinpädagogische oder berufsvorbereitende Verantwortung?
- Welche Formen der Zusammenarbeit sind unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Anforderungen innerhalb der Beschulung von neu Zugewanderten sinnvoll? Wo reicht der wechselseitige Informationsaustausch und wo ist eine arbeitsteilige Kooperation zwischen verschiedenen Professionen gewinnbringend?
- Wie kann Teamteaching zwischen Berufspädagogen und DaF-/DaZ-Lehrenden effektiv gestaltet werden?

- Welche Möglichkeiten gibt es innerhalb der Berufsschule, organisationale Rahmenbedingungen einzurichten, damit Lehrkräfte zur effektiven Kooperation angeregt werden? Allein die individuellen Stundenpläne der Lehrkräfte beim Kooperationspartner und der Berufsschule erschweren beispielsweise, gemeinsame Zeitfenster zu finden.
- Welche Ausgestaltungs- bzw. Optimierungsmöglichkeiten der interprofessionellen Kooperation liegen in den Händen der Lehrkräfte, welche sind Aufgabe der Schulleitung und wo ist das Ministerium in der Pflicht?

Die Stärken, die durch interprofessionelle Zusammenarbeit entstehen können, sollten für die Arbeit in Berufsintegrationsklassen genutzt werden. Die interdisziplinäre Konstellation der Teams birgt viel Potential, Synergieeffekte und Kompetenzzugewinn. Voraussetzung ist jedoch eine aktive und bewusste Gestaltung der kooperativen Zusammenarbeit.

Die Förderung effektiver Kooperation sollte zudem im Forschungskontext der Berufsschulen und Berufsintegrationsklassen mehr Aufmerksamkeit erhalten. Gewinnbringend sind hierbei auch Ergebnisse aus anderen Professionen (Kapitel 5). An vielen Stellen kann die Forschung hier anknüpfen, um präzisere Erkenntnisse für den Kontext *Berufsschule* zu gewinnen.

Literatur

- Antoni, Conny H. (2010): Interprofessionelle Teamarbeit im Gesundheitsbereich. In: *Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen* 104/1, 18-24.
- BA [Bundesagentur für Arbeit] (2017): *Fachkräfteengpassanalyse* [<https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Fachkraeftebedarf-Stellen/Fachkraefte/BA-FK-Engpassanalyse-2017-06.pdf>, letzter Zugriff: 12.09.2017].
- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2017): *Zugang zum Arbeitsmarkt für geflüchtete Menschen* [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Asyl/faq-arbeitsmarktzugang-gefluechtete-menschen.pdf?__blob=publicationFile, letzter Zugriff: 28.08.2017].
- Bauer, Karl-Oswald (2002): Lehrerinteraktion und -kooperation. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 813-831.
- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2016): *Berufsintegrationsklassen an beruflichen Schulen im Schuljahr 2016/2017*. KMS vom 14.10.2016.

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2017): *Das bayerische Schulsystem* [<https://www.km.bayern.de/schularten>, letzter Zugriff: 24.08.2017].
- Dalin, Per (1999): *Theorie und Praxis zur Schulentwicklung*. Neuwied: Luchterhand.
- DGVN [Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen e. V.] (2014): *Bericht über die menschliche Entwicklung: Den menschlichen Fortschritt dauerhaft sichern: Anfälligkeit verringern, Widerstandskraft stärken*. Bonn: UNO-Verlag.
- Dobischat, Rolf/Schurgatz, Robert (2015): „Mangelnde Ausbildungsreife“: ein Grund für den gescheiterten Übergang in die Ausbildung? In: *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 3, 48-58.
- Esslinger, Ilona (2002): *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, Helmut (1998): *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim: Juventa.
- Grabowski, Hans (1991): Bedeutung interdisziplinärer Arbeitsgruppen im Rahmen neuer Herstellungsverfahren. In: Neipp, Gerhard/Stracke, Hans-Joachim (Hrsg.): *Einführung in die CIM-Praxis: Rechnerintegrierte Produktion*, 1-6.
- Gräsel, Cornelia/Fußangel, Kathrin/Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52/2, 205-219.
- Halm, Dirk/Sauer, Martina (2017): Muslime in Europa. Integriert, aber nicht akzeptiert? [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_LW_Religionsmonitor-2017_Muslime-in-Europa.pdf, letzter Zugriff: 04.10.2017].
- Heinrichs, Karin/Kärner, Tobias/Ziegler, Simone/Neubauer, Jörg (2016): Die Implementierung neuer Konzepte zur Beschulung von Flüchtlingen und Asylsuchenden – Herausforderungen und Chancen aus organisationstheoretischer Perspektive. In: *Gruppe. Interaktion. Organisation* 47/3, 231-241.
- Hirsmüller, Susanne/Schröer, Margit (2014): Interprofessionelle Teamarbeit als Ausgangspunkt für Palliativmedizin. In: Schnell, Martin W./Schulz, Christian (Hrsg.): *Basiswissen Palliativmedizin*. 2., bearb. und erw. Aufl., Berlin: Springer, 12-21.
- ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (2015): *Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge. Beschulung von berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen an bayerischen Berufsschulen* [www.km.bayern.de/download/10538_handreicherung_baf_beschulung.pdf, letzter Zugriff: 30.01.2020].

- ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (2016): *Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch. Jahrgangsstufen 10 bis 12/13* [https://www.isb.bayern.de/download/18189/lehrplan_d_bs_genehmigt_07.2016.pdf, letzter Zugriff: 25.08.2017].
- ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (2017b): *Lehrplan für die Berufsintegrations- und Sprachintensivklassen. 1. und 2. Schuljahr. August 2016* [https://www.isb.bayern.de/download/19734/lp_berufsintegrationsklassen_07_2017.pdf, letzter Zugriff: 24.08.2017].
- ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (2017c): *Schwerpunktbericht zum zweiten Erhebungszeitpunkt der Evaluation des Modellprojektes „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“* [https://bildungspakt-bayern.de/wp-content/uploads/2017/10/ISB_MZP2.pdf, letzter Zugriff: 26.08.2017].
- ISB [Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung] (2017d): *Kommunizieren und Handeln. Lernszenarien für einen alltagsbezogenen Unterricht in Berufsintegrationsvorklassen* [https://www.isb.bayern.de/download/19837/isb_kommunizieren_und_handeln_interaktiv.pdf, letzter Zugriff: 24.08.2017].
- Kimmelman, Nicole/Ohm, Udo/Schramm, Karin/Birnbaum, Theresa/Dippold-Schenk, Katja/Hirsch, Désirée/Kupke, Juana/Seyfarth, Michael/Wernicke, Anne (2014): Rahmencurriculum. Sprachsensibilisierung in der beruflichen Qualifizierung [https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Rahmencurriculum_2014_03_13.pdf, letzter Zugriff: 25.08.2017].
- Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Ziegler, Holger (2014): Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. In: *Soziale Passagen* 6/1, 69-84.
- Müller, Christian/Zimmermann, Linda/Körner, Mirjam (2014): Förderfaktoren und Barrieren interprofessioneller Kooperation in Rehabilitationskliniken. Eine Befragung von Führungskräften. In: *Die Rehabilitation* 53/6, 390-395.
- Richter, Dirk/Pant, Hans A. (2016): *Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I* [https://www.telekomstiftung.de/sites/default/files/files/media/publication/studie_lehrerkooperation_in_deutschland_1.pdf, letzter Zugriff: 28.08.2017].
- Riedl, Alfred/Simml, Maria (2016): *Zwischenbericht 2016. Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung* [https://www.ma.edu.tum.de/fileadmin/tueds11/www/Zwischenbericht_2016_-_Qualitativen_Evaluation.pdf, letzter Zugriff: 08.10.2017].
- Riedl, Alfred/Simml, Maria (2017): *Ergebnisse, Erkenntnisse und Empfehlungen der qualitativen Evaluation aus dem zweiten Projektschuljahr – Zusammenfassung. Modellprojekt „Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge“ der Stiftung Bildungspakt Bayern*

- [<https://www.ma.edu.tum.de/mitarbeiter/berufliche-bildung/m-simml/publikationen/>, letzter Zugriff: 10. 10.2017].
- Riedl, Alfred/Simml, Maria (2018): *Zwischenbericht 2018. Modellprojekt Perspektive Beruf für Asylbewerber und Flüchtlinge. Qualitative Evaluation der wissenschaftlichen Begleitung* [<https://www.ma.edu.tum.de/fileadmin/tueds11/www/pdf/RiedlSimml2018ZwischenberichtPerspektiveBeruf.pdf>, letzter Zugriff: 01.02.2019].
- Roche, Jörg/Terrasi-Haufe, Elisabetta (2017): Handlungsorientierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Aktuelle Konzepte und Forschungsergebnisse*. Frankfurt (Main): Peter Lang, 71-90.
- Saal, Olga/Terrasi-Haufe, Elisabetta (2016): Zur Anwendung von Dynamic Assessment im DaZ-Unterricht mit berufsschulpflichtigen Asylbewerbern und Flüchtlingen (BAF). In: Freudenfeld, Regina/Gross-Dinter, Ursula/Schickhaus, Tobias (Hrsg.): *In Sprachwelten über-setzen. Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ. 42. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in München 2015*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 183-209.
- Scheerens, Jaap/Bosker, Roel J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- SchlaU Werkstatt für Migrationspädagogik (2016): *Deutsch als Zweitsprache. Alphabetisierung für Jugendliche und junge Erwachsene*. München: Springer Verlag.
- Schröder, Gabriele (2010): Interprofessionalität in der Umsetzung. In: *Zeitschrift für Pflegewissenschaft* 1, 18-23.
- Sogl, Petra/Reichel, Philipp/Geiger, Robert (2013): „Berufssprache Deutsch“ – Ein Projekt zur berufsspezifischen Sprachförderung im Unterricht an der Berufsschule bzw. Berufsfachschule [http://www.bwpat.de/ht2013/ft18/sogl_etal_ft18-ht2013.pdf, letzter Zugriff: 13.02.2018].
- Speck, Karsten/Olk, Thomas/Stimpel, Thomas (2011): Auf dem Weg zu multiprofessionellen Organisationen? Die Kooperation von Sozialpädagogen und Lehrkräften im schulischen Ganzttag. Empirische Befunde aus der Ganztagsforschung und dem Forschungsprojekt „Professionelle Kooperation von unterschiedlichen Berufskulturen an Ganztagsschulen“ (ProKoop). In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (Beiheft), 184-201.
- Spieß, Erika (2017): Kooperation. In: Witz, Markus A. (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Steinert, Brigitte/Klieme, Eckhard/Maag Merki, Katharina/Döbrich, Peter/Halbheer, Ueli/Kunz, André (2006): Lehrerkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52/2, 185-204.

- Steinheider, Brigitte/Legrady, George (2001): Kooperation in interdisziplinären Teams in Forschung, Produktentwicklung und Kunst. In: Oberquelle, Horst/Oppermann, Reinhard/Krause, Jürgen (Hrsg.): *Mensch & Computer 2001. 1. Fachübergreifende Konferenz*, Wiesbaden: Vieweg + Teubner Verlag, 37-46.
- Streinz, Andreas (2015): Berufsschulpflichtige Asylbewerber und Flüchtlinge an bayerischen Berufsschulen. In: *Die berufsbildende Schule* 67/4, 131-138.
- Terhart, Ewald/Klieme, Eckhard (2006): Kooperation im Lehrerberuf. Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 52/2, 163-166.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta/Baumann, Barbara/Riedl, Alfred (2017): Berufsvorbereitung und -ausbildung. In: *Jugendhilfe* (55), 150-155.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta/Baumann, Barbara/Riedl, Alfred (2018): Die Förderung neu Zugewanderter an beruflichen Schulen. In: Efing, Christian/Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung: Ein interdisziplinäres Handbuch*. Tübingen: Narr, 437-445
- Terrasi-Haufe, Elisabetta/Roche, Jörg/Sogl, Petra (2017): Angebote für Geflüchtete an bayerischen Berufsschulen und Qualifizierung von Lehrkräften: konzeptionelle und curriculare Aspekte. In: Eichstaedt, Annett/Jung, Matthias/Kniffka, Gabriele/Middeke, Annegret (Hrsg.): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 31-49.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta/Thiel, Barbara (2016): „Ich will Ausbildung lernen damit im zukunft arbeiten kann“ – Sprachvermittlung und Ausbildungsvorbereitung für Flüchtlinge an Berufsschulen. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 32/1, 45-62.
- Terrasi-Haufe, Elisabetta/Thiel, Barbara (2017): Sprachliche und kulturelle Heterogenität an den Berufsschulen Bayerns – Reaktionen in der Lehrkräftebildung. In: Terrasi-Haufe, Elisabetta/Börsel, Anke (Hrsg.): *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Münster: Waxmann, 57-75.
- Thiel, Barbara/Riedl, Alfred (2016): *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Thiel, Barbara/Riedl, Alfred (2017): Überlegungen zu EINER Sprachförderung für Geflüchtete. In: Barz, Heiner (Hrsg.): *Flüchtlinge willkommen – und dann?. Die Flüchtlingskrise als Herausforderung für Gesellschaft und Bildung*. Düsseldorf: düsseldorf university press dup, 65-80.
- Ulich, Klaus (1996): *Beruf Lehrer/ in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit*. Weinheim: Beltz.

- Weber, Doris (2014): Die Beschulung von Flüchtlingen an Berufsschulen. Modellprojekt in Nürnberg. In: *DDS – Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Landesverband Bayern*, 14-15.
- Wilbers, Karl (2016): Die Verankerung der Anforderungen aus dem Unterricht von Flüchtlingen in der ersten Phase der Ausbildung von Lehrkräften an beruflichen Schulen. In: *berufsbildung* 70/158, 39-41.

Praxisforum A: Unterricht

Sektionsbericht

Koordination:

Alexis Feldmeier & Felicitas Tesch

Das Forum A der diesjährigen FaDaF-Tagung stand unter der Überschrift „Deutsch lernen in Vorbereitungsklassen“. Den Auftakt bildete ein Vortrag von Olga Haber (Hamburg), die ein Programm der Hamburger Berufsschulen vorstellte. Dies ist ein zweijähriger Bildungsgang, in dem einer mehrmonatigen schulischen Einführungsphase ein schulbegleitendes Praktikum folgt. Hier soll allgemeinsprachlicher und berufsbezogener Wortschatz vermittelt werden. Diskutiert wurde unter anderem, welcher Grundwortschatz in diesem Fall gelehrt werden, wie die Semantisierung erfolgen und ob dies immer nach einem Vergleich mit dem Englischen vonstattengehen soll. Der Vortrag endete mit der Darstellung erprobter und evaluierter Übungen, die das Trainieren des Wortschatzes und dessen Anwendung ermöglichen.

Doreen Bryant (Tübingen) zeigte die Einsatzmöglichkeiten des dramagrammatischen Ansatzes auf. Die Dramapädagogik ist ein prozessorientierter Ansatz, der handlungsbezogenes, ganzheitliches Lernen herbeiführt. Mit dieser Methode können die Lehrenden zusammen mit den Lernenden Aufgaben entwickeln, die diese unbedingt lösen wollen. Dies trägt erheblich zur Motivation der Lernenden bei. Die Vortragende demonstrierte dies anschaulich anhand einiger Beispiele.

Im Vortrag von Bianca Müller (Regensburg) ging es um den Vertrauensaufbau im Deutschunterricht für Migranten im Kontext säkularer Rahmenbedingungen und religiös-konfessioneller Differenz der Teilnehmenden. Am Beispiel aus dem Deutschunterricht für Flüchtlinge in Berlin (32 Personen im Alter von 19-31 Jahre mit unterschiedlichen Religionen) wurden Handlungsstrategien analysiert, mit Hilfe

derer das Vertrauen der Teilnehmenden von der Lehrkraft gewonnen werden kann. Zusammenfassend wurden die empirischen Beobachtungen theoretisch reflektiert.

Judith Baße (Ettlingen) stellte ihr Modell vor, wie sie mit Heterogenität in den Integrationskursen umgeht. Sie betreut in einer Schule in Baden-Baden das sog. Vorbereitungsjahr Arbeit und Beruf (VABO). Dabei werden die Lernenden nicht nach ihren derzeitigen Deutschkenntnissen differenziert, sondern nach ihrer schulischen Vorbildung. Es erfolgt dann eine Binnendifferenzierung in den Kursen nach den Zielen, der Qualität, der Fehlerkorrektur, den Sozialformen, der Hilfestellung und der Quantität. Dieses Modell war erfolgreich, da sich Wortschatz schneller aneignen lässt als das Bewusstsein für Grammatik.

Das Projekt „MeLA: Mehrsprachige Bildung – Entwicklung, Erprobung und Evaluierung von Language-Awareness-Konzepten im Unterricht aller Fächer“ wird in Kooperation von der PH Karlsruhe mit der Universität Luxemburg durchgeführt. Lisa Niederdorfer (Graz) präsentierte das Grazer Teilprojekt, das die Konkretisierung des Language-Awareness-Ansatzes durch die Zusammenführung des prozedurenorientierten Ansatzes mit dem Focus-on-Form-Ansatz anstrebt. Erreicht wird dies durch die Entwicklung und Erprobung von Didaktisierungen in verschiedenen Schultypen (Gymnasien, die sog. „neue Mittelschule“ und eine Berufsschule) für die Fächer Biologie, Musik, Berufsorientierung, Geschichte und Kaufmännisches Rechnen. Durch Beispiele gab sie Einblicke in die Konzeption und theoretische Grundlage der Unterrichtskonzepte und der daraus entwickelten Unterrichtsmaterialien. Abschließend wurden erste Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis vorgestellt.

Für Sandra Katsiampakis (Mötzingen) sprang Alexis Feldmeier ein und berichtete von seinen Erfahrungen aus Alphabetisierungskursen.

Den Abschluss bildete ein Vortrag von Anna Tserodze (Tbilissi), die den fächerübergreifenden Deutschunterricht an einer sog. deutschen autorisierten Schule in Tbilissi (7. Klasse) vorstellte. Sie erläuterte anschaulich, wie ein physikalisches Experiment auf Deutsch durchgeführt und somit Sachfachunterricht erfolgreich praktiziert wird.

Heterogenität im Klassenzimmer anders handhaben – ein Praxisbeispiel

Judith Baße (Ettlingen)

1 Einleitung

Nach Überlegungen zur Heterogenität in DaF-/DaZ-Klassen werden relevante und weniger relevante Bezugspunkte sowie Ordnungsmöglichkeiten (m)einer Schule diskutiert. In Abgrenzung zur Vorgehensweise der Integrationskurse wird anschließend der andere Umgang mit der Heterogenität der VABO-Schüler¹ an der Louis-Lepoix-Schule (Baden-Baden) im Schuljahr 2016/2017 ausführlich dargestellt, und zwar zunächst die Außen-, dann die Binnendifferenzierung. In einem weiteren Kapitel werden die Grundannahmen erläutert und die Gelingensbedingungen reflektiert. Den Text schließt eine Zusammenfassung ab.

Der Text ist die schriftliche Ausarbeitung meines im Rahmen der FaDaF-Jahrestagung gehaltenen Vortrags.

2 Heterogene Schülerschaft

Schüler in DaF-/DaZ-Klassen unterscheiden sich hinsichtlich Herkunftsland, Muttersprache, Sozialisation, Vorwissen und Religion. Sie unterscheiden sich auch hinsichtlich ihrer Arbeitsweise – schnell? gründlich? lieber allein oder lieber zusammen?

¹ Bei sämtlichen verwendeten maskulinen Formen sind die anderen Geschlechter selbstverständlich mitgemeint.

– und vor allem natürlich hinsichtlich ihrer Deutschkenntnisse². Diese Unterschiede werden von vielen Lehrkräften als störend empfunden, denn sie bringen zusätzliche Arbeit mit sich. Man will allen Schülern gerecht werden und müsste sich für jeden einzeln vorbereiten und Material erstellen. Da dies zeitlich und organisatorisch nicht geht, entsteht der Wunsch nach Homogenität. Homogene Klassen aber gibt es nicht.

Tatsächlich will niemand Uniformität in den Klassen, jede Lehrkraft will die Schüler als Individuen behandeln. Aber wie soll man in heterogenen DaF-/DaZ-Klassen – sozusagen – Abiturienten und Erstklässler gemeinsam unterrichten? Bei einem so großen Unterschied scheint Unterrichten ganz unmöglich.

Die Louis-Lepoix-Schule, eine Berufliche Schule in Baden-Baden (BW), hat im Schuljahr 2016/2017 für ihre VABO³-Klassen einen Weg gefunden, sinnvoll(er) mit der vorhandenen Heterogenität umzugehen. Im Hin und Her von Heterogenität und Homogenität hat sich die Schule für ein Mehr an Heterogenität entschieden – aber nur in einem bestimmten Aspekt und nur, um in einem anderen, wichtigeren Aspekt Homogenität zu erreichen. Denn jede Gesamtgruppe an Schülern ist in Bezug auf das eine Merkmal heterogen, in Bezug auf ein anderes Merkmal aber homogen. Es kommt darauf an, welchem Merkmal man den Vorzug gibt.

Um anschaulicher zu werden, will ich sechs unserer Schüler vorstellen (vgl. Tabelle 1). Sie sind alle zwischen 16 und 20 Jahre alt. Wir haben als Berufliche Schule generell, auch in den eher deutschen Klassen, keine Schüler, die jünger als 16 Jahre sind.

Tabelle 1: Schüler im VABO

Khalil wenige Wörter Deutsch Schule: 12 Jahre	Salif kein Deutsch Schule: 8 Jahre
Farhan kein Deutsch Schule: 6 Jahre	Mohammed auf Deutsch über Hobby unterhalten Schule: 7 Jahre
Karamo einige Vokabeln Deutsch Schule: 9 Jahre	Lamin auf Deutsch über Hobby unterhalten Schule: 10 Jahre

Khalil⁴ spricht nur ein paar Brocken Deutsch. Er hat in seinem Heimatland zwölf Jahre lang die Schule besucht. Farhan spricht noch gar kein Deutsch. Er bringt aus seiner Heimat nur sechs Jahre Schulbesuch mit. Karamo spricht schon besser Deutsch, er kennt viele Vokabeln. Er war in der Heimat neun Jahre in der Schule. Er war schon im letzten Schuljahr ein paar Monate bei uns. Salif spricht noch kein

² Eben solche Listen z. B. in Eberle/Kuch; Track (2012: 4), in Bundesamt (2015: 12f.) oder in Ministerium für Kultus (2016: 9).

³ VABO = Vorbereitungs-jahr Arbeit und Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen.

⁴ Namen geändert.

Wort Deutsch. In der Heimat besuchte er acht Jahre die Schule. Mit Mohammed kann man sich über sein Hobby Tanzen unterhalten. Er hat nur sieben Jahre Schulbildung in der Heimat. Auch mit Lamin kann man sich auf Deutsch über sein Hobby – Kickboxen – unterhalten. Er war im Heimatland zehn Jahre auf der Schule.

3 Wichtige und unwichtige Bezugspunkte für Heterogenität/Homogenität

In der obigen Darstellung der Schüler sind einige der anfangs erwähnten Unterschiede schon nicht mehr berücksichtigt. Ich habe mich auf das für Unterrichtende Wichtigste konzentriert: Die Schüler unterscheiden sich zum einen in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse und zum anderen in Bezug auf ihre sonstigen schulischen Kenntnisse, was in den Schulbesuchsjahren (als einem möglichen Indikator) ausgedrückt wurde. Was ist mit „sonstigen schulischen Kenntnissen“ gemeint? Damit meine ich nicht ihre Kenntnisse in Mathematik oder Geografie oder anderen Fächern. Ich meine die grundlegenden Fähigkeiten, die wir von ihnen erwarten, um in der Schule Deutsch zu lernen, eine Art von Basiskompetenzen. Die Basiskompetenzen lassen sich zwei Bereichen zuordnen: Einmal geht es um Basiskompetenzen bzgl. der Aufgabenstellungen: Können die Schüler eine Tabelle lesen? Und sei es nur eine mit zwei Spalten: Personalpronomen und Konjugationsendungen. Können sie eine Visualisierung verstehen? Verstehen sie Aufgabenstellungen, die über simple Einsetzübungen hinausgehen? Können sie zum Beispiel mit Schüttelkästen umgehen? Erfassen die Schüler, dass man die Wörter aus Schüttelkästen manchmal noch grammatisch anpassen muss? Neben den Aufgabenstellungen spielen die Basiskompetenzen bzgl. Grammatik-Bewusstsein eine Rolle: Es ist wichtig, dass die Schüler sich die Grammatik-Erklärungen des Unterrichts überhaupt nutzbar machen können: Haben sie überhaupt ein Bewusstsein von Grammatik – nicht von den einzelnen Erscheinungen (z. B. von Endungen, von der Wortstellung), sondern ein Bewusstsein davon, dass es überhaupt auf die Form eines Wortes ankommt, nicht nur auf seine Bedeutung?

Wir haben also Schüler mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen und mit unterschiedlichen Basiskompetenzen (worunter also Kompetenzen bzgl. der Aufgabenstellungen und bzgl. eines Grammatik-Bewusstseins fallen). Wie kann man diese Schüler nun unterrichten?

4 Ordnungsmöglichkeiten: Außen- und Binnendifferenzierung

Bei der Außendifferenzierung werden die Lernenden in verschiedene Klassen (Kurse) eingeteilt. Das ist ganz praktisch zu verstehen: Lernende gehen nach dieser Einteilung in verschiedene Klassenzimmer (Kursräume). Innerhalb der Klassenzimmer – wenn die Tür einmal zu ist – ist es Binnendifferenzierung. Dann ist es Sache der Lehrkraft, ob und wie die Lernenden noch einmal eingeteilt werden – während des Unterrichts oder während einiger Phasen des Unterrichts. – Es gibt also zwei Ebenen der Differenzierung.

Welches Merkmal dann für die Außen-, welches für die Binnendifferenzierung herangezogen wird, unterscheidet sich sehr: Bei der Außendifferenzierung im Schulbereich spielt das Alter eine große Rolle: gleiches Alter, gleiche Klasse. Hier wird davon ausgegangen, dass Alter und Kenntnisstand miteinander korrespondieren. Zu anderen Zeiten war eine Differenzierung nach Geschlecht (Mädchenschulen) oder eine nach der Religion (Konfession) wichtig. Im Erwachsenenbereich gibt es eine Alters-Differenzierung in der Regel nicht (mit Ausnahme vielleicht von Kursen, die speziell für Senioren angeboten werden). Eine eher sachdienliche Möglichkeit der Außendifferenzierung ist eine nach dem Kenntnisstand – und zwar nach dem Kenntnisstand in der Sache, die unterrichtet werden soll, also z. B. Englisch (als Fremdsprache, z. B. an einer Volkshochschule). Über diese Außendifferenzierung werden dann sprachstandshomogene Lerngruppen geschaffen. Andere Kenntnisse als die im Englischen spielen bei dieser Einteilung weiter keine Rolle. Insbesondere das, was ich Basiskompetenzen genannt habe, spielt bei der Einteilung von Erwachsenen in Kurse keine Rolle.

5 Außendifferenzierung über die Deutschkenntnisse: die Integrationskurse und die VABO-Klassen der Louis-Lepoix-Schule im Schuljahr 2015/2016

5.1 Integrationskurse

Die Integrationskurse, konzipiert vom BAMF und durchgeführt von Volkshochschulen und anderen Kursträgern, sind an Erwachsene gerichtet (Ausnahme: Jugendkurse). Bei der Außendifferenzierung spielen die Deutschkenntnisse, die bereits erworben wurden, eine herausragende Rolle. Die Lernenden werden in verschiedene Niveaus eingeteilt: Nach einem Einstufungstest sind Lernende ohne Deutschkenntnisse im untersten Niveau und Lernende mit schon ein paar Kenntnissen im Deutschen in Niveau 3 (zum Beispiel). Diese Niveaus werden nicht zeitgleich unterrichtet, sondern sind nacheinander angeordnet. Das sind die so genannten Module. Von ihnen gibt es sechs, da der Integrationskurs insgesamt nur bestimmte Deutsch-

Kenntnisse abdecken will (A1 bis B1). Die Lernenden – nachdem sie in ihr Modul eingeteilt wurden – warten, bis das für sie passende Modul unterrichtet wird, und steigen dann in den Kurs ein.

Die Lernenden sind nun nach ihren bisherigen Deutsch-Kenntnissen eingestuft. Die Heterogenität bzgl. der Deutsch-Kenntnisse ist einigermaßen homogenisiert. Alles Weitere wird der Binnendifferenzierung überlassen. Denn es gibt natürlich weitere Heterogenität, weitere Verschiedenheiten, die unberücksichtigt geblieben sind: Es gibt keine Differenzierung nach dem Kenntnisstand in anderen Gebieten als demjenigen, das unterrichtet wird (also: Deutsch). Insbesondere werden Basis-kompetenzen, wie ich sie oben beschrieben habe, nicht berücksichtigt: Wie viel ein Lernender an Kenntnissen hinsichtlich Aufgabenformaten und an Bewusstsein von Grammatik in den Kurs mitbringt – und wie viel auch nicht –, ist für das Fortkommen im Kurs wichtig, spielt aber keine Rolle bei der Einstufung. Die Folge ist, dass ein Lerner, der schon weiß, was – beispielsweise – ein Verb ist, neben jemandem lernt, der noch keine Vorstellung davon hat, dass Sprache auch eine formal-strukturelle Seite hat. Wer schon weiß, was ein Verb ist, kann sich die im Unterricht angebotenen Erklärungen sicher einfacher zunutze machen. Im Kurs wird in den Lernfortschritten eine große Schere aufgehen, die dann durch Binnendifferenzierung aufgefangen werden soll, z. B. indem es Zusatzaufgaben für schnelle Lerner gibt oder indem lernungewohnten Teilnehmern Angebote, mit allen Sinnen zu lernen, gemacht werden.

In meinen Augen sind diese Binnendifferenzierungsbemühungen nicht durchgehend erfolgreich. Zwei Teilnehmer, die beide am Anfang des Kurses noch kein Deutsch sprechen, lernen doch erheblich anders, je nachdem, ob sie mit den angebotenen Grammatik-Erklärungen etwas anfangen können oder ob diese unbeachtet bleiben müssen, weil sie in kein vorhandenes Grammatik-Vorwissen (Bewusstsein) eingebracht werden können.

Ein Erstklässler und ein Abiturient – um das Beispiel vom Anfang aufzugreifen – können also nur schlecht gemeinsam Englisch lernen. Der Grund dafür ist aber nicht, dass sie schon verschieden viel Englisch gelernt haben. Angenommen, beide sprechen tatsächlich kein Englisch, dann lernen sie deshalb schlecht gemeinsam, weil ihr Vorwissen (Grammatik-Bewusstsein, Aufgabenstellungen) ein anderes ist.

Wie schnell also jemand sich die deutsche Sprache aneignen wird – dieser Blick in die Zukunft wird nicht getan beim Einstufen in die Integrationskurse.

5.2 Louis-Lepoix-Schule im Schuljahr 2015/2016

Die Schüler der VABO-Klassen der Louis-Lepoix-Schule wurden im Schuljahr 2015/2016 nach dem Beispiel der Integrationskurse in Klassen eingeteilt, also mit den schon vorhandenen Deutsch-Kenntnissen als Einteilungs-Bezugspunkt. Wären die oben genannten sechs Schüler schon 2015/2016 Schüler an der LLS gewesen, hätte die Einteilung so ausgesehen (Tabelle 2).

Tabelle 2: Einteilung nach Deutschkenntnissen

Klasse 1: kein Deutsch	Farhan kein Deutsch Schule: 6 Jahre	Salif kein Deutsch Schule: 8 Jahre
Klasse 2: etwas Deutsch	Khalil wenige Wörter Deutsch Schule: 12 Jahre	Karamo einige Vokabeln Deutsch Schule: 9 Jahre
Klasse 3: mehr Deutsch	Mohammed auf Deutsch über Hobby unterhalten Schule: 7 Jahre	Lamin auf Deutsch über Hobby unterhalten Schule: 10 Jahre

Diese Einteilung hat nicht wirklich funktioniert. Zwar glichen sich die Schüler in ihren Deutsch-Kenntnissen und deshalb war eine Verständigung mit allen in etwa gleichem Maße möglich. Das Bewusstsein von (fehlender) Korrektheit war aber sehr unterschiedlich ausgeprägt. Besonders zeigte sich dies in der Klasse, in die Schüler ganz ohne Deutsch-Kenntnisse eingeteilt worden waren. Hier gab es Schüler, die die Grammatik-Erklärungen mühelos in ihren wachsenden Wortschatz integrieren konnten, und andere, denen der Sinn der Erklärungen verborgen bleiben musste. Dies führte schnell zu Schüler-Wünschen, die Klasse zu wechseln, und insgesamt zu großer Unruhe.

6 Außendifferenzierung über die Basiskompetenzen: die VABO-Klassen der LLS im Schuljahr 2016/2017

Weil wir aus dem Schuljahr 2015/2016 dieses negative Beispiel vor Augen hatten, sind wir im darauffolgenden Schuljahr 2016/2017 anders vorgegangen. Wir haben die Schüler nicht nach ihren vorhandenen Deutsch-Kenntnissen eingeteilt, sondern nach ihren Kenntnissen in den Basiskompetenzen. Diese haben wir über die Anzahl der Schulbesuchsjahre als Indikator für die bisherige schulische Vorbildung erfasst.

Wir sind also einen anderen Weg als die Integrationskurse gegangen. Wir haben die Unterschiede in den Deutsch-Kenntnissen nachrangig behandelt und stattdessen die Unterschiede in der schulischen Vorbildung durch Außendifferenzierung zu einer Homogenität gebracht. Wir haben aus dem Hintergrund die Schulbesuchsjahre als vorrangiges Kriterium nach vorne geholt; wir haben die Vergangenheit für einen Blick in die Zukunft benutzt: Wie (schnell) wird der Schüler Deutsch lernen? Bei uns waren deshalb Schüler, die zu Beginn des Schuljahres schon Deutsch sprachen, zusammen in einer Klasse mit Schülern, die gerade die ersten Wörter Deutsch lernten, und es hat funktioniert (Tabelle 3).

Grundgedanke unserer Einteilung war die Überlegung: Wortschatz lässt sich schneller aneignen als ein Bewusstsein für Grammatik.

Tabelle 3: Einteilung nach Schulbildung

Klasse 1: bis 7 Jahre Schulbildung	Farhan kein Deutsch Schule: 6 Jahre	Mohammed auf Deutsch über Hobby unterhalten Schule: 7 Jahre
Klasse 2: 8-9 Jahre Schulbildung	Salif kein Deutsch Schule: 8 Jahre	Karamo einige Vokabeln Deutsch Schule: 9 Jahre
Klasse 3: 10 und mehr Jahre Schulbildung	Khalil wenige Wörter Deutsch Schule: 12 Jahre	Lamin auf Deutsch über Hobby unterhalten Schule: 10 Jahre

7 Folgen der neuen Außendifferenzierung für die Unterrichtsinhalte

Nachdem die Schüler aufgrund ihrer Schulbesuchsjahre in (drei) Klassen eingeteilt sind, ist also einigermaßen Homogenität hergestellt, was die Lernvoraussetzungen, die Lernhintergründe betrifft (die Basiskompetenzen „Aufgabenstellungen verstehen“ und „Bewusstsein für Grammatik“). Diese Homogenität ist aber natürlich von Klasse zu Klasse verschieden, das war ja der Sinn der Außendifferenzierung. Pro Klasse werden andere Inhalte wichtig, werden andere Methoden erläutert, wird das Erklären anders. Was in der einen Klasse ausführlich erklärt werden muss, kann in einer anderen vorausgesetzt werden. (Wenn man so will, haben wir hier eine Instruktionendifferenz (vgl. Bönsch 2012: 73) als Außendifferenz umgesetzt.)

Aus der Tabelle (Tabelle 4) ist ersichtlich, welche Basiskompetenzen (in etwa) die Schüler am Anfang des Schuljahres mitbrachten (= „ja“); die übrigen wurden dann expliziter Unterrichtsgegenstand parallel zum Deutschlernen.

Tabelle 4: Basiskompetenzen

<i>Aufgabenstellungen verstehen:</i>	VABO 1	VABO 2	VABO 3
Einsetzübungen	ja	ja	ja
Zuordnungsübungen	ja	ja	ja
Schüttelkasten bemerken		ja	ja
bemerken, dass Wörter im Schüttelkasten noch grammatisch angepasst werden müssen			
Zeiger-Uhr lesen können		ja	ja
Fahrplan lesen		ja	ja
Stadtplan lesen (sich „mitdrehen“ für links und rechts)		ja	ja

<i>Aufgabenstellungen verstehen:</i>	VABO 1	VABO 2	VABO 3
Tabelle lesen/nutzen			
Farben nutzen			ja
Zeilennummerierungen kennen			
Visualisierungen verstehen (z. B. Zeitstrahl)			ja
spielen können/Rätselcharakter umsetzen			ja
<i>Bewusstsein für Grammatik:</i>	VABO 1	VABO 2	VABO 3
Satzgrenzen erkennen		ja	ja
bei Zeilen-Emjambements weiterlesen			ja
Ja-/Nein-Fragen und W-Fragen unterscheiden			ja
Singular – Plural als Struktur		ja	ja
Konzept Wortarten			ja
<i>autonom lernen:</i>	VABO 1	VABO 2	VABO 3
Vokabeln lernen			ja
angegebene Beispiele nutzen			
(angstfrei) zeichnen können			ja
richtig abschreiben			ja

8 Binnendifferenzierung

Die Außendifferenzierung entlang der Beherrschung der Basiskompetenzen ist erfolgt, die Klassenraumtür ist jetzt also zu. Jede Klasse ist für sich homogen in Bezug auf das Verstehen von Aufgabenstellungen und in Bezug auf ein vorhandenes Bewusstsein von Grammatik. Es sitzen jetzt aber in der einzelnen Klasse Schüler, mit denen man sich schon über ihr Hobby unterhalten kann, und Schüler, die noch kein Wort Deutsch sprechen. Wie sieht hier Binnendifferenzierung aus?

Wir differenzieren nach den Zielen: Einige Schüler sollen die Aufgaben gerade so bewältigen: Sie sollen die wichtigsten Elemente des neuen Wortschatzes verstehen und anwenden können. Bei anderen Schülern erwarten wir Vollständigkeit, Souveränität, Richtigkeit.

Wir differenzieren nach der Qualität: Bei den Schülern mit einem größeren Wortschatz erwarten wir, dass sie aussagekräftiger und abwechslungsreicher formulieren und die richtigen Artikel benutzen, dass sie im Satzbau sicher sind und längere und kompliziertere Sätze bilden; dass sie dann auch irgendwann auf eine richtige Rechtschreibung achten.

Wir differenzieren bei der Fehlerkorrektur: Die Schüler mit geringerem Wortschatz werden auf ihren Fehler aufmerksam dadurch, dass man als Lehrkraft nachfragen muss und damit anzeigt, dass man sie nicht verstanden hat. Diese Schüler hören dann von der Lehrkraft die richtige Ausdrucksweise, die diese vorspricht (den Satz des Schülers überformt). Den anderen Schülern wird dagegen eine Möglichkeit

zur Selbstkorrektur gegeben, diese aber auch von ihnen erwartet, und zwar auch auf struktureller Ebene (Grammatik).

Wir differenzieren nach den Sozialformen: Die Schüler wählen in der Regel selbst, ob sie eine Aufgabe allein, in Partnerarbeit oder vielleicht sogar mit mehreren wechselnden Partnern bearbeiten möchten (Differenzierung von unten⁵).

Wir differenzieren hinsichtlich der Hilfestellung: Einige Schüler ziehen eine Übersetzungs-App auf ihrem Handy zu Rate (schriftlich oder durch Einsprechen) oder lassen sich ein Wort von einem Mitschüler erklären, der dieselbe Sprache spricht wie sie. (Damit wertschätzen wir auch die Mutter-Sprachkenntnisse der Schüler.) Einige Schüler möchten die englische Übersetzung wissen – von der Lehrkraft oder von einem Mitschüler. Bei dem, der das Wort schon kannte, setzt durch das Erklären oder Übersetzen eine Festigung ein. Die Lehrkraft geht während der Stunde durch die Reihen oder wird direkt angefordert (zur Hilfe oder zur Kontrolle).

Wir differenzieren manchmal nach der Quantität: Einige Schüler schaffen manchmal nicht alle Texte oder Aufgaben.

Wir differenzieren nicht nach dem Material und auch nicht nach dem Inhalt – alle beschäftigen sich mit den gleichen Aufgaben, mit dem gleichen Thema.

Die Binnendifferenzierung traute Schülern, die zu Beginn des Schuljahres noch ohne Wortschatz waren, zu, diesen selbstständig aufzubauen. Tatsächlich ist die Schere an Deutsch-Kenntnissen, wie sie zu Beginn des Schuljahres bestand und die die Binnendifferenzierung nötig machte, im Verlauf des Schuljahres zugegangen.

9 Die Grundannahmen und Gelingensbedingungen

Wortschatz lässt sich schneller (selbstständig) aneignen als ein Bewusstsein für Grammatik (ich meine nicht: als Grammatik! vgl. Kapitel 3) – das war unsere Grundüberlegung. Denn bei fehlendem Wortschatz merken die Schüler in der Regel, dass ihnen etwas fehlt. Sie können sich nicht ausdrücken und so entsteht ein Sog, ein Muss, neue Wörter zu lernen (rezeptiv und produktiv). Bei fehlendem Bewusstsein für Grammatik ist dies nicht so; hier wird nie bemerkt, dass etwa Korrektheit fehlt.

Der Unterricht war deshalb oftmals grammatikzentriert – er konnte es sich erlauben, Grammatik (oder vorausliegend: ein Bewusstsein von Grammatik) stärker zu betonen, weil die Förderung des Wortschatzes und einiger Fertigkeiten vielfach außerhalb des Deutsch-Unterrichts stattfand. Um dieses Konzept zu verstehen, will ich kurz auf den Unterschied zwischen DaF und DaZ eingehen. Damit werden verschiedene Zugangsweisen bezeichnet, Deutsch zu lernen. Bei DaF lernt man in einem schulischen Kontext, man ist mit der Sprache nicht in einem Sprachbad konfrontiert, es gibt in der Regel eine Progression, Lesen spielt eine größere Rolle als Hören und die Grammatik ist wichtiger als ein großer Wortschatz. DaZ dagegen

⁵ Für eine Darstellung dieser Differenzierungsmöglichkeit vgl. Strohn (2015: 45f.).

lernt man auf der Straße, im Sprachbad in Deutschland, es gibt keine geordnete Progression, Hören spielt eine größere Rolle als Lesen und es wird in der Regel ein größerer Wortschatz erworben. Die Grammatikkenntnisse sind selbst gebastelt, selbst zurechtüberlegt, oder es waren laienhafte Erklärungen von Bekannten.

Schließen diese beiden Zugangsweisen sich gegenseitig aus? Muss man sich für eine der beiden entscheiden oder können sie parallel verlaufen? Können diese Lern- resp. Erwerbsweisen sich eventuell sogar gegenseitig befruchten? Ich glaube, Letzteres ist der Fall.

Bei uns im VABO unterrichten wir die Schüler eher nach Art von DaF. Wir arbeiten mit einem Lehrbuch und folgen dessen Progression; ein Grammatik-Bewusstsein zu erlangen bzw. Grammatik zu lernen spielt eine große Rolle in unserem Unterricht. Das passiert am Vormittag, in den Deutsch-Stunden. In den übrigen Stunden – im Werkstattunterricht, in Religion, in dem Fach mit dem Namen Lebensweltkompetenz – sind die Schüler mit dem Deutschen eher als DaZ konfrontiert. Außerdem hören und sprechen sie – jedenfalls idealerweise – am Nachmittag Deutsch, z. B. im Fußballverein. Manchmal bringen die Schüler auch ihre Fragen zu Wortschatz und Grammatik vom Nachmittag mit in die Deutsch-Stunden, wo sie bearbeitet und beantwortet werden können.

Ich will nicht verhehlen, dass wir auf eine Reihe von Gelingensbedingungen zurückgreifen konnten, die uns die vorgenommene Art der Außen- und Binnendifferenzierung erst ermöglichten: Unsere Schüler sind alle relativ homogen, was das Alter betrifft. Hier greift eine Differenzierung, die noch vor unserer Außendifferenzierung liegt, dass nämlich an unserer Schule – als einer beruflichen Schule – überhaupt nur Schüler ab 16 Jahren unterrichtet werden. Ferner waren die Schüler doch nicht so heterogen in ihren Deutsch-Kenntnissen: Es gab in der Gruppe unserer Schüler niemanden, der Deutsch schon auf einem Niveau über B1 sprechen konnte. Dann wäre er auch nicht in unseren VABO-Klassen gelandet. Nicht vergessen werden darf die hohe Motivation, Deutsch zu lernen, die die Schüler mitbrachten. Sie hatten Eigeninitiative und den Willen zu lernen. Dies war nötig im Unterricht und wurde von der Lehrkraft auch eingefordert.

10 Zusammenfassung

Bei der Außendifferenzierung der VABO-Klassen waren die Basiskompetenzen (=Aufgabenformate verstehen, Bewusstsein für Grammatik) vorrangiges Kriterium vor den Deutsch-Kenntnissen. Das führte zu Klassen mit je anderen Unterrichtsinhalten; Erklärungen (zur Aufgabenstellung, zur Grammatik) waren unterschiedlich nötig resp. möglich. Die verbliebene größere Heterogenität bzgl. der Deutschkenntnisse wurde durch Binnendifferenzierung aufgefangen. – Hintergrund war die Überlegung, dass sich Wortschatz schneller (selbstständig) aneignen lässt als ein grundlegendes Bewusstsein für Grammatik.

Literatur

- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2015): *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs* [<http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/konz-f-bundesw-integrationskurs.html?nn=1367314>, letzter Zugriff: 29.08.2017].
- Bönsch, Manfred (2012): *Heterogenität und Differenzierung. Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Eberle, Thomas/Kuch, Helge/Track, Sabine (2012): Differenzierung 2.0. In: Eisenmann, Maria/Grimm, Thomas (Hrsg.): *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 1-36.
- KMBW [Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg] (2016): *Leitfaden für das VABO*. Überarbeitete Auflage für das Schuljahr 2016/2017.
- Strohn, Meike (2015): *Binnendifferenzierung im Englischunterricht. Die Lehrerperspektive*. Bochum/Freiburg: projekt verlag.

Formfokussierend inszenieren: Dramagrammatisch zu konzessiven Konnektoren

Doreen Bryant (Tübingen)

1 Einleitung

Grammatik hat immer noch einen schweren Stand in der Sprachvermittlung – in den Augen vieler ist sie ein notwendiges Übel, auf das man sich hin und wieder einlassen muss. Im Rahmen der so genannten kommunikativen Wende hatte man die Grammatik sogar weitgehend verbannt aus dem Fremdsprachenunterricht und sich primär dem Aushandeln von Bedeutungen in ansprechenden kommunikativen Settings zugewandt – im Glauben, die Lernenden würden in dieser dem Erstspracherwerb nachempfundenen Natürlichkeit den Weg in die Zielsprachlichkeit finden. Zwar attestierte man nun den Lernenden eine erhöhte Sprachfreude und eine verbesserte mündliche Sprachfertigkeit, bemängelte gleichzeitig aber die Sprachrichtigkeit und die fehlenden Grammatikkenntnisse. Inzwischen herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass man auf eine Grammatikvermittlung nicht vollends verzichten kann. Festhalten möchte man aber auch an einem bedeutungsorientierten, kommunikativ ausgerichteten Unterricht (z. B. *task-based-teaching*). Im Fokus der aktuellen Fremdsprachendidaktik steht daher die Frage, wie lassen sich Bedeutungsorientierung und Grammatik sinnvoll zusammenführen. Im vorliegenden Beitrag wird mit der Dramagrammatik (Even 2003) ein methodischer Ansatz vorgestellt, der mit den Mitteln des Theaters grammatische Strukturen funktional erfahrbar macht und kommunikative Situationen schafft, um die Strukturen anzuwenden und ihren Gebrauch zu reflektieren. Der Beitrag gliedert sich wie folgt: Kapitel 2 stellt zunächst den noch

recht jungen Ansatz der Dramagrammatik vor und geht dabei auch auf dessen Bezugsquellen ein. Bei der Dramagrammatik handelt es sich um eine spezifische Ausprägung des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts. Den zum Einsatz kommenden Inszenierungsformen und Inszenierungstechniken widmet sich Kapitel 3. Im anschließenden Kapitel 4 werden zwei dramagrammatische Phasenmodelle vorgestellt – zunächst das Original von Even (2003) und dann eine modifizierte Form von Bryant (2012). Während Evens Modell sich an DaF-Studierende richtet, ist Bryants Modell für Schüler mit DaZ und/oder Sprachförderbedarf konzipiert.¹ Das modifizierte dramagrammatische Modell wird inzwischen auch für das kombinierte Sprach- und Fachlernen eingesetzt. Kapitel 5 illustriert anhand einer Beispielinheit zum Thema *Leben in der DDR*, die sowohl für den sprachbildenden Geschichtsunterricht der Klassenstufen 8/9 als auch für den DaF-Landeskundeunterricht geeignet wäre, wie eine Synthese von Fachbezogenheit, Sprachbildung und Dramapädagogik aussehen kann. Im sprachlichen Fokus dieser Einheit stehen die bekanntlich sehr schwierigen konzessiven Konnektoren. Nachdem sich die Schüler in mehreren Phasen mit dem Formenrepertoire und der Funktion von Konzessiva vertraut gemacht haben, steht am Ende der Einheit die Inszenierung einer schweren Entscheidungsfindung: „Bleiben oder das Land verlassen?“.

2 Verortung der Dramagrammatik

Die Dramagrammatik (Even 2003) ist ein dramapädagogisch orientiertes Lehr- und Lernkonzept, das verschiedene Inszenierungsformen und -techniken einsetzt, um grammatische Strukturen in ihrer Funktion erfahrbar zu machen und um sinnstiftende Kontexte zu schaffen, die fokussierten Strukturen reflektiert anzuwenden. Abbildung 1 verortet die Dramagrammatik zwischen Dramapädagogik und Fremdsprachendidaktik unterhalb des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts. Für ein besseres Verständnis der noch relativ jungen Dramagrammatik sei im Folgenden kurz auf ihre verschiedenen Bezugsquellen eingegangen.

2.1 Dramapädagogik

Die Dramapädagogik ist ein pädagogischer Ansatz, der fächerübergreifend mit den Mitteln des Theaters handlungsbezogen ganzheitliches Lernen herbeiführt. Im Vordergrund steht hierbei nicht die Aufführung eines Theaterstücks, sondern der Lernprozess in all seinen Dimensionen: physisch, ästhetisch, emotional und kognitiv (Tselikas 1999: 21). Lerntheoretisch bezieht sich die Dramapädagogik „auf das neurophysiologische Prinzip der multiplen Vernetzung – je mehr Sinnesleistungen einbezogen werden, desto wirksamer wird gelernt“ (Schewe 1993: 7, zitiert in Even 2003: 53). In Großbritannien ist das Konzept *Drama in Education* bereits seit Mitte

¹ Für eine bessere Lesbarkeit wird auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten für beide Geschlechter.

des 20. Jahrhunderts als fächerübergreifendes Lehrprinzip etabliert (Bonnet/Küppers 2011: 42). Auch in Deutschland gewinnt der dramapädagogische Ansatz zunehmend an Bedeutung. Nicht nur der Unterricht im Fach Deutsch konnte bislang davon profitieren (Bekes 2013; Scheller 2016). Auch im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich (Bernhardt 2010; BPB 2011; Lehmann 2006) und sogar in den MINT-Fächern (Kramer 2008, Jogschies 2007), von denen man zunächst einmal keine Theateraffinität erwartet, wird bereits dramapädagogisch gearbeitet. Der Siegeszug der Dramapädagogik in die deutsche Fremdsprachendidaktik begann schon Ende der 1980er, Anfang der 1990er Jahre im Rahmen des um die Dimension des Interkulturellen erweiterten kommunikativen Paradigmas (Bonnet/Küppers 2011: 42) und ist aufs Engste mit dem Namen Manfred Schewe und seinem 1993 erschienenen Werk *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* verbunden.

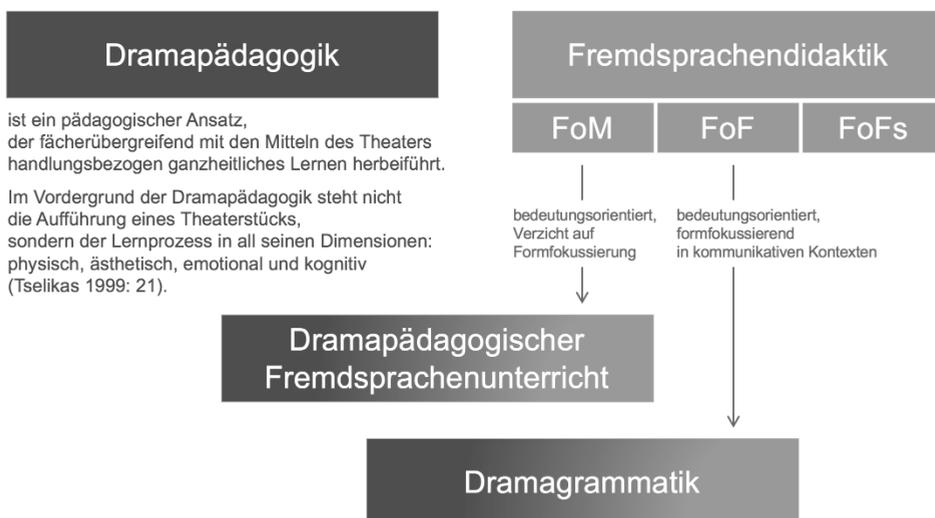


Abbildung 1: Verortung der Dramagrammatik

2.2 Fremdsprachendidaktik

In Bezug auf die Bewusstseinslenkung des Lerners auf sprachliche Formen sind zunächst einmal zwei Extreme zu unterscheiden. Pagonis (2015: 149) spricht von einem didaktischen Kontinuum, an dessen einem Ende ein Ansatz steht, der ganz auf die Formfokussierung verzichtet und durch authentische Kommunikationssituationen die Bedeutungsseite sprachlicher Handlungen in den Mittelpunkt rückt (focus on meaning, FoM). Man spricht auch vom kommunikativen Ansatz. Am anderen Ende des Kontinuums findet sich der traditionelle Grammatikvermittlungsansatz, der den Fokus auf die Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen legt (focus on

formS, FoFs) und hierbei typischerweise im klassischen Dreischritt vorgeht: Einführen des sprachlichen Phänomens, kontrolliertes Üben, selbstständiges Anwenden. Die Auswahl der Formen und Regeln richtet sich nicht nach situativ-kommunikativen Bedürfnissen der Lernenden, sie ist curricular vorgegeben. Zwischen diesen zwei extremen Polen liegt ein Ansatz, der (wie FoM) in erster Linie für einen bedeutungs- bzw. inhaltsorientierten Unterricht steht, in diesem aber eine Formfokussierung zulässt, wenn in kommunikativen Situationen ein entsprechender Bedarf hierfür aufkommt (u. a. Long 1991). Für diese in kommunikativen Situationen motivierte Formfokussierung gebraucht Long (in Abgrenzung zu FoFs) das Akronym FoF (focus on form). In Longs Vorstellung sollte die Formfokussierung auf keinen Fall geplant sein, sondern reaktiv, kurz und möglichst unauffällig (ohne metalinguistische Erklärung) erfolgen, um die Ausführung der im Mittelpunkt stehenden kommunikativen Aufgabe so wenig wie möglich zu stören. Das Akronym FoF ist im fremdsprachdidaktischen Diskurs jedoch längst nicht mehr auf diesen eng abgesteckten Rahmen beschränkt. Ellis (2016) klassifiziert die verschiedenen FoF-Gebrauchsweisen (darunter auch bedeutungsorientierte Unterrichtskonzeptionen mit planvoller Strukturvermittlung) und schlägt vor, FoF nicht mehr als methodischen Ansatz zu verstehen, sondern „as a set of procedures attracting attention to form while learners are engaged in meaning making [...]“ (ebd.: 423). Diese FoF-Vorgehensweisen sind auf natürliche Weise kompatibel mit dem task-based-teaching (ebd.: 423).

2.3 Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht und Dramagrammatik

Der dramapädagogische Fremdsprachenunterricht verknüpft Dramapädagogik mit kommunikativ orientierter Fremdsprachendidaktik und versteht sich Ortner (1998: 141) zufolge als methodische Konkretisierung und Erweiterung des kommunikativen Ansatzes (Even 2003: 52). Der Fokus liegt auf der Gestaltung fiktiver Kontexte, „in denen intensives sprachliches Handeln erfolgt und literarische sowie interkulturelle Lernprozesse ausgelöst werden“ (Even 2003: 38). Es geht um die Entwicklung und Förderung kommunikativer Kompetenz – verstanden als spontanes Sprachhandeln. Und diese sprachliche Improvisationsfähigkeit kann – so Schewe (1993) – nur durch Improvisieren selbst gelernt werden. Offene Inszenierungsformen (Kapitel 3) laden ein zum kreativen Umgang mit Sprache und zur Bedeutungsaushandlung in fiktiven Kontexten. Auf dem in 2.2 skizzierten didaktischen Kontinuum, das auf den Ausprägungsgrad der Formfokussierung Bezug nimmt, ist der dramapädagogische Fremdsprachenunterricht dem bedeutungsorientierten Pol (FoM) zuzuordnen (Abbildung 1).

Die von Schewes dramapädagogischem Fremdsprachenunterricht begeisterte DaF-Dozentin, Susanne Even, suchte nach einem Weg, die Potentiale der ganzheitlichen Dramapädagogik zu nutzen, um sich auf systematische Weise grammatischen Phänomenen zu nähern (ebd.: 38). Ein solcher Weg erschien ihr nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der bei den Fremdsprachlernenden vielfach zu beobachtenden

mangelnden Integration grammatischen Wissens und fremdsprachlicher Handlungskompetenz als notwendig und aussichtsvoll. Ihr Ziel war ein fremdsprachlicher Grammatikunterricht, „der die Kontextferne der Lehrbuchübungen hinter sich lässt und in für Lernende sinnvolle Kontexte hineinführt“ (ebd.: 39f.). Sie erreichte dieses Ziel, indem sie das dramapädagogische Unterrichtsmodell von Schewe in weiten Teilen übernahm, aber eben sprachliche Strukturen in den Mittelpunkt stellte. Das bedeutet, die Auswahl an Materialien und dramatischen Kunstformen erfolgt so, dass das sprachliche Phänomen optimal erfahrbar wird. Beispielsweise beginnt eine Unterrichtseinheit zum Konjunktiv II mit einem Spiel, in dem es um höfliches Bitten geht: „Könntest du mir das bitte abnehmen?“ „Wärst du vielleicht so nett, darauf aufzupassen?“ (ebd.: 278). Even integriert in das Modell von Schewe auch eine zusätzliche Phase, in der explizit über die Zielstruktur (z. B. über die Bildung und Verwendungskontexte vom Konjunktiv II) reflektiert wird, bevor diese in bestimmten Inszenierungsformen Anwendung findet (zum dramagrammatischen Phasenmodell siehe Kapitel 4). Even prägt für diesen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht, der eine gezielte Erarbeitung und Reflexion grammatischer Strukturen beinhaltet, den Begriff Dramagrammatik. Mit der Integration von szenischem Handeln und bewusster Spracharbeit greift die Dramagrammatik „die sprachlerwerbsfördernde Funktion von Interaktion und Bedeutungsaushandlung auf und betont gleichzeitig den hohen Stellenwert expliziten grammatischen Wissens für den Fremdspracherwerb“ (ebd.: 294). Wie in Abbildung 1 dargestellt, ist die Dramagrammatik dem FoF-Spektrum zuzuordnen.

3 Inszenierungsformen und Inszenierungstechniken

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht kommen verschiedene Inszenierungsformen zum Einsatz, die sich in Bezug auf den Grad der Steuerung auf einem Kontinuum von stark gelenkt bis (weitgehend) un gelenkt anordnen lassen (siehe Abbildung 2).² Mit Abnahme der lehrerseitigen Lenkung nimmt die Eigenverantwortlichkeit der Lerner zu (Even 2003: 156f.) Die stark gelenkten Formen (z. B. Sprachlernspiele) eignen sich, um sprachliche Strukturen und Äußerungsmuster zu üben und zu festigen. Beispielsweise könnte man in einen Rotationskreis eine sprachliche Struktur hineingeben und mit unterschiedlichen Gefühlen (traurig, wütend, müde, vergnügt) wiederholen lassen (Gefühlsreplay). Sprachspiele mit wiederkehrenden und leicht zu modifizierenden Konstruktionen eignen sich gut, um gezielt typische Lernschwierigkeiten anzugehen und um im ungesteuerten Zweitspracherwerb fossilisierte Sprachmuster zu überwinden (Bryant/Rummel 2015: 12). Schon etwas anspruchsvoller als Sprachspiele, die selten über die Satzebene hinausgehen, sind kleine Dialoge, bei denen vorgegebene Strukturen Verwendung finden. Werden mehrere sprachliche Alternativen angeboten, können die Interaktionspartner sich hierüber

² In Anlehnung an Kao/O'Neill (1998: 6), zitiert nach Even (2003: 156f.).

austauschen und gemeinsam eine Auswahl für ihr einzuübendes Rollenspiel treffen. Auf dem Kontinuum von Abbildung 2 wäre ein solches Rollenspiel, für das mehrere Sprachmuster zur freien Auswahl stehen, rechts von einem Rollenspiel mit nur einer Strukturvorgabe zu verorten.



Abbildung 2: Kontinuum der Inszenierungsformen

Die stark gelenkten Inszenierungsformen eignen sich besonders für den Anfängerunterricht, aber durchaus auch für Fortgeschrittene, um ihnen bei schwierigen Konstruktionen auf spielerische Weise zu einer höheren Gebrauchsfrequenz zu verhelfen und damit eine tiefere Verankerung der Strukturen zu bewirken. Während der Fokus bei den stark gelenkten, geschlossenen Formen primär auf dem korrekten Sprachgebrauch liegt, geht es bei den (weitgehend) un gelenkten, offenen Formen vor allem um einen authentischen Sprachgebrauch und um die sogenannte „fluency in communication“ (Kao/O’Neill 1998: 6).

Zur Gestaltung der Inszenierungsformen steht ein vielfältiges Repertoire an Inszenierungstechniken zur Verfügung (Even 2003: 161ff.). Die Auswahl erfolgt nach dramapädagogischen und sprachdidaktischen Kriterien, dem Sprachstand der Lerner angemessen. So kann die Technik *Standbild* bei fortgeschrittenen Lernern als Vorstufe für eine szenische Improvisation dienen. Aus sprachdidaktischer Sicht lässt sich diese Technik für verschiedene sprachliche Funktionen einsetzen, z. B. für Sprachhandlungen des Beschreibens und des Interpretierens. Auch lassen sich den im Standbild involvierten Personen Äußerungen oder kleine Dialoge entlocken, die mit entsprechender Unterstützung vielleicht sogar die Zielstrukturen enthalten. Die Aufgabe der Versprachlichung möglicher Gedanken oder Gespräche könnte aber auch den Betrachtern des Standbildes übertragen werden.

Die Technik *Hot Seating* kann z. B. zur Herausarbeitung eines Charakters oder dessen Handlungsmotivationen genutzt werden. Begibt sich die Lehrkraft als *teacher in role* auf den „heißen Stuhl“, dann kann dieses dramatische Format auch schon bei Sprachanfängern genutzt werden. Sie könnten beispielsweise verschiedene Frage-techniken üben.

Zur Darstellung eines inneren Konflikts, zum Abwägen von Pro- und Kontra-Argumenten eignen sich die Techniken *Spalier* (auch *Gedankenallee* genannt) oder *Doppeln* in besonderer Weise. Sprachfunktional bieten sich diese Techniken an, um argumentative, konditionale und konzessive Strukturen anzubahnen und zu üben (Kapitel 5.2).

Mit der Technik *Mantle of the Expert* avancieren die Lerner zu Experten auf einem bestimmten Fachgebiet.³ Dieser Statuswechsel verlangt auch einen Wechsel im Sprachduktus. Die Technik ist daher besonders geeignet, um für Registerunterschiede zu sensibilisieren und um an bildungs- und fachsprachliche Ausdrucksweisen heranzuführen. Es lassen sich Einzel- und Gruppenpräsentationen oder aber auch Fachtagungen inszenieren, je nachdem wird das monologische Sprechen oder die Diskussionsfähigkeit trainiert.

4 Das dramagrammatische Phasenmodell

Im Folgenden werden zwei dramagrammatische Phasenmodelle vorgestellt: das Original und eine Abwandlung. Das Original stammt von Even und wurde für den DaF-Unterricht an der Universität entwickelt. Die Zielgruppe sind also erwachsene Akademiker. Die modifizierte Version von Bryant richtet sich an Grundschüler und Sekundarschüler mit DaZ und/oder Sprachförderbedarf.

4.1 Das dramagrammatische Phasenmodell für erwachsene DaF-Lerner⁴

Als Grundlage diente Even (2003) das dramapädagogische Unterrichtsphasenmodell von Schewe (1993) mit den Phasen der Sensibilisierung, Kontextualisierung und Intensivierung. Sie erweitert dieses Modell um die strukturfokussierende Einordnungsphase und legt zudem einen besonderen Wert auf die Präsentation und Reflexion (auch zu den verwendeten sprachlichen Mitteln) am Ende einer Einheit.

(1) SENSIBILISIERUNGSPHASE

Die Teilnehmenden werden an bestimmte grammatische Strukturen herangeführt, indem zunächst ein persönlicher Anhaltspunkt gefunden wird, der das Bedürfnis bzw. die Notwendigkeit sich zu äußern, hervorruft (2003: 174).

³ Die Technik *Mantle of the Expert* wird inzwischen auch in Deutschland erfolgreich im handlungsorientierten sprachsensiblen Unterricht eingesetzt – allerdings primär zur Versprachlichung naturwissenschaftlicher Inhalte (Quehl/Trapp 2013). Mit dieser Technik, die auf Heathcote zurückgeht, arbeitet man in England bereits seit Mitte der 1980er Jahre, und zwar fächerübergreifend (Heathcote/Bolton 1994).

⁴ Vgl. Even (2003: 174f.) und (2011: 71).

(2) KONTEXTUALISIERUNGSPHASE

Der vorangegangene Impuls wird aufgegriffen und in einen größeren Zusammenhang gestellt. Es werden (mit Improvisationen) weitere inhaltliche Kontexte für die Zielstrukturen erarbeitet (2003: 174).

(3) EINORDNUNGSPHASE

Nachdem die Teilnehmenden auf bestimmte Grammatikphänomene aufmerksam geworden sind und diese bereits in kontextuellen Zusammenhängen erlebt haben, wird nun im dramatischen Prozess innegehalten, um bewusstes Nachdenken über diese Phänomene anzuregen (2003: 174). Kollaborative Regelfindung und Systemerarbeitung sind dem Lehrvortrag dabei übergeordnet (2003: 174f.).

(4) INTENSIVIERUNGSPHASE

Der dramatische Faden wird wieder aufgenommen. Die Teilnehmenden, die inzwischen die Möglichkeit gehabt haben, unvertrautes und bisher undurchschautes Material konzeptuell einzuordnen, kehren zum dramatischen Schaffensprozess zurück. Die nun folgenden Aktivitäten schließen sich thematisch an die Kontextualisierungsphase an (2003: 175).

Die Lernenden entwerfen längere, zusammenhängende dramatische Situationen, in denen die zuvor besprochenen Strukturen eine zentrale Rolle spielen (2011: 71).

(5) PRÄSENTATIONSPHASE/REFLEXIONSPHASE

Die Endprodukte werden vor den anderen Teilnehmenden gezeigt. Damit ist keine Theateraufführung im herkömmlichen Sinne gemeint; der Klassenraum ist die Bühne und die Lernenden sind füreinander Publikum und Kritiker. Die Eindrücke und Erfahrungen der Akteure und Zuschauer sind Thema der Reflexionsphase, in der Feedback ausgetauscht wird und methodische und sprachliche Probleme besprochen werden (2011: 71).

4.2 Das dramagrammatische Phasenmodell für Kinder und Jugendliche mit DaZ⁵

Für die dramapädagogische Spracharbeit mit Kindern und Jugendlichen mit DaZ und/oder Sprachförderbedarf orientierte sich Bryant (2012) am dramagrammatischen Phasenmodell von Even (2003) und passte es in verschiedener Hinsicht an die Bedarfe dieser Zielgruppen an. So wird in der adaptierten Version stärker auf korrekten Input und Output geachtet und daher eher mit gelenkten Inszenierungs-

⁵ Vgl. Bryant (2012: 40ff.) und Bryant/Rummel (2015: 11ff.).

formen (Abbildung 2) gearbeitet. Dies ist darin begründet, dass Deutsch für die Zielgruppen die Umgebungssprache ist und die Schüler daher reichlich Gelegenheit haben, Deutsch zu sprechen und mit ihren deutschsprachlichen Möglichkeiten zu improvisieren. Einheiten zur Sprachförderung müssen daher nicht notwendigerweise Improvisationen für den authentischen Sprachgebrauch in den Mittelpunkt stellen. Vielmehr sollte ergänzend zu den zahlreichen ungesteuerten Erwerbssituationen die korrekte Sprachverwendung und der Aufbau des bildungssprachlichen Registers in den Fokus rücken. Die Situation des ungesteuerten Erwerbs kann zum einen dazu führen, dass im Sprachgebrauch Vereinfachungs- oder Vermeidungsstrategien entwickelt werden, die den Erwerb komplexerer Strukturen verhindern. Zum anderen können sich (unbemerkt, weil unkorrigiert) fehlerhafte Sprachmuster einschleifen. Das modifizierte dramagrammatische Modell versucht hier als Korrektiv zu wirken: Es wird eingesetzt, um systematisch komplexe (bildungssprachliche) Strukturen aufzubauen und um Fossilisierungen (z. B. in den Bereichen der Nominalflexion oder in der Domäne der Raumausdrücke) aufzubrechen.

Evens Modell ist zugeschnitten auf erwachsene Deutschlerner in akademischer Ausbildung. Von dieser Lernerpopulation kann eine gewisse Selbstmotivation und eine grundsätzliche Bereitschaft, den didaktischen Pfaden der Lehrkraft zu folgen, vorausgesetzt werden. Das kann nicht ohne Weiteres von der sprachlich sehr heterogenen Schülerschaft mit DaZ und/oder mit bildungsfernem Elternhaus erwartet werden. Darunter sind auch einige Schüler, die bereits große Frustrationen gegenüber allem Schulischen aufgebaut haben und die neben (bildungs-)sprachlichen Schwierigkeiten eventuell auch Konzentrationsschwächen und Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Das Lehrangebot muss daher besonders attraktiv sein und darf nicht überfordern. Um sprachlich ein Stück über sich hinauszuwachsen, müssen sich die Schüler zunächst einmal sprachlich sicher fühlen. Aus diesem Gefühl der Sicherheit heraus, lassen sie sich dann auch auf einen theatralischen Sprachgebrauch ein und sind dabei auch bereit, sprachlich Neues auszuprobieren – vorausgesetzt die kommunikative Aufgabe ist gut motiviert. Das modifizierte dramagrammatische Phasenmodell sieht daher eine eigene Motivationsphase vor. Insgesamt umfasst das Modell fünf Phasen, wobei nicht immer alle Phasen durchlaufen werden müssen. Oftmals arbeitet man ja über mehrere Einheiten an einem Thema, sodass beispielsweise *eine* Motivationsphase und/oder *eine* Strukturvermittlungs-/Strukturreflexionsphase für eine gesamte Sequenz von drei bis fünf Fördereinheiten ausreichen kann.

(1) AUFWÄRMPHASE

Es werden Auflockerungs-, Assoziations-, und Rotationsspiele durchgeführt, die einerseits dabei helfen anzukommen und Hemmungen abzulegen und andererseits aber auch schon einer ersten Verankerung der zielsprachlichen Strukturen dienen. Insbesondere Rotationsspiele erlauben es, sprachliche Konstruktionen kontrolliert in hoher Frequenz zu üben, was sich begünstigend auf den Erwerbsprozess auswirkt und den SuS erfahrungsgemäß großen Spaß macht, weil sie durch klare Vorgaben

sprachliche Sicherheit erfahren und somit Kapazitäten freihaben, ihren Äußerungen eine emotional theatralische Farbe zu geben, was sich wiederum positiv auf die mentale Verankerung der Zielstrukturen auswirkt. Inhaltlich haben die Sprachspiele bereits einen Bezug zum übergeordneten Thema der Einheit.

(2) MOTIVATIONSPHASE

Die Schüler erhalten eine sie begeisternde Aufgabe (z. B. eine wichtige Entscheidung zu treffen oder einen Konflikt zu lösen), die sie unbedingt erfüllen wollen und dafür auch bereit sind, ihr sprachliches Repertoire zu erweitern und sich auf die folgende struktur fokussierende Phase einzulassen, die das sprachliche Rüstzeug für die sich anschließende Inszenierung liefert.

(3) STRUKTURVERMITTLUNGS-/STRUKTURREFLEXIONSPHASE

Idealerweise erarbeiten sich die Schüler anhand eines speziell aufbereiteten Materials selbst die Zielstrukturen und reflektieren diese im Anschluss mit der Lehrkraft. Zum Beispiel könnten morphologische Kontraste oder syntaktische Stellungsvarianten sichtbar werden und zum Nachdenken über die Formunterschiede anregen. (Welcher Form kommt welche Bedeutung/Funktion zu?) Die Ergebnisse werden schriftlich (z. B. auf einem Plakat) festgehalten.

(4) STRUKTURANWENDUNGSPHASE/INSZENIERUNG

Dank der gemeinsam erarbeiteten und schriftlich fixierten, im Raum ausgelegten oder aufgehängten Hilfsstrukturen und Regeln sind die Schüler nun in der Lage, die im Rahmen der Motivationsphase gestellte kommunikative Aufgabe zu erfüllen. Je nach inhaltlichem Thema wird in Abhängigkeit des Sprachstandes der Kinder und unter Berücksichtigung ihrer Erfahrungen mit dem dramapädagogischen Ansatz eine passende Inszenierungsform und Inszenierungstechnik ausgewählt, um die Strukturen nun anzuwenden.

Idealerweise wird die Großgruppe in zwei Kleingruppen geteilt (Hierfür sind zwei LK notwendig). Die Aussicht auf eine kleine Präsentation setzt bei den Kindern enorme motivationale Kräfte frei, was sich wiederum positiv auf die Kreativität und Konzentrationsfähigkeit auswirkt.

(5) PRÄSENTATIONSPHASE/REFLEXIONSPHASE

Siehe Phase (5) bei Even. Bei der Reflexion wird darauf geachtet, dass bestimmte bildungssprachliche Antwortmuster gebraucht werden. Zur Unterstützung liegen je nach Aufgabenstellung Satzbausteine aus, die bei Bedarf genutzt werden können:

Besonders gut gefallen hat mir ... / Besonders beeindruckt hat mich ... / Besonders beeindruckend fand ich ...

4.3 Einsatzmöglichkeiten des modifizierten dramagrammatischen Modells

Das in 4.2 vorgestellte modifizierte dramagrammatische Modell (mdM) wurde inzwischen in verschiedenen (außer-)schulischen Kontexten mit Schülern unterschiedlichen Alters und Sprachentwicklungsstandes erprobt. Tabelle 1 gibt von links nach rechts die Chronologie des mdM-Einsatzes wieder. Entwickelt wurde das Modell für das Tübinger Theatercamp – ein Ferienangebot für Kinder mit DaZ und/oder Sprachförderbedarf (Bryant 2012). Um die Nachhaltigkeit der erzielten Fördereffekte zu sichern und die im Camp gewonnenen positiven Einstellungen gegenüber Sprache und Schrift in den Schulalltag zu transferieren, wurden Theater-AGs eingerichtet. Während sich die thematisch-inhaltlichen Vorgaben für die Sprachförderung im Camp aus dem gemeinsam zu entwickelnden und aufzuführenden Theaterstück ergeben, werden in den Theater-AGs Inhalte aus dem Schulfach MeNuK (Mensch, Natur, Kultur) – auch bekannt als Sachkunde – dramapädagogisch erarbeitet. Die fachbezogene Theater-AG ist eine Möglichkeit, Sprach- und Fachwissen nachhaltig zu fördern, ohne dabei an klassischen Förderunterricht zu erinnern. Für die Grundschule bietet es sich in Erwartung einer maximalen Ausstrahlung der Förderimpulse an, die dramapädagogische Sprachförderarbeit mit Inhalten des Sachunterrichts zu verbinden, da hier die fachlichen, lexikalischen, sprachstrukturellen und textsortenspezifischen Grundlagen für die naturwissenschaftlichen *und* für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer der Sekundarstufe gelegt werden (Benholz/Rau 2013). Für konkrete Ideen, wie sich Sachkundethemen (z.B. Zeitung/Reporter, Tiere, Wetter/Reisen, Straßenverkehr/Fahrrad) sprachförderlich mit den Mitteln des Theaters umsetzen lassen (Bryant/Rummel 2015).

Tabelle 1: Einsatzmöglichkeiten des modifizierten dramagrammatischen Modells

	DaZ-Sprachförderung	DaZ-Sprachförderung → fachbezogen	DaZ-Sprachförderung → fachbezogen	Fachunterricht → sprachbildend	DaF-Unterricht → fachbezogen
Zielgruppe	Grundschüler	Grundschüler	Sekundarschüler	Sekundarschüler	Schüler ab Kl. 4
Rahmen	Theatercamp	Theater-AG	Theater-AG	Schulunterricht	Schulunterricht
Inhalte	Szenen des Theaterstücks	aus dem Fach Sachkunde	aus dem Fach Geschichte	Geschichte	Landeskunde
Literatur	Bryant 2012	Bryant/Rummel 2015	Bryant/Walter 2016, 2017	Bertram/Bryant 2019	Beispielinheit in diesem Beitrag

Ermutigt durch die Erfolge, die bei Grundschulern im kombinierten Sprach- und Fachlernen erzielt werden konnten und reagierend auf den Bedarf an methodischen Konzepten für die fachsensible Sprachförderung und für den sprachsensiblen Fachunterricht im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich der Sekundarstufe, versuchen wir derzeit das mdM mit dem Fach Geschichte zu verbinden. Für Sekundarschüler

mit Sprachförderbedarf bietet sich eine Theater-AG „Historia“ an, die dramapädagogisch an Geschichtsthemen heranführt und dabei gleichzeitig auch die bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen fördert. Idealerweise beginnt man mit einer thematischen Fördersequenz vier bis sechs Wochen, bevor das Thema (z. B. „Die Welt der Ritter“) im Fachunterricht behandelt wird. So haben die Schüler genügend Zeit, sich ganzheitlich einem Thema zu nähern und neue Wörter und Konstruktionen handlungsbezogen zu erwerben, um sich dann aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen zu können (Bryant/Walter 2016). Additive Angebote allein reichen aber noch nicht, um angemessen auf die gewachsene sprachliche Heterogenität in den Schulklassen zu reagieren. Die Erkenntnis, dass jeder Fachunterricht auch Sprachunterricht sein sollte (Ahrenholz 2010), wurde im Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) schon 2010 aufgegriffen: Sprachförderung sei die Aufgabe aller Fächer, nicht nur des Unterrichtsfaches Deutsch. Im Rahmen eines kombinierten Aus- und Fortbildungskonzeptes werden derzeit in enger Zusammenarbeit mit Geschichtslehrkräften sprachbildende Unterrichtseinheiten entwickelt und erprobt. Besonders am Ende eines thematischen Blocks (z. B. Industrialisierung, Weimarer Republik, Friedliche Revolution in der DDR), nachdem sich die Schüler in sprachsensiblen Einheiten intensiv mit den Geschichtsinhalten auseinandergesetzt haben, ist eine sprachbildende Doppelstunde mit dem mdM zu empfehlen, um ausgewählte bildungssprachliche Konstruktionen zu vermitteln und in kleinen Inszenierungen, die beispielsweise einen historischen Konflikt thematisieren, anzuwenden (Bertram/Bryant 2019).

In vergleichbarer Weise kann auch im DaF-Unterricht am Ende einer thematischen Sequenz (z. B. zu einem Roman oder zu einem landeskundlichen Thema) dramagrammatisch gearbeitet werden. Dieser Zeitpunkt ist günstig, weil die Inhalte bereits erschlossen sind und somit Kapazitäten zur Verfügung stehen, um sich der Erweiterung des Ausdrucksrepertoires zuzuwenden. Auch fällt es bei vertrauten Inhalten leichter sich in der darstellerischen Kreativität zu entfalten. Durch die affektive Komponente im darstellenden Prozess wird eine nachhaltige Wissensverankerung bewirkt (Even 2003: 146) – ein weiteres Argument dafür, eine thematische Sequenz mit einer dramapädagogischen Einheit abzuschließen.

5 Dramagrammatische Einheit zu konzessiven Konnektoren

Im Folgenden wird eine Beispieleinheit für den DaF-Unterricht präsentiert. Es handelt sich um ein Landeskundethema. Diese Einheit könnte aber auch durchaus im sprachbildenden Geschichtsunterricht der Klassenstufen 8/9 durchgeführt werden. In jedem Fall bildet die Einheit den Abschluss einer Unterrichtssequenz zum Leben in der DDR. Die Schüler haben in den vorhergehenden Stunden das notwendige Wissen vermittelt bekommen, um in der dramagrammatischen Einheit Gründe für und gegen eine Ausreise aus der DDR zusammenzutragen und zu diskutieren. Ziel der Einheit ist es, den inneren Konflikt eines DDR-Bürgers zu inszenieren, der für

sich die Argumente beider Positionen abwägt und trotz starker Gegenargumente eine bestimmte Entscheidung trifft. Die sprachlichen Zielstrukturen sind – passend zur Situation – konzessive Konnektoren. Diese gelten sprachübergreifend als besonders schwierig (Evers-Vermeul/Sanders 2009).

5.1 Informationen zu den Zielstrukturen: Konzessive Konnektoren

Konzessive Konnektoren (z. B. *dennoch*, *obwohl*, *trotz*) bringen zum Ausdruck, dass zwischen den Inhalten der beteiligten Teilsätze ein Konflikt oder ein Gegensatz besteht (König 1991: 633). Die Sachverhalte der Teilsätze sind eigentlich nicht miteinander vereinbar. Der dargestellte Zusammenhang überrascht und irritiert, da er den Erwartungen zuwiderläuft (ebd.: 633). Die Funktion konzessiver Konnektoren besteht nun darin, dem Rezipienten die eigentliche Unvereinbarkeit der ausgedrückten Sachverhalte anzuzeigen. Konzessive Konnektoren korrigieren „eine Erwartungshaltung, die durch ein konditionales Verhältnis vorgegeben ist“ (DUDEN 2016: 1112). Diese Korrektur setzt am Bedingungssatz an, vgl. (1) und (2). Durch den Gebrauch von *obwohl* wird die Erwartung, dass viele Menschen x gesehen haben, aufgehoben und der Gebrauch der Artikelwörter *wenige* bzw. *keine* legitimiert.

- (1) Wenn etwas überall um uns ist, dann haben es viele Menschen gesehen.
(ebd.: 1112, Hervorhebung DB)
- (2) Obwohl überall um uns Viren sind, haben sie nur wenige Menschen gesehen.
(ebd.: 1112, Hervorhebung DB)

Wie Erwerbsstudien dokumentieren, stellen konzessive Konnektoren einen besonders komplexen, kognitiv höchst anspruchsvollen Phänomenbereich dar (u. a. Rezat 2011; Dragon/Berendes/Weinert/Heppt/Stanat 2015). Für die Entwicklung der Argumentationskompetenz sowie für das Verstehen von Lehrbuchtexten sind konzessive Konnektoren spätestens in der Sekundarstufe jedoch sehr bedeutsam. Man darf annehmen, dass ab Klasse 5 (und dem Sprachniveau B2/C1) alle Schüler von sprachbildenden Maßnahmen profitieren, die konzessive Konnektoren in den Fokus nehmen.

In Bezug auf die Auswahl der Konnektoren ist darauf zu achten, eher weniger, dafür aber prototypische frequente Formen einzubeziehen. Die ausgewählten Konnektoren (z. B. *trotzdem* und *obwohl*) sollten (mindestens zwei) unterschiedlichen Wortarten (*trotzdem* → Adverb, *obwohl* → Subjunktion) angehören. Damit wird von Anfang an für eine strukturelle Ausdrucksvarianz (z. B. *trotzdem* → parataktisch, *obwohl* → subordinativ) im Bereich Konzessivität sensibilisiert und dementsprechend ein sich Festlegen auf eine konzessive Struktur vermieden. Zudem erhöht sich die Chance, eigenständig im Input weitere Konzessiva zu detektieren, wenn zuvor zum Ausdruck von Konzessivität über prototypische Vertreter mehrere syntaktische Muster etabliert wurden. Die nachstehende Tabelle enthält insgesamt sechs ausge-

wählte konzessive Konnektoren, wobei jeweils zwei eine Wortart (Präposition, Subjunktion, Adverb) repräsentieren. Für die nun folgende Einheit wurde jeweils ein Wortarten-Repräsentant ausgewählt, und zwar: *trotz, obwohl, dennoch*.

Tabelle 2: Auswahl konzessiver Konnektoren

Präposition	<i>trotz ungeachtet</i>	<i><u>Trotz</u> großer Höhenangst ging er bis zum Abgrund vor.</i>
Subjunktion	<i>obwohl obgleich</i>	<i><u>Obwohl</u> er große Höhenangst hat, ging er bis zum Abgrund vor.</i>
Adverb	<i>trotzdem dennoch</i>	<i>Er hat große Höhenangst. <u>Trotzdem</u> ging er bis zum Abgrund vor.</i>

5.2 Dramagrammatische Einheit zur Landeskunde in DaF mit dem Titel *Bleiben oder das Land verlassen? Innerer Konflikt eines DDR-Bürgers*

Die Einheit besteht aus fünf Phasen und kann mit einer Gruppengröße von 12 bis ca. 24 Schülern durchgeführt werden. Je nachdem wie selbstständig die Schüler in kleinen Gruppen arbeiten können, wäre eine zusätzliche Kraft (vielleicht eine Praktikantin oder eine pädagogische Assistentin) empfehlenswert. Die Einheit wurde im Rahmen von Workshops mit DaF-Lehrkräften simuliert und reflektiert. In Abhängigkeit der Teilnehmeranzahl und der Erfahrungen der Schüler mit dem dramapädagogischen Ansatz sollte man für die Einheit ca. 90 bis 120 Minuten einplanen. Als geeignetes Sprachniveau wurde von den DaF-Lehrkräften B2-C1 empfohlen.

(1) AUFWÄRMPHASE

Teil A: Raumlauf (Zielstrukturen im Input)

Die Teilnehmer (TN) bewegen sich durch den Raum, die Lehrkraft (LK) gibt Kontexte vor, die eine bestimmte Art sich zu bewegen erwarten lassen und korrigiert mit konzessiven Konnektoren diese Erwartungshaltung:

LK: Du hast dir vor zwei Tagen dein rechtes Bein gebrochen. Es wurde gegipst und nun humpelst du mit dem Gips. Du hast es sehr eilig. **Obwohl** du ein Gips hast, versuchst du jetzt den Bus noch zu bekommen. **Trotz** deines gebrochenen Beins rennst du zum Bus.

Du hast dich schrecklich erkältet und fühlst dich krank. **Trotzdem** spazierst du vergnügt durch den Park. **Obgleich** du erkältet bist und stark hustest, pfeifst du ein Liedchen vor dich hin. Warum wohl? (TN finden mögliche Antworten.)

... (zwei weitere ähnliche Anweisungen)

LK: Was ist euch aufgefallen?

TN: Wir sollten Dinge tun, die man eigentlich nicht tun würde, wenn man verletzt ist oder wenn man krank ist ...

LK: Ist euch auch sprachlich etwas aufgefallen?

Immer mehr Menschen verließen Anfang der 1960er Jahre die DDR. **Obwohl** Walter Ulbricht im Juni 1961 den Satz äußerte: "Niemand hat die Absicht eine Mauer zu errichten", kam es unter seiner Führung zwei Monate später zum Mauerbau.

Wer die DDR dauerhaft verlassen wollte, musste einen Ausreiseantrag stellen. Es dauerte oft Jahre bis darüber entschieden wurde. Wer einen solchen Antrag stellte, war der Stasi-Überwachung ausgesetzt, verlor oftmals den Arbeitsplatz oder durfte nicht mehr studieren. **Trotz** dieser Schikanen stieg die Zahl der Ausreiseanträge ab 1977 kontinuierlich an und erreichte 1984 ihren Höhepunkt.

Am 9. Oktober 1989 standen 8.000 Polizisten und Soldaten bereit. Es drohte die Gefahr einer „chinesischen Lösung“ nach Vorbild des Massakers vom „Platz des Himmlischen Friedens“. **Trotzdem** fanden sich 70.000 Bürger nach den Friedensgebeten zusammen und riefen im Chor „Wir sind das Volk“.

Obwohl es ein nahezu flächendeckendes Netz von Kindergärten und anderen Kinderbetreuungs-einrichtungen gab, sank die Geburtenrate.

Die DDR hatte mit über 90% weltweit die höchste Beschäftigungsquote von Frauen. **Trotzdem** gelangten nur ganz wenige Frauen in die obersten Etagen von Wirtschaft, Partei und Staat.

Obwohl laut Verfassung in der DDR Religionsfreiheit galt, waren Gläubige zahlreichen Repressionen ausgesetzt. So durften christliche Schüler auch **trotz** bester Leistungen häufig nicht die erweiterte Oberschule besuchen und das Abitur ablegen.

Abbildung 3: Beispiele vorbereiteter Zettel für den Faktenlauf⁶

Teil B: Faktenlauf (Zielstrukturen im Input)

Jeder TN bekommt einen Zettel, auf dem ein paar Zeilen zum Thema der Stunde stehen. Jede Textpassage enthält mindestens eine Zielstruktur (Abbildung 3).

Die TN bewegen sich im Raum und halten ihren Zettel hinter dem Rücken. Bleibt der erste (vorab bestimmte) TN stehen, so müssen auch alle anderen stehen bleiben. Er sucht den Blickkontakt zu einem anderen TN, hält den Zettel nun in Augenhöhe, um ihn zu lesen und sich den Text möglichst gut einzuprägen. Dann nimmt er den Text wieder hinter den Rücken und trägt das Gelesene nun frei vor. Bei Bedarf kann er den Text ruhig noch einmal anschauen. Beim Vortragen schaut er die Person an, mit der er schon zuvor den Blickkontakt hergestellt hat. Nachdem

⁶ [<http://www.zeitclicks.de/ddr/zeitclicks/zeit/politik/die-wende/ausreisewelle/>], letzter Zugriff: 05.09.2017]; [<http://www.bpb.de/izpb/9766/gesellschaft-und-alltag-in-der-ddr?p=all>], letzter Zugriff: 05.09.2017].

die Textpassage vorgetragen wurde, bewegen sich wieder alle TN im Raum, bis die Person, die angeschaut wurde, stehen bleibt und mit jemandem Blickkontakt aufnimmt und die eigene Textpassage vorträgt. Die TN achten darauf, dass jeder an die Reihe kommt.

Ab einer TN-Zahl von über zehn, bietet es sich an, die Gruppe zu teilen: Die eine Hälfte der Gruppe führt den Faktenlauf durch, die andere Gruppe erhält Beobachtungsaufgaben und/oder notiert die vorgetragenen Fakten.

(2) MOTIVATIONSPHASE⁷

LK-Impuls 1

LK: Zwischen 1961 und 1988 reisten etwa 383.000 Menschen legal aus der DDR aus, also nachdem sie einen Antrag gestellt hatten. Im selben Zeitraum verließen etwa 222.000 Menschen auf anderen Wegen die DDR, nämlich durch Flucht, nach Freikauf durch die Bundesrepublik oder indem sie nach einem genehmigten Besuch nicht zurückkehrten.⁸

Diese Menschen haben sich gegen das Land, in dem sie aufgewachsen sind, in dem sie lange zu Hause waren, entschieden. Ob Ihnen die Entscheidung leichtfiel? Andere Menschen, die kritisch gegenüber der DDR eingestellt waren, haben sich dafür entschieden, zu bleiben.

Was mag die Menschen dazu bewogen haben, ihre Heimat zu verlassen?
Was hat die anderen kritischen Menschen dazu bewogen, zu bleiben?

Kollektive Erarbeitung

LK: Lasst uns gemeinsam Gründe finden, in der DDR zu bleiben – Gründe, in dem Land zu bleiben, in dem man aufgewachsen ist.

→ Tafelanschrieb (Abbildung 4)

Lasst uns nun Gründe für das Verlassen der DDR finden.

→ Tafelanschrieb (Abbildung 4)

Die Schüler dürfen einzeln vorkommen und die Gründe (stichpunktartig bzw. als Nomen) an die Tafel schreiben. Alternativ schreibt jeder Schüler jeweils einen Grund auf einen Zettel/eine Karteikarte. Die Gründe werden dann im Plenum sortiert und an die Tafel geheftet.

⁷ Mit dieser Phase sollte anknüpfend an bislang vermittelte geschichtliche Inhalte zum einen Neugier und Lust an einer Perspektivübernahme und an der Darstellung eines inneren Konflikts mit hierfür geeigneten Inszenierungstechniken geweckt werden und andererseits der zu deren Umsetzung notwendige Gebrauch der Zielstrukturen motiviert werden.

⁸ [<http://www.zeitclicks.de/ddr/zeitclicks/zeit/politik/die-wende/ausreisewelle/>, letzter Zugriff: 05.09.2017]

LK-Impuls 2

LK: Schaut man sich die an der Tafel zusammengetragenen Gründe auf den beiden Seiten an, bekommt man eine ungefähre Vorstellung, welche Pro- und Kontra-Argumente den Menschen durch den Kopf gingen, wie sie verzweifelt die jeweiligen Gründe einander gegenüberstellten, wie sie abwägen mussten, um schließlich eine Entscheidung zu fällen.

Warum bleiben?	Warum das Land verlassen?
<ul style="list-style-type: none"> • Freundeskreis • Familie, Lebenspartner • starker Zusammenhalt der Menschen • Heimatverbundenheit • Haus / Garten • Angst vor Repressalien nach Antragstellung • Angst vor Neuanfang • Vereinbarkeit von Familie und Beruf (durch verlässliche Kinderbetreuung) • soziale Sicherheit • gefühlte Gleichheit (in Bezug auf Einkommen / Lebensstandard) • der Wunsch, etwas im Land zu verändern 	<ul style="list-style-type: none"> • ständige Versorgungsengpässe • ewiges Schlangestehen • ständige Angst vor Repressalien • Sehnsucht nach demokratischen Verhältnissen • keine Reisefreiheit • keine Wahlfreiheit • keine Meinungsfreiheit • kaum Entwicklungsmöglichkeiten im Beruf (ohne Parteimitgliedschaft und/oder Kooperation mit Stasi) • Stasi-Überwachung • eingeschränkte Berufs- und Studienwahl • Wunsch nach selbstbestimmtem Leben

Abbildung 4: Erarbeitete Gründe für das Bleiben und für das Verlassen der DDR

LK: Um uns bestmöglich hineinzusetzen in die Menschen der damaligen DDR und um die Schwierigkeit nachzuempfinden, eine so folgenschwere Entscheidung „Bleiben oder das Land verlassen?“ zu treffen, wollen wir uns heute wieder einiger Theatertechniken bedienen. Diese Techniken sollen uns helfen, den inneren Konflikt eines DDR-Bürgers ein wenig nachzuempfinden und ihn kunstvoll darzustellen, sodass auch für die Zuschauer erfahrbar wird, wie schwierig es ist, eine solch lebenszentrale Entscheidung zu fällen.

Neben den Theatertechniken benötigen wir auch bestimmte sprachliche Mittel, die es uns erlauben, eine Entscheidung zu versprachlichen und dabei auch gleichzeitig ein uns besonders wichtig erscheinendes Gegenargument mitanzuführen. Hättet ihr da schon Ideen?

(3) STRUKTURVERMITTLUNGS-/STRUKTURREFLEXIONSPHASE

Ziele: Zum einen sollen die Lerner die Funktion konzessiver Konnektoren verstehen und zum anderen sollen sie sich mit dem Formenspektrum (Präposition, Subjunktion, Adverb) und den damit einhergehenden syntaktischen Besonderheiten auseinandersetzen.

Gruppenarbeit

Mögliche Aufgaben (in Abhängigkeit der Erfahrungen mit Sprachreflexion):

- Schaut euch nochmal die Zettel vom Faktenlauf am Anfang der Stunde an.
- Überlegt, wann man die fett markierten Wörter gebraucht. Was bewirken sie?
- Vergleicht die Verwendung von *trotz*, *trotzdem* und *obwohl* – was fällt euch auf?
- Um welche Wortarten handelt es sich?
- Sucht euch einen Satz mit _____ aus und formuliert ihn mit Vertretern der beiden anderen Wortarten um.
- Entwerft ein Poster für den Gebrauch konzessiver Konnektoren und nehmt Bezug auf die drei identifizierten Typen (Präposition, Subjunktion, Adverb).

Überleitung zur Strukturanwendungsphase

LK: Kommen wir nun zurück zu den DDR-Bürgern und ihren Motiven, im Land zu bleiben bzw. das Land zu verlassen.

Was fällt euch an den Äußerungen (a) und (a') auf?

(Die Sätze sollten an der Tafel oder auf einem Arbeitsblatt zu lesen sein.)

- (a) *Obwohl* ich mich so sehr nach einem Leben ohne Repressalien sehne, habe ich mich (dennoch) entschieden, in der DDR zu bleiben. Ich bringe es einfach nicht übers Herz, meine Familie zu verlassen.
- (a') Ich habe mich entschieden, in der DDR zu bleiben, *obwohl* ich mich so sehr nach einem Leben ohne Repressalien sehne. Ich bringe es (aber) einfach nicht übers Herz, meine Familie zu verlassen.

→ Stellungsvarianz:

Der Satz mit dem konzessiven Konnektor befindet sich an erster oder zweiter Position im Satzgefüge.

LK: Was fällt euch an den Äußerungen (a) vs. (b) auf?

- (b) *Obwohl* mir sehr viel an meiner Familie liegt, werde ich dieses Land verlassen. Ich ertrage die ständigen Repressalien einfach nicht mehr.
- (b') Ich werde dieses Land verlassen, *obwohl* mir sehr viel an meiner Familie liegt. Ich ertrage die ständigen Repressalien einfach nicht mehr.

LK: Achtet bei eurer Inszenierung darauf:

Wer sich für das Bleiben entscheidet, wählt für den Gebrauch des konzessiven Konnektors ein Argument des Verlassens aus.

Wer sich für das Verlassen entscheidet, wählt für den Gebrauch des konzessiven Konnektors ein Argument des Bleibens aus.

→ So wird der innere Konflikt ausgedrückt und beim Hörer die Erwartungshaltung korrigiert.

(4) STRUKTURANWENDUNGSPHASE/INSZENIERUNG

Für diese Phase sollte die Klasse in zwei bis vier Gruppen aufgeteilt werden. Man kann allen Gruppen die gleiche Aufgabe geben und ihnen zur Umsetzung die gleiche Inszenierungstechnik empfehlen. Da trotz gleicher Vorgaben immer noch genügend Raum für die kreative Umsetzung bleibt, entstehen erfahrungsgemäß auch auf diesem Wege sehr individuelle Produkte, die in der Präsentationsphase mitunter für große Überraschungen sorgen. Noch mehr bzw. garantierte Spannung ist zu erwarten, wenn für die gleiche Aufgabe unterschiedliche Inszenierungstechniken zur Verfügung gestellt werden.

In dieser Beispielinheit werden in drei Gruppen (mit jeweils vier bis acht Personen) vier Inszenierungstechniken erprobt. Die Aufgabenstellung ist für jede Gruppe die gleiche:

Aufgabenstellung

Findet mit Hilfe eurer Inszenierungstechnik eine darstellende Form des inneren Konflikts „Bleiben oder das Land verlassen“ eines Bürgers/einer Bürgerin der DDR. Verwendet dabei eine oder mehrere der zuvor besprochenen Äußerungen mit *trotz*, *obwohl*, *trotzdem*. Nutzt die an der Tafel zusammengetragenen Gründe für eure Inszenierung.

Zeitvorgabe: 30 Minuten

(Jede Gruppe erhält ein Arbeitsblatt zu ihrer Inszenierungstechnik und je nach Erfahrung mit dem dramapädagogischen Arbeiten zusätzliche Tipps und Ideen zur konkreten Umsetzung. Während die Gruppen an der Inszenierung des Konflikts arbeiten, geht die LK herum und hilft bei deren Entwicklung, unterstützt ggf. beim Einbau der Zielstrukturen und bietet sich als Zuschauer für die „Generalprobe“ an.)

Drei Inszenierungstechniken

*Spalier*⁹

Die Technik des Spaliers eignet sich besonders gut, um die Situation eines inneren Konflikts, eines Hin- und Hergerissenseins darzustellen, in der unter Abwägen von Pro- und Kontra-Argumenten eine Entscheidung getroffen werden muss.

Hierfür bilden die Gruppenmitglieder ein Spalier. Die eine Seite repräsentiert die Pro-Argumente (z. B. für ein Bleiben in der DDR), die andere Seite die Gegenargumente. Das Spalier wird von der Person, die den Konflikt in sich austrägt, langsam durchschritten. Dabei wendet sie sich abwechselnd der Für- und der Widerseite zu und empfängt von dem jeweils vor ihr stehenden Spalierwärter ein dieser Seite entsprechendes Argument.

In Bezug auf die Anwendung konzessiver Konnektoren bietet sich bei dieser Technik folgendes Vorgehen an: Der Spaliergänger (SG) formuliert (noch zögerlich) eine mögliche Entscheidung. Je nach vorgebrachter Entscheidung meldet sich ein Vertreter der hiermit nicht einverstandenen Seite zum Protest. Diese Proteststimme verunsichert den Spaliergänger und bringt ihn dazu, die gegenteilige Entscheidung zu erwägen, woraufhin ein Vertreter der anderen Seite lautstark protestiert usw.

SG: Ich glaube, ich muss das Land verlassen. Ich muss einfach raus hier.

A: Was? **Obwohl** du hier deine ganzen Freunde hast, willst du abhauen?

SG: Oh ja, mein Freundeskreis ist mir wirklich wichtig. Vielleicht sollte ich doch besser bleiben. Ja, ich bleibe.

B: Wie bitte? **Trotz** der permanenten Stasiüberwachung willst du bleiben.

SG: Oh ja, die Stasi – ständig hat man Angst, bespitzelt zu werden. Verdammt, dann sollte ich wohl doch besser gehen. Ich wünsche mir ein Leben ohne Überwachung.

A:

*Doppeln*¹⁰

Bei dieser Technik begibt sich eine zweite Person in die Rolle des Protagonisten und versprachlicht dessen Gedanken. Das Doppel bzw. das Hilfs-Ich kann Gedanken und Gefühle aussprechen, die der Protagonist selbst (aus welchen Gründen auch immer) nicht auszusprechen vermag. Das Hilfs-Ich sitzt oder steht hinter dem Protagonisten, der selbst nichts sagt. Durch das Auflegen der Hand auf die Schulter des Protagonisten signalisiert das Hilfs-Ich seine Sprechabsicht. Spürt das Hilfs-Ich zum Beispiel durch ein zustimmendes Kopfnicken des Protagonisten dessen Bereitschaft,

⁹ In Anlehnung an Even 2003: 163.

¹⁰ Alternative Bezeichnung der Technik: Hilfs-Ich (Scheller 2016: 54).

den Gedanken anzunehmen, kann das Hilfs-Ich diesen Gedanken lauter und eindringlicher wiederholen. Spürt das Hilfs-Ich hingegen eine Ablehnung wird der Gedanke in der Wiederholung leiser und zurückhaltender bis er schließlich verstummt.

Erweiterungsidee: Warum sollte es nur ein Hilfs-Ich geben? Vorstellbar wären auch mehrere Stimmen, die in Gedanken zu einem sprechen und zu überreden versuchen. Diese Stimmen könnten vielleicht auch die Perspektiven wichtiger Personen (Tochter, Mutter, Freund) aus dem Leben des Protagonisten einnehmen.

*Gefühlschor*¹¹

Die Gruppe stellt sich wie ein Chor auf und bestimmt einen Dirigenten. Der Chor teilt sich dann in zwei Gruppen. Die beiden Gruppen überlegen sich zwei unterschiedliche Gefühle/Gemütsausdrücke und eine bzw. zwei Zielstrukturen und sprechen sich untereinander ab, welche der beiden Kleingruppen welche Emotion und welche Zielstruktur übernimmt. Der Dirigent tritt dann vor die Gesamtchorgruppe und gibt Zeichen, welche Kleingruppe ihrem Gefühl/ihrem Anliegen (unter Einsatz von Mimik, Gestik, Bewegung, Stimme) Ausdruck verleihen soll. Der Dirigent kann auch auf beide Gruppen gleichzeitig zeigen. Zudem hat der Dirigent die Möglichkeit, mit Gesten die Stärke des Ausdrucks zu regulieren.

Erweiterungsidee: Die beiden Gruppen des Chors könnten jeweils ein Argument für das Bleiben im Land und ein Argument für das Verlassen des Landes zum Ausdruck bringen. Der Dirigent ist im Ensemble diejenige Person, die am Ende die Entscheidung (Gehen oder Bleiben?) treffen und verbalisieren muss. In seinem Entscheidungsprozess lässt er die Argumente abwechselnd lauter und leiser werden.

(5) PRÄSENTATION/REFLEXION

Jede Gruppe präsentiert vor der Klasse ihre Konflikt-Inszenierung. Ein gemeinsames Einzählen: „drei, zwei, eins – los“ gibt jeder Gruppe positive Energien mit auf den Weg. Jede Präsentation wird mit einem tosenden Applaus gewertschätzt.

Die Reflexionsphase bietet u. a. Gelegenheit, sich auszutauschen über die Erfahrungen mit der Inszenierung eines Konflikts im historischen Kontext unter Einbindung sprachlicher Strukturen.

¹¹ In Anlehnung an Pfeiffer/List 2009: 103.

6 Schlusswort

Die präsentierte Einheit sollte eine erste Vorstellung davon geben, wie eine Synthese von Fachbezogenheit, Sprachbildung und Dramapädagogik aussehen kann. Die Erstellung einer solchen Einheit ist zweifelsohne mit einem recht großen Aufwand verbunden, der im alltäglichen Lehrbetrieb nicht so ohne Weiteres aufzubringen ist. Vielleicht kann es aber gelingen, einige Lehrkräfte, die von dem methodischen Vorgehen überzeugt sind, zu motivieren, jedes Jahr nur eine Einheit für eines ihrer favorisierten Themen und einer dazu passenden schwierigen sprachlichen Struktur zu konzipieren, zu erproben und anderen interessierten Lehrkräften auf einer Online-Plattform zur Verfügung zu stellen. Idealerweise würde so ein Pool an dramagrammatischen Unterrichtseinheiten entstehen.

Literatur

- Ahrenholz, Bernd (Hrsg.) (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr.
- Bekes, Peter (2013): „*Seid ihr alle da?*“ Drama und Theater im Deutschunterricht. In: *Deutschunterricht* 5, 2-11.
- Bernhardt, Markus (2010): *Das Spiel im Geschichtsunterricht (Methoden historischen Lernens)*. Schwalbach: Wochenschau-Verlag.
- Benholz, Claudia/Rau, Sarah (2011): *Möglichkeiten der Sprachförderung im Sachunterricht* [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachfoerderung_sachunterrichtgrundschule.pdf, letzter Zugriff: 03.10.2017].
- Bertram, Christiane/Bryant, Doreen (2019): Geschichte – Sprache – Theater: Dramapädagogische Elemente im sprachbildenden, kompetenzorientierten Geschichtsunterricht. In: Bertram, Christiane/Kolpatzik, Andrea (Hrsg.): *Sprachsensibler Geschichtsunterricht*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 138-148.
- Bolton, Gavin (1984): *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Harlow: Longman.
- Bonnet, Andreas/Küppers, Almut (2011): Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In: Küppers, Andreas/Schmidt, Torben/Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungstechniken im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 32-52.
- BPB [Bundeszentrale für Politische Bildung] (2011): *Theater probieren. Politik entdecken*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

- Bryant, Doreen/Walter, Maik (2017): Ankunft im sprachlichen Schulalltag. Linguistisch fundiert dramapädagogische Potentiale für den Aufbau von Bildungssprache nutzen. In: Eichstaedt, Annett/Jung, Matthias/Kniffka, Gabriele/Middeke, Annegret (Hrsg.): *Wie schaffen wir das? Beiträge zur sprachlichen Integration geflüchteter Menschen*. Göttinger Universitätsverlag, 85-102.
- Bryant, Doreen/Rummel, Sophie (2015): Nachhaltige dramapädagogische Sprachförderung für Grundschul Kinder mit DaZ. Ein durchgängiges Förderkonzept: Vom außerschulischen Ferien-Theatercamp zur fachsensiblen Sprachförderung in schulischer Theater-AG. In: *Scenario – Zeitschrift für Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung* 2, 7-36.
- Bryant, Doreen (2012): DaZ und Theater. Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache. In: *Scenario – Zeitschrift für Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung* 1, 27-55.
- Dragon, Nina/Berendes, Karin/Weinert, Sabine/Heppt, Birgit/Stanat, Petra (2015): Ignorieren Grundschul Kinder Konnektoren? Untersuchung einer bildungssprachlichen Komponente. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 18/4, 803-825.
- Dudenredaktion (2016): *DUDEN. Die Grammatik*. Mannheim: Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG.
- Even, Susanne (2011): Studiosus cognens und studiosus ludens – Grammatik inszenieren. In: Küppers, Almut/Schmidt, Torben/Walter, Maik (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 68-79.
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: iucidium.
- Even, Susanne (2005): *Dramagrammatik: Die Bremer Stadtmusikanten und die Wechselpositionen* [<https://docplayer.org/30511315-Dramagrammatik-die-bremer-stadtmusikanten-und-die-wechselpaerpositionen.html>, letzter Zugriff: 25.01.2020].
- Evers-Vermeul, Jaqueline/Sanders, Ted (2009): The emergence of Dutch connectives: How cumulative cognitive complexity explains the order of acquisition. In: *Journal of Child Language* 36, 829-854.
- Heathcote, Dorothy/Gavin Bolton (1994): *Drama for Learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert Approach to Education. Dimensions of Drama Series*. Portsmouth: Heinemann.
- Jogschies, Bärbel (2007): Scharlatane und Simulanten. In: Bülow-Schramm, Margret/Gipser, Dietlinde/Krohn, Doris (Hrsg.): *Bühne frei für Forschungstheater: Theatrale Inszenierungen als wissenschaftlicher Erkenntnisprozess*. Oldenburg: Paolo Freire Verlag, 205-228.

- König, Ekkehard (1991): Konzessive Konjunktionen. In: Stechow, Arnim/Wunderlich, Dieter (Hrsg.): *Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. Berlin u. a.: de Gruyter, 631-639.
- Kramer, Martin (2008): *Schule ist Theater: Theatrale Methoden als Grundlage des Unterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Lehmann, Katja (Hrsg.) (2006): *Theater spielen im Geschichtsunterricht. Spielformen, Methoden, Anwendungen und deren didaktische Reflexion*. Neuried: ars una.
- Pagonis, Giulio (2015): Zur Eignung von expliziter Formfokussierung in der schulischen DaZ-Vermittlung. In: Pagonis, Giulio/Klages, Hana (Hrsg.): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. Berlin u. a.: de Gruyter, 141-172.
- Pfeiffer, Malte/List, Volker (2009): *Darstellendes Spiel. Kursbuch*. Stuttgart: Klett.
- Quehl, Thomas/Trapp, Ulrike (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.
- Rezat, Sara (2011): Schriftliches Argumentieren. Zur Ontogenese konzessiver Argumentationskompetenz. In: *Didaktik Deutsch* 31, 50-67.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum „CvO-Universität“ Oldenburg.
- Scheller, Ingo (2016): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Schewe, Manfred (2015): Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wiss. Verlag, 21-36.
- Scheller, Ingo (2016): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Tselikas, Elektra (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung

Sektionsbericht

Koordination:

Diana Böbe, Matthias Jung, Simone Knab & Annegret Middeke

Das Praxisforum „Beruf und Qualifizierung“ hat sich seit der Jahrestagung 2006 DaF/DaZ, als erstmals zusätzlich zu den traditionellen Sektionen Themenschwerpunkten und dem Praxisforum „Unterricht“ ein dreistündiger Workshop zur Beschäftigungsfähigkeit als curricularem Grundgedanken und Lernziel in den reformierten Studiengängen Deutsch als Fremdsprache angeboten wurde, inzwischen zu einer durchgehenden Veranstaltung entwickelt. Sie enthält im Wesentlichen Informations- oder Beratungsveranstaltungen, Podiumsdiskussionen und Workshops zur beruflichen (Weiter-)Qualifizierung von DaF-/DaZ-Absolventen und -Lehrkräften. 2017 waren es drei Informationsveranstaltungen, drei Workshops und eine Podiumsdiskussion.

Den Auftakt bildete die Informationsveranstaltung „DaZ-Angebote im Dialog: das Freiburger Hochschulzertifikat „Deutsch als Zweitsprache“ und die Göttinger Zusatzqualifikation „Interkulturalität und Mehrsprachigkeit, DaF/DaZ“ – Erfahrungen und Erfahrungsaustausch“ von *Dennis Strömsdörfer* (Freiburg) und *Marion Clemens* (Göttingen), in der zunächst das Freiburger und das Göttinger Programm in kurzen Impulsreferaten vorgestellt wurden, um dann mit den Teilnehmern auf der Grundlage ihrer Erfahrungen die verschiedenen Formate von Zusatzqualifikationen, Zertifikatsangeboten, Erweiterungsfächern u. ä. im Bereich DaF/DaZ in offener Runde zu diskutieren. Zwei weitere Informationsveranstaltungen führten die Teilnehmer ins Ausland: *Ursula Paintner* (Bonn) berichtete in ihrem Vortrag „Mit Deutsch in die Welt – Der DAAD und die deutsche Sprache im Ausland“ über das Lektoren- und Sprachassistentenprogramm, mit dem der DAAD Absolventen der

Fächer Germanistik und Deutsch als Fremdsprache die Möglichkeit bietet, an Hochschulen im Ausland zu lehren und internationale Erfahrungen zu sammeln. *Anastasiya Semyonova* und *Jennifer Waag* (beide München) stellten mit „SCHULWÄRTS! Ins Ausland mit dem Goethe Institut (Praktika für Lehramtsstudierende)“ ein zentrales, stipendienbasiertes Programm zur Vermittlung von Schulpraktika für Lehramtsstudierende und junge Lehrkräfte an vom Goethe-Institut betreuten Schulen im Ausland vor.

Einen Workshop zum Thema „In Fachzeitschriften publizieren“ führte *Christian Krekeler* (Konstanz) auf der Grundlage seiner langjährigen Erfahrung als Hauptredakteur von „InfoDaF“ durch. Er wies darauf hin, dass der Weg zur Veröffentlichung für alle – auch für die, die etwas zu sagen haben und denen das wissenschaftliche Schreiben eigentlich leicht fällt – steinig ist, und zeigte Wege auf, wie die Veröffentlichung in wissenschaftlichen Zeitschriften besser gelingen kann. *Ayla Kadi* (Berlin) beleuchtete in ihrem Workshop „Assessmentcentertraining – Aufgaben und Möglichkeiten beruflicher Orientierung“ Fragen des souveränen und überzeugenden Auftretens, der zielgruppenadäquaten Darstellung des eigenen Kompetenzportfolios und vieles andere mehr. „Kooperatives Lernen“ war das Thema des von *Marvo Albrecht* (Berlin) geleiteten Workshops, in dem auf der Grundlage des kooperativen Dreischritts „Think-Pair-Share“ verschiedene positive Effekte von erfolgreichem Lehren und Lernen zusammen mit den Lernenden sichtbar gemacht wurden. Im Workshop wurde diese Grundstruktur durch zwei einfach durchzuführenden Methoden – Dreischrittinterview und Partnerpuzzle – vorgestellt und ausprobiert.

Neben den Informationsveranstaltungen und Workshops gab es außerdem ein von *Diana Böbe* (Berlin) geleitetes Panel, in dem *Gabriele Gauler* (Berlin), *Sven Haushalter* (Berlin) und *Almut Schön* (Berlin) zum Thema „Deutschlehrkräfte – Mangelware? Aktuelle Entwicklungen und Perspektiven eines Berufsfeldes“ diskutierten.

Im Band zu finden sind der Beitrag von *Dennis Strömsdörfer* (Freiburg) und *Marion Clemens* sowie einer von *Ralf Niedieck* (Bielefeld), der als selbstständiger Unternehmer und nebenberufliche Lehrkraft im Bereich DaF/DaZ über die Frage „Die freiberufliche Tätigkeit als DaZ-Lehrkraft als Existenzgrundlage?“ reflektiert. In seinem Beitrag wird, ausgehend davon, dass jede (angehende) freiberufliche DaZ-Lehrkraft eine unternehmerische Entscheidung treffen muss, gezeigt, wie unter unternehmerischen Aspekten diese Entscheidung für oder gegen eine freiberufliche Tätigkeit als DaZ-Lehrkraft als Existenzgrundlage abgewogen werden kann.

Möglichkeiten der DaZ-/DaF-Fortbildung – Zwei Beispiele aus Göttingen und Freiburg

Marion Clemens (Göttingen) & Dennis Strömsdörfer (Freiburg)

1 Einleitung

Mit dem starken Anstieg der Zuwanderungszahlen im Jahr 2015/16 stand der Bereich des DaF-/DaZ-Unterrichts plötzlich im Fokus des gesamtgesellschaftlichen Interesses. Neben der erhöhten Motivation für die Vermittlung des Deutschen seitens Ehrenamtlicher, die bis dato keine Lehrerfahrung gesammelt hatten, stieg für die notwendige Erweiterung des Integrationskurs-Angebots die Nachfrage nach qualifizierten Lehrpersonen in der Erwachsenenbildung. Gleichzeitig nahm der Anteil an schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen in der schulischen Erstintegration zu – und damit der Bedarf an Lehrkräften, die diese Erstintegrationsarbeit leisten. Da nach dem Übergang von einer Vorbereitungs- in die Regelklasse der Zweitspracherwerb Deutsch noch nicht abgeschlossen ist, bedürfen diese Schüler*innen über einen längeren Zeitraum der Unterstützung beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen, die unabdingbare Voraussetzung für den Erwerb fachlicher Kompetenzen sind. Nach Übertritt in die Regelklasse müssen die DaZ-Lernenden zum einen im Sachfachunterricht weiterhin sprachlich gefördert werden, zum anderen müssen (individualisierte) additive Sprachfördermaßnahmen konzipiert und durchgeführt werden.

Laut Bildungsbericht 2014 verlassen mit ca. 30 % überproportional häufig Schüler*innen mit Migrationshintergrund die Schule ohne Schulabschluss (Bildungsbericht 2014). Zum Ausgleich von Bildungsbenachteiligung müssen Maßnahmen greifen, die allen Schüler*innen gleiche Chancen ermöglichen.

Dies begründet den Bedarf an professionell ausgebildeten pädagogischen Fachkräften, die im Umgang mit sprachlicher und kultureller Diversität ausreichend qualifiziert sind und sprachliches und fachliches Lernen miteinander verknüpfen können, denn den Lehrer*innen fehlt vielfach das erforderliche professionelle Handlungswissen im Umgang mit zugewanderten Deutsch-als-Zweitsprache-Lernenden.

Die Ergebnisse einer vom Mercator Institut durchgeführten Erhebung zum Thema „Sprachförderung an deutschen Schulen“, in der der Frage nachgegangen wurde, wie Lehrpersonen sprachliche und kulturelle Heterogenität in ihren Klassenzimmern wahrnehmen und mit welchen didaktischen Maßnahmen sie darauf reagieren, belegen die Notwendigkeit qualifizierender Weiterbildungsmöglichkeiten im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Mercator 2012). Ein Ergebnis dieser Untersuchung ist beispielsweise, dass sich lediglich ca. 33 % der bundesweit befragten Lehrpersonen durch das Studium als ausreichend ausgebildet betrachten, um einen qualifizierten Umgang mit Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache zu gewährleisten, lediglich 7 % fühlen sich auf den Umgang mit Deutsch als Zweitsprache sehr gut vorbereitet (ebd.; Junk-Deppenmeier 2013). 83 % der in dieser Studie befragten Lehrpersonen geben an, dass sie Schüler*innen mit Migrationshintergrund unterrichten, 13 % davon äußern, dass der Anteil dieser Schüler*innen-gruppe in ihren Klassen bei mehr als 50 % liegt. 96 % der Befragten stimmen der Notwendigkeit sprachbildender und sprachförderlicher Maßnahmen zu, 71 % äußern den Wunsch nach Weiterqualifizierung im Bereich Deutsch als Zweitsprache bzw. befürworten, dass dieser Bereich Teil der Ausbildung sein sollte. Ihr Anliegen ist es, das sowohl für Sprachbildung als auch -förderung und -diagnostik notwendige Wissen zu erhalten.

Zu fragen bleibt nun, welche Angebote zur Aus- und Weiterbildung diesem Bedürfnis der Qualifizierung im DaF-/DaZ-Bereich gegenüberstehen und was sie leisten. In einer im August 2017 veröffentlichten Studie des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF) wurde dazu das Angebot an Studienausbildungen bzw. akademischen Lehrkraftausbildungen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) erhoben (FaDaF 2017). Neben den Möglichkeiten, DaF/DaZ auf der BA-/MA-Ebene zu studieren, sind besonders die systematisch erfassten arbeitsmarktrelevanten Qualifizierungsmöglichkeiten unterhalb dieser Ebene von besonderem Interesse. Dazu zählen

- DaF/DaZ als 3. Fach im Staatsexamen zu studieren.
- einschlägig anerkannte DaF-/DaZ-Hochschulzertifikate laut BAMF-Liste sowie weitere DaF-/DaZ-Hochschulzertifikate im Umfang von mind. 28 ECTS.
- DaF-/DaZ-Module o. ä. im Rahmen von Lehramtsstudiengängen oder anderen Studiengängen mit weniger als 28 ECTS.

Während das Ziel der FaDaF-Studie darin besteht, Transparenz bezüglich der dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehenden DaF-/DaZ-Absolvent*innen zu verschaffen,

soll bei dem hier vorliegenden Beitrag die Frage nach den Inhalten von DaF-/DaZ-Hochschulzertifikaten und den Motiven, diese zu erwerben, betrachtet werden.

Am Beispiel des *Hochschulzertifikats Deutsch als Zweitsprache (HZ DaZ)* an der PH Freiburg und des Göttinger Zertifikatsstudiums *Zusatzqualifikation Interkulturalität und Mehrsprachigkeit/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ZIMD)* soll gezeigt werden, wie sich Inhalte dem sich verändernden Bedarf anpassen, wie sich organisatorische Lehrformen unterscheiden können und wie die Zusatzqualifikation in unterschiedlichen Ausbildungsphasen erworben werden kann.

2 Das Göttinger Zertifikatsstudium *Zusatzqualifikation Interkulturalität und Mehrsprachigkeit/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*

Bereits seit 2007 war es möglich, an der Universität Göttingen in der Abteilung Interkulturelle Germanistik mit der Zusatzqualifikation *Interkulturelle Germanistik/Deutsch als Fremdsprache* im Rahmen der Schlüsselkompetenzen innerhalb von zwei Semestern ein eigenständiges Zertifikat (10 ECTS für Lehramtsstudierende bzw. 18 ECTS für Nichtlehramtsstudierende mit Praxisstudienanteil) zu erlangen. Im Grundlagenmodul *Interkulturelle Germanistik* konnten sich die Studierenden einen ersten Eindruck vom Fach und der praktischen Umsetzung verschaffen. Im Folgemodul *Fremdsprachendidaktik* wurden Inhalte der Sprachlehr-/lernforschung sowie Ansätze der Kulturvermittlung thematisiert. Praxiserfahrungen konnten Nicht-Lehramtsstudierende anschließend in einem 120stündigen seminarbegleiteten Praktikum sammeln. Von Beginn an war das Format sehr nachgefragt, da sich für Studierende mit dem Abschluss des Zertifikats vielfältige Möglichkeiten für den Eintritt in die DaF-/DaZ-Lehre im In- und Ausland eröffneten. So beabsichtigten z. B. viele Lehramtsstudierende, das Zertifikat bei Bewerbungen zur Tätigkeit im Bereich Deutsch an Schulen im Ausland gewinnbringend einsetzen zu können, während Nicht-Lehramtsstudierende bevorzugt die Tätigkeit an ausländischen Sprachinstitution im Blick hatten. Aber auch für die Lehrtätigkeit in inländischen Institutionen der Erwachsenenbildung brachte das Zertifikat Bewerbungsvorteile. Die Vorstellung davon, dass die erworbenen Kompetenzen ebenso im deutschsprachigen schulischen Kontext eine Rolle spielen könnten und dort zur Anwendung kommen müssten, war bei eher wenigen Lehramtsstudierenden vorhanden und deshalb auch kein primärer Grund, das Zertifikat zu absolvieren.

Mit der Professur *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit*, die seit 2014 durch Prof. Dr. Andrea Bogner in der *Abteilung Interkulturelle Germanistik* vertreten ist, wurden grundlegende Umstrukturierungen und Neuerungen im Angebot der Zusatzqualifikation initiiert. Im Vorfeld des neuen Angebots unter dem Titel *Zusatzqualifikation Interkulturalität und Mehrsprachigkeit/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ZIMD)* arbeiteten die Mitarbeiter*innen und Dozenten*innen der Zusatzqualifikation in einem Forschungskolloquium über mehr als ein Jahr hinweg an der Neuausgestaltung des

Angebots. Ein wesentlicher Ansatz dabei war, die verschiedenen Inhalte auf die Bedingungen von Interkulturalität und Mehrsprachigkeit zu beziehen und somit den neuesten Erkenntnissen der Forschung und gesellschaftspolitischen Entwicklungen gerecht zu werden.

Im Grundlagenmodul geht es zunächst darum, sich mit Begriffen und Konzepten von Mehrsprachigkeit auseinanderzusetzen, ein Verständnis von Sprachentypologien und grammatikalischen Phänomenen zu entwickeln sowie didaktisch-methodische Möglichkeiten des Einbezugs von mehrsprachigen und kulturellen Ressourcen der Teilnehmer*innen in den Lernprozess zu entwickeln. Ebenso wird die Haltung und Sensibilität der Lehrperson gegenüber derartigen Ansätzen fokussiert. In den Vertiefungsmodulen werden die erworbenen Kenntnisse dann auf spezifische Inhalte bezogen. Bei der Auseinandersetzung mit Gesellschafts-, sprachen- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen von Sprach(en)vermittlung wird hinterfragt, unter welchen Voraussetzungen mehrsprachigkeits- und diversitätsorientierte Ansätze umgesetzt werden können. Um die individuelle Mehrsprachigkeit von Lernenden sowohl bei der beruflichen Sprachenvermittlung, der Sprachenvermittlung in den Fächern oder bei der Förderung von Lese- und Schreibfertigkeiten einsetzen zu können, lernen die Studierenden in den Vertiefungen methodisch sinnvolle Ansätze kennen.

Zu einem weiteren wesentlichen Ergebnis der Weiterentwicklung der Zusatzqualifikation zählt ein für alle Studierende einheitliches Angebot von Grundlagen- (9 ETCS) und Vertiefungsmodulen (11 ETCS) sowie einem fakultativen Praxisstudienmodul mit 6 ETCS (Zertifikat 20 ECTS + 6 ETCS fakultative Praxis). Eine weitere Innovation des Programms sind die Wahlmöglichkeiten im Rahmen der drei Vertiefungsmodule (aus jedem Vertiefungsschwerpunkt wählen die Studierenden ein Seminar) (Genauerer dazu unter Kapitel 2.3).

2.1 Zielgruppen

Das Zertifikatsstudium an der Universität Göttingen ist offen für Studierende aller Studiengänge und aller Qualifikationsstufen und bietet mit seiner Vielzahl an Seminaren eine Kapazität für 150 Studierende pro Semester. Teilweise ist die Nachfrage so groß, dass mit Wartelisten gearbeitet werden muss. Durchschnittlich sind ca. 80 % der Teilnehmer*innen Lehramtsstudierende. Verstärktes Interesse ist auch bei den Wirtschaftspädagog*innen, Ethnolog*innen bzw. bei Studierenden anderer Philologien (z. B. Arabistik, Iranistik) zu verzeichnen.

2.2 Aufbau

Aufgrund des Modulcharakters des Zertifikats und der Vorgabe, dass die Vertiefungsveranstaltungen erst nach Abschluss des Grundlagenmoduls belegt werden dürfen, sind mindestens zwei Semester bis zur Erlangung des Zertifikats einzupla-

nen. Erfahrungswerte zeigen, dass Studierende das Grundlagenmodul (eine Vorlesung, zwei Seminare) in einem Semester abschließen und die drei Seminare in den Vertiefungen oft auf zwei (oder mehr) Semester verteilen, um die Veranstaltungen der Zusatzqualifikation mit ihrem regulären Studium vereinbaren zu können. Obwohl 10 ETCS-Punkte von den 20 ETCS-Punkten des Zertifikats im BA-Studium im Schlüsselkompetenzbereich angerechnet werden können, gibt es eine Vielzahl von Studierenden, die kurz vor ihrem Abschluss im MA-Studium das Programm belegen. Oftmals fehlte ihnen zuvor der zeitliche Spielraum für das recht umfassende Programm oder ihnen wurde die Bedeutung des Zertifikats für ihre berufliche Entwicklung erst zum Ende des Studiums bewusst. Diese Studierenden haben sich oft so organisiert, dass sie das Zertifikat in zwei Semestern abschließen können.

2.3 Inhalte und Studienverlauf

Ziel des Zertifikats ist es, Studierende für auf Interkulturalität und Mehrsprachigkeit ausgerichtete Vermittlungsprozesse von Deutsch als Fremd-, Zweit- und Bildungssprache in heterogenen Lerner*innengruppen zu sensibilisieren und sie zur Gestaltung des eigenen Vermittlungshandelns zu befähigen. Sie lernen dabei, sich mit Zusammenhängen zwischen Sprache(n), Wissen und Kultur(en) auseinanderzusetzen, die Bedingungen und Ziele von Mehrsprachigkeit zu begründen und die Gestaltung eigener Lehr- und Lernprozesse darauf auszurichten. Studierende lernen den Einsatz von methodisch-didaktischen Verfahren der Sprachenförderung und -bildung kennen, die auf die individuellen sprachlichen Biografien der Lernenden abgestimmt sind (Modulhandbuch¹ 2014: 8494).

In den drei Vertiefungsmodulen werden diese Kompetenzen ausgebaut. So können sich Studierende bei der Auseinandersetzung mit gesellschafts-, sprachen- und bildungspolitischen Rahmenbedingungen von Sprachenvermittlung selbst als „policy maker“ erkennen, selbstkritisch reflektieren und ihr Vermittlungshandeln als sprachenpolitisches ausgestalten. Außerdem werden sie in die Lage versetzt, pädagogische Konzepte, Richtlinien und Curricula mit Hilfe ausgewählter Verfahren der linguistischen Diskursanalyse zu hinterfragen (ebd.). Beispielhaft lässt sich das Vorgehen in der Veranstaltung *Interdisziplinäres Lehrforschungsprojekt. Mehrsprachige Kompetenzen erforschen und ausbilden* beschreiben:

Im Mittelpunkt dieses Projekts steht die intensive Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel (fremd)sprachlicher Bildung. Im Sinne des forschungsorientierten Lehrens werden die Studierenden in methodische Verfahren zur Erfassung der sprachlichen Repertoires von Schüler*innen eingeführt, um auf dieser Grundlage konkrete auf Mehrsprachigkeit ausgerichtete Verfahren und Unterrichtseinheiten zu entwickeln, diese zu erproben und ihre Wirkung zu erforschen und zu evaluieren. Das

¹ [<https://www.uni-goettingen.de/zimd>, letzter Zugriff: 20.07.2018]

Projekt spannt so den Bogen von den Voraussetzungen bis zu den auf Diversität und Mehrsprachigkeit ausgerichteten Vermittlungsverfahren und fragt nach den Bedingungen, die im Hinblick auf ihre Umsetzung gegeben sein müssen. Die Studierenden konzipieren auf Basis der Ergebnisse einer von ihnen durchgeführten sprachenbiographischen Studie einen Unterrichtsentwurf für den gymnasialen Deutschunterricht. Die Erprobung wird videographiert, dann ausschnittsweise transkribiert und ausgewertet. Das Lehrforschungsprojekt umfasst Hospitationen, Seminarblöcke, Übungen zur Erstellung eines Forschungsdesigns, einer Unterrichtseinheit und zur Transkription sowie zwei Workshops mit Schüler*innen von Göttinger Gymnasien (Workshop 1: sprachenbiographische Erhebung, Workshop 2: Durchführung der Unterrichtseinheit).²

Im Vertiefungsmodul *Ansätze, Verfahren und Medien (in) der Vermittlung* stehen Methoden und Lehr-/Lernformate im Zentrum, mit denen Sprachen erkenntnisfördernd aufeinander bezogen und darüber Sprachbewusstheit aufgebaut werden kann. Darüber hinaus lernen Studierende, die Spezifika unterschiedlicher Medien (z. B. Filme, Literatur) und ihre Potentiale für kreative Vermittlungsverfahren zu nutzen. Ein Konzept zur Bewusstmachung von Lernprozessen und zur Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen ist die Sprachlernberatung. Eine Beschreibung der Inhalte und des Veranstaltungsablaufs sollen zeigen, wie Theorie und Praxis miteinander verzahnt werden können.

Im Seminar *Konzepte und Techniken der Sprach(en)lernberatung* erhalten die Studierenden zunächst einen Überblick über verschiedene konzeptionelle Ansätze in der Sprach(en)lernberatung und setzen sich mit deren Eignung für unterschiedliche Zielgruppen auseinander. Sie erarbeiten, wie Sprach(en)lernberater Sprach(en)-lernende dabei begleiten können, ihr bisheriges Lernen zu reflektieren und alternative Sprach(en)lernstrategien zu entwickeln.

Begleitend zur Lehrveranstaltung erproben und vertiefen die Studierenden ihre im Seminar erworbenen Kenntnisse zum systematischen und selbstgesteuerten Sprachenlernen in Beratungsgesprächen mit interessierten DaF-/DaZ-Lernenden und gehen in ihrer Gesprächsführung strukturiert, lernerzentriert und selbstreflektierend vor. Sie arbeiten im Tandem und begleiten den Probanden/die Probandin in fünf bis sechs Beratungssitzungen (à ca. 60 min).

Das konkrete Vorgehen sieht dabei folgendermaßen aus: Bevor die Studierenden eine Berater*innenrolle einnehmen, sollen sie sich zunächst mit ihren eigenen Erfahrungen und Einstellungen zum Sprachenlernen und ihrer Perspektive auf Mehrsprachigkeit auseinandersetzen. Dieser Perspektivenwechsel sensibilisiert sie für das Erstgespräch mit dem/der DaF-/DaZ-Lernenden, bei dem/der sie die Sprachenlernbiografie mit dem Ziel der Identifizierung individueller Lernerfahrungen, -

² [[https://univz.uni-goettingen.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publshid=204023&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung,](https://univz.uni-goettingen.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publshid=204023&moduleCall=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung, letzter Zugriff: 20.02.2017) letzter Zugriff: 20.02.2017]

voraussetzungen, -ressourcen und -bedürfnisse erheben. Gemeinsam mit dem/der Lernenden sollen für den weiteren Beratungsprozess konkrete Sprachenlernziele festgelegt werden.

Die Ergebnisse dieses Eingangsgesprächs bilden die Grundlage für zu entwickelnde Beratungsansätze, die im Seminar vorgestellt, begründet und zur Diskussion gestellt werden.

Gezielt für die Lernziele ihres/ihrer Lernenden sichten die Studierenden Materialien, die das autonome Lernen unterstützen, prüfen es auf ihre Eignung, wählen aus oder entwickeln Eigenes und stellen es den Lernenden zur Auswahl.

In weiteren Beratungsgesprächen wird der/die Lernende durch das gemeinsame Erstellen von Lernplänen, das Erproben von Lernmedien, der Reflexion zum eigenen Lernfortschritt und ggf. durch Anpassungsmaßnahmen beim selbstgesteuerten Lernen prozessorientiert unterstützt. In einem abschließenden Gespräch werden die Sprachenlernberatung reflektiert und evaluiert sowie Ziele für das weitere Vorgehen abgestimmt.

In dem dritten Vertiefungsmodul *Entwicklung fächerspezifischer Diskursfähigkeiten* geht es darum, die Interdependenzen von Sprach(en)- und Fachlernen zu erkennen, bildungs-, fach- und wissenschaftssprachliche Register in ihren fächerbasierten Merkmalen zu beschreiben sowie Ansätze und Methoden der fachdisziplinbezogenen Sprachenbildung und -förderung kritisch zu reflektieren und methodisch-didaktische Instrumente zur Sprach(en)bildung und -vermittlung im Fach einzusetzen. Sprachstandsdiagnose- und adäquate Förderverfahren lernen die Studierenden kennen und anzuwenden und sind in der Lage, mehrsprachige Kompetenzen der Lernenden aufzugreifen und kontinuierlich zu entwickeln.

Das Vorgehen im Seminar *Sprachenbildung in den MINT-Fächern* sieht dabei folgendermaßen aus:

Theoretische Phase:

- Kennenlernen der Methode des Scaffoldings und des Konzepts Sprachsensibler Fachunterricht.
- Schulung der sprachsensiblen Unterrichtsvorbereitung durch fachspezifische Planungs- und Beobachtungsraster.

Praktische Phase:

- Analyse von Fachtexten, Lernaufgaben sowie Materialien auf ihr sprachliches Anforderungspotential.
- Didaktisierung dieser Materialien.
- Entwicklung eigener sprachsensibler Materialien.
- Vorstellung, Diskussion, Verbesserung der sprachsensiblen Unterrichtsthemen.
- Durchführung im Tandem-Teaching.
- Reflexion.

Zusatzqualifikation Interkulturalität und Mehrsprachigkeit / Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ZIMD)

20 C (26 C mit fakultativem Praxisstudienmodul)

MODULANGEBOTE	CREDITS	PRÜFUNG
SK.IKG-ZIMD.01	9 C	Portfolio
Vorlesung (2 SWS)	Interkulturelle Sprachen/vermittlung im Anwendungsfeld von Mehrsprachigkeit	
Seminar (2 SWS)	Theorien, Konzepte und Rahmenbegriffe der Vermittlung: Interkulturalität und Mehrsprachigkeit	
Seminar (2 SWS)	Sprach(en)beschreibung	Portfolio
Seminar (2 SWS)	Grundlagen der Sprach(en)vermittlung und Lernbereiche	
SK.IKG-ZIMD.02a / (SK.IKG-ZIMD.02b)**	Gesellschafts-, sprachen- und bildungspolitische Rahmenbedingungen von Sprach(en)vermittlung / (mit seminarbezogenem Projekt)	
Seminar (2 SWS)	wählbar aus dem aktuellen Lehrveranstaltungsangebot des Moduls SK.IKG-ZIMD.02a / SK.IKG-ZIMD.02b	Portfolio
SK.IKG-ZIMD.03a / (SK.IKG-ZIMD.03b)**	Ansätze, Verfahren und Medien (in) der Vermittlung / (mit seminarbezogenem Projekt)	
Seminar (2 SWS)	wählbar aus dem aktuellen Lehrveranstaltungsangebot des Moduls SK.IKG-ZIMD.03a / SK.IKG-ZIMD.03b	
SK.IKG-ZIMD.04a / (SK.IKG-ZIMD.04b)**	Entwicklung fächerspezifischer Diskursfähigkeiten / (mit seminarbezogenem Projekt)	Portfolio
Seminar (2 SWS)	wählbar aus dem aktuellen Lehrveranstaltungsangebot des Moduls SK.IKG-ZIMD.04a / SK.IKG-ZIMD.04b	
SK.IKG-ZIMD.05	6 C	
Blockseminar (2 SWS)	Praxisstudienmodul (fakultativ) ***	Portfolio (unbenotet)
	Praktikumsvor- und -nachbereitung & Praktikum (120 Std.)	

+ 6 C

* Grundlagen- und Vertiefungsmodul können nur konsekutiv belegt werden. Voraussetzung für die Teilnahme an Veranstaltungen des Vertiefungsmoduls ist die erfolgreiche Ablegung des Grundlagensmoduls.
 ** Eine der Vertiefungsmodule ist als Modul „mit seminarbezogenem Projekt“ (SK.IKG-ZIMD.02/03/04b) im Umfang von 5 C durchzuführen. Wählbar ist, in welchem der drei Vertiefungsmodule das seminarbezogene Projekt (60 Std. Workload) durchgeführt wird. Damit ergibt sich folgende Verteilung der Credits für die drei zu absolvierenden Vertiefungsmodule: 2x 3 C + 1 x 5 C = 11 C.
 *** Das Zertifikatsstudium umfasst wenigstens 20 C. Zusätzlich kann wahlweise das Praxisstudienmodul im Umfang von 6 C absolviert werden.

Abbildung 1: Modulübersicht ZIMD (<https://www.uni-goettingen.de/de/zimd/54102.html>)

In den oben aufgeführten detaillierten Beispielen wurde bereits die Besonderheit der Lehr- und Lernformen in den Vertiefungsseminaren deutlich: In einem wählbaren seminarbezogenen Projekt erproben die Studierenden das theoretisch Erlernte und reflektieren und evaluieren es im Seminar.

Das heißt die Studierenden wählen aus den drei Vertiefungsmodulen je ein Seminar, wobei von diesen drei eines mit seminarbezogenem Projekt absolviert wird. Je nach Modul haben die Projekte unterschiedliche thematische Schwerpunkte, wie beispielsweise folgende:

- Erarbeitung und Erprobung von Berufsszenarien im Bereich der berufsbezogenen Sprachenvermittlung; Erstellung von bedarfsorientierten, authentischen Lehrmaterialien nach der Szenariotechnik Deutsch für den Beruf.
- Konzeption, Durchführung und Reflexion eines Projekts zur Vermittlung von Kurzfilmen.
- Beobachtung und Erfassung von Unterrichtssequenzen mittels Methoden der empirischen Unterrichtsforschung.
- Konzeption, Umsetzung und Reflexion eines kreativen, auf Mehrsprachigkeit ausgerichteten Literaturprojekts.
- Entwicklung, Erprobung und Reflexion mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze in einer Sprachlernklasse in einer Göttinger Schule.

Die seminarbezogenen Projekte werden während des Semesters realisiert und sind in die Vertiefungsseminare inhaltlich und organisatorisch integriert. Durch den Praxisbezug der Vertiefungsmodule können theoretische Ansätze einerseits kritisch reflektiert, aber zugleich auch in ihrer Relevanz für eine gelungene Praxis beleuchtet werden. Bei der selbstständigen Planung und Durchführung der Projekte bekommen Studierende die Gelegenheit, das im Seminar erworbene theoretische und methodische Wissen handlungsorientiert im Projektteam mit anderen Seminarteilnehmer*innen in verschiedenen Praxisfeldern anzuwenden. Praxiserfahrungen aus den Projekten fließen anschließend in das jeweilige Vertiefungsseminar mit ein, indem Studierende die Projektergebnisse aufbereiten und im Seminar präsentieren.

Zum Teil werden die Projekte im Seminar vorbereitet und im Austausch mit anderen Seminarteilnehmer*innen konzipiert. Der Großteil der Projektplanung und -vorbereitung erfolgt aber in selbstständiger Arbeit außerhalb der Seminarpräsenzzeiten. Die betreuende Lehrperson steht den Studierenden in diesen Phasen beratend zur Seite. Die Vorbereitungsphasen umfassen ebenfalls Hospitationen an Schulen oder anderen Institutionen, an denen Projekte stattfinden. In der Regel handelt es sich dabei um einen bis zwei Hospitationstermine. Der mit Projekten verbundene Arbeitsaufwand umfasst etwa 60 Stunden, was dem Leistungsvolumen von 2 ETCS entspricht.³

³ [<https://www.uni-goettingen.de/zimd>, letzter Zugriff: 20.07.2018] (seminarbezogene Projekte in den Vertiefungsmodulen).

Als Prüfungsformat in der ZIMD haben sich Portfolioaufgaben bewährt. Dabei haben die Studierenden Gelegenheit, sich mit theoretischen Inhalten auseinanderzusetzen und diese durch Anwendungsaufgaben auf die Praxis zu beziehen. Die eigenständige Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Projektinhalten unter kriteriengeleiteten Fragestellungen und die Dokumentation relevanter Ergebnisse im Portfolio bedeutet für die Studierenden einen intensiven Erkenntnis- und Lernprozess mit Blick auf zukünftige sprachenvermittelnde Berufs- und Tätigkeitsfelder.

2.4 Theorie-Praxis-Verhältnis

Studierende, die das Grundlagenmodul der Zusatzqualifikation *Interkulturalität und Mehrsprachigkeit/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (ZIMD) erfolgreich abgeschlossen haben, können ihre Sprachenförderkompetenzen in und für spezifische/n Handlungsfelder/n, unterstützt durch eine intensive fachliche Begleitung, vertiefen.

Das fakultative Praxisstudienmodul (6 ETCS), bestehend aus einem Praktikums-vorbereitungs- und -begleitseminar (2 SWS) und einem Praktikum (120 x 45 Min.), verknüpft, erweitert und vertieft die Kenntnisse aus den ZIMD-Modulen und fokussiert auf deren Anwendung und Reflexion in konkreten Praxisfeldern. Dazu gehören z. B. die Planung und Durchführung von mehrsprachigkeitsförderndem Unterricht (Busch 2013; Krumm/Reich 2011) und sprachsensiblen Fachunterricht (Schmölzer-Eibinger/Dorner/Langer/Helten-Pacher 2013) in Schulen sowie die Entwicklung und Anwendung von Sprachförderkonzepten zur (individuellen) Lernentwicklung. Weitere Handlungsfelder öffnen sich bei der Gestaltung von Prozessen interkultureller Begegnung, Bildung und Mediation, etwa in der Migrationsberatung oder Kulturpädagogik.

Für den seit 2015 aufgrund von Fluchtbewegung erhöhten Bedarf an Sprachenförderung von Geflüchteten hat u. a. das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) Mittel zur Verfügung gestellt, um Studierende im Rahmen von Service Learning Projekten auf die Sprachenförderung dieser Zielgruppe vorzubereiten und sie in der Praxisarbeit zu begleiten. Gezielt können sich somit Studierende beim Deutschunterricht in Sprachlernklassen in Schulen oder bei individueller Sprachenförderung im Regelunterricht, in Einrichtungen für Geflüchtete, beim Sprachcoaching im Gasthörer*innen-Projekt der Universität Göttingen oder beim arbeitsmarktbezogenen Deutschunterricht in der Beschäftigungsförderung Göttingen engagieren.

2.5 Erfahrungen

Als Zwischenbilanz lässt sich konstatieren, dass sich das Zertifikat einer großen Nachfrage erfreut. Der große Erfolg lässt sich u. a. mit dem quantitativ und qualitativ hochwertigen Programm, unterstützt durch Spezialisten aus der Praxis begründen. Dazu zählen bspw. renommierte Referent*innen in der Vortragsreihe (2017) *Mehr-*

sprachigkeit (in) der Vermittlung – Sprachideologien in Aktion wie Prof. Dr. Rita Franceschini (Multilingualism and Multicompetence revisited), Prof. Dr. Brigitta Busch (Das Klassenzimmer als Heterotopie), Prof. Dr. Inci Dirim (Sprachliche Identität: Zur Problematik normativer Referenz), Prof. Dr. Christine Helot (Language policy for the Multilingual Classroom) sowie PD Dr. Daniel Rellstab (Zuschreibungsprozesse und Aushandlungen von Zugehörigkeiten im Klassenzimmer).

Gewinnbringende interdisziplinäre Erfahrungen konnten zudem im Lehrforschungsprojekt *Mehrsprachige Kompetenzen erforschen und ausbilden* durch die Kooperation mit der Romanistik der Universität Göttingen gesammelt werden. Studierende entwickeln im Rahmen des forschungsorientierten Lehrens auf Mehrsprachigkeit ausgerichtete Materialien und Vermittlungsverfahren, erforschen deren Wirkung und evaluieren diese. Durch die entweder stärker auf die Ausbildung der Bildungssprache Deutsch oder auf romanische Sprachen ausgerichteten Ansätze können Vergleiche und Bezüge hergestellt werden.

Aber auch die große Palette an Wahlmöglichkeiten in den Vertiefungsmodulen, bei denen die Studierenden individuelle Schwerpunkte setzen und sich – abhängig vom Fach und den persönlichen Interessen – beruflich profilieren und professionalisieren können, macht das Besondere des ZIMD-Zertifikats aus.

Die seminarbezogenen Projekte werden trotz erhöhtem Arbeitsaufwand als sehr erkenntnisfördernd eingeschätzt. Die Studierenden können – begleitet durch die Lehrkraft – Seminarinhalte in der Praxis erproben, die Ergebnisse im Seminar vorstellen und gemeinsam in der Gruppe reflektieren.

Für die Mehrheit der Studierenden hat das Zertifikat eine berufsqualifizierende Funktion. Insbesondere die einschlägige Anerkennung des ZIMD Zertifikats beim BAMF im Umfang von 20 ETCS für die Absolvent*innen linguistischer und pädagogischer Fachrichtungen als Äquivalenz sowohl zur verkürzten als auch zur unverkürzten Zusatzqualifizierung des Bundesamtes *Deutsch als Zweitsprache* führt zu eindeutigen Vorteilen bei Bewerbungsverfahren. Aber auch Nicht-Lehramtsstudierenden ermöglicht das Zertifikat, insbesondere nach absolviertem (fakultativem) Praxisstudienmodul z. B. bevorzugt den Zutritt zur Lehrtätigkeit in Sprachkursen der Erwachsenenbildung im In- und Ausland. Für diese Zielgruppe wird das ZIMD-Zertifikat in vollem Umfang von 26 ETCS (einschließlich des Praxismoduls) als einschlägiges DaF-/DaZ-Zertifikat anerkannt.

3 Das Hochschulzertifikat Deutsch als Zweitsprache an der PH Freiburg

Im Jahr 2015 gab es an der PH Freiburg die ersten Überlegungen, eine Weiterqualifizierung für Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache anzubieten. Im Herbst 2015 wurde eine Arbeitsgruppe⁴ gegründet, die auf der Grundlage einer Bedarfsanalyse, in der auch die Konkurrenzsituation dargestellt wurde, ein Qualifizierungskonzept für Lehrpersonen, die Menschen mit Migrationshintergrund im Fach Deutsch unterrichten, erarbeiten sollte. Nahezu zeitgleich veröffentlichte das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg eine Ausschreibung für die Einrichtung hochschulischer Weiterbildungen im DaZ-Bereich, die eine Förderung von 1000 Euro pro Absolvent*in (Abschluss im Jahr 2017) vorsah. Das Ziel, bis zu diesem Zeitpunkt 30 Absolvent*innen hervorzubringen und dementsprechend mit einer Förderung von 30.000 Euro planen zu können, war nur mit einem möglichst frühzeitigen Beginn des *Hochschulzertifikats Deutsch als Zweitsprache (HZ DaZ)* möglich. Außerdem war die Nachfrage in der Region Freiburg so groß, dass das Konzept für das HZ DaZ nach nur drei Monaten im Frühjahr 2016 fertiggestellt wurde. Bereits zum Sommersemester 2016 begann die erste Kohorte; der planmäßige Studienbeginn für alle weiteren Kohorten wurde auf das Wintersemester gelegt.⁵ Die vom Senat verabschiedete Studiengangsbeschreibung samt Modulplan sowie Studien-, Gebühren- und Prüfungsordnung mit Zulassungssatzung sieht vor, dass pro Kohorte 40 Personen die Ausbildung beginnen dürfen.⁶ Dabei war die erste Kohorte wegen der Förderung durch das MWK noch von den Gebühren befreit.

Da an der Pädagogischen Hochschule Freiburg seit 2008 ein Master- sowie seit Wintersemester 2010/11 ein Bachelorstudiengang Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache existieren, kann im HZ DaZ auf die langjährige Expertise der Mitarbeiter*innen zurückgegriffen werden. Der Bereich ist zurzeit mit zwei Professuren und drei Mittelbaustellen besetzt. Auch das Prorektorat Lehre und Studium, die Stabsstelle Qualitätsentwicklung sowie das Zentrum für Lehrerfortbildung (ZELF) begleiteten den Entstehungsprozess maßgeblich. Fachlich, mit der wissenschaftlichen Leiterin Prof. Dr. Gabriele Kniffka, ist das HZ DaZ jedoch im Arbeitsbereich DaZ/DaF (Institut für deutsche Sprache und Literatur) angesiedelt. Koordiniert wird es von Dennis Strömsdörfer mit Unterstützung zweier studentischer Hilfskräfte. Außerdem besteht enger Kontakt zum Promotionskolleg Deutsch als Zweit-/Fremdsprache *Vom fachsensiblen Sprachunterricht zum sprachsensiblen Fachunterricht*, das im August 2017 seine Arbeit aufgenommen hat.⁷

⁴ Bestehend aus Prof. Dr. Gabriele Kniffka, Dennis Strömsdörfer sowie Kolleg*innen aus dem Arbeitsbereich DaZ/DaF und aus dem Rektorat (z. B. aus der Stabsstelle Qualitätsentwicklung).

⁵ Die Kohorten Frühjahr 2016 und Herbst 2016/2017 haben also gleichzeitig studiert; daher war es zwischen Oktober 2016 bis März 2017 möglich, alle vier Module in einem Semester abzuschließen.

⁶ [<https://www.ph-freiburg.de/hochschulzertifikat-daz>, letzter Zugriff: 20.07.2018].

⁷ [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/presse/pressemitteilungen/pm_promotionskolleg_sprachbildung.pdf, letzter Zugriff: 20.07.2018].

Die Besonderheit der Ausbildung im HZ DaZ an der PH Freiburg liegt zum einen – wie auch in den beiden BA- und MA-Studiengängen – in dem großen Praxisbezug (Kap 3.4): Neben fachlichen Grundlagen (Modul 1) müssen auch eigene empirische Daten erhoben und ausgewertet werden (u. a. für die Abschlussarbeit). Zum anderen speisen sich die Veranstaltungen des HZ DaZ nicht aus Veranstaltungen, die im Rahmen anderer Studiengänge angeboten werden, sondern es werden spezifisch auf die Klientel des Zertifikats abgestimmte Lehrveranstaltungen eingebracht. Dies garantiert eine fundierte fachliche Ausbildung, die den Bedürfnissen der Teilnehmenden entspricht.

In den ersten beiden Kohorten (April und Oktober 2016) gab es für die 40 zur Verfügung stehenden Plätze jeweils mehr als 120 Bewerbungen. Im Oktober 2017 (dritte Kohorte) ist eine Nachfrage von ca. 80 Bewerbungen zu verzeichnen – obwohl die Ausbildung seit Oktober 2016 gebührenpflichtig ist (Kapitel 3.2).

3.1 Zielgruppen

Das HZ DaZ richtet sich in erster Linie an Lehrpersonen, die bereits im Arbeitsleben stehen (Berufsfelder: Allgemeinbildende Schulen, Berufskollegs und berufsvorbereitende Maßnahmen im Übergang zwischen Schule und Beruf). Es ist insbesondere für solche Personen interessant, die eine Tätigkeit in Integrationskursen aufnehmen möchten, denn das HZ DaZ qualifiziert für die Durchführung von Integrationskursen in der Erwachsenenbildung (unmittelbare Zulassung als Integrationskurslehrkraft auf Antrag beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, BAMF). Darüber hinaus bietet es auch die Möglichkeit, sich für Aufgaben im DaZ-Bereich an der eigenen Schule weiterzubilden oder selbst als Multiplikator*in zu wirken (z. B. bei Fortbildungen). Eine weitere Zielgruppe bilden Lehramtsstudierende höherer Fachsemester mit dem Fach Deutsch oder mit einem anderen Fach.

Das Ziel der Ausbildung ist, Lehrpersonen aller Schulformen sowie Fach- und Seminarleiter*innen im Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt fortzubilden, um ihnen die Kompetenzen zu vermitteln, im Unterricht in multilingualen und multikulturellen Klassen ebenso wie bei der Anwendung von Modellen für die integrative Vermittlung von Sprache und Fachinhalten professionell und sprachsensibel agieren zu können (zu den vermittelten Kompetenzen vgl. Kapitel 3.3).

3.2 Aufbau

Das HZ DaZ besteht aus vier Modulen mit insgesamt 30 ECTS-Punkten, die verteilt auf zwei Semester mit jeweils 15 ECTS-Punkten erworben werden. Die ersten beiden Module *M1 Deutsch als fremde Sprache* und *M2 Deutsch als Zweitsprache und -schrift: Erwerb und Förderung* setzen sich aus fünf Seminaren zusammen und werden regulär im Wintersemester angeboten, *M3 Methodik und Didaktik Deutsch als Zweitsprache* und *M4 Abschluss Deutsch als Zweitsprache* (insgesamt vier Seminare plus Abschlussarbeit und -prüfung) im Sommersemester. In Modul 3 wählen die Studierenden zusätzlich aus den fünf Wahlpflichtbereichen *Voraussetzungsausgleich Sprachwissenschaft, Dimensionen von Heterogenität in DaZ-Klassen und didaktische Implikationen, Migration in sozialwissenschaftlicher Perspektive, Islam und DaZ: Kulturelle Lernvoraussetzungen* und *Aktuelle Themen Deutsch als Zweitsprache* eine Lehrveranstaltung (3 ECTS).

Sem.	Module	
1.	M1 Deutsch als fremde Sprache	M2 Deutsch als Zweitsprache und -schrift: Erwerb und Förderung
2.	M3 Methodik und Didaktik Deutsch als Zweitsprache	M4 Abschluss Deutsch als Zweitsprache

Abbildung 2: Modulübersicht HZ DaZ

Die Gebührenordnung sieht vor, dass externe Teilnehmende 2000 Euro, interne Teilnehmende⁸ 150 Euro (Prüfungsgebühr) zahlen. Da das HZ DaZ als berufs begleitendes Weiterbildungsstudium konzipiert wurde und die Hauptzielgruppe Berufstätige sind (vgl. Kapitel 3.1), ist die Erhebung von Gebühren für die Ausbildung gerechtfertigt. Viele Teilnehmende erhalten eine finanzielle Unterstützung vom eigenen Arbeitgeber, weil sich der Nutzen bzw. die Sinnhaftigkeit des HZ DaZ z. B. für eine Schule mit Vorbereitungsklassen, aber ohne ausgebildete DaZ-Expert*innen direkt erschließt. Außerdem kann beim BAMF ein Antrag auf eine teilweise Übernahme der Gebühren gestellt werden, wenn Teilnehmende die Zulassung als Lehrkraft für Integrationskurse anstreben.

Um den Berufstätigen gerecht zu werden, werden die Lehrveranstaltungen (ausgenommen der Wahlpflichtbereich in Modul 3) kompakt angeboten: Entweder Donnerstag, Freitag und Samstag oder Freitag, Samstag und Montag (wochentags von 16-20 Uhr, samstags von 9-18 Uhr), so dass die Veranstaltungen nach der Arbeit

⁸ Lehramtsstudierende der PH Freiburg.

bzw. an freien Tagen besucht werden können. Die Verlagerung der Lehrveranstaltungen in die Randzeiten ermöglicht auch Studierenden problemlos eine aktive Teilnahme.

Neben den Präsenzphasen ist eine so genannte angeleitete Lernzeit (ALZ) vorgesehen, für die die Lehrenden den Teilnehmenden zur Vor- und Nachbereitung Aufgaben, Texte oder Arbeitsaufträge zur Verfügung stellen; diese ALZ gehört obligatorisch zur Lehrveranstaltung (vgl. das Beispiel in Kapitel 3.3). Die ALZ wird über die digitale Lernplattform ILIAS organisiert; hier können die Dozierenden vor und nach ihrem Aufenthalt an der PH Freiburg mit den Teilnehmenden kommunizieren, Grundagentexte zur Vorbereitung auf die Präsenzphasen zur Verfügung stellen, Lösungen vorschlagen und Arbeitsaufträge einstellen bzw. kontrollieren.

Jedes Modul schließt mit einer Modulprüfungsleistung ab. Diese fließen in die Gesamtnote des Zertifikats ein. Die einzelnen Modulprüfungsleistungen bauen aufeinander auf und bereiten systematisch auf die Abschlussarbeit in M4 vor. In Modul 1 wird eine Online-Prüfungsleistung⁹ über die Online-Plattform gestellt (2 Wochen Bearbeitungszeit), die sich auf die beiden Lehrveranstaltungen *Sprachliche Grundlagen des Deutschen: Varietäten und Erwerbsbüden* und *Die Sprachen des Klassenzimmers: Deutsch im Kontrast* bezieht. Diese bilden die fachliche Basis für die Praxisanteile in den folgenden Prüfungsleistungen. Modul 2 schließen die Teilnehmenden mit einer schriftlichen Hausarbeit ab, die aus der Auswertung eigener empirischer Daten besteht (z. B. Lernstandserfassung, Fehleranalyse). Vorbereitet wird diese Arbeit durch die Lehrveranstaltungen *Zweitspracherwerb unter Migrationsbedingungen*, *Zweitschifterwerb/ Alphabetisierung* und *Sprachstandsdiagnostik/Förderdiagnostik*. Auf der Grundlage dieser empirischen Daten oder weiterer Daten erstellen die Teilnehmenden als Modulabschlussprüfung in Modul 3 die schriftliche Ausarbeitung einer Fördermaßnahme unter Einbeziehung didaktischer Überlegungen aus den Veranstaltungen *Grundlagen einer Zweitsprachendidaktik/Mehrsprachigkeitsdidaktik* und *Sprachbildung im Fachunterricht: Scaffolding* sowie einer zusätzliche Lehrveranstaltung im Wahlpflichtbereich, die diese Thematik ergänzt. Der Wahlpflichtbereich in Modul 3¹⁰ dient der individuellen Schwerpunktsetzung, z. B. im Bereich *Islam und DaZ: Kulturelle Lernvoraussetzungen* oder beim pädagogischen Umgang mit Heterogenität in DaZ-Klassen. Außerdem wird denjenigen Teilnehmenden, die über keine oder nur geringe linguistische Grundkenntnisse verfügen, ermöglicht, im *Voraussetzungsungleich Sprachwissenschaft* eine linguistische Grundlagenveranstaltung zu besuchen.

Der Abschluss im HZ DaZ wird in Modul 4 erreicht. In der Übung *Konzeption und Durchführung von Maßnahmen zur Sprachbildung* werden die Teilnehmenden darauf

⁹ In der Regel eine Klausur; nach Maßgabe der Lehrenden als Multiple-Choice oder als Arbeitsauftrag in Bezug auf ein Praxisbeispiel; für jede LV in diesem Modul wird eine Hälfte der Klausur gestellt.

¹⁰ Dieser wird sowohl im Winter- als auch im Sommersemester angeboten.

vorbereitet, die Abschlussarbeit (ca. 25 Seiten, 6 Wochen Bearbeitungszeit) zu verfassen und die Präsentation der Abschlussarbeit im Kolloquium (mündliche Abschlussprüfung, ca. 15 Min.) durchzuführen.

3.3 Inhalte und Studienverlauf

Die Ziele des HZ DaZ liegen ganz klar in der Praxisanwendung der in den Lehrveranstaltungen thematisierten Inhalte. Dabei werden insbesondere drei Handlungsfelder differenziert, die im Folgenden näher beschrieben werden. Die einzelnen Kompetenzen verstehen sich dabei nicht als vollständige Auflistung exklusiver Merkmale, sondern als Schwerpunkte, die durch die Auswahl passender Themen und methodischer Vorgehensweisen in den Prüfungsleistungen – und insbesondere in der Abschlussprüfung – individuell unterschiedlich erworben werden sollen:

Für die Handlungsfelder Integrationskurslehrkraft, Schullehrkraft und Seminarleiter*in sind folgende Kompetenzen zu nennen: Sie

- verfügen über Basiswissen zum Zweitspracherwerb unter Migrationsbedingungen.
- kennen verschiedene methodische und didaktische Ansätze im Bereich Deutsch als Zweitsprache, insbesondere in Alphabetisierungskursen (Konzeption, Durchführung und Evaluation).
- verfügen über spracherwerbsförderliches Interaktionsverhalten (Focus on Form-Techniken, Mikro-Scaffolding) und können Fachunterricht sprachsensibel planen und gestalten (Makro-Scaffolding).
- verfügen über wesentliche Kenntnisse bei der Elternarbeit im Kontext von Migration und Integration (z. B. Umgang mit traumatisierten Personen).
- verfügen über Kenntnisse zur Entwicklung eines (schulinternen) Curriculums für Deutsch als Zweitsprache.
- können Rahmen und Zweck des Orientierungstests und des Deutschtests für Zuwanderer (DTZ) nennen, reflektieren und diese Kenntnisse bei der Prüfungsvorbereitung einsetzen.
- können Bedarfsanalysen (Sprache, Fach, Weiteres) und Sprachstandsdiagnosen durchführen (Kenntnisse im Bereich Förderdiagnostik und deren Instrumente), insbesondere in sprachlich heterogenen Gruppen (Vorbereitungsklassen).
- können individuelle Sprachfördermaßnahme planen und ggf. auch durchführen (entwicklungsproximaler Ansatz).
- können Schulbuchtexte unter (zweit-)sprachlichen Gesichtspunkten didaktisch reflektiert aufbereiten und maßgeschneiderte, individualisierte Fördermaterialien entwickeln (Binnendifferenzierung).

Die oben angesprochene Besonderheit im HZ DaZ liegt in seinem großen Praxisbezug in allen vier Modulen. Alle Themenbereiche sind auf reale Lernsituationen im

DaZ-Bereich ausgerichtet – sei es in Vorbereitungsklassen, in Integrationskursen oder im Bereich der Fort- und Weiterbildung. Jede Lehrveranstaltung bietet neben den theoretischen Inhalten zahlreiche Beispiele aus der Praxis, die die Lehrenden individuell aus ihrem eigenen Erfahrungsbereich in Absprache mit der wissenschaftlichen Leitung des HZ DaZ zusammenstellen und für den Unterricht als Gruppenarbeitsphasen aufbereiten. Darüber hinaus werden für jede Lehrveranstaltung weitere obligatorische Arbeitsaufträge über die Online-Lernplattform ILIAS zur Verfügung gestellt. In dieser von den Lehrenden betreuten angeleiteten Lernzeit (ALZ, Umfang 10 Stunden) bearbeiten die Teilnehmenden Texte, Beispiele sowie Übungsaufgaben, die sich auf die je eigene Praxis beziehen oder – falls von den Teilnehmenden gewünscht – ein vorbereitetes Praxisbeispiel enthalten. Im Anschluss geben die Lehrenden ein kurzes Feedback und stellen einen Lösungsvorschlag bereit. So werden die Teilnehmenden schrittweise auf die schriftlichen Modulabschlussprüfungen in Modul 2 und 3 vorbereitet. Diese Beschäftigung mit den Themenbereichen Erwerb und Förderung (M2) sowie methodische und didaktische Ansätze (M3) bereiten die schriftliche Abschlussarbeit (M4, inkl. Kolloquium) vor, in der die Teilnehmenden ihre individuellen empirischen Schwerpunkte in Absprache mit den Lehrenden setzen können: Die Konzeption einer Maßnahme zur Sprachbildung auf der Grundlage eigenen empirischen Materials, idealerweise aus der eigenen Lerner*innengruppe der Teilnehmenden, z. B. Daten aus einer Vorbereitungsklasse, schriftliches Material einer/eines Schülers/Schülerin mit Migrationshintergrund, Umsetzung curricularer Vorgaben für eine Fortbildungsveranstaltung oder Entwicklung von in den eigenen Unterricht integrierten Aufgaben zur Sprachförderung.

Als Beispiel für den Praxisbezug im Anschluss an die Lehrveranstaltung dient eine Aufgabe aus *Sprachliche Grundlagen des Deutschen: Varietäten und Erwerbsbürden* in Modul 1. Die Teilnehmenden erhalten einen kurzen Lerner*innentext (aus dem Bereich Schule oder Erwachsenenbildung), in dem sie alters- und lerner*innenspezifische Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen aufzeigen und interpretieren. Dabei soll, insbesondere im Handlungsfeld Schule, ein Schwerpunkt auf die Verwendung bildungssprachlicher Kompetenzen in den Beispieltexten gelegt werden. Die Rückmeldung der Lehrenden während der Bearbeitung zeigt dann nicht nur mögliche Ungenauigkeiten in den Analysen auf, sondern gibt auch zusätzliche Hinweise und bestärkt die Teilnehmenden darin, bestimmte Bereiche intensiver zu untersuchen.

3.4 Das Theorie-Praxis-Verhältnis

Eine der Berufsgruppen, auf die die Ausbildung im HZ DaZ abzielt, sind Lehrkräfte für Integrationskurse im Bereich der Erwachsenenbildung, denn das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge erkennt das HZ DaZ als erforderliche Zusatzqualifikation

an.¹¹ Außerdem ist die Berufsgruppe der in der Praxis stehenden Lehrer*innen in sprachlich heterogenen (Regel-)Klassen zu nennen. Bezogen auf das allgemeine Berufsfeld *Schule* dient die Qualifizierungsmaßnahme HZ DaZ der Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz in einem Regelunterricht, der durch eine sprachlich und/oder kulturell heterogene Schülerschaft gekennzeichnet ist. Eine weitere Gruppe sind Sprachförderkräfte an Schulen. Neben dem Einsatz in sprachlich heterogenen Klassen ist denkbar, dass Lehrer*innen Maßnahmen zur Förderung der Sprachkompetenz konzipieren und durchführen – im Rahmen von individuellen additiven Sprachfördermaßnahmen oder auch klassenübergreifend als Fachkräfte für Sprachförderung. Lehrpersonen in Internationalen Vorbereitungsklassen (übergangsweise) stellen ein weiteres Berufsfeld dar, auf das das HZ DaZ vorbereitet (ggf. auch auf die Leitung einer Vorbereitungsklasse). Im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften bereitet das HZ DaZ auf die Rolle als Multiplikator*in vor. Seminarleiter*innen und Fachberater*innen sind in der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung als sprachensible Multiplikator*innen tätig und tragen neuere Forschungsergebnisse in die berufliche Praxis. Um auch zukünftigen Bedürfnissen und Anforderungen gerecht zu werden, benötigen sie grundlegendes Wissen und Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache sowie in Bezug auf sprachliche Bildung im Regelunterricht.

Die überwiegende Zahl der Teilnehmenden verbleibt oder geht im Anschluss in den Schuldienst. Hier zeigt sich, dass die Ausbildung im HZ DaZ einer Lehrperson nicht nur fachlich Neues bieten kann, sondern dass auch eine berufliche Weiterentwicklung zu verzeichnen ist: Viele Lehrkräfte erweitern ihren Arbeitsbereich um das Thema DaZ oder initiieren Fördermaßnahmen an ihren jeweiligen Schulen, wodurch sie beruflich mehr Optionen erhalten. Dies gilt sogar noch stärker für Studierende im Lehramt, die kurz vor ihrem Abschluss das HZ DaZ abschließen. Zusammen mit dem Zertifikat erhöhen sich die Chancen auf einen Referendariatsplatz entscheidend. Das zeigt sich auch in der Tatsache, dass viele Teilnehmende Teilnahmebestätigungen bei zukünftigen Arbeitgeber*innen einreichen: Viele Schulen fordern eine vorläufige Bescheinigung aus dem HZ DaZ. Das Beispiel eines Absolventen aus dem Multiplikator*innen-Bereich zeigt, dass die Nachfrage nach Personen mit DaZ-Kompetenzen ebenfalls hoch ist. Die im Verlauf der Ausbildung entwickelte Fortbildungsmaßnahme fand Einzug in die reale Praxis von Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB).¹²

Die innovative Komponente im HZ DaZ liegt – wie oben schon angesprochen – in der engen Verzahnung von Theorie und Praxis. Das empirische Material für die Modulprüfungen müssen die Teilnehmenden, begleitet von Seminaren, selbst erhe-

¹¹ Laut Integrationskursverordnung zur Zulassung als Lehrkräfte für Integrationskurse (Hochschulabschluss Germanistik/Deutsch oder andere Fremdsprachenphilologie); vgl. BAMF 2015: Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen.

¹² Verein In.be.we e. V. [<http://www.in-be-we.de/berufsvorbereitende-bildungsmassnahme-bvb>, letzter Zugriff: 20.02.2018].

ben und auswerten. Dazu sollen sie auf eigene Kontakte (z. B. aus Praktikumstätigkeiten) bzw. auf die eigene Lerner*innengruppe (z. B. auf eine Schulklasse an der eigenen Schule) zurückgreifen. Sollten Schwierigkeiten bei der Datenerhebung auftreten, werden den Teilnehmenden von Kolleg*innen aus dem Arbeitsbereich DaZ/DaF der PH Freiburg Kontakte zu regionalen Akteuren vermittelt. Darüber hinaus verfügt der Arbeitsbereich DaZ/DaF auch über empirische Daten, die unter bestimmten Voraussetzungen ersatzweise zur Verfügung gestellt werden können.

3.5 Erfahrungen

Die Akzeptanz des HZ DaZ ist sowohl bei den Absolvent*innen als auch bei den Arbeitgeber*innen hoch. Das hat sich erneut nach dem Beginn der 3. Kohorte gezeigt. Einige Arbeitgeber*innen beteiligen sich finanziell an den Kosten oder ermöglichen ihren Mitarbeiter*innen an den Seminartagen Freistellungen bzw. Stundenplanangleichungen. Das wird von den Organisator*innen des HZ DaZ ausdrücklich unterstützt, denn eine berufsbegleitende Ausbildung zu ermöglichen, ist die Grundlage für die Zusatzqualifikation.

Die Nachfrage ist groß, wenngleich aktuell ein leichter Rückgang zu verzeichnen ist. Dies ist wohl zum Teil auf die Einführung von Gebühren (seit Herbst 2016) zurückzuführen, durch die sich das HZ DaZ finanzieren kann. Der Arbeitsaufwand für die Durchführung der Seminare mit bis zu 40 Teilnehmenden ist hoch und die organisatorische Abwicklung wird zunehmend komplexer. Hier werden zukünftig nur eine optimale Ressourcen- und Personalplanung, die Standardisierung organisatorischer Abläufe in Kooperation mit anderen Weiterbildungsmaßnahmen an der PH Freiburg und in der Region sowie die weitere enge Zusammenarbeit mit dem Arbeitsbereich DaZ/DaF das Fortbestehen des HZ DaZ sicherstellen.

Eine Besonderheit des HZ DaZ ist der Status der Teilnehmenden: Als Ausbildungsangebot, das sich vor allem an externe Teilnehmende richtet, wird im HZ DaZ nicht der Status Student*in vergeben. Dies hat zur Folge, dass die Nutzung der Online-Plattform, der Bibliothek oder auch der Kommunikationsinfrastruktur eingeschränkt (d. h. nur durch Gebühren) oder gar nicht möglich ist (E-Mail-Account der PH Freiburg). Auch hier wurden in Absprache mit der Hochschulleitung spezielle Lösungen für externe Teilnehmende gefunden (z. B. in Bezug auf die Nutzung der Bibliothek und der Online-Lernplattform ILIAS).

Langfristige Ziele im HZ DaZ sind neben einem festen Pool aus hochqualifizierten Lehrenden auch die noch stärkere Präsenz im Bewusstsein der in der Praxis stehenden Lehrkräfte. Hier könnte die Teilnehmendenzahl durch explizites Marketing, erhöhte Präsenz bei Akteuren der Lehrkräftebildung und zielgruppenspezifische Kommunikation noch erhöht werden. Weiterhin sollen die in den Evaluationen gewonnen Erkenntnisse in Bezug auf organisatorische, inhaltliche und didaktische Fragen, wie im in der Ausarbeitung befindlichen Evaluationskonzept des HZ DaZ

beschrieben, in die curriculare Weiterentwicklung des Hochschulzertifikats einfließen – ebenso wie aktuelle sprachpolitische Entscheidungen und fachdidaktische Entwicklungen.

4 Fazit

Am Beispiel der beiden hier vorgestellten DaF-/DaZ-Zertifikate konnte gezeigt werden, wie Zusatzqualifikationen dem Wunsch nach Aus- bzw. Weiterbildung sowohl von Studierenden als auch Lehrpersonen, die sich bereits in der beruflichen Praxis befinden, gerecht werden und was sie leisten können.

Das Zertifikatsstudium ZIMD an der Universität Göttingen richtet sich sowohl an Lehramtsstudierende als auch Nicht-Lehramtsstudierende, die in ihrem späteren beruflichen Handlungsfeld im Bereich der Sprachenförderung tätig sein möchten. Sie können die Veranstaltungen semesterbegleitend in wöchentlichen Seminaren bzw. teilweise in Blockversion kostenfrei als eingeschriebene Studierende absolvieren. Teilnehmende im HZ DaZ – Lehramtsstudierende und Lehrkräfte aus der Berufspraxis – müssen zwar Gebühren bezahlen, aber erhalten eine in der regionalen Bildungslandschaft hoch angesehene Zusatzqualifikation mit speziell konzipierten Lehrveranstaltungen, die vor allem auch eine berufliche Weiterentwicklung als Integrationskurslehrkraft oder als Spezialist*in für DaZ an einer Schule ermöglicht.

Die Teilnehmer*innen erhalten in beiden Zusatzqualifikationen sowohl das theoretische Grundlagen- als auch das praktische Vertiefungswissen, um entweder im schulischen Kontext oder in der Erwachsenenbildung auf die Bedingungen und Ressourcen von Lernenden eingehen und diese für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen nutzen zu können. Der Einbezug von interkulturellen und mehrsprachigen Ressourcen ins Vermittlungshandeln ist ein Beitrag zum Ausgleich von heterogenen und diversen Ausgangsbedingungen und soll Lernenden nichtdeutscher Herkunftssprache Teilhabe und Bildungserfolg ermöglichen.

Durch die Verbindung von Seminaren und Praxisprojekten in der ZIMD können sich Studierende in einzelnen fachlichen Schwerpunkten praktisch ausprobieren und mit dem erworbenen Wissen eine realistische und selbstkritische Vorstellung von sprachlichen Handlungsbedingungen bekommen. Im fakultativen Praxisstudienmodul können sie dieses Wissen weiter verfeinern und auf die Probe stellen.

Die Verbindung von theoretischem Wissen mit praktischer Anwendung führt im HZ DaZ zu einer professionellen Handlungskompetenz, die vor allem die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen bereichern soll. Durch Anwendung in eigenen Lehrsituationen bzw. in den eigenen Lerner*innengruppen verfestigen die Teilnehmenden ihre Kompetenzen im Handlungsfeld DaZ.

Die zukünftige inhaltliche Ausgestaltung und Weiterentwicklung der ZIMD orientiert sich an praktischen Bedarfen. So ist z. B. durch die Integration einer zunehmenden Anzahl von Quereinsteiger*innen und Geflüchteten in die Regelklassen der

Handlungsdruck der Fachlehrer*innen enorm gestiegen, den betroffenen Schüler*innen sprachenfördernde Maßnahmen im Fachunterricht anzubieten (SVBI 9/2017: 485). Somit werden Methoden für sprachensible Unterrichtsplanung und -durchführung zukünftig sowohl in der DaF-/DaZ-Ausbildung als auch in Fortbildungsangeboten für Lehrkräfte eine immer größere Rolle spielen. Im HZ DaZ wird sich ebenfalls zeigen, dass Lehrveranstaltungen in einigen Bereichen auf die sich verändernden Bedürfnisse im DaZ-Bereich angepasst werden müssen (z. B. auf Lehrpersonen und Studierende ohne das Fach Deutsch). Dabei spielt außerdem auch die Frage der Finanzierbarkeit der Zusatzqualifikation für die Teilnehmenden und für die Organisator*innen eine große Rolle.

Literatur

- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge] (2015): *Zulassungskriterien für Lehrkräfte in Integrationskursen* [<http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zulassung/zulassung.html>, letzter Zugriff: 20.11.2017].
- Bildungsbericht 2014* [<https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2014/pdf-bildungsbericht-2014/bb-2014.pdf>, letzter Zugriff: 26.11.2017].
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: UTB.
- FaDaF (Hrsg.): *Zur Ausbildung von Lehrkräften Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an deutschen Hochschulen – eine quantitative Studie 2014/2015 bis 2016/2017* [https://www.fadaf.de/de/aktuelles/quantitative_studie_zur_ausbildung_von_lehrkr_fen_daf-daz_an_deutschen_hochschulen__fadaf_2017_.pdf, letzter Zugriff: 22.10.2017].
- HZ DaZ [Hochschulzertifikat Deutsch als Zweitsprache] [<http://www.ph-freiburg.de/hochschulzertifikat-daz>, letzter Zugriff: 26.11.2017].
- Junk-Deppenmeier, Alexandra (2013): Bedürfnisse und Möglichkeiten von Lehrkräften hinsichtlich der Durchführung von Sprachstandserhebungsverfahren. Eine Umfrage. In: Jeuk, Stefan (Hrsg.): *Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 25-34.
- Krumm, Hans-Jürgen/Reich, Hans H. (2011): *Curriculum Mehrsprachigkeit* [<http://www.oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>, letzter Zugriff: 22.11.2017].
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2012): *Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Ergebnisse einer Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern* [https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_fi nal_30_05_03.pdf, letzter Zugriff: 24.11.2017].

- Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung (2017): Die Beschulung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern ohne ausreichende Deutschkenntnisse: Hinweise und Empfehlungen für die Schulen. In: *Schulverwaltungsblatt* 9, 484-486 [<http://www.nibis.de/uploads/1heihoke/i-bus/Material171103/Hinweise%20und%20Empfehlungen%20f%C3%BCr%20die%20Schulen%20%20.pdf>, letzter Zugriff: 26.11.2017].
- Pressemitteilung Promotionskolleg [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/zentral/presse/pressemitteilungen/pm_promotionskolleg_sprachbildung.pdf, Zugriff: 26.11.2017].
- Schmölzer-Eibinger, Sabine/Dorner, Magdalena/Langer, Elisabeth/Helten-Pacher, Maria-Rita (2013): *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Verein In.be.we e. V. [<http://www.in-be-we.de/berufsvorbereitende-bildungsmassnahme-bvb>, Zugriff: 26.11.2017].
- Vorlesungsverzeichnis Universität Göttingen [<https://univz.uni-goettingen.de/qisserver/rds?state=verpublish&status=init&vmfile=no&publishid=204023&module-Call=webInfo&publishConfFile=webInfo&publishSubDir=veranstaltung>, letzter Zugriff: 26.11.2017].
- Zusatzqualifikation Interkulturalität und Mehrsprachigkeit/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ZIMD) [<http://www.uni-goettingen.de/zimd>, letzter Zugriff: 26.11.2017].

Die freiberufliche Tätigkeit als DaZ-Lehrkraft als Existenzgrundlage? Eine unternehmerische Einschätzung

Ralf Niediek (Bielefeld)

1 DaZ-Lehrkräfte als überwiegend selbstständige Unternehmer und Unternehmerinnen

Die Bedeutung des Sprachunterrichts als Beitrag zur gesellschaftlichen Integration im Allgemeinen sowie letztlich auch zur Behebung des betriebswirtschaftlich und volkswirtschaftlich immer dramatischeren Problems des steigenden Fachkräftemangels ist inzwischen in weiten Teilen der Öffentlichkeit unbestritten.

Analog sollte der Wert der Tätigkeit von Dozenten und Dozentinnen in diesem Bereich betrachtet werden. Hier gibt es jedoch nach wie vor beträchtliche Defizite:

Wir sind entsetzt darüber, wenn Politik und Administration übersehen, dass wir ein großes Potenzial an kompetenten Lehrkräften haben, die in unseren Studiengängen für die Vermittlung der Zweitsprache Deutsch ausgebildet werden. Das wird häufig nicht wahrgenommen und nicht gewürdigt (Ohm 2016: 40).

Häufig wird dazu der Vergleich zu den zumeist verbeamteten Lehrern und Lehrerinnen an öffentlichen Schulen herangezogen. Sie sind ohne Zweifel sowohl in monetärer Hinsicht als auch unter dem Aspekt der sozialen Absicherung ungeachtet einer ähnlichen akademischen Ausbildung der DaZ-Dozenten und -Dozentinnen sehr viel bessergestellt. Der überwiegende Teil der Dozenten und Dozentinnen ist

jedoch freiberuflich tätig. Sie gehen also selbstständig einer unternehmerischen Tätigkeit mit ganz anderen Möglichkeiten und Risiken nach und sind somit schwerlich mit einer verbeamteten Person zu vergleichen.

Die (angehende) DaZ-Lehrkraft muss eine unternehmerische Entscheidung treffen und unter unternehmerischen Aspekten die Entscheidung für oder gegen eine freiberufliche Tätigkeit als Lehrkraft als Existenzgrundlage abwägen. Dies ist nicht Gegenstand der universitären Ausbildung und gehört auch nicht zu den Kernkompetenzen weder der Lehrenden noch der Studierenden. Dementsprechend unvorbereitet stehen die Absolventen und Absolventinnen vor der Problematik, eine pragmatische Entscheidung anhand von Fakten treffen zu müssen.

2 Der Businessplan als Entscheidungshilfe

Der Businessplan ist ein geeignetes Werkzeug zur objektiven Entscheidungshilfe und sollte Folgendes beinhalten (analog zu einem Businessplan des Autors, der von der Industrie- und Handelskammer (IHK) Bielefeld geprüft und positiv bewertet wurde):

- Eine kurze, allgemeinverständliche Beschreibung der angestrebten Tätigkeit mit einer Beschreibung der persönlichen, fachlichen und charakterlichen Voraussetzungen sowie der eigenen Motivation für das Vorhaben.
- Eine Definition der Zielgruppe, der die Dienstleistung angeboten werden soll, z. B. gemeinnützige Institutionen, Firmen, Privatpersonen sowie eine Definition von deren Ansprüchen.
- Eine Beschreibung der Marktsituation, die z. B. folgende Fragen beantwortet: Wie ist das Verhältnis von Angebot und Nachfrage, also von Dozenten und Dozentinnen und Schulungsbedarf? Wie hoch ist die Anzahl potenzieller Teilnehmer und Teilnehmerinnen? Von wem werden Deutschkurse angeboten? Welche Honorare sind zu erzielen? Wie sieht die Prognose für die kurz-, mittel- und langfristige Zukunft aus? In der Betriebswirtschaft spricht man analog dazu von bis zu einem Jahr, ein bis fünf Jahren, über fünf Jahren.¹
- Aufzeigen von Chancen und Risiken, Darlegung, wie man Honoraraufträge akquirieren wird und warum sich Auftraggeberinnen und Auftraggeber für einen selbst entscheiden sollen und nicht für eine andere Lehrkraft.
- Erstellen eines Finanzplans. Dieser wird wegen seiner Bedeutung und Komplexität im Folgenden separat dargelegt.

¹ Vgl. Wirtschaftslexikon24.com, letzter Zugriff: 29.01.2020.

3 Der Finanzplan

Der Finanzplan ist elementar wichtig für die Bewertung des Vorhabens und bildet eine objektive Grundlage für die Entscheidungsfindung für oder gegen eine freiberufliche Tätigkeit als DaZ-Lehrkraft als Existenzgrundlage.

Zuerst ist eine detaillierte Aufstellung der persönlichen Kosten sinnvoll, wie z. B. Kaltmiete, Nebenkosten, GEZ-Gebühren, Zeitungsabonnement, Telefon, Handy, Versicherungen, Auto, Grundversorgung mit Essen, Trinken, Kleidung usw. Dem ist der Betrag hinzuzurechnen, den man für Hobby, Urlaub etc. verfügbar haben möchte. Die Summe ergibt das nötige bzw. gewünschte Nettoeinkommen. Das Ergebnis sollte ebenfalls kurz-, mittel- und langfristig betrachtet werden (als lediger Absolvent/ledige Absolventin hat man vielleicht noch geringere Ansprüche als später mit Familie).

Dann ist ein Investitionsplan erforderlich für den Einstieg in die Selbstständigkeit. Die Grundausstattung umfasst z. B. einen Heimarbeitsplatz mit Schreibtisch, Schreibtischstuhl, PC, Bürobedarf, eventuell sogar ein Auto usw. Vermeintlich hat man einiges davon ohnehin schon, es ist dabei aber genau zu prüfen, ob das wirklich langfristig professionellen Ansprüchen genügt. Die Gefahr von unerwarteten Investitionen ist sonst beträchtlich.

Schließlich sind die Einnahmen und Ausgaben aufzulisten, die sich aus der freiberuflichen Honorartätigkeit ergeben. Z. B. kann man folgende Modellrechnung annehmen: Die Lehrkraft leistet maximal 30 Unterrichtsstunden pro Woche.²

Durchschnittlich sind das sechs Unterrichtsstunden am Tag, bei 21 Arbeitstagen im Monat und 252 Tagen im Jahr. Wenn man Urlaub³, durchschnittliche Krankheitstage, Akquise und Weiterbildung berücksichtigt, bleiben 202 Tage. Tabellarisch stellt sich das folgendermaßen dar (bei Annahme 1 für EUR 23 pro Stunde und Annahme 2 für EUR 35 pro Stunde):

Tabelle 1.1: Modellrechnung Einkommen einer freiberuflichen Lehrkraft 1

Tage/Monat	X 12	./ 30 Tage Urlaub	./ 30 Ta- ge Urlaub	./ 10 Tage Weiter- bildung/Akquise
21,00	252	222,00	212,00	202

² Hier sei der Vergleich mit Lehrern und Lehrerinnen an öffentlichen Schulen doch einmal erlaubt: Durchschnittlich arbeiteten sie ca. 26 Pflichtstunden pro Woche im Jahre 2015. Vgl. Kultusminister Konferenz (2015).

³ 30 Tage Urlaub sind in den meisten Branchen noch üblich, vgl. Leffers/Hockling (2016).

Tabelle 1.2: Modellrechnung Einkommen einer freiberuflichen Lehrkraft 2

Annahme 1: EUR 23/Std. Honorar		Annahme 2: EUR 35/Std. Honorar	
Durchschnittswerte		Durchschnittswerte	
23,00	Honorar/Std.	35,00	Honorar/Std.
6,00	Std./Tag	6,00	Std./Tag
202,00	Tage/Jahr	202,00	Tage/Jahr
27.876,00	EUR/Jahr	42.420,00	EUR/Jahr
2.323,00	EUR/Monat brutto	3.535,00	EUR/Monat brutto
2.090,70	./ . Ausfallrisiko 10 %	3.181,50	./ . Ausfallrisiko 10 %
1.090,70	./ . 1.000 Abgaben	2.181,50	./ . 1.000 Abgaben
200,00	Material	200,00	Material
890,70	Nettoeinkommen/Monat	1.981,50	Nettoeinkommen/Monat

Der angenommene Krankheitsstand liegt weit unter dem Durchschnittswert von 19 Tagen in 2015 (Baumann 2015), zehn Tage Weiterbildung und Akquise sind vom Autor als absolutes Minimum geschätzt. Das zehnpromtente Ausfallrisiko ist ebenfalls geschätzt, dabei ist (wie auch hinsichtlich des Akquisitionsaufwands) der aktuell als gut einzuschätzenden Auftragslage Rechnung getragen. Ausfallrisiko meint ausbleibende Honoraraufträge, wenn man z.B. ein Zeitfenster für Aufträge (Kurse) blockiert hat, die dann doch nicht zustande kommen und Ersatzaufträge nicht kurzfristig akquiriert werden können.

Auch die Abgaben können nur geschätzt werden, da neben einer anzunehmenden Einkommenssteuer von ungefähr 25 % die Werte bei Krankenversicherung und Altersvorsorge erheblich schwanken können: Private Krankenversicherung oder freiwillige Pflichtversicherung, Umfang und Form der Altersvorsorge etc. Die angenommenen EUR 1000 sind ggf. eher höher anzusetzen. Zwar wird für Freiberufler und Freiberuflerinnen keine Gewerbesteuer fällig, im Zweifelsfall ist die Umsatzsteuerpflicht aber zu prüfen, ebenso die Möglichkeit der Scheinselbstständigkeit (bei nur einem Auftraggeber). Eine individuelle Fachberatung, z.B. beim Steuerberater, ist dringend zu empfehlen.¹

Es ist fraglich, ob (angehende) DaZ-Lehrkräfte mit allen Faktoren eines Finanzplans, wie z. B. Ausfallrisiko, Altersrücklagen usw. vertraut sind und diese berücksichtigen. Eine entsprechend detaillierte Vorbereitung findet jedenfalls weder seitens der Träger noch in der universitären Ausbildung statt. Die Lehre strebt hier wohl

¹ Vgl. Arbeitsratgeber Freiberuflichkeit (2015).

eher eine Gleichstellung mit Lehramtsabsolventen und -absolventinnen und die Unterbringung im Angestelltenverhältnis an (Ohm 2016: 40).

Insofern ist bisher Eigeninitiative gefragt. Eine Reihe von Gesprächen des Autors mit DaZ-Lehrkräften bestätigt, dass mangels fehlender Unterstützung viele – nicht nur angehende – Lehrkräfte damit jedoch überfordert sind bzw. die Problematik gar nicht im Fokus haben. Oft besteht auch offenbar der Irrglaube, die Träger hätten quasi eine Pflicht, die Dozenten und Dozentinnen mit Aufträgen zu versorgen. Auch Aussagen wie „für Urlaub und Krankheitsfälle kann man doch voraus arbeiten“ sind aus unternehmerischer Sicht eher erschütternd und unterstreichen die Notwendigkeit von Aufklärung. In einem Beitrag des „arte Journals“ vom 06.07.2016 beklagt eine Dozentin zu Recht ihr Honorar von nur EUR 23 pro Stunde.² Sie geht dabei von einem Nettoeinkommen von ca. EUR 1000 bei 20 Unterrichtsstunden aus. Unter Berücksichtigung aller Aspekte aus obigem Rechenmodell, bei Annahme von rund 50 % Aus- und Abgaben, sind es aber bestenfalls nur ca. EUR 700. Derlei Fehleinschätzungen können unter Umständen, z.B. im Krankheitsfall oder bei Ausfall eines eingeplanten Kurses, dramatische Folgen haben.

Um schließlich zu bewerten, ob das Vorhaben realisierbar ist, muss das Ergebnis der Modellrechnung mit der in den Tabellen 1.1 und 1.2 ermittelten Kostenaufstellung und dem Mindest- bzw. Wunscheinkommen abgeglichen werden. Wird das Mindesteinkommen nicht erreicht, ist das Projekt objektiv nicht realisierbar. Wird das Mindesteinkommen erreicht, muss man subjektiv für sich entscheiden, wie viel man verdienen muss bzw. will.

4 Individuelle Bewertung des Finanzplans im Vergleich mit Einkommen anderer Berufsgruppen

Wird das Mindesteinkommen nach den Tabellen 1.1 und 1.2 erreicht, ist das Projekt grundsätzlich realisierbar. Wie viel darüber hinaus für ein befriedigendes Einkommen erzielt werden sollte, ist also eine individuelle Entscheidung. Um das Einkommen bewertend einzuordnen, bietet sich zum einen ein Vergleich an, welchem Bruttoeinkommen, z.B. einer ledigen, in Vollzeit angestellten Person, das Einkommen entspricht. Die Modellrechnung mit der Annahme 1 der bis Juni dieses Jahrs geltenden EUR 23 pro Unterrichtsstunde entspricht für Ledige ungefähr einem Bruttogehalt von EUR 1500 bzw. einem Stundenlohn von EUR 8,93, also quasi dem gesetzlichen Mindestlohn. Das ist nicht nur angesichts des durchschnittlichen Einstiegsgehalts von Akademikerinnen und Akademikern (s. u.) objektiv zu wenig. Die Notwendigkeit der Erhöhung des vom Gesetzgeber bisher vorgeschriebenen Mindestsatzes von EUR 23 ist somit evident.

² [<http://info.arte.tv/de/sprachkurse-fuer-fluechtlinge-anspruch-und-realitaet>, letzter Zugriff: 11.02.2017].

Die Modellrechnung mit der Annahme 2 der neuerdings für Integrationskurse geforderten EUR 35 pro Unterrichtsstunde entspricht ungefähr einem Bruttogehalt von EUR 3200 für Ledige bzw. einem Stundenlohn von EUR 19,05. Das ist zwar objektiv unter dem durchschnittlichen Einstiegseinkommen von Akademikerinnen und Akademikern, kann aber auf der subjektiven Ebene zur positiven Einschätzung führen (s. o.). Hier sollten allerdings unbedingt die eher geringen Steigerungsmöglichkeiten ins Kalkül gezogen werden, zumal die kalkulatorischen Risiken im Zweifel auch erheblich negativer ausfallen können. „Das durchschnittliche Einstiegsgehalt von Jungakademikern mit Masterabschluss liegt gegenwärtig bei 46000 Euro. Bachelorabsolventen verdienen 2016 zum Einstieg im Schnitt 43000 Euro“ (Gehaltsreporter GmbH 2016). Pro Monat sind das EUR 3833 bzw. EUR 3583.

Wie bereits anfangs erwähnt, ist aber der treffendere Vergleich mit anderen selbstständigen Berufsgruppen zu empfehlen. Die Handwerkskammer Stuttgart geht z.B. von durchschnittlich EUR 54,15 pro Handwerkerstunde aus. Die Kostenstruktur ist zwar gravierender als bei einer Dozententätigkeit (Kreishandwerkerschaft Stuttgart 2010), dafür kommen dann aber Einnahmen z.B. aus Materialverkäufen hinzu. Bei Rechtsanwälten liegt der Stundensatz z.B. von Einzelkanzleien 2015 bei durchschnittlich EUR 115 bis 166, bei größeren Kanzleien erheblich höher (Handelsblatt 2016). Steuerberaterinnen und Steuerberater können im Mittel EUR 100 pro Stunde verlangen (Focus Finanzen 2013).

Die Bezahlung mit EUR 23 pro Stunde von DaZ-Lehrkräften mit ebenfalls akademischer Ausbildung und einer elementar wichtigen Aufgabenstellung von systemrelevanter Bedeutung ist da im Vergleich geradezu absurd. Die Entscheidung des Bundestages, das Mindesthonorar auf EUR 35 für Integrationskurse zu erhöhen, war jedenfalls überfällig. Obige Ausführungen verdeutlichen aber auch, dass dies nicht mehr als ein Schritt in die richtige Richtung ist. Mehr ist allerdings vermutlich nicht vermittelbar, denn der Faktor der Erhöhung beträgt jetzt schon stattliche 52%. Ein derartiger Faktor wäre in der freien Wirtschaft übrigens völlig undenkbar. Die unabwendbare Notwendigkeit, wie im vorliegenden Fall, würde unweigerlich personelle Konsequenzen im Management nach sich ziehen.

5 Entscheidungsfindung aus unternehmerischer Sicht

Der Wunsch, als freiberufliche DaZ-Lehrkraft zu arbeiten, mag von persönlicher Motivation und sozialem Engagement getrieben sein. Die Tätigkeit muss aber als Existenzgrundlage auch zwingend ein entsprechendes Einkommen generieren. Von einer freiberuflichen Tätigkeit auf Basis der obenstehenden Modellrechnung mit EUR 23 pro Stunde als Existenzgrundlage ist unter wirtschaftlichen Aspekten dringend abzuraten. Bisher gehen 10% der Absolventen und Absolventinnen diesen Weg (Strauß-Rolke 2016). Ca. 50% der Absolventen und Absolventinnen sind allerdings ausländische Studierende, die nach ihrem Abschluss in ihre Heimatländer zurückkehren (vgl. Ohm 2016). Somit gehen ca. 20% der deutschen Absolventen und

Absolventinnen in die Selbstständigkeit, was angesichts des hohen Armutsrisikos aus unternehmerischer Sicht immer noch erstaunlich hoch ist.

Die Modellrechnung mit EUR 35 pro Stunde ist theoretisch, je nach individuellen Ansprüchen, wirtschaftlich vielleicht akzeptabel. Das Einkommen bleibt jedenfalls vergleichsweise sehr niedrig und das Risiko ist hoch. Die meisten Unternehmer und Unternehmerinnen würden wohl eher Abstand nehmen; Idealismus und persönliche Befriedigung in der Arbeit lassen aber auch eine individuelle positive Entscheidung offen.

Wirtschaftlich interessantere Konstellationen ergeben sich im Teilzeitbereich, wenn man z.B. bestimmte Zeiträume überbrücken will oder muss, oder wenn man sich noch über die Familienversicherung krankenversichern kann. Die Tätigkeit bringt hier sicherlich mehr ein, als die meisten Minijobs und ist auch zumeist anspruchsvoller und befriedigender, weil näher am Bildungsniveau der tätigen Person.

6 Träger – Lehrkraft

Die Träger müssen sich mit vorgegebenen öffentlichen Mitteln finanzieren. Sie sind aufgefordert, für Integrationskurse künftig mindestens EUR 35 pro Stunde Honorar zu zahlen statt bisher EUR 23. Dafür erhalten sie für Integrationskurse EUR 3,90 pro Teilnehmer oder Teilnehmerin pro Unterrichtsstunde statt bisher EUR 3,10. Die Diskrepanz zwischen der Erhöhung um 52 % beim Honorar und nur 25 % bei der Zahlung pro Teilnehmer oder Teilnehmerin pro Unterrichtsstunde wird durch die Annahme gleichbleibender Fixkosten wie Raummiete, Verwaltungspauschale etc. erklärt. Ob diese Rechnung aufgeht ist fraglich.

Die durchschnittliche Teilnehmerzahl in einem Modul eines allgemeinen Integrationskurses lag 2015 nach einer Befragung der Firma Ramboll im Auftrag des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) bei 16,8 (Deutscher Bundestag 2018). Um die Kapazitäten auszuweiten, wird in dem Bericht eine Aufstockung der Kursplätze empfohlen. Diese Forderung zieht Investitionen in Unterrichtsräume und Verwaltungspersonal nach sich. Dieser Investitionsbedarf dürfte auch einer der Gründe sein, warum nicht alle Träger bundesweit die Verpflichtung zur Auszahlung des erhöhten Honorars unterschrieben haben.

Für die Honorarkräfte bedeutet diese Neuregelung also keinesfalls eine grundsätzliche flächendeckende Erhöhung, weil nicht alle Träger ein Honorar von EUR 35 zahlen und weil die Regelung ohnehin nur für Integrationskurse und für die kommende berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV) bindend ist. Die Lage als Honorarkraft bleibt also nach wie vor prekär. Der Übergang zu sozialversicherungspflichtigen Anstellungen ist in der Praxis auch nicht unproblematisch. Einerseits müsste die Beschäftigung mit einem höheren Stundensatz pro Teilnehmer oder Teilnehmerin für den Träger solide refinanziert sein. Andererseits schließen die Träger für die Kurse keine langfristigen Verträge mit dem Mittelgeber ab. Es handelt sich bei den Integrationskursen um eine Individualförderung und die Träger stehen

im Wettbewerb mit anderen Anbietern. Das bedeutet, dass das (Ausfall-)Risiko bei einer Festanstellung erheblich höher zu kalkulieren ist.

7 Fazit

Die Honorartätigkeit im Bereich DaZ ist und bleibt unter wirtschaftlichen Aspekten als Existenzgrundlage unattraktiv. Ein Übergang zur grundsätzlichen sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung ist unter den gegebenen Umständen für die Träger ebenfalls nur bedingt realisierbar. Die Anhebung auf EUR 35 pro Stunde und somit auf ein wenigstens ansatzweise auskömmliches Einkommen ist sicher ein Schritt in die richtige Richtung. Allerdings ist die Politik dringend gefordert, umgehend weitere Maßnahmen für akzeptable Rahmenbedingungen zu ergreifen.

Literatur

- Arbeitsratgeber Freiberuflichkeit (2015): *Arbeitsratgeber Freiberuflichkeit: Anmeldung, Steuern, Sozialabsicherung* [<http://www.arbeitsratgeber.com/freiberuflichkeit-anmeldung-steuer-sozialabsicherung>, letzter Zugriff: 29.01.2020].
- arte Journal (2016): *Arte Journal. Sprachkurse für Flüchtlinge: Anspruch und Realität*. Sendung vom 06.07.2016 [<http://info.arte.tv/de/sprachkurse-fuer-fluechtlinge-anspruch-und-realitaet>, letzter Zugriff: 29.01.2020].
- Baumann, Daniel (2015): Zahl der Krankheitstage steigt. In: *Frankfurter Rundschau* 25.10.2015 [<http://www.fr.de/wirtschaft/zahl-krankheitstage-steigt-11718668.html>, letzter Zugriff: 31.01.2020].
- Deutscher Bundestag (2018): *Drucksache 19/1404. Zulassungsverfahren für Integrationskurse* [<http://dipbt.bundestag.de/doc/btd/19/014/1901404.pdf>, letzter Zugriff: 22.01.2019].
- Focus Finanzen (2013): *Gebühren – Teurer Rat* [http://www.focus.de/finanzen/steuern/tid-29597/fachleute-im-check-diese-top-experten-helfen-ihnen-beim-steuersparen-gebuehren-teurer-rat_aid_922103.html, letzter Zugriff: 29.01.2020].
- Gehaltsreporter (2016): *Gehaltsreporter* [<https://gehaltsreporter.de/absolventengehalter/>, letzter Zugriff: 01.01.2016].
- Handelsblatt (2016): *Schwer kalkulierbare Erfolgsaussichten* [<http://www.handelsblatt.com/unternehmen/handel-konsumgueter/anwaltsranking-schwer-kalkulierbare-erfolgsaussichten/5715732-2.html>, letzter Zugriff: 29.01.2020].
- Kreishandwerkerschaft Stuttgart (2010): *Wie viel kostet eine Stunde?* [http://www.kh-stuttgart.de/tl_files/khs/downloads/Flyer-Handwerkerstunde.pdf, letzter Zugriff: 01.02.2010].

- Kultusminister Konferenz (2015): *Übersicht über die Pflichtstunden der Lehrkräfte an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen* [http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Pflichtstunden_der_Lehrer_2015.pdf], letzter Zugriff: 29.01.2020].
- Leffers, Jochen/Hockling, Sabine (2016): Wieviel Urlaubstage stehen mir zu? In: *Spiegel Online* 19.01.2016 [<http://www.spiegel.de/karriere/gesetzlicher-urlaubsanspruch-das-steht-arbeitnehmern-zu-a-1048110.html>], letzter Zugriff: 29.01.2020].
- Ohm, Udo (2015): Stellen gesucht – Profis vorhanden. In: *change* 1, 38-41.
- Ohm, Udo (2016): Steigende Flüchtlingszahlen: Deutschlehrer sind gefragt. In: *LZ.de* 06.01.2016 [http://www.lz.de/lippe/oerlinghausen/20672060_Steigen-de-Fluechtlingszahlen-Deutschlehrer-sind-gefragt.html], letzter Zugriff: 29.01.2020].
- Spiegel Brutto-Netto-Rechner (2016): *Der Spiegel Brutto-Netto-Rechner* [<http://www.spiegel.de/wirtschaft/service/brutto-netto-rechner-was-von-lohn-und-gehalt-uebrig-bleibt-a-223811.html>], letzter Zugriff: 01.05.2016].
- Strauß-Rolke, Monika (2016): 35 Euro Honorar für Lehrkräfte in Integrationskursen, genug? – Weit gefehlt! In: *Bonner Offener Kreis* (BOK) [<http://www.bonn.eroeffenerkreis.jimdo.com/>], letzter Zugriff: 29.01.2020].
- Stundensatzkalkulator (2016): *Stundensatzkalkulator* [<http://www.selbstaendig-im-netz.de/2009/04/17/selbstaendig/was-sollte-man-fuer-einen-arbeitsstunde-be-rechnen/>], letzter Zugriff: 29.01.2020].

Unter dem Motto „DaFFür Berlin – Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft“ fand Ende März und Anfang April 2017 die 44. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Technischen Universität Berlin statt. Kaum eine andere Stadt in Deutschland zeichnet sich durch eine größere sprachliche Vielfalt aus als Berlin mit seinen rund dreieinhalb Millionen Bürgerinnen und Bürgern aus vielerlei Ländern und Kulturen. Das verbindende Glied dieses Ganzen ist die deutsche Sprache, denn sie bringt die berufliche, kulturelle und sprachliche Vielfalt der Metropole zusammen. Vor diesem Hintergrund war die 44. Jahrestagung des FaDaF an der TU Berlin ein ideales Forum, vielfältige Bemühungen im Bereich des Deutschen als einer fremden Sprache vorzustellen und zu diskutieren: Die produktive Verbindung von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und Lehre wurde auf dieser Tagung einmal mehr und in besonderem Maße deutlich. Der vorliegende Band enthält ausgewählte Beiträge aus der Nachwuchstagung sowie zu den vier Themenschwerpunkten und zwei Praxisforen: 1. Lehren und Lernen mit digitalen Medien; 2. Sprache in der wissenschaftlichen Lehre; 3. Berufsbezogenes Deutsch / Deutsch für den Beruf; 4. Deutsch lernen in Vorbereitungsklassen; A. Unterricht; B. Beruf und Qualifizierung.



ISBN: 978-3-86395-412-3
eISSN: 2566-9281

Universitätsdrucke Göttingen