

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 7 – Sektionen D1, D3, D5, D6, D7

Lerngruppen- spezifik in DaF, DaZ, DaM

Hans Drumbl, Dmitri Kletschko, Daniela Sorrentino, Renata Zanin
(Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

unibz
— Freie Universität Bozen
— Libera Università di Bolzano
— Università Lìdia de Bulsan

IDT 2013

Deutsch von innen · Deutsch von außen

DaF · DaZ · DaM

Beiträge der XV. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer
Bozen, 29. Juli–3. August 2013

Im Auftrag des IDV herausgegeben von Hans Drumbl und Antonie Hornung



Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

IDT 2013

Band 7 – Sektionen D1, D3, D5, D6, D7

Lerngruppen- spezifik in DaF, DaZ, DaM

Hans Drumbl, Dmitri Kletschko, Daniela Sorrentino, Renata Zanin
(Hrsg.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

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

Cover design: doc.bz
© 2016 by Bozen-Bolzano University Press
www.unibz.it/universitypress

ISBN 978-88-6046-091-2
E-ISBN 978-88-6046-126-1



This work—excluding the cover and the quotations—is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 International License.

Inhalt

Sektion D1 / D5 / D7 – Unterricht erforschen, bewerten, gestalten / Fertigkeiten und Binnendifferenzierung im Unterricht / Wortschatz und mentales Lexikon

Einleitung <i>Hans Drumbl</i>	3
Alles eine Einstellungsfrage? Die Bedeutung des Sprachgebrauchs und der Lehr- und Lernkulturen im Deutschunterricht an vier chinesischen Hochschulen <i>Janina Jasche, Johanna Varuzza</i>	7
Mit Eltern als gleichberechtigten Partnern zur nachhaltigen Sprachbildung im Bereich DaZ sowie DaM bei Kindern unter drei <i>Ondrej Lastovka</i>	23
„Und weiter geht's mit Bildung!“ – Ein Weiterbildungskonzept für Lehrpersonen in sprachlich heterogenen Schulen <i>Irène Zingg</i>	35
Der Lehrberuf in der Wissensgesellschaft –Kompetenzen junger Lehrer in Albanien <i>Erna Kristo</i>	43
Kompetenzen von DaZ-Kursleitenden im Integrationsbereich <i>Raffaella Pepe</i>	59
Deutsch als Sprache der Minderheit – DaMi-Unterricht in Polen <i>Monika Witt</i>	65
Ernstfall nach dem Rückwärtsplanungsprinzip – Realitätsnahe mündliche Kommunikation im Unterricht <i>Tinatin Kiguradze</i>	75
Erlebnispädagogische Deutschlehrer_innen-Fortbildung <i>Roland Humer, Edith Hausleitner</i>	81
Die Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenzen mit „Schule im Wandel“ <i>Ida Dringó-Horváth</i>	91
Mediendidaktische Fortbildung für Sprachlehrkräfte: Was funktioniert? <i>Antje Neuhoff</i>	107
Der Lehrer als Lerner – Informelle Lehrerfortbildung in der Klasse <i>Sabine Hagemann-Unlúsoy</i>	125
Sektion D3 – Leistungen fair und zuverlässig messen – aber wie?	
Einleitung <i>Renata Zanin</i>	139

Was macht eine gute Sprachprüfung aus? Qualitätssicherung beim TestDaF <i>Gabriele Kecker</i>	145
Zur Entwicklung und Erprobung einer neuen DaF-Prüfung am Beispiel der Module „Lesen“ und „Hören“ des Zertifikat B1 <i>Naomi Shafer</i>	165
Lernertexte zuverlässig beschreiben und bewerten: Die mehrsprachige Plattform für die Europäischen Referenzniveaus MERLIN <i>Andrea Abel, Katrin Wisniewski</i>	179
Bewerterkalibrierung bei kleinen Prüfungen <i>Beate Zeidler</i>	203
Beurteilung und Bewertung kommunikativer Leistungen bei mündlichen Prüfungen in der Fachsprache und in der akademischen Sprache <i>Eva Šrámková</i>	227
Der C-Test als Instrument zur Erfassung der fachsprachlichen Kompetenz <i>Marianne Schöler</i>	233
Sektion D6 – Deutsch im universitären Umfeld: studienvorbereitend, studienbegleitend	
Einleitung <i>Daniela Sorrentino, Dmitri Kletschko</i>	249
Zwei DVD-Projekte in Japan: studienvorbereitend und studienbegleitend <i>Naomi Miyatani, Azusa Takata</i>	255
Zum Einsatz des Gemeinschaftsblogs im studienbegleitenden Deutschunterricht <i>Laine Paavo</i>	275
DaF für Architekturstudierende: eine Bedarfsanalyse an der TU Berlin <i>Almut Schön</i>	293
Interdisziplinärer Ansatz zur Optimierung von Curricula und Lehrwerken für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (SDU) <i>Manana Kutelia</i>	311
Stationenlernen im fachorientierten studienbegleitenden Deutschunterricht <i>Snježana Husinec</i>	325
Literarische Texte verfassen, produzieren und präsentieren – Poetry-Slam im Deutschunterricht an der Akaki-Tsereteli Universität Kutaissi (Georgien) <i>Tinatini Meburishvili, Miranda Gobiani</i>	341
Konzeptualisierung und Vermittlung von Mehrsprachigkeitskompetenzen in akademischer Kommunikation im Projekt MAGICC <i>Cornelia Gick</i>	351

Sektion D1
Unterricht erforschen,
bewerten, gestalten

Sektionsleitung:
Doris Reininger
Michael Schart

Sektion D5
Sprachenlernen im
Elementar- und Primarbereich

Sektionsleitung:
Luiza Ciepielewska
Michael Falz

Sektion D7
Aus- und Weiterbildung
von Deutschlehrpersonen
in DaF-DaZ-DaM

Sektionsleitung:
Sara Dejanovic
Rita Tuggener

Einleitung

Hans Drumbl – Freie Universität Bozen

Die Themenstellung „Lerngruppenspezifika in DaF, DaZ, DaM“, die in diesem Band dokumentiert wird, hat in den Sektionen dieses Themenfelds an der IDT-Bozen zu lebhaften Diskussionen geführt, von denen allerdings nur vereinzelte Beiträge den Weg zu ausformulierten Arbeiten gefunden haben. Die Beiträge aus Sektion 5 bilden thematisch den Übergang zu Sektion 7.

Der Beitrag von Janina Jasche und Johanna Varuzza „Alles eine Einstellungsfrage?“ informiert über die Bedeutung des Sprachgebrauchs und der Lehr- und Lernkulturen im Deutschunterricht an vier chinesischen Hochschulen, deren didaktische Ausrichtung in zwei Dissertationsprojekten untersucht wird. Zum einen geht es dabei um die Lehrtraditionen, die sich durch Unterricht von Mandarin-sprechenden und deutschsprachigen Lehrpersonen differenziert herausbilden und zum anderen um eine Interview-Studie aus der Perspektive der Lernenden. Ziel der Arbeiten ist es, Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen den zwei Gruppen von Lehrpersonen zu sondieren und in konkrete Lehr- und Lernstrategien umzusetzen.

Aus der Sektion D 5, „Sprachenlernen im Elementar- und Primarbereich“ stammt der Beitrag von Ondrej Lastovka von der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich: „Mit Eltern als gleichberechtigten Partnern zur nachhaltigen Sprachbildung im Bereich DaZ sowie DaM bei Kindern unter drei“. Der Akzent liegt auf *gleichberechtigt* trotz aller interkulturellen Unterschiede der Familien aus unterschiedlichen Herkunftsländern. Exemplarisch wird die Arbeit der Jenaer Kindertagesstätte Arche Noah vorgestellt und diskutiert.

Irene Zingg vom Institut für Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule Bern führt zu einem zentralen Anliegen der IDT-Bozen, der berufsbegleitenden Weiterbildung in DaZ für die Lehrpersonen im heutigen Bildungssystem, die fest mit Mehrsprachigkeit in ihren Klassen zu rechnen haben: „Und weiter geht’s mit Bildung! Ein Weiterbildungskonzept für Lehrpersonen in sprachlich heterogenen Schulen“. Ausgehend von den eigenen Sprachlernerfahrungen werden die theoretisch und praktisch ausgerichteten Unterrichtseinheiten des Weiterbildungslehrgangs „Certificate of Advanced Studies“ vorgestellt, der bis zum „Master of Advanced Studies“ weitergeführt werden kann.

Raffaella Pepe gibt in ihrem Beitrag „Kompetenzen von DaZ-Kursleitenden im Integrationsbereich“ einen Überblick über das vom Schweizerischen Verband für Weiterbildung geschaffene Rahmenprofil „Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich“. Die Online-Befragung zeigt interessante Ergebnisse zu den Präferenzen von Lehrpersonen in Bezug auf Unterrichtsprinzipien und Unterrichtsaktivitäten.

In einem umfassenden Überblick stellt Ema Kristo von der Universität Elbasan die Situation der Ausbildung von DaF-Lehrpersonen in Albanien vor: „Der Lehrberuf in der Wissensgesellschaft. Kompetenzen junger Lehrer in Albanien“. Vor dem Hintergrund des kritisch referierten Ist-Zustands wird ein komplexes Bild von Bedürfnissen und Projekten mit dem Ziel diskutiert, die Ausbildungssituation im Land von Grund auf zu verändern. Kernpunkt ist das neue Ausbildungszentrum an der Universität von Elbasan.

In ihrem Beitrag „Deutsch als Sprache der Minderheit. DaMi-Unterricht in Polen“ diskutiert Monika Witt von der Universität PWSZ w Nysie, Polen, die prekäre Situation des Unterrichts Deutsch als Minderheitensprache in Polen und präsentiert ein neues Modell für die Ausbildung der Lehrpersonen mit offenen Formen des Lehrens und Lernens.

Tinatin Kiguradze von der Ilia Staatlichen Universität Tbilis in Georgien bespricht in ihrem Beitrag „Ernstfall nach dem Rückwärtsplanungsprinzip – realitätsnahe mündliche Kommunikation im Unterricht“ die Erfahrung mit

einem „Praxiserkundungsprojekt“ im Rahmen der Lehrerfortbildung. Ziel des Projekts war die Entwicklung der Sprechfertigkeit der Lernenden und die Erhöhung des Anteils der Lernenden an den Sprechakten in der Klasse.

Roland Humer und Edith Hausleitner von Learning Events in Wien stellen das Modell einer „Erlebnispädagogischen Deutschlehrer_innen-Fortbildung“ vor und exemplifizieren die Methodik an Hand einer Fishbowl-Einheit mit Rollenverteilung.

Ida Dringó-Horváth von der Károli-Gáspár-Universität der Reformierten Kirche in Budapest widmet ihren Beitrag der „Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenzen mit ‚Schule im Wandel‘“. Es handelt sich um ein Comenius-Projekt zur Förderung der Informatik-Kompetenzen der Lehrpersonen.

Von zwei nachhaltig wirksam gewordenen EU-Projekten zur Medienerziehung berichtet Antje Neuhoff von der Technischen Universität Dresden in ihrem Beitrag „Mediendidaktische Fortbildung für Sprachlehrkräfte: Was funktioniert?“. Ausgehend von Erfahrungen mit dem „Medienpass“, der zu hervorragend evaluierten Ausbildungsprofilen geführt hat, die aber in den meisten Fällen nicht in die didaktische Praxis umgesetzt werden konnten, wird das Nachfolgeprojekt „ELMA: Elektronische Materialien im Unterricht“ besprochen, bei dem Schulungen zu den Fertigkeiten Schreiben, Sprechen, Wortschatz und Korpusrecherchen im Fremdsprachenunterricht entwickelt und erprobt wurden.

Den Abschluss bildet der Beitrag von Sabine Hagemann-Ünlüsoy, „Der Lehrer als Lerner – Informelle Lehrerfortbildung in der Klasse“, der dem Andenken an Heinz Wilms gewidmet ist.

Bei der Entwicklung eines differenzierten Rollenrepertoires werden Haltungen, Fertigkeiten aber auch die Ausgestaltung des Klassenraums in die Überlegungen einbezogen. Die Rollen des Lernalers als Sprachforscher, als Leser und als Regisseur werden auch von der Lehrperson wahrgenommen. Jedes Unterrichten wird somit zu einem Moment informellen Lernens.

Alles eine Einstellungsfrage?

Die Bedeutung des Sprachgebrauchs und der Lehr- und Lernkulturen im Deutschunterricht an vier chinesischen Hochschulen

Janina Jasche – TU Berlin

Johanna Varuzza – TU Berlin

Abstract

Deutschstudierende in China sind in ihrem Studienalltag mit zwei Unterrichtssituationen konfrontiert:

1. dem Unterricht mit chinesischen Deutschlehrkräften, der aufgrund der gemeinsamen L1 häufig zweisprachig durchgeführt wird;
2. dem Unterricht mit muttersprachlichen Deutschlehrkräften, der größtenteils in der Zielsprache stattfindet und in dem Lehrende und Studierende verschiedenen Lehr- und Lerntraditionen entstammen.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus beiden Situationen? Schaffen Sie Potential für methodische und interkulturelle Konflikte oder eher Raum für Innovationen? Ist das Zusammenspiel von Lehrenden und Studierenden einfach eine Frage der Einstellung? Das Promotionsprojekt „Alles eine Einstellungsfrage?“ geht diesen Fragen in einer qualitativen Unterrichtsstudie nach. Es widmet sich einerseits dem Gebrauch der L1 Mandarin im Unterricht sowie den diesbezüglichen Einstellungen von Lehrenden und Lernenden. Andererseits ermittelt es, wie chinesische Studierende die Lehrweise ihrer chinesischen und deutschen Lehrkräfte wahrnehmen und bewerten bzw. chinesische und deutsche Lehrkräfte das Unterrichtsgeschehen aus ihrer Perspektive beurteilen.

1. Einleitung

1.1 Untersuchungsrahmen

Seit der Veröffentlichung der letzten größeren Studie von Thelen 2003, die sich mit der Germanistik und den Germanistikstudierenden in China befasst, sind zehn Jahre vergangen. Im Laufe dieser Zeit hat sich die chinesische Germanistiklandschaft deutlich verändert, wie der 2010 erschienene Zweijahresbericht des Instituts für Deutsche Sprache 2007–2009 (Feng, 2010, S. 11–20) zeigt. Die Studierendenzahlen im Fach Deutsch sind im Zuge des wachsenden wirtschaftlichen und politischen Austauschs zwischen Deutschland und China sprunghaft angestiegen (vgl. Feng, 2010 sowie DAAD, 2013). Aufgrund dieser Entwicklung entstanden im vergangenen Jahrzehnt viele neue Deutschabteilungen. Während 1997 nur 27 Universitäten Deutsch als Hauptfach anboten, beläuft sich ihre Zahl mittlerweile auf über 80 (vgl. Wang, 2011). Dazu zählen viele kleine Deutschabteilungen, die fern ab von den Eliteuniversitäten in Beijing, Shanghai und Nanjing gegründet wurden und in verschiedener Hinsicht mit deutlich schwierigeren Bedingungen bei der Umsetzung eines nachhaltigen, effektiven Deutschunterrichts kämpfen. Während die großen, etablierten Deutschabteilungen auf eine lange Tradition des Deutschunterrichts zurückschauen können, seit vielen Jahren deutschsprachige Lehrkräfte engagieren, viele leistungsstarke Studierende anziehen und enge Kooperationen mit deutschen Universitäten pflegen, haben es die kleinen, unbekannteren Abteilungen oft schwer, stabile Kontakte mit Deutschland zu knüpfen, motivierte StudentInnen zu finden sowie gut ausgebildete, chinesische und deutsche Lehrkräfte für das Unterrichten in der Provinz zu begeistern. Es fehlt ihnen oft an finanziellen und personellen Ressourcen. Ihre Arbeit wird durch die Universitätsleitung selten beachtet und für die Studierenden ist das Fach Deutsch häufig eine Notlösung und kein Wunschfach, wie Befragungen vor Ort zeigten. Diese besondere Situation blieb bisher unbemerkt. Das Promotionsprojekt „Alles eine Einstellungsfrage?“ möchte diese Lücke füllen und damit eine Reihe von Studien fortführen, die sich mit der Germanistik und den Germanistikstudierenden in China befassen (Fluck, 1994; Hernig, 2000; Hess, 1992; Mitschian, 1991; Thelen, 2003). In diesem Band wird es in der Form vorgestellt, in der es im August 2013 auf der IDT in Bozen präsentiert wurde.

Auf den aktuellen Entwicklungsstand und neue Ergebnisse kann hier aufgrund des begrenzten Platzes nicht eingegangen werden.

1.2 Untersuchungsgegenstand

Das Projekt besteht aus zwei eigenständigen Promotionsvorhaben, die das Lehren und Lernen an kleinen, jungen Deutschabteilungen aus unterschiedlichen Perspektiven untersuchen, dabei aber von einer gemeinsamen Beobachtung ausgehen: Chinesische Deutschstudierende sind in ihrem Studienalltag in der Regel zwei sehr unterschiedlichen Unterrichtssituationen ausgesetzt. Einerseits lernen sie zusammen mit chinesischen Lehrkräften, mit denen sie L1 sowie Lernsozialisation teilen. Andererseits werden sie von deutschsprachigem Lehrpersonal unterrichtet, das oft kein Mandarin spricht und andere methodische und inhaltliche Herausforderungen an die Studierenden stellt als die chinesischen KollegInnen. Diesen gespaltenen Unterrichtsalltag genauer zu betrachten, zu ergründen, wie Lernende und Lehrende die gemeinsame Arbeit erleben und bewerten, wie sie mit sprachlichen Schwierigkeiten umgehen, welche Vorstellungen sie von gutem Unterricht haben und wie sie Diskrepanzen zwischen Lehrmethoden und Lernbedürfnissen begegnen, ist der grundlegende Anspruch des Forschungsprojekts „Alles eine Einstellungsfrage“.

1.3 Untersuchungsdesign

Um den genannten Fragen auf den Grund zu gehen, wurde ein mehrstufiges trianguliertes Untersuchungsdesign entworfen. In einem ersten Schritt wurden von April bis Juni 2013 quantitative sowie qualitative Daten mittels Videoaufnahmen von Unterrichtsstunden bzw. schriftlich verfassten Erfahrungsberichten gesammelt. Im Anschluss an die Analyse des erhobenen Materials konnten in einem zweiten Schritt Fragen für qualitative leitfadengestützte Einzel- und Gruppeninterviews erarbeitet werden. Sie wurden von September bis Dezember 2013 mit Studierenden des Hauptfachs Deutsch im dritten Jahrgang sowie mit deutschen und chinesischen Lehrkräften an verschiedenen Standorten in China durchgeführt und werden zurzeit ausgewertet. Als Untersuchungsstandorte konnten vier Deutschabteilungen in Südost- und Südwestchina gewonnen werden, die nach 2005 gegründet wurden, keine

bzw. nur wenige Kooperationen mit deutschen Hochschulen pflegen und maximal zehn Lehrkräfte beschäftigen, von denen nicht mehr als zwei L1-SprecherInnen des Deutschen sind.

1.4 Untersuchungsziel

Gemeinsames Ziel der beiden Promotionsvorhaben ist es, ein differenziertes Bild des Deutschunterrichts an kleinen, jungen Abteilungen in China zu entwerfen. Auch soll ermittelt werden, inwieweit und in welchen Bereichen chinesische und deutsche Lehrkräfte bei der Unterrichtsgestaltung unterstützt werden können. Ist z. B. eine spezifische methodisch-didaktische Vorbereitung des deutschen Lehrpersonals auf die besonderen Erfordernisse des Unterrichts an solchen Abteilungen wie den oben beschriebenen notwendig? Können Hinweise zum gezielten Umgang mit der L1 im Deutschunterricht chinesischen Lehrkräften helfen, sie effizienter einzusetzen? Wie kann der Austausch zwischen den Lehrkräften, der bisher oft nur sporadisch stattfindet – wie in Gesprächen deutlich wurde – von dem beide Seiten aber profitieren würden, gefördert werden? Idealerweise steht am Ende der Untersuchung die gemeinsame Erarbeitung von Handreichungen sowohl für chinesische als auch deutsche Lehrende.

2. Promotionsvorhaben 1: Eine Untersuchung zur Rolle der L1 im Deutschunterricht an drei chinesischen Hochschulen zur Entwicklung von didaktischen Handreichungen für den Unterricht

Dieser Teil des Projektes untersucht den Deutschunterricht chinesischer Lehrender. In einer erweiterten Fallstudie wird ermittelt, wie die L1 Mandarin im Unterricht eingesetzt wird. Dabei werden, vor dem Hintergrund der schon lange anhaltenden Forschungsdebatte, ob der Gebrauch der L1 im Fremdsprachenunterricht für den Lernerfolg eher förderlich oder abträglich ist (vgl. u.a. Butzkamm, 2003; Harting, 2012; Littlewood & Yu, 2011; Turnbull & Dailey-O’Cain, 2009), folgende Fragen ergründet: In welchen Unterrichtssituationen und mit welchen Intentionen setzen Lehrkräfte und Studierende ihre L1 im

Deutschunterricht ein? Welche möglichen Komplikationen oder Erleichterungen für das Unterrichtsgeschehen und den Lernprozess ergeben sich daraus? Darüber hinaus soll der Frage nachgegangen werden, welche subjektiven Einstellungen auf beiden Seiten hinsichtlich der Verwendung der L1 im Fremdsprachenunterricht bestehen. In welchem Maße und in welchen Situationen sollte sie verwendet werden?

Die Studie wurde an drei chinesischen Hochschulen durchgeführt und erfolgte in zwei Teilschritten. Während der ersten Phase der Datenerhebung wurden von April bis Juni 2013 Videografien des Deutschunterrichts erstellt, um festzustellen, wie hoch der Anteil der L1 pro Unterrichtseinheit ist und in welchen Situationen sie von Lehrenden und Studierenden verwendet wird. Zu diesem Zweck wurde der Unterricht des zweiten Jahrgangs im Hauptkurs Deutsch begleitet und zu insgesamt 17 Unterrichtseinheiten à 90 Minuten Ton- und Videoaufnahmen gemacht. Die Studierenden befanden sich zu dieser Zeit kurz vor der landesweiten Prüfung für das Grundstudium Germanistik (PGG). Die Lehrenden waren junge Lehrkräfte mit max. 6 Jahren Unterrichtserfahrung.

Die Mitschnitte wurden zunächst hinsichtlich der Sprechanteile in Deutsch und Mandarin quantitativ ausgewertet. Dabei wurden sowohl der Gesamt-sprechanteil der Lehrkräfte bzw. Lernenden bestimmt als auch die Verteilung der beiden Sprachen betrachtet. Eine erste Analyse von jeweils zwei Unterrichtseinheiten pro Standort ergab, dass der Sprechanteil der Lehrkräfte deutlich höher als der der Lernenden ist (s. Tabelle 1).

	Lehrkraft	Lernende	Stillarbeit
Standort 1	70,73 %	17,85 %	11,42 %
Standort 2	74,50 %	11,00 %	14,50 %
Standort 3	76,30 %	18,40 %	5,30 %

Tab. 1 – Verteilung der Sprechanteile von Lehrkraft und Studierenden (Durchschnittliche Sprechzeit in prozentualer Verteilung auf 90 Minuten Unterricht, Stand August 2013)

Betrachtet man die jeweiligen Sprechanteile hinsichtlich der Sprachwahl von Lehrenden und Lernenden im Detail, wird deutlich, dass besonders die Lehrkräfte die L1 im Unterricht häufig gebrauchen (s. Tabelle 2).

Lehrkräfte	Deutsch	Mandarin
Standort 1	35,35 %	64,65 %
Standort 2	14,80 %	85,20 %
Standort 3	13,50 %	86,50 %

Tab. 2 – Verteilung Deutsch und Mandarin im Sprechanteil der Lehrkräfte (Durchschnittliche Sprechzeit in prozentualer Verteilung auf 90 Minuten Unterricht, Stand August 2013)

Im Gegensatz dazu setzen die Lernenden Mandarin weit weniger häufig ein (s. Tabelle 3).

Studierende	Deutsch	Mandarin
Standort 1	92,75 %	7,25 %
Standort 2	68,70 %	31,30 %
Standort 3	59,60 %	40,40 %

Tab. 3 – Verteilung Deutsch und Mandarin im Sprechanteil der Lernenden (Durchschnittliche Sprechzeit in prozentualer Verteilung auf 90 Minuten Unterricht, Stand August 2013)

Allerdings muss bei diesen Werten berücksichtigt werden, dass der Gesamt-sprechanteil der Studierenden wesentlich geringer ist und ihre Sprachwahl meist durch Aufgaben- bzw. Fragestellungen der Lehrkraft vorgegeben ist. Interessant ist auch das große Gefälle zwischen 92,75 % und 59,60 % Sprechanteil Deutsch zwischen den einzelnen Standorten. Hier wird die weitere Analyse der restlichen Unterrichtsmitsschnitte zeigen, ob diese Unterschiede bestehen bleiben.

In einem zweiten Analyseschritt wurde untersucht, in welchen Unterrichtssituationen die jeweilige Sprache eingesetzt wird und ob sich übergreifende Verwendungssituationen für alle Standorte finden lassen. Hier ließen sich folgende Sprechkanäle für alle Unterrichtsstunden feststellen: Klassenorganisation, Aufgabenstellung, Fragen, Lob / Tadel, Korrektur, Beispiele geben, Wort- und Textübersetzung, Erklärungen, Umschreibungen, sowie Texte vorlesen.

Die folgende Tabelle zeigt beispielhaft die Verteilung von Deutsch und Mandarin auf die einzelnen Sprechkanäle für eine Unterrichtsstunde am Standort 1 (siehe Tabelle 4).

Äußerung/ Sprechkanäle	Deutsch	Mandarin
Klassenorganisation	1	1
Aufgabenstellung	4	12
Fragen	49	33
Lob/Tadel	8	3
Korrekturen	7	1
Beispiele geben	5	2
Wort- und Textübersetzung	3	31
Erklärungen	45	50
Umschreibungen	16	11
Texte vorlesen	5	0

Tab. 4 – Vorkommen der Sprechkanäle in den Sprachen Deutsch und Mandarin (Vorkommen in absoluten Zahlen in einer Unterrichtseinheit, Stand August 2013)

In dieser Unterrichtseinheit zeigt sich, dass z. B. Aufgabenstellungen sehr viel häufiger auf Mandarin als auf Deutsch erfolgen. Möglicherweise soll dies der Verständnissicherung dienen und Missverständnissen vorbeugen, um ein zügiges Fortkommen im Unterrichtsablauf zu sichern. Erklärungen finden hingegen fast gleich häufig in Mandarin und Deutsch statt. Dies könnte daran liegen, dass Erklärungen von z. B. grammatischen Strukturen zunächst auf Deutsch gegeben werden und dann zur Verständnissicherung auf Mandarin nachfolgen.

Diese Form der Aufschlüsselung in einzelne Sprechanlässe, die auch für die restlichen Unterrichtsmitschnitte geplant ist, ermöglicht es, im weiteren Verlauf der Untersuchung herauszufinden, ob für bestimmte Sprechanlässe eine Sprache bevorzugt wird. Gleichzeitig erlaubt sie, Unterrichtssituationen zu identifizieren, in denen eine didaktische Anleitung den Lehrkräften helfen könnte, die L1 gezielt und fördernd einzusetzen.

Aufbauend auf diesen ersten Ergebnissen wurden Leitfäden für Einzel- und Gruppeninterviews mit Lehrkräften und Studierenden entworfen, die während der zweiten Phase der Datenerhebung von Oktober bis Dezember 2013 durchgeführt wurden. Im Rahmen der Interviews sollte vertiefend geklärt werden, wie die Lehrkräfte selbst den Einsatz ihrer L1 im Unterricht einschätzen. Ist ihnen der hohe Anteil der L1 bewusst? Mit welchen Intentionen setzen sie die L1 im Unterricht ein? Wird die L1 gezielt eingesetzt um z. B. Sprachbewusstheit zu fördern oder geht es eher darum möglichst viel Lernstoff in kurzer Zeit zu vermitteln und Verständnis zu sichern? Wie reagieren die Studierenden auf den hohen Anteil der L1 im Unterricht? In welchen Situationen wird sie als hilfreich oder hinderlich empfunden?

3. Promotionsvorhaben 2: Deutschunterricht in China. Eine interkulturelle Interviewstudie an kleinen Deutsch- abteilungen chinesischer Universitäten zu den Einstel- lungen Studierender und deutscher Lehrender bezüg- lich des Lehrens und Lernens der deutschen Sprache

In dieser Studie, die sich dem Unterricht mit muttersprachlichen Lehrkräften widmet, wird untersucht, wie chinesische Deutschstudierende und deutschsprachige Lehrende ihr Handeln im Unterricht wahrnehmen. Welche Erwartungen setzen sie in den gemeinsamen Unterricht? Wie bewerten sie ihn aus inhaltlicher und methodischer Sicht? Welche Diskrepanzen bestehen zwischen den Bewertungen und Erwartungen der Lehrenden auf der einen und der Lernenden auf der anderen Seite?

Darüber hinaus beschäftigt sich die Studie mit der Rolle von Lehrtraditionen und Lerngewohnheiten für den Unterricht. Nehmen Studierende Unterschiede zwischen dem Unterrichtsansatz deutscher und chinesischer Lehrkräfte wahr? Wenn ja, inwiefern beeinflussen diese Differenzen den Unterrichtsablauf? Wie verhalten sich ihre eigenen Lernstrategien und Lerngewohnheiten zu unterschiedlichen Unterrichtsansätzen?

Im ersten Untersuchungsabschnitt wurden von April bis Juni 2013 100 Erfahrungsberichte chinesischer Studierender des zweiten und dritten Jahrgangs im Bachelorstudiengang Deutsch sowie fünf Berichte deutschsprachiger Lehrkräfte von sechs Universitäten zusammengetragen, in denen sie sich anhand vorgegebener Fragestellungen zu ihren Unterrichtserlebnissen äußerten. Sie vermitteln einen ersten Eindruck von den Vorstellungen, Erwartungen und Vorlieben der Studierenden und Lehrenden bezüglich des gemeinsamen Unterrichts und decken erste Tendenzen in ihren Bewertungen und Sichtweisen auf.

Für die Auswertung der Erfahrungsberichte wurden die Fragestellungen, mit denen Studierende und Lehrende angeregt werden sollten, ihre Erlebnisse und Gedanken schriftlich festzuhalten, in einem ersten Schritt zu thematischen Kategorien verdichtet. Aus den Erfahrungsberichten der Studierenden, auf die sich die Vorstellung dieses Promotionsvorhabens an dieser Stelle beschränkt, haben sich so folgende acht Kategorien ergeben:

1. Erwartungen an deutschsprachige Lehrkräfte allgemein
2. Unterrichtserwartungen/-wünsche
3. Erfüllung der Erwartungen
4. Unterrichtserfahrungen
5. Unterrichtsbewertungen
6. Vergleich des Unterrichts von deutsch- und chinesischsprachigen Lehrkräften
7. Chinesisch im Unterricht mit deutschsprachigen Lehrkräften
8. Auffälligkeiten (Sonstiges)

Um diese acht thematischen Kategorien für die detaillierte Analyse der Erfahrungsberichte nutzbar zu machen, wurden sie, wo es sinnvoll erschien, in einem zweiten Schritt in Unterkategorien ausdifferenziert. Auf diese Weise konnten aus der Fülle des Materials für die Untersuchung und die Erarbeitung der Leitfäden relevante Aussagen, Informationen und Schlüsselbegriffe gewonnen werden.

In der Kategorie „Vergleich des Unterrichts von deutsch- und chinesischsprachigen Lehrkräften“ haben sich so z. B. sieben Unterkategorien identifizieren lassen:

1. Fremdheit und Unverständlichkeit vs. Vertrautheit und Verständlichkeit
2. Unterschiedliche Anspruchsniveaus
3. Unterschiedliche Unterrichtsansätze
4. Unterschiedliche Arbeitsweisen
5. Unterschiedliche Lernatmosphären und Lernumgebungen
6. Kulturelle vs. individuelle Unterschiede
7. Vor- und Nachteile des Unterrichts mit deutschen bzw. chinesischen Lehrkräften

Zu allen sieben Unterkategorien lassen sich in den Erfahrungsberichten der Studierenden relevante Aussagen finden. Hier folgt eine Auswahl von Zitaten zur Kategorie 3 „Unterrichtsansätze“ und zur Kategorie 7 „Vor- und Nachteile“. Die Zitate wurden orthographisch geglättet. Der Satzbau und die Wortwahl wurden aber eins zu eins aus dem Original übernommen.

Es gibt einen klaren Unterschied: Die deutschsprachigen Lehrer sprechen und erklären immer auf Deutsch. Es kann uns helfen, uns an die deutsche Denkweise zu anpassen. Die chinesischen Lehrer erklären meistens auf Chinesisch, und es ist klarer und leichter zu verstehen, wenn ein Begriff sehr schwer oder kompliziert ist. Sie beiden haben Vorteile und Nachteile. (STin_16_XM)

Von ihnen [= den deutschsprachigen Lehrkräften] erwarte ich immer Kenntnisse über Deutschland und deutsche Kultur, nicht nur über die Sprache, was unsere Lehrer [= die chinesischen Lehrkräfte] schon sehr gut gemacht haben.

Ausländische Lehrerinnen kommen aus Deutschland. Sie haben echt und richtig Deutschunterrichtsmethodik. Wir können ihr Vorteil benutzen. Chinesische Lehrer sind streng. Sie immer benutzen Chinesischunterrichtsmethodik. Ich finde wir lernen Deutsch. Weil benutzen wir echt Deutschunterricht! (STm_81_N)

Im chinesischen Unterricht können wir mehr theoretische Kenntnisse studieren. Im Unterricht mit deutschsprachigen Lehrern kann ich Praxis lernen. (ST_62_B)

Die deutschsprachigen Lehrer sind perfekt in Aussprache, Intonation und spontaner Sprachbeherrschung. Deshalb können wir dadurch echtes Deutsch lernen. (STin_35_P)

In diesen Zitaten zeichnen sich Bewertungen ab, die sich als rote Fäden durch das gesamte erhobene Datenmaterial ziehen und bei der Entwicklung der Interviewleitfäden eine wichtige Rolle gespielt haben. So äußern sich einige Studierende in Bezug auf die Vor- und Nachteile der beiden in ihrem Studienalltag anzutreffenden Unterrichtssituationen sehr differenziert und benennen unterschiedliche Unterrichtsschwerpunkte und Lehrkompetenzen: Chinesische Lehrkräfte legen, so die Studierenden, besonderen Wert auf die Vermittlung von Sprachwissen. Das hängt unter anderem damit zusammen, dass umfangreiches grammatikalisches Wissen eine wichtige Voraussetzung für das Bestehen der grammatiklastigen schriftlichen Prüfungen ist. Demgegenüber achten deutschsprachige Lehrkräfte stärker auf die Anwendung der zu erlernenden Sprache, denn die Studierenden sollen zur Kommunikation befähigt werden.

Sie, die deutschen LehrerInnen, sind es auch, die nach Meinung der Studierenden am besten landeskundliches Wissen weitergeben können.

Die deutschsprachigen Lehrer bringen nicht nur mehr Deutschkenntnisse, sondern auch ein wirkliches Bild von Deutschland. Dabei was interessiert mich am meisten ist, wie ein Deutsch denken und verhalten im Alltagsleben. (STin_24_)

Zum einen fällt die Formulierung „ein wirkliches Bild von Deutschland“ auf, die für den Anspruch steht, authentisches Wissen über Deutschland durch die deutschsprachigen Lehrkräfte zu erwerben. Zum anderen ist interessant, dass sich die Studierenden wünschen zu erfahren, „wie die Deutschen denken“ bzw. in einem früheren Zitat fordern, sich an die „deutsche Denkweise“ anzupassen. Die Studierenden gehen scheinbar davon aus, dass Chinesen und Deutsche unterschiedliche Mentalitäten besitzen, die es im Rahmen des Deutschstudiums kennen und einnehmen zu lernen gilt. Die beiden nächsten Aussagen bestätigen diese Annahme:

Wenn man im Deutschunterricht mit deutschsprachigen Lehrern Deutsch lernt, soll man keine Scham und Scheu haben. Und man soll sich die europäische Denkweise und Gewohnheiten anpassen. (STin_03_X)

Chinesische Lehrer haben chinesische Tradition und Denkweise. Oft haben wir die traditionelle chinesische Unterricht. Gewohnheiten zwischen chinesischen und deutschen Lehrern sind nicht ähnlich. (STin_03_X)

Letzteres Zitat verweist auch auf die Wahrnehmung von Unterschieden in den Unterrichtsansätzen chinesischer und deutschsprachiger Lehrkräfte (Unterkategorie 3). Eine noch differenziertere Beurteilung dieses Aspekts drückt sich in der folgenden Aussage aus, in der die Lernerorientierung des Unterrichts deutschsprachiger DozentInnen hervorgehoben wird:

Z. B. bei der Lehrerstrategie und Form machen sie [= die deutschsprachigen Lehrkräfte] anders. Sie lassen uns meisten die Hauptrolle in dem Unterricht spielen und bieten uns mehrere Chancen Deutsch selbst zu sprechen an [...]. (STin_36_P)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass die chinesischen Studierenden in der Lage sind, den Unterricht, der ihnen geboten wird, sehr genau zu beobachten, auszuwerten und differenziert zu beurteilen. Diese Erkenntnis hat sich bei der Durchführung der Interviews bestätigt und lässt darauf hoffen, dass sich bei der qualitativen Auswertung der Interviews weitere interessante Einblicke in die Einstellungen chinesischer Studierender zum Unterricht mit deutschsprachigen Lehrkräften gewinnen lassen. Außerdem wird erwartet, dass der Vergleich der Lerner- und Lehrerperspektive Aufschluss darüber gibt, inwieweit beide Perspektiven übereinstimmen bzw. differieren.

4. Aktueller Stand und Ausblick

Im Anschluss an die IDT 2013 begann für beide Promotionsvorhaben die zweite Phase der Datenerhebung. An drei bzw. vier Universitäten wurden leitfadengestützte, qualitative Interviews mit chinesischen Studierenden sowie chinesischen und deutschen Lehrkräften geführt. Die befragten Studierenden gehörten denselben Klassen an und wurden pro Standort in jeweils zwei Gruppen von fünf bis sieben Personen eingeteilt. Mit diesen Gruppen wurden zuerst jeweils zwei Gruppeninterviews durchgeführt. Daran anschließend wurden einzelne Studierende aus den Gruppen noch einmal separat befragt. Mit den Lehrkräften wurde jeweils ein Einzelinterview realisiert. Dadurch, dass für beide Promotionsvorhaben zeitgleich an denselben Standorten und mit Studierenden derselben Klasse gearbeitet wurde, können die Ergebnisse bei der Analyse und Interpretation aufeinander bezogen werden. Folgendes Beispiel soll einen Eindruck von der Vorgehensweise geben, mittels derer die Daten beider Promotionsvorhaben zueinander ins Verhältnis gesetzt werden können:

In den Erfahrungsberichten hatte ein Studierender folgende Unterscheidung hinsichtlich des Unterrichts mit deutschen und chinesischen Lehrkräften gemacht:

Der Unterricht mit chinesischen Lehrern ist klar. Wir wissen, was wir machen sollen. Aber der Unterricht mit deutschsprachigen Lehrern ist nicht so klar. (ST_62_B)

Während der Befragte keine Gründe für die unterschiedliche Schwerpunktsetzung im Unterricht chinesischer und deutschsprachiger Lehrkräfte nennt, gibt das folgende Zitat aus einem Interview mit einer chinesischen Lehrerin Hinweise auf die Intentionen, die zu einer unterschiedlichen Unterrichtsweise führen könnten:

Die deutsche Lehrerin erklären den Text nicht Satz für Satz. Sie behandeln den Text äh nur global ähm nicht äh viele Detailverständnis behandeln sie nicht. Sie meinen wir haben das schon verstanden. Aber im chinesischen Unterricht muss ein Lehrer den Text sehr detailliert erklären. Sonst könnten die Studenten nicht verstehen. Die Studenten könnten das Gefühl haben sie haben im Unterricht nichts gelernt, wenn die Lehrer nicht detailliert erklärt hätten, ja. (chinesische Lehrkraft Standort 1).

Aussagen, die allein betrachtet, auf einen ersten Blick unverständlich scheinen oder unergründbare Fragen aufwerfen, können durch den Abgleich mit Aussagen anderer InterviewteilnehmerInnen an Aussagekraft und Klarheit gewinnen. Deshalb ist der Schritt, die Untersuchungsergebnisse beider Promotionsvorhaben aufeinander zu beziehen, wichtig. Nur so kann das Ziel, ein differenziertes, mehrperspektivisches Bild des Deutschunterrichts an kleinen, jungen Deutschabteilungen in China zu zeichnen und die Zusammenarbeit chinesischer und deutschsprachiger Lehrkräfte zu unterstützen, erfüllt werden.

Literaturverzeichnis

- Butzkamm, W. (2003). We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. *Language Learning Journal*, 28(1), 29–39.
- DAAD. Deutscher Akademischer Austauschdienst. (2013). *Hochschullandschaft in China*. Zugriff am 11.07.2013 über <http://www.daad.org.cn/studium-und-forschung-in-china/studium-in-china/hochschullandschaft-in-china>
- Feng, X. (2010). Volksrepublik China. In Institut für Deutsche Sprache (Hrsg.), *Germanistik und Deutschunterricht in 9 Ländern 2007-2009. Berichte aus dem*

- Internationalen Wissenschaftlichen Rat des IDS* (S. 11–20). Mannheim: Institut für Deutsche Sprache.
- Fluck, H.-R. (1994). Deutsche Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen aus chinesischer Sicht. Eine Studentenbefragung. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 21, 653–660.
- Harting, A. (2012). Ansichten japanischer Studierender über die Unterrichtssprache muttersprachlicher Deutschlehrender. Ergebnisse einer Fallstudie. *Hiroshima Gaikokugokenkyu*, 15, 103–122.
- Hernig, M. (2000). *China und die interkulturelle Germanistik. Kulturvergleich, Interkulturalität und Interdisziplinarität im Rahmen der chinesischen „Wissenschaft vom Deutschen“*. Einzelfallstudien zur Situation und Entwicklung der chinesischen Germanistik. München: Iudicium.
- Hess, H. W. (1992). *„Die Kunst des Drachentötens“ – zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China*. München: Iudicium.
- Littlewood, W. & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 67–77.
- Mitschian, H. (1991). *Chinesische Lerngewohnheiten. Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht in der Volksrepublik China*. Frankfurt a. M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Thelen, G. (2003). *Chinesische Germanistikstudierende zwischen gestern und heute. Eine empirische Studie*. Regensburg: Fachverband DaF.
- Turnbull, M. & Dailey-O’Cain, J. (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wang, Z. (2011). *Auf dem Weg zum Fremdverstehen. Das Bild von Deutschland und den Deutschen in drei chinesischen Lehrwerken* (S. 33 f.). Frankfurt a. M.: Lang.

Mit Eltern als gleichberechtigten Partnern zur nachhaltigen Sprachbildung im Bereich DaZ sowie DaM bei Kindern unter drei

Ondrej Lastovka – Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Österreich

Abstract

Dieser Artikel beleuchtet die Rolle der Eltern bei der Sprachbildung ihrer Kinder unter drei Jahren. Anfangs wird der Begriff der Elternarbeit historisch und in Hinblick auf den Paradigmenwechsel zur „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ erörtert. Im Anschluss daran widme ich mich der gesetzlichen Regelung der Elternarbeit in der BRD. Den zentralen Teil dieses Artikels bildet die Auseinandersetzung mit der interkulturellen Elternarbeit unter der Berücksichtigung einer nachhaltigen Sprachbildung der Kinder unter drei. Hierzu wurde als Beispiel die Jenaer Kita Arche Noah ausgewählt.

Das Thema „Sprachförderung im Bereich DaZ/DaM in der Elementardidaktik“ hat sich in den letzten Jahren deutlich profiliert. Sowohl in der Forschung als auch in der Praxis werden Fragen, die sich mit der frühkindlichen Sprachförderung auseinandersetzen, erörtert und deren (Teil-)Ergebnisse in der Praxis in Sprachförderprojekten umgesetzt. Seit der letzten IDT in Jena wurde in derselben Stadt das in zehn Kitas laufende kommunale Modellprojekt „Sprachfuchse“ von einem bundesweiten Projekt „Frühe Chancen“ abgelöst. Die Zahl der Projekt-Kitas ist um bis zu 50 % gestiegen. Die Jenaer Kita Arche Noah gehört als Konsultations-Kita mit Schwerpunkt Sprachbildung bei Kindern unter drei zu den bedeutenden Einrichtungen.

Der folgende Beitrag stellt das Konzept der partnerschaftlichen Elternarbeit vor, die für die Qualität der Sprachförderung bei Kindern unter drei eine essentielle Bedeutung hat.

Im Folgenden werden die Begriffsbestimmung und ihre historische Entwicklung näher erläutert. Ist der Schwenk von der Elternarbeit auf die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nur eine weitere Modeerscheinung? Welches Konzept wird mit dem Paradigmenwechsel verfolgt?

1. Elternarbeit in einer Umwandlung zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Die Elternarbeit als Begriff taucht erstmals im deutschen Sprachraum in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts auf. Ende der 1960er Jahre wurde in der Zeitschrift „Die Sprachheilbarkeit“ ein fachwissenschaftlicher Text zum Thema „Elternarbeit“ veröffentlicht. Allerdings bleibt die Elternarbeit bis Mitte der 1990er abseits des zentralen Fokus der Pädagogik. Eltern sind vielmehr dazu da gewesen, um über die Termine der Kita sowie über die Entwicklung des Kindes informiert zu werden. Die damals fast ausschließlichen Erzieherinnen haben vor allem an den Eltern gearbeitet. Es hat eine starke Tendenz gegeben, die Eltern zu erziehen, zu belehren und ihnen die eigenen Wertvorstellungen über die Art und Weise der Kindererziehung aufzuzwingen. All das deutet auf eine asymmetrische Beziehung zwischen Erzieherinnen und Eltern hin. Bernitzke und Schlegel (2004, S. 11) nennen es „eine belehrende Grundhaltung gegenüber den Eltern“. Demnach ist der Begriff Elternarbeit mit einem gewissen Grad der Passivität besetzt. Die Eltern werden zu Objekten einer Aktivität bzw. Handlung, die an ihnen ausgeführt wird.

Demgegenüber drückt der Begriff der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft nach Textor (2006, S. 99) „eine offene, vertrauensvolle und intensive Zusammenarbeit zwischen [Eltern und Erzieherinnen] bei der gemeinsamen Erziehung und Bildung von Kindern“ aus. Hier nehmen die Eltern eine aktive Rolle ein, um auf Augenhöhe mit den Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen gemeinsam das Kind in seiner Entwicklung zu fördern. Wenn ich bei der morphosyntaktischen Terminologie bleibe, werden Eltern mit den Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen zu Subjekten eines am Kind gemeinsamen Handelns.

Der Perspektivenwechsel liegt somit auf der Hand. Der Blick der Kindergartenpädagogin bzw. des -pädagogen nur auf die Eltern und deren Erziehungs- und Bildungsvorstellungen rückt in den Hintergrund und ändert sich in einen gemeinsamen Blick von Kindergartenpädagoginnen sowie -pädagogen und Eltern auf das Kindeswohl. Somit reduziert sich die Gefahr, das Kind im Alltag aus den Augen zu verlieren. Gerade bei unter dreijährigen Kindern ist eine konstruktive, partnerschaftliche Zusammenarbeit der Eltern sowie Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen essentiell, weil Kinder in diesem Lebensabschnitt ihre sprachlichen Fähigkeiten in einem rasanten Tempo entfalten. Auf den Zusammenhang zwischen einer partnerschaftlichen und vertrauensvollen mit der dynamischen sprachlichen Entwicklung werde ich im dritten Kapitel eingehen.

Der Begriff Elternarbeit hat über die Jahre eine dynamische Entwicklung erlebt und auch das Konzept dahinter hat sich verändert. Während früher ein Elternteil nur Patiens der pädagogischen Arbeit war, übernimmt er heute mit den Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen die Funktion des Agens in der Co-Verantwortung für sein Kind, um ihm die bestmöglichen Entwicklungs- und Bildungschancen zu gewähren. Elternarbeit als Begriff bleibt in der Fachliteratur nach wie vor präsent, obwohl mit einer veränderten Bedeutung. Stange (2012, S. 13) sieht ihn als Oberbegriff für sämtliche Formen der intendierten Kommunikation und Kooperation zwischen pädagogischen Einrichtungen und den Eltern. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kitas im Bereich der Erziehung und Bildung der Kinder ist nicht nur das natürliche Recht der beiden Parteien, sondern eine Pflicht. Wie die rechtlichen Grundlagen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aussehen, thematisiere ich im nächsten Kapitel.

2. Rechtliche Verankerung der Elternrolle in der BRD

An dieser Stelle sollen die beiden gesetzlichen Regelungen der BRD im Hinblick auf die Elternarbeit angerissen werden. Sie finden sich zum einen im Grundgesetz der BRD, zum anderen im bundesweit gültigen Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen

und Jugend, 2000), das als Rahmengesetz für die Erstellung landesspezifischer Gesetze und Verordnungen gilt.

Im Grundgesetz wird die Rolle der Eltern in Artikel 6 Abs. 2 GG wie folgt geregelt: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. [...] Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“. Mit anderen Worten besitzen die Eltern zwar den primären Erziehungsauftrag, jedoch übernimmt der Staat die Wächterfunktion.

Die vorrangige Pflicht und Verantwortung der Eltern, sich um ihre Kinder zu kümmern, wird wortgleich im KJHG in §1 Abs. 2 SGB VIII wiederholt. Sollten die Eltern ihrer Verantwortung nicht nachkommen können, haben sie einen Anspruch auf familienergänzende und -ersetzende Leistungen, deren rechtliche Ausgestaltung sich im zweiten Kapitel des SGB VIII in den Paragraphen 22 ff. niederschlägt. Demnach sollen Kindertageseinrichtungen „die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen [sowie] den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können“ (§ 22 Abs. 2 Nr. 2 und 3 SGB VIII). Nach § 22 Abs. 2 Nr. 2 SGB VIII soll sichergestellt sein, dass die Kitas „mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und -beratung zusammenarbeiten“. Die Partizipation der Eltern in Kitas ist rechtlich in § 1 Abs. 3 Nr. 2 SGB VIII verankert, worin die Jugendhilfe dazu verpflichtet wird, Eltern und andere Erziehungsberechtigte bei der Erziehung zu beraten und zu unterstützen. Die Konkretisierung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft und somit der Partizipation der Eltern ist in § 22a Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII verankert, indem die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen „mit den Erziehungsberechtigten zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses zusammenarbeiten [sollen]“. „Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen“, so (§ 22 Abs. 2 letzter Satz SGB VIII). Besonders die Sicherung der Kontinuität im Erziehungs- und Bildungsprozess ist für die nachhaltige Sprachentwicklung der unter Dreijährigen von essentieller Bedeutung.

In den Bundesländern können die im SGB VIII getroffenen Regelungen konkretisiert werden, z. B. die Gestaltung der Elternbeteiligung. Im Bundesland Thüringen gilt die Verfassung des Freistaats Thüringen, die die Rolle der Eltern und von anderen Sorgeberechtigten absichert, indem „[die Eltern und andere Sorgeberechtigte] die inhaltlichen Grundlinien der Erziehung fest[legen]“ (Sasse, 2011, S. 27). Weitere Bestimmungen für das Bundesland Thüringen befinden sich im Thüringer Kindertageseinrichtungsgesetz sowie im Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre.

Die rechtlichen Grundlagen der BRD gewähren allen beteiligten Institutionen eine Orientierung für die Qualitäts- und Konzeptionsentwicklung. In der Konzeptionsentwicklung werden pädagogische Standards verankert, pädagogische Qualität optimiert sowie die Verantwortlichkeiten festgelegt. Was die Gesetzgebung nicht leisten kann, ist die speziellen Bedürfnisse der Kita zu berücksichtigen. Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern aus anderen Kulturen und Sprachräumen bedarf einer wissenschaftlichen Expertise.

3. Interkulturelle Elternarbeit und ihre Umsetzung in der Kita Arche Noah zur nachhaltigen Sprachbildung

Im öffentlichen Diskurs werden Eltern mit Migrationshintergrund als Sonderfall betrachtet. Dabei steht weniger die nationale Zugehörigkeit im Vordergrund. Für die Interaktion mit Eltern mit Migrationshintergrund ist vielmehr das Wissen über die Unterschiede zwischen den Einwanderungsgenerationen, den mit den Herkunftsländern verbundenen Kulturen und den sozialen Umgebungen, in denen die Familien leben, erforderlich. Jedoch wissen die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen in der Regel wenig über den vielfältigen Lebensalltag in Migrationsfamilien. Diese Vielfalt, die ein Resultat verschiedener Wertevorstellungen, Überzeugungen und Glaubenssätze über Kindererziehung ist, gilt natürlich nicht nur für Familien anderer Kulturen. Eine Forschungsgruppe um Keller und Otto (2013) von der Universität Osnabrück ist den Erziehungsstilen und -ritualen in unterschiedlichen Kulturen nachgegangen. Eine autonomiebezogene Sozialisation in einer westlich europäischen Kultur ist nicht die Maxime einer dörflichen Familie in Kamerun, in

der die relationale Sozialisation im Vordergrund steht. Aussagekräftige Mitschnitte aus der Feldstudie sind auf der Projektwebseite von Keller und Otto (2013) zu finden. Für eine gelingende Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern aus anderen Kulturen ist die offene Haltung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen und deren Bereitschaft, das Fremde und Andere als eine Bereicherung für sich selbst, die Einrichtungsgemeinschaft und für die Kinder und andere Eltern sehen zu können und sehen zu lernen, unabdingbar.

Auch die Jenaer Kindertagesstätte „Arche Noah“ hat eine langjährige und bunte Erfahrung mit der sprachlichen Bildung und Kooperation mit Eltern und deren spezifischen familiären Werten, Ritualen und erzieherischen Methoden. Es handelt sich um eine integrative kirchliche Einrichtung mit 114 Kindern und 20 Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen.

Die Elternarbeit gehört in der Kita „Arche Noah“ zu den tragenden Säulen in der sprachlichen Bildung seit dem Modellprojekt „Sprachfische“ (2008–2011), in dem regelmäßige Treffen (Elternstammtische) zwischen Eltern, Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Sprachförderkräften und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projekts eingeführt wurden. Den Grundstein der Elternarbeit haben die Teamleitung und die Koordinatorin des Projektes gelegt, indem sie Eltern als Schlüsselpartner für die nachhaltige sprachliche Bildung mit an Bord der „Arche Noah“ geholt haben. Eltern und Sorgeberechtigte als primäre Bezugspersonen der Kinder und Experten in ihren Familiensprachen konnten durch eine Vielfalt an formellen sowie informellen Angeboten vertrauensvolle Beziehungen zu Fachkräften in der Einrichtung aufbauen. Auf dieser Basis haben sich Berührungspunkte zwischen Fachkräften und Eltern verringert und die mehrsprachige sowie kulturelle Realität in der unmittelbaren Umgebung der Kinder wurde als Ressource und Mittel zur Förderung der Bildungssprache Deutsch als Zweitsprache erkannt. Eine vorurteilsbewusste Haltung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen gegenüber den Eltern war der Schlüssel zur Integration, Inklusion und einer Erhöhung der Kommunikationsbereitschaft und -qualität unter allen Beteiligten.

Das Deutsche Jugendinstitut hat ebenfalls die Potentiale der partnerschaftlichen Elternarbeit erkannt und so konnten die Formen der Elternarbeit im Folgeprojekt „Frühe Chancen“ erweitert und professionalisiert werden. Eine

Fülle von Angeboten, die Akteurinnen und Akteure (Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen, Sprachförderkräfte und Eltern) in der sprachlichen Bildung der Kinder unter drei umsetzen, wurde auf der IDT 2013 in Bozen vorgestellt.

3.1 Das Konzept der partnerschaftlichen Elternarbeit

Die Grundlage der Elternarbeit bilden in der Kita „Arche Noah“ zum einen der Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre, zum anderen das Konzept der Elternarbeit vom Deutschen Jugendinstitut.

Die pädagogische Arbeit ist ohne die Kooperation mit den Eltern nicht vorstellbar. Bereits die unter dreijährigen Kinder haben durch ihre primären Bezugspersonen (meistens die leiblichen Eltern) einen ersten sprachlichen Erfahrungsschatz erworben, welchen sie dann mit in die Einrichtung bringen. Durch die Kita eröffnet sich für die Kinder wie auch die Eltern eine neue Erfahrungswelt. Es sollte eine vertrauensvolle Erziehungspartnerschaft zwischen den Eltern und den pädagogischen Fachkräften auf eine lange Zeit entstehen. In dieser Partnerschaft werden die sprachlichen Erfahrungen in DaM, DaZ und/oder der Familiensprache(n) zum Thema vermittelt und diese können wesentlich zur effizienten Sprachentwicklung des Kindes beitragen.

Das bedeutet, die Familie und die Kita öffnen sich füreinander, machen ihre Erziehungsvorstellungen transparent, sind am Wohle des Kindes interessiert, bereichern sich gegenseitig und teilen die Verantwortung für die Förderung der kindlichen Entwicklung.

Die Elternarbeit in der Kita „Arche Noah“ basiert auf 5 Säulen:

- geplante Elterngespräche sowie Tür-und-Angel-Gespräche
- Projektarbeit
- Elterninformationsveranstaltungen
- Elternstammtische
- Elternzeitung

3.1.1 Geplante Elterngespräche sowie Tür-und-Angel-Gespräche

Gerade bei Kindern unter drei ist die Häufigkeit der geplanten Elterngespräche von großer Bedeutung, weil die Entdeckung und Verwendung der Sprache ein sehr komplexer und sich dynamisch entwickelnder Prozess ist. Solche Gespräche finden alle zwei Monate statt. Als Gesprächsgrundlage dienen systematische Beobachtungen sowie Sprachstandserfassungen. Besonders gut kommen Bilder- und Mitschnitte sowie Zeichnungen von den Kindern an. Vor einem Jahr wurde ein Entwicklungsbogen für die Eltern entwickelt, so haben die Eltern ihre eigenen Einschätzungen mit den Beobachtungen der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen vergleichen können. Die interne Sprachexpertin hat sich mit den Eltern über Sprachentwicklungsziele für die nächsten Monate geeinigt und sich über Aktivitäten ausgetauscht, die zur Zielumsetzung dienen sollten. Die Aktivitäten, Spiele, Lieder, Reime, etc. von den Eltern haben eine mehrfache Anwendung gefunden. Sie bleiben nicht nur beim „Vieraugenaustausch“ mit der Sprachexpertin, sondern dienen einer Bereicherung für die ganze Kita und als Ressource für andere Eltern. Lieder, Reime, Anleitungen usw. wurden gesammelt, dokumentiert und im Dezember 2013 in einem interkulturellen Kalender veröffentlicht. In diesem Kalender sind außerdem alle Geburtstage und wichtigen Feste der Kinder markiert sowie ausgewählte Zeichnungen zu den Schriftstücken veröffentlicht.

Die Tür-und-Angel-Gespräche sichern in der Kita „Arche Noah“ die in § 22a Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII verankerte Kontinuität in der Erziehung und sprachlichen Bildung. Die Kinder lernen Sprache in beiden so unterschiedlichen Welten – in der Kita und zu Hause. Erwachsene verstehen jedoch die sprachliche Produktion der Kinder ohne Kontextwissen nicht. Aus diesem Grund sichert der schnelle Austausch zwischen Eltern und Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen bei den Kindern eine nachhaltige Sprachentwicklung. Zum Beispiel stimmt das Kind auf dem Nachhauseweg aus der Kita ein Lied an und möchte, dass die Mama/der Papa mitsingt.

Das Wissen über alltägliche Routinen in der jeweils anderen Lebenswelt ist für die Qualität der Interaktion zwischen Bezugsperson und Kind [...] von entscheidender Bedeutung. Informationen über Geschehnisse des Alltags beim Bringen und Abholen des Kindes spielen somit in der Krippe eine deutlich stärkere Rolle als bei älteren Kindern. (Laier, 2011, S. 79)

3.1.2 Elternstammtische

Elternstammtische finden alle sechs Wochen in der Kita statt und die Eltern erhalten zu diesen Terminen Informationen über die Sprachförderung ihrer Kinder. Darüber hinaus werden sie dazu eingeladen, in Form einer Spielbörse ihre Spiele und deren methodischen Nutzwert vorzustellen. Eltern geben sich untereinander Anregungen, wie sie das eine oder andere Spiel einsetzen können. Besonders populär war der thematische Stammtisch zu „Hör-Spielen“. Die Sprachförderspiele und ihre Handhabung wurden vorgestellt, wobei im Anschluss die Eltern eine Gelegenheit zum Ausprobieren hatten. Außerdem gibt die Sprachexpertin den Eltern auch eine Möglichkeit, Geschichten, Reime, Lieder in ihren Familiensprachen vorzustellen. Das ist seit dem Projekt „Sprachfische“ eine der erfolgreichsten Aktivitäten, die die Familiensprachen der Einrichtung aufwertet und eine Methode, die das mehrsprachige Bewusstsein fördert.

3.1.3 Elterninformationsveranstaltungen

Elterninformationsveranstaltungen bieten den Eltern eine Gelegenheit, einen allgemeinen Einblick in die pädagogische Arbeit zu bekommen und Kontakte zu anderen Eltern zu knüpfen. Neben den Elternstammtischen werden noch weitere thematische Elternabende ausschließlich mit dem Fokus auf sprachliche Bildungsarbeit organisiert. Diese finden zielorientiert statt und werden inhaltlich von den Sprachförderkräften der Kita vorbereitet. So kommen die Fachkräfte mit den Eltern über Themen mit dem Fokus auf Sprache ins Gespräch (z. B. „Alltagsintegrierte Sprachförderung – natürliche Interaktionen im Alltag nutzen“, „Etappen der Sprachentwicklung bei Kindern unter drei“, „Sprachspiele“ usw.). Es werden ebenso bei Interesse auch Elterninformationsveranstaltungen mit Referentinnen und Referenten angeboten. Laier (2011, S. 80) postuliert drei Erfolgszutaten für einen gelungenen thematischen Elternabend zum Thema Sprachentwicklung. Seiner Meinung nach spielen

neben dem Ansatz an Bedürfnissen der Eltern, das fundierte Expertenwissen der Fachkräfte und die methodische Aufbereitung von Wissen für Eltern die zentrale Rolle des Erfolgs einer solchen Veranstaltung.

3.1.4 Elternzeitung

Eine Form der Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit ist die Elternzeitung, die einmal pro Jahr erscheint. Das Ziel der Elternzeitung ist es zum einen, den aktiven Eltern eine Zusammenfassung von Aktivitäten aus dem vergangenen Kita-Jahr, an denen sie sich aktiv beteiligt haben, anzubieten, zum anderen eine Übersicht und Anregung von Bildungsaktivitäten für andere Eltern zu schaffen. Die Elternzeitung dient gleichzeitig den Werbezwecken für die Kita. Die Zeitung besteht aus drei Teilen. Die Leitideen der Einrichtung werden thematisiert, einzelne Gruppen werden vorgestellt und dominante inhaltliche Schwerpunkte sowie Arbeitsgruppen, bzw. Angebote der Kita werden beschrieben. Die Elternzeitung ist in elternfreundlicher Sprache geschrieben. In Zukunft wird die Elternzeitung in Migrantensprachen des Stadtteils verfasst bzw. Zusammenfassungen der Beiträge oder einzelne Artikel in Migrantensprachen enthalten. Durch diese Maßnahme wird diese Zeitung tatsächlich für alle zugänglich sein, sodass alle denselben Zugang zu Informationen über die Kita „Arche Noah“ gewährleistet bekommen.

3.1.5 Projektarbeit (Märchenaufführung und Märchenbuch der Arche-Noah-Kinder)

In der Kita „Arche Noah“, die seit 2008 mehrere Sprachförderprojekte mit aufgebaut hat, genießt die Elternarbeit eine lange Tradition. Das hohe Engagement der Eltern erlaubt der Einrichtung, sich jährlich an mehreren Projekten zu beteiligen. Im Jahre 2012 haben Eltern anlässlich eines Festtags der Einrichtung das Märchen „Rotkäppchen“ in allen Sprachen der Kita aufgeführt. Die Prozessphasen während der Vorbereitung haben den Eltern viel Spaß gemacht und die „Theatergruppe“ hat sich noch lange nach der Aufführung regelmäßig getroffen.

Ein anderes Projektbeispiel ist das Märchenbuch der Arche-Noah-Kinder, an deren Entstehung sich Eltern und ihre Kinder beteiligt haben, indem sie gemeinsam ihre Lieblingsgeschichte(n) in ihren Familiensprachen ausgesucht

und in die Bildungssprache Deutsch übersetzt haben. Kinder haben ihre Geschichten/Märchen/frei gestalteten Nacherzählungen illustriert. Dieses Projekt fördert Literacy sowie Sprachbewusstheit bei den Kindern. Die Kinder gewinnen dadurch eine Erfahrung mit der Schrift, Schriftsprache sowie dem Medium Buch. Des Weiteren wurde dieses Buch mit Rücksicht auf die ersten Leseversuche konzipiert, sodass einige Passagen in erstleserfreundlicher Schriftgröße geschrieben sind. Nach der Fertigstellung des Märchenbuches der Arche-Noah-Kinder haben die Sprachförderkräfte im Rahmen des Literaten-Cafés alle beteiligten Eltern und Kinder dazu eingeladen, ihre Geschichten vorzustellen, um die Erzählungen der anderen Mitwirkenden mit allen Sinnen zu bewundern.

Beide Projekte bringen die Familiensprachen der Eltern und Kinder an die Oberfläche. Neben der heute obligatorischen Wertschätzung der Migrantensprachen konnten die Kinder mit deutscher Familiensprache eine erste Erfahrung mit einer anderen Sprache als Deutsch machen. Durch diese Projekte wird Kindern und Eltern das Gefühl vermittelt, dass ihre Sprache(n) als wichtige Ressource betrachtet werden und die pädagogischen Fachkräfte diese Realität als positive Voraussetzung für die Förderung des Deutschen als Zweitsprache verstehen.

3.2 Wie kommt die Elternarbeit an?

Alle fünf dieser Säulen der partnerschaftlichen Zusammenarbeit verfügen über einen gemeinsamen Nenner. Die Inhalte werden an den Bedarf seitens der Eltern abgestimmt. Die Partizipation der Eltern bei der Bestimmung der Angebote ließ eine hohe Akzeptanz der Elternangebote vermuten. Trotz der tendenziellen Steigung der Akzeptanz der Elternangebote, werden diese nach wie vor unterschiedlich intensiv angenommen. Aufgrund der verschiedenen Einflussfaktoren ist dieser Bereich schwer messbar. An sogenannten Hospitationstagen haben die Eltern die Möglichkeit, sich wichtige Verhaltensweisen abzuschauen, indem sie die Sprachförderung in der Gruppe erleben dürfen. Wie läuft die Sprachförderung in der Einrichtung ab? Welche Ziele verfolgen die Kindergartenpädagoginnen sowie -pädagogen und wie setzen sie diese um? Diese Möglichkeit nehmen die Eltern sehr gern in Anspruch.

4. Zukunftsperspektive der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in Bezug auf die Sprachbildung

Die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Eltern unter dem Aspekt der gelungenen Sprachbildung umfasst ganz viele unterschiedliche Themen und Anlässe im Kita-Alltag. Einige Fragen z. B. nach der immer noch hohen Anzahl der unbeteiligten, passiven Eltern oder den Kommunikationsformen konnten hier nicht geklärt werden. Des Weiteren bleibt noch die Frage nach einer verstärkten Unterstützung der Mehrsprachigkeit bei Kindern unter drei offen. Reicht es aus, mehrsprachige Kindergartenpädagoginnen einzustellen? Sind die Reime, Lieder, Märchen, die die Eltern mitbringen, nicht nur zur Zierde da, damit sich die Einrichtung als Mehrsprachigkeit aktiv unterstützend verkaufen kann? Wie kann man Eltern noch mehr in die Sprachbildung der Kinder miteinbeziehen, damit der Forderung der Europäischen Kommission nach mehrsprachigen Bildungseinrichtungen entgegengekommen werden kann? All diese Fragen benötigen weitere Untersuchungen und wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit dieser Thematik.

Literaturverzeichnis

- Bernitzke, F. & Schlegel, P. (2004). *Das Handbuch der Elternarbeit*. Troisdorf: Bildungsverlag Eins.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (Hrsg.). (2000). *Kinder- und Jugendhilfegesetz. KJHG (10. Aufl.)*. Berlin: BMFSFJ.
- Keller, H. & Otto, H. (2013). *Mother-child conversations*. Zugriff am 22.01.2014 über www.culturalpathways.uni-osnabrueck.de/index.html
- Laier, M. (2011). *Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei*. München: DJI.
- Textor, M. R. (2006). Elternarbeit. In R. Pousset (Hrsg.), *Beltz Handwörterbuch für Erzieherinnen und Erzieher* (S. 99–102). Weinheim: Beltz.
- Sasse, A. (2011). *Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre*. Weimar: Das Netz.
- Stange, W. (2012). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen, Strukturen, Begründungen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

„Und weiter geht's mit Bildung!“

Ein Weiterbildungskonzept für Lehrpersonen in sprachlich heterogenen Schulen

Irène Zingg – Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz

Abstract

Es sind nicht mehr nur vorübergehende Arbeits- und Flüchtlingsströme, die die offiziell viersprachige Schweiz und damit auch die Schulen zunehmend vielsprachig werden lassen. Auch der Familiennachzug oder binationale Eheschließungen tragen wesentlich zur sprachlichen Heterogenität der Schulen bei. Die Zahl zwei- und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler wird weiterhin zunehmen. Das Bildungssystem und insbesondere die Lehrenden tun gut daran, sich mit dieser Realität auseinanderzusetzen und die vorhandene Mehrsprachigkeit in ihren Klassen wahrzunehmen und den Kindern und Jugendlichen die damit verbundenen Chancen in einem sprachbewussten Unterricht zu verdeutlichen.

Seit den Veröffentlichungen der PISA-Studien rückt die ungleiche Verteilung von Bildungschancen verschiedener sprachlicher und sozialer Gruppen vermehrt ins Zentrum bildungspolitischer Diskussionen. Trotz Bildungsexpansion oder schulstruktureller und didaktischer Maßnahmen konnte die Erfolgsquote von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern nicht jenen der einheimischen, vorwiegend einsprachigen Population angeglichen werden. Die gezielte Förderung von Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationsgeschichte soll zunehmend fokussiert werden. Damit Lehrpersonen einen sprachsensiblen Unterricht anbieten können, ergänzen sie ihren methodisch-didaktischen Werkzeugkasten in einem Lehrgang „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ). Der folgende Artikel ermöglicht einen Einblick in die berufsbegleitende Weiterbildung des „Certificate of Advanced Studies, Deutsch als Zweitsprache“ (CAS DaZ).

1. Die offiziell viersprachige Schweiz wird immer vielsprachiger

Die Schweiz kennt vier offizielle Landessprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch), die in vier Sprachregionen gesprochen werden.¹ In allen Sprachregionen der (Deutsch-)Schweiz existieren neben den Standardsprachen auch zahlreiche Dialekte. Diese Sprachsituation wird als Diglossie bezeichnet. Sie ist gekennzeichnet durch das Nebeneinander von zwei verwandten Varietäten, deren Gebrauch nicht von sozialen, sondern funktionalen Kriterien bestimmt wird. Es ist jeweils der Kontext, der eine maßgebende Rolle spielt: In informellen Situationen wird der Dialekt, in formellen Situationen die Standardsprache verwendet.

Nebst der offiziellen Viersprachigkeit und der Diglossie spricht ein relativ großer Teil der Bevölkerung eine von den Landessprachen abweichende Mutter- oder Erstsprache. Diese wachsende Mehrsprachigkeit zeigt sich insbesondere bei der jüngeren Bevölkerung. In den Schulen ist der Anteil an Kindern und Jugendlichen aus eingewanderten Familien höher als in anderen europäischen Ländern, auch höher als in den USA und Kanada. In städtischen Gebieten der Schweiz hat oftmals jedes dritte Kind eine andere Erstsprache als die Unterrichtssprache, in einigen Städten ist es manchmal die Hälfte und in einigen Quartieren sind es fast ganze Klassen, deren Kinder zu Hause eine andere Sprache sprechen. Es sind Schülerinnen und Schüler aus sprachlich gemischten Familien, Kinder aus eingewanderten Arbeiterfamilien aus Südeuropa und dem Balkan, Kinder von gut qualifizierten Zugewanderten aus Nord- und Westeuropa, Kinder von Flüchtlingen aus der ganzen Welt. Die offiziell viersprachige Schweiz ist vielsprachig und längst ein Einwanderungsland geworden, obwohl sich manch einer mit dieser Tatsache noch immer schwer tut. Mehrsprachige Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind jedoch die Verlierer innerhalb des Bildungssystems. Nur wenigen

1 Anlässlich der letzten Volkszählung (2000) ergab sich die folgende Verteilung der Bevölkerung nach Hauptsprache: Deutsch 63,7 %; Französisch 20,4 %; Italienisch 6,5 % und Rätoromanisch 0,5 %. Die Nicht-Landessprachen machten 8,9 % aus.

dieser Schülerinnen und Schüler gelingt der Übertritt in eine Schule mit erhöhten Anforderungen.

1.1 Bildungsbenachteiligung von Immigrantenkindern – Ausgangslage

Die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen formulierte 1971 erste Grundsätze zur Schulung von Immigrantenkindern. Diese Empfehlungen wurden später bekräftigt und durch weitere Punkte ergänzt. Trotz dieses frühen bildungspolitischen Kurses zugunsten einer Integration von Immigrantenkindern, blieben die neuen Ideen und Forderungen in den einzelnen Kantonen uneingelöst und bei den Praktikerinnen und Praktikern weitgehend unbekannt. So auch die deklarierte Forderung nach Vorbereitung und Ausbildung von Lehrpersonen im Hinblick auf die Betreuung von Immigrantenkindern im Unterricht (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1995). Deshalb ist es notwendig, dass sich im Schweizer Bildungssystem bei der Aus- und insbesondere bei der Weiterbildung von Lehrpersonen zu Gunsten der Chancengerechtigkeit etwas ändert. Um diese zu erhöhen, braucht es den Willen auf politischer wie auf wissenschaftlicher Ebene, damit Strukturen und Rahmenbedingungen den Realitäten in den Klassenzimmern angepasst werden können.

Bei der Weiterbildung von Lehrpersonen anzusetzen, ist eine rasch umsetzbare Maßnahme. Denn das Beherrschen der Schul- oder Bildungssprache ist eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg; wie es bereits bei Wilhelm von Humboldt (1767–1885) heißt: „Sprache ist der Schlüssel zur Welt“. Angesichts der geschilderten Ausgangslage bietet das Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Bern, Schweiz, seit 2008 eine entsprechende Weiterbildung für Lehrpersonen an.

1.2 Studienziele und -aufbau des CAS DaZ

Das Ziel eines Weiterbildungslehrgangs ist, Lehrkräfte in der Entwicklung weiterführender Wissens- und Handlungskompetenzen zu unterstützen. Der Lehrgang CAS² „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) an der Pädagogischen Hochschule Bern ermöglicht eine fachbezogene Spezialisierung, Vertiefung und Erweiterung. Er verbindet Theorie und Praxis sowie Lehre und Forschung. Dieser Lehrgang umfasst insgesamt 450 Stunden (Präsenz, Selbststudium, Leistungsnachweise); das entspricht 15 ECTS-Punkten.³ Das berufs begleitende Studium dauert in der Regel zwei bis vier Semester. Zum Studium zugelassen wird, wer über ein schweizerisch anerkanntes Lehrdiplom oder über eine gleichwertige Ausbildung verfügt und den Nachweis von mindestens drei Jahren Berufserfahrung erbringt. Pro Lehrgang werden maximal 24 Teilnehmende aufgenommen.

Die Lernabsichten könnten wie folgt umrissen werden: Die Studierenden erkennen die Wichtigkeit der eigenen Sprachlernbiographie für das Rollenverständnis als Lehrperson in einer sprachlich heterogenen Schule. Sie erweitern ihr didaktisch-methodisches Handlungsrepertoire, das parallel zum Lehrgang erprobt, reflektiert und weiterentwickelt wird. Diesen Transferphasen zwischen den Präsenztagen des Lehrgangs wird viel Gewicht beigemessen, sodass die Lernenden die Entwicklung neuer Problemlösungen systematisch in das eigene Handeln überführen können (Wahl, 2006). Dabei werden sie sowohl von den Peers wie auch von den am Lehrgang beteiligten Dozierenden unterstützt und begleitet. Diese kollegialen Netzwerke bleiben oft nach der Weiterbildung bestehen und fördern und ergänzen nachhaltig die vermittelten Inhalte der einzelnen Module.

2 Ein Weiterbildungslehrgang „Certificate of Advanced Studies“ bildet die erste Stufe, gefolgt von einem „Diploma of Advanced Studies DAS“. Ein DAS setzt sich aus einer Kombination von Inhalten aus zwei Weiterbildungslehrgängen CAS und einem Abschlussmodul zusammen. Ein darauf aufbauender Abschluss bildet die dritte Stufe, ein Weiterbildungslehrgang „Master of Advanced Studies MAS“.

3 European Credit Transfer System (ECTS). 1 ECTS entspricht einem Arbeitsaufwand von 30 Stunden.

1.3 Modularer Aufbau

Die Qualität dieser über längere Zeit dauernde, zielgerichtete Weiterbildung steht im Kontext einer bewusst gestalteten berufsbiografischen Entwicklung. Die ausgewählten Themenbezüge und spezifischen Lernerfahrungen führen zu einem differenzierteren Verständnis in der Praxis. Die Nachhaltigkeit wird durch Transferaufgaben und angeleitete Praxisreflexion erhöht. Der individuelle Lernprozess wird begleitet und die erworbenen Kompetenzen werden dadurch erfahrbar gemacht.

Der Lehrgang richtet sich an Lehrpersonen der Volksschule, von der Kindergarten-⁴ bis zur Sekundarstufe. Angesprochen werden sowohl Regellehrpersonen in einem sprachlich heterogenen Umfeld wie auch Lehrpersonen der zusätzlichen Lektionen „Deutsch als Zweitsprache“. Entsprechend dieses Zielpublikums sind die verschiedenen Module wie folgt aufgebaut:

1.3.1 Modul 1: Eine Schule – viele Sprachen

- Soziokulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb und zwischen sozialen Systemen
- eigene Sprachlernbiographie und literale Lernerfahrung
- Hintergründe und Auswirkungen von Migration
- Crashkurs in einer Migrationssprache
- Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationsgeschichte
- Migrationsbedingte Veränderungen in den Familienstrukturen
- Einsatz von interkulturellen Vermittlungspersonen
- Hospitation in einer ausgewählten Schule oder Institution

1.3.2 Modul 2: Grundlagen der Zweitsprachendidaktik

- Grundlagen der deutschen Grammatik
- Erstspracherwerb und Besonderheiten des Zweitspracherwerbs
- Sprachverarbeitungsbereiche (Hör- und Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Wortschatzarbeit und Grammatikerwerb)

4 In der Schweiz gehört der Kindergarten zur ersten Stufe der Volksschule. In anderen Ländern entspricht diese Eingangs- oder Basisstufe etwa der Elementarstufe.

- Textkompetenz
- Didaktisierung von Texten (Textentlastung)
- Unterrichtsplanung und Analyse von Unterrichtsbeispielen
- sprachübergreifende, integrierte Sprachendidaktik
- Unterrichtscoaching im eigenen Arbeitsumfeld

1.3.3 Modul 3: Diagnostische Kompetenz und Förderplanung

- Grundzüge der Erwerbsstufen in Deutsch als Zweitsprache
- Diagnostik- und Beobachtungsinstrumente zur Sprachstandsfeststellung
- ganzheitliche Sprachstandsanalysen
- individuelle Förderplanung
- Rechtliche Rahmenbedingungen; Leitfaden Deutsch als Zweitsprache
- Regelung für die Bewilligung und Zuteilung zusätzlicher Lektionen Deutsch als Zweitsprache
- Teamteaching und kooperative Unterrichtsformen

1.3.4 Leistungsnachweise

Die Studierenden vertiefen die Präsenzveranstaltungen durch die individuelle Verarbeitung mittels Zusatzlektüre oder Praxisumsetzungen. Jedes Modul wird mit einem Leistungsnachweis abgeschlossen, der als Einzel- oder Gruppenarbeit erbracht werden kann. Folgende Formen von Leistungsnachweisen haben sich bewährt: Referate, Thesenpapiere, Fallanalysen, Lernberichte, berufsfeldbezogene Planungsarbeiten oder Portfolioaufträge.

Diese Leistungsnachweise sind – wenn immer möglich – den Studierenden einer Lehrgangsguppe mittels einer Internetplattform zugänglich zu machen, um so die Diskussion über Inhalte und Erkenntnisse auch außerhalb des Kurses zwischen den Studierenden anzuregen.

1.3.5 Modul 4 – Zertifikatsarbeit

Für den Abschluss verfassen die Studierenden eine praxisbezogene Arbeit, in der sie sich selbständig mit einer relevanten Frage oder Aufgabenstellung befassen. Bei dieser Bearbeitung setzen sie Inhalte des Lehrgangs „Deutsch als Zweitsprache“ in ihrem Arbeitsumfeld um. Die Zertifikatsarbeit ist entweder eine schriftliche Arbeit oder sie stellt ein Produkt oder Projekt dar, dessen

Konzeption und Ausführung schriftlich festgehalten wird. Diese berufsfeldbezogene Abschlussarbeit dient der persönlichen und professionellen Weiterentwicklung. Unter Einbezug der aktuellen Diskussion werden die wesentlichen Aspekte korrekt und nachvollziehbar festgehalten, wobei der Reflexion der Lernprozesse ein besonderes Augenmerk geschenkt wird.

2. Zusammenfassung und Ausblick

Die meisten Lehrpersonen in der Schweiz haben – wie auch in anderen Ländern, die von Immigration betroffen sind – kaum oder überhaupt keine Ausbildung im Unterrichten von Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht die Unterrichtssprache ist. Ebenso selten gibt es mehrsprachige Lehrpersonen oder Lehrpersonen mit Migrationshintergrund (Gogolin, 2008).

Nicht zuletzt finden mit der Ausbildung von Lehrpersonen auf Tertiärstufe allmählich Studienmodule zur Zweitsprach- und Mehrsprachdidaktik Eingang in die Curricula. Trotz dieses Wandels in der Grundausbildung bleibt der Nachholbedarf zur Weiterqualifizierung bei den bereits ausgebildeten Lehrpersonen in den nächsten Jahren bestehen. In einem nächsten Schritt gilt es zudem, das Sprachbewusstsein und die Sprachkompetenzen von Fachlehrpersonen zu fördern und so die viel gelobte Maxime einer „durchgängigen Sprachbildung“⁵ (Gogolin et al., 2010) umzusetzen. Inzwischen gibt es im deutschsprachigen Raum Ansätze dazu, Sprachförderung allen Schülerinnen und Schülern zukommen zu lassen, sowohl einsprachigen wie auch zwei- und mehrsprachigen (Kniffka, 2012; Neugebauer & Nodari, 2012). Die Diskussion um Sprachförderung an Schulen und Kindergärten wird in den kommenden Jahren auch in der vielsprachig gewordenen Schweiz spannend bleiben. „Sprachförderung beginnt im Kopf derjenigen, die Kinder bei der Aneignung von Sprachen professionell unterstützen wollen“, argumentiert Tracy (2007, S. 17).

5 Durchgängige Sprachbildung ist ein Konzept, das Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund dazu verhelfen will, die Unterschiede zwischen Alltagssprache, dem alltäglichen Kommunizieren und dem, was bildungssprachlich verlangt ist, beherrschen zu lernen.

Literaturverzeichnis

- Gogolin, I. et. al. (2010). *Abschlussbericht des Modellprogramms FÖRMIG*. Hamburg: Mimeo.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unver. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Kniffka, G. (2012). Scaffolding. Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 208–225). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Neugebauer, C. & Nodari, C. (2012). *Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe 1*. Bern: Schulverlag Plus. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. EDK. (Hrsg.). (1995). *Empfehlungen und Beschlüsse. Dossier 36A*. Bern: EDK.
- Tracy, R. (2007). Linguistische Grundlagen der Sprachförderung: Wieviel Theorie braucht (und verlangt) die Praxis. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 17–29). Freiburg: Fillibach.
- Wahl, D. (2006). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln* (2., erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Der Lehrberuf in der Wissensgesellschaft – Kompetenzen junger Lehrer in Albanien

Ena Kristo – Aleksandër-Xhuvani-Universität, Elbasan, Albanien

Abstract

Unsere Gesellschaft befindet sich in einem komplexen und ungeplanten Übergangsprozess, welcher einen Einfluss darauf hat, wie wir arbeiten, leben und lernen. Eine derartige Veränderung hat auch eine deutliche Auswirkung auf die Ausbildungs-Institutionen, die die Aufgabe haben, sich mit der Bildung junger Bürger zu befassen. Studenten verfügen über mehr Informationsquellen als noch vor zehn Jahren, was auf die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien zurückzuführen ist. Daher ist es wichtig, eine erneute Begutachtung vorzunehmen, sowohl der traditionell festgelegten Funktionen in den Schulen als auch der Fachkräfte, die dort beschäftigt sind: die Lehrer.

Die Relevanz der heutigen Gesellschaft ist direkt an den Bildungsstand ihrer Bürger sowie deren Innovations- und Initiativvermögen gekoppelt. Die heutige Gesellschaft verlangt von ihren Fachkräften ständige Fort- und Weiterbildung. Es wird in diesem Vortrag der Versuch unternommen folgende Fragen zu beantworten:

Wie wirken sich diese Veränderungen auf die DaF-Lehrer aus? Wie müssen junge Lehrer ausgebildet werden? Wie können wir die Kenntnisse und Einstellungen der Lehrer derart anpassen, dass wir den neuen Möglichkeiten der Informationsgesellschaft gerecht werden und daraus auch Vorteile gewinnen? Welche neuen Arten des Schul- und Bildungswesen sind möglich und wünschenswert? Welche Kenntnisse benötigen sie wirklich? Welche Änderungen müssten für ihre Ausbildung vorgenommen werden, um erneut in der Erfüllung der gesellschaftlichen Anforderungen eine führende Position einnehmen zu können?

Vorstehende Fragen geben einen groben Überblick über die Hauptsorgen von Akademikern, Fachleuten, Forschern, Eltern und Lehrern und stellen gleichzeitig die hauptsächlichsten Problemstellungen dar, die in diesem Vortrag behandelt werden sollen.

1. Einführung

Die albanische Gesellschaft hat seit etwa 20 Jahren den Weg des Pluralismus eingeschlagen; die Veränderungen, die seitdem eingetreten sind, sind beeindruckend. In bestimmten Bereichen hat sie die Übergangsphase bereits hinter sich gelassen. Aber im Bereich der Lehrerbildung sehen wir uns weiterhin mit einer Realität konfrontiert, die unter normalen Umständen der Vergangenheit angehören müsste (vgl. Shahini et al., 2009, S. 8).

Die Vorstellung der heutigen Gesellschaft über eine gelungene Lehrerbildung ist nicht mehr dieselbe, wie sie vor Jahrzehnten einmal war. Mittlerweile sind die letzten Zweifel verblasst und wohl niemand zögert mehr, eine starke Korrelation zwischen hoher Qualität der Lehrerbildung, Qualität der Ausbildung der Schüler auf allen Ebenen des Bildungssystems und wissenschaftlicher Forschung auf diesem Gebiet anzunehmen.

Untersuchungen haben gezeigt, dass die Qualität der Lehrerbildung, ungeachtet, ob in der Anfangsphase oder längerfristig im Laufe des ganzen Lebens, den entscheidenden schulinternen Faktor darstellt, welcher maßgeblich die Ergebnisse und Leistungen von Schülern beeinflusst.

Der vorliegende Artikel nimmt sich unter anderem der Frage an, ob und in wie weit Lehrer dafür vorbereitet sind, effektiv auf die zahlreichen Herausforderungen zu reagieren, mit denen sich das heutige Bildungssystem auf nationaler Ebene konfrontiert sieht.

1.1 Herausforderungen

Es seien einige globale Herausforderungen besonders hervorgehoben, die eine Konvergenz nationaler politischer Strategien ermöglichen:

Die erste Herausforderung hat mit dem Niveau der Anfangs- oder Primärbildung der Lehrer zu tun (vgl. Shahini et al., 2009, S. 10). Warum stellt sich dieses Problem heute? Die Anforderungen, denen Lehrkräfte heute gegenüberstehen, und zwar in Hinsicht auf eine vertiefte Beherrschung des Lehrstoffs, den Besitz fortgeschrittener pädagogischer Fähigkeiten, eine reflektierende Lehrpraxis, die Fähigkeit, den Unterricht an die Bedürfnisse des Einzelnen und die der Studentengruppe als Ganzes abzustimmen, verlangen eine

Lehrerausbildung bis hin zu einem Niveau, das für Masterstudiengänge charakteristisch ist. Anders ausgedrückt, eine der Forderungen, die heute an den Lehrerberuf auf globaler Ebene gestellt wird, ist eine Erstausbildung auf Master-Niveau, die:

- eine fundierte Ausbildung in allen relevanten Disziplinen bietet, einschließlich der pädagogischen Praxis sowie die Formung notwendiger Kompetenzen zum vertikalen Lernen, vom einfachsten bis hin zum höchsten Schwierigkeitsgrad;
- auf der Grundlage wissenschaftlicher Forschungsmethoden hohe akademische Standards etabliert, dabei zugleich die Realität des Schulalltags nicht aus den Augen verliert;
- eine zu einem wesentlichen Anteil forschungsbezogene Komponente aufweist und Fachkräfte für den heutigen Lehrunterricht ausbildet, die sich durch eine reflektierende Arbeitsweise auszeichnen;
- die Lehrenden mit den notwendigen Fähigkeiten ausstattet, um auf hohem Niveau selbstständig zu handeln und professionelle Urteile zu fällen, vor allem im Hinblick auf ihre Befähigung, den Lernprozess auf die Bedürfnisse der Schülergruppen oder jedes Individuums gesondert anzupassen (vgl. Shahini et al., 2009, S. 12);
- die richtige Kombination zwischen pädagogischer Theorie und Praxis bietet und gleichzeitig die notwendige Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen für die Lehrerausbildung und den Schulen schafft;
- eine Bewegungsfreiheit der Lehrer innerhalb der verschiedenen Ebenen und Bereiche des Bildungssystems fördert;
- die nötige Garantie dafür liefert, dass der Prozess der Weiterbildung der Lehrer im erforderlichen Maße durchgeführt wird.

Die zweite Herausforderung besteht in der erhöhten Aufmerksamkeit auf die Rolle und das Profil von Tutoren und Mentoren (sowie von Lehrenden verschiedener Fachdisziplinen aus Lehramtsfakultäten und von Leitern schulischer Berufsämter) und damit einhergehend:

- ein System aus Mentoring- und Nachhilfeprogrammen durch die Anstellung einer ausreichenden Zahl von Tutoren und Mentoren, die Qualifikationen mindestens auf Masterniveau sowie langjährige Erfahrungen als

Lehrende nachweisen können und die die Wirklichkeit in den Schulklassen kennen;

- ein entsprechendes Umfeld und gute Arbeitsbedingungen für Mentoren und Tutoren, einschließlich einer verständnisvollen Beziehung zwischen Studenten und Pädagogen, die Möglichkeit einer Zusammenarbeit zwischen Mentoren und Tutoren auf lokaler, nationaler und internationaler Ebene, bessere Möglichkeiten zur Forschung innerhalb von Institutionen für Lehrerausbildung, verbesserte Möglichkeiten zur Mobilität, Zugang zu modernen technischen Ausstattungen und Technologien, wettbewerbsfähige Gehälter und Chancen zur beruflichen Weiterbildung (vgl. Kraja, 2006, S. 54);
- eine Stärkung der Rolle der Einrichtungen für die Primärausbildung (vor allem der Fakultäten für das Lehramt) zur Schaffung von Programmen zur beruflichen Weiterbildung aller Lehrer.

Die dritte Herausforderung betrifft das lebenslange Lernen und die Einbettung des Lehrberufs in einen Kontext der kontinuierlichen Weiterbildung gemäß europäischer und nationaler Standards.

Im Gegensatz zur veralteten Vorstellung, die den Lehrberuf als einen Tätigkeitsbereich für all diejenigen betrachtete, die einen Hochschulabschluss innerhalb oder außerhalb dieses Profils besaßen, wird dieser heutzutage als ein Beruf wie jeder andere angesehen, welcher sogar zu den Wichtigsten für die Entwicklung einer Gesellschaft gehört. Als solcher wird er zu jenen Berufen gerechnet, die notwendigerweise einem lebenslangen Weiterbildungsprozess unterliegen und eine fortwährende Auffrischung und Verbesserung von Kenntnissen und Fähigkeiten verlangen, damit das Wissen, welches in den Klassen vermittelt wird, im Einklang mit den zeitgenössischen Entwicklungen der entsprechenden Wissenschaften und Technologien steht.

Lebenslanges Lernen bedeutet fortlaufende Weiterbildung an Institutionen der entsprechenden Primärausbildung oder in Berufsausbildungszentren für den Lehrberuf, was durch die Teilnahme als Studenten, entweder vor Ort oder online, erreicht wird, mit dem Ziel, Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen im Lehrbereich weiterzuentwickeln und qualifizierte menschliche Ressourcen zu schaffen (vgl. Musai, 2003 S. 24 f.). Diese Qualifikationen sollten

kontinuierlich aufgefrischt und auf den neusten Stand gebracht werden und sollten dazu ein integraler Bestandteil des nationalen Qualifikationsrahmens sein, welcher den europäischen Standard des lebenslangen Lernens repräsentiert. Durch ein immer selektiver werdendes System der Weiterbildung, werden nicht nur Lehrer davor geschützt, für die gleiche Arbeitsstelle zu konkurrieren, es werden zudem die notwendigen Anreize geschaffen, sie in ihrer Karriere zu unterstützen. Somit wird der Lehrberuf auch attraktiver und in seiner Entwicklung konstanter. Eine solche sichere Perspektive gewährleistet eine Kontinuität in der Ausbildung.

Die vierte Herausforderung stellt die Rekrutierung einer ausreichenden Anzahl an qualifizierten Lehrern und deren Einbindung in das System dar, wodurch der Status der Lehrenden gestärkt, eine Verbesserung ihrer Arbeitsumgebung geschaffen und Chancengleichheit für die berufliche Weiterbildung erreicht werden sollen.

Es wird eine klare Skizzierung der Kompetenzen und Qualifikationen des Lehrenden verlangt. Nach Meinung maßgeblicher europäischer *stakeholder* stellt der Beruf des Lehrers eine Tätigkeit dar, welche eine komplexe Matrix von Kenntnissen und Fähigkeiten erfordert. In den meisten europäischen Ländern werden Bildungsabschlüsse von Lehrern als Hochschulausbildung angeboten und gefordert.

Bemühungen zur Erkennung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die Lehrer aufweisen sollen, und damit einhergehend, ihre Rolle bei der Verfolgung von Veränderungen, die sich in der Wissenschaft und Gesellschaft abspielen, stellen eine allgemeine Tendenz dar, die sehr deutlich in der Politik bei den Reformen der Primärausbildung von Lehrern beobachtet werden kann.

Für die politischen Entscheidungsträger besteht dieser Ansatz in der Veränderung von Standards und Berufsprofilen, welche nicht nur einen Rahmen zur Regelung der Primärausbildung von Lehrern sicherstellen, sondern auch deren Zertifizierung und den Zugang in das System.

Die beschriebenen Kompetenzen, wie sie heute in einigen Fällen nachzuweisen sind, befinden sich auf einem derart niedrigen Niveau, dass sie nur oberflächlich die Besonderheiten der Kenntnisse und Einstellungen in Bezug auf die Schüler und den Lernprozess selbst klar bestimmen. Die heutigen und die

zukünftigen Standards der Bildungsentwicklung verlangen aber von den Lehrern hohe Kompetenzen. Sie sollten in ihrem Umfang klar formuliert werden, vor allem hinsichtlich der Merkmale und des professionellen Niveaus, die Lehrer in den verschiedenen Phasen ihrer Karriere erreicht haben sollten. Kernkompetenzen, die Lehrer von heute und morgen aufweisen müssen, können wie folgt formuliert werden: Sie sollen ein neues Konzept des Lernens erstellen, welches als eine praktische Tätigkeit betrachtet wird, in der Theorie, Praxis sowie die Fähigkeit, kritisch und unabhängig zu reflektieren und aus den praktischen Erfahrungen anderer zu lernen, einen größeren Stellenwert haben als das derzeitige Konzept der routinierten Bewertung der Fähigkeiten und Gewohnheiten von Schülern (vgl. Shahini et al., 2009, S. 12).

Es ist jedoch klar, dass einige Fähigkeiten und Qualifikationen erst nach Aufnahme der Lehrtätigkeit erworben werden können. Dies ist der Grund, weshalb die Primärausbildung der Lehrer als solide Basis gesehen und verstanden werden sollte, auf der eine kontinuierliche berufliche Entwicklung vollzogen werden kann. Fähigkeiten zur Ausübung des Lehrberufes stellen keine statischen Elemente dar. Diese entwickeln sich in unterschiedlichen Phasen der beruflichen Laufbahn eines Lehrers weiter und sind Teil eines laufenden Prozesses.

Ebenso können Qualifikationen nicht als statisch betrachtet werden, wenn man bedenkt, dass viele Lehrende durch weitere Spezialisierung während ihrer Berufstätigkeit Zusatzqualifikationen erhalten bzw. erwerben. Eine anhaltende Qualifizierung im Laufe der Karriere eines Lehrers kann durch die Verwendung einer gemeinsamen Struktur von Rahmensetzungen über die erforderlichen Kompetenzen eines Lehrers auf verschiedenen Stufen seiner Karriere erreicht werden. Es wird eine neue Vorstellung von Qualität der Primärausbildung von Lehrern verlangt.

In den letzten Jahren tritt die Qualität der Lehrerausbildung auf der Tagesordnung der europäischen Politik vermehrt als wichtiges Thema auf. In mehreren Ländern werden Ausbildungsprogramme für Lehrer und ihre beruflichen Dimensionen überprüft. Es gibt ein wachsendes Interesse bei der Bestimmung der Typologie von Kompetenzen und Qualifikationen, die erforderlich sind, um als geprüftes Mitglied der Berufsgruppe Lehrer anerkannt zu

werden. Denn trotz der jüngsten Reformen in einigen Ländern, stellt die Primärausbildung von Lehrern keine ausreichende Vorbereitung für die Komplexität der heutigen Lehrtätigkeit dar.

Das European Trade Union Committee for Education (ETUCE) stellt ein politisches Konzept für die Ausbildung von Lehrern vor, das nach seiner Umsetzung nicht nur zu signifikanten Verbesserungen in Bezug auf die Qualität der Lehrer führen wird, sondern auch zur Wiederherstellung des hohen Status und des Respekts, den dieser Beruf verdient. Gemäß dieser Vorstellung, haben Dauer und Inhalt der Primärausbildung einen entscheidenden Einfluss auf die Qualifikation von Lehrern. Der Status von Lehrern sollte sich aus ihren Kompetenzen, Fähigkeiten und Qualifikationen ableiten lassen. Es werden vertiefte Qualifikationen in allen Fächern verlangt, einschließlich pädagogischer Praktiken.

Die Primärausbildung der Lehrer muss folgende Erwartungen erfüllen: Sie muss hohe akademische Standards aufweisen, auf wissenschaftlicher Forschung beruhen und gleichzeitig den täglichen Realitäten des Schullebens gerecht werden. Lehrer sollten in der Lage sein, vom neuesten Forschungsstand in bestimmten Fachgebieten und Disziplinen Gebrauch zu machen und so einen angemessenen Wissensstand entsprechend der Forschung auf dem Gebiet der Pädagogik und der Technologien zur Lehre und Kommunikation zu erreichen (vgl. Musai, 1997, S. 32).

Vorrangig ist die enge Verbindung zwischen theoretischen Elementen der Lehrerausbildung und der Praxis im Klassenzimmer. Ebenso wichtig ist auch die Kombination wissenschaftlicher Erkenntnisse von Spezialisten mit den Kenntnissen und Fähigkeiten aus der Bildungswissenschaft, einschließlich der Pädagogik, Methodologie und Didaktik.

Es hat seine Berechtigung, dass ein besonderes Augenmerk auf die Bedeutung der Entwicklung von indirekter Kompetenz unter den Schülern gelegt wird (lernen wie man lernt, Sozial- und Bürgerkompetenz, etc.). Von Lehrern wird in immer stärkerem Ausmaß verlangt, dass sie vermehrt Zusammenarbeit und konstruktive Ansätze gegenüber dem Lernen entwickeln, um den Jugendlichen zu helfen, bei der Erlangung von Schlüsselkompetenzen ganz und gar selbstständig zu werden, anstatt des Auswendiglernens von Informationen (vgl. OECD, 2002).

Die Tatsache, dass sich einige europäische Länder derzeit im Prozess der Lehrplanentwicklung befinden, welche auf die Kompetenzen und zu erwartenden Ergebnisse für die Schulen aufbaut, ist ein Zeichen, das von Hochschuleinrichtungen, die Lehrer ausbilden, beachtet werden sollte, damit sich diese Verbesserungen in ausreichendem Maße auch in ihren Lehrplänen widerspiegeln. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, dass Studienfächer aus dem Bereich der Bildungswissenschaften im Rahmen der Lehrerbildung angeboten werden. Der Erwerb von Fachwissen in der primären Lehrerbildung sollte als integraler Bestandteil bei der Herausbildung von Fähigkeiten zur Vermittlung von Wissen an Schüler betrachtet werden. Es wird auch der Einsatz einer bestimmten Zahl von kritisch untersuchten Unterrichtsmethoden verlangt.

Der Prozess der Primärbildung muss Perspektiven eröffnen und zukünftige Lehrer mit praktischem Wissen und mit Fähigkeiten ausstatten, damit sie in der Lage sind, zu beurteilen, welche Lehrmethoden für die Bedürfnisse der verschiedenen Gruppen von Kindern, Schülern und Studenten am besten geeignet sind. Sie sollten über Kenntnisse und Fertigkeiten im Bereich des pädagogischen Zugangs zu diesen Altersgruppen verfügen, mit der Fähigkeit, den Einfluss der Medien und der Informations- und Kommunikationstechnologie zu steuern und zu beschränken.

Es wird eine neue Dimension in der Bildungsforschung verlangt.

Derzeit befindet sich in der Bildung ein Grundsatz auf dem Vormarsch, demzufolge die Entwicklung in der Bildung auf statistischen Nachweisen der Erscheinungen und auf der vertieften Kenntnis der jüngsten Forschung zu den jeweiligen Themenbereichen beruhen muss. In diesem Zusammenhang sollte die Lehrerbildung eine neue, bedeutende Komponente umfassen, und zwar die Entwicklung und Formulierung von Forschungsprojekten.

Angehende Studenten im Lehramt sollten theoretische Kenntnisse und methodologische Fähigkeiten erlangen, um selbstständig Forschungsprojekte zu planen, durchzuführen und zu analysieren.

Die Forschungskomponente in der Lehrerbildung ist heute in den meisten europäischen Ländern keineswegs angemessen vertreten. Es besteht keine Aussicht auf eine signifikante Verbesserung in diesem Bereich, zumindest nicht in naher Zukunft.

Das war der Grund, weshalb die Bildungsminister der EU die Anweisung zur Entwicklung neuer Kenntnisse und eines innovativen Handelns durch die Einbindung in die Forschung und die reflektierende Praxis gaben (vgl. Amtsblatt der Europäischen Union, 2007, S.6).

2. Die Qualifikationen von Lehrkräften in Albanien

Nach Angaben der Statistiken des Bildungsministeriums in Albanien, ist die Zahl der Lehrer mit Hochschulabschluss oder Abitur rückläufig. Auf allen Ebenen sind 22 % der Lehrer nicht ausreichend qualifiziert. In den Oberstufen der achtjährigen Grundausbildung in Schulen, erhöht sich dieser Prozentsatz auf 33 %. Im Schuljahr 1998/99, wiesen 90 % der Erzieherinnen und Erzieher, 50 % der Lehrer der 8-jährigen Schulbildung und 4,3 % der Mittelschullehrer keine hinreichende Ausbildung auf. Eine große Differenz ist zwischen der Qualifikation der Lehrer in der Stadt und auf dem Land festzustellen: Im Schuljahr 1997/98 waren 70,3 % der städtischen Lehrer der achtjährigen Schulbildung und nur 44 % der entsprechenden Lehrer aus den Dörfern ausreichend qualifiziert.

Weder eine Anstellung noch eine Förderung der Lehrer erfolgt auf Grundlage systematischer Bewertungen ihres Fachwissens, Fähigkeiten und Erfahrungen unter Verwendung vordefinierter Kriterien (vgl. OECD, 2002).

2.1 Die Ausbildung von Lehrkräften

Vorbereitung in Schulen

Von der Gesellschaft wird verlangt, dass angestellte Lehrer eine Hochschulausbildung aufweisen müssen. Die Universität von Tirana und regionale Universitäten sowie pädagogische Mittelschulen bilden Studenten für den Lehrberuf aus. Absolventen der Universität von Tirana erhalten ein Diplom, das sie dazu befähigt, in Mittelschulen zu unterrichten, als pädagogische Assistenten an Universitäten tätig zu sein und andere Anstellungen zu finden, wo ihr Abschluss anerkannt wird. Während der vier oder fünf Jahre ihrer Ausbildung an der Universität erwerben Studenten vor allem wissenschaftliches Wissen und weniger eine Fachausbildung für ein Lehramt (vgl. OECD, 2002).

Regionale Hochschulen bereiten Schüler im Laufe einer Grundausbildung an achtjährigen Schulen auf das Lehramt vor. Vorschullehrer (Erzieher im Kindergarten), Lehrer für die Klassen 1–4 und Lehrer für die Klassen 5–8 der achtjährigen Pflichtschule bekommen ihre Ausbildung in regionalen Hochschulen. Studenten in den Abteilungen für Lehrerausbildung an den regionalen Hochschulen von Shkodra, Elbasan, Korça und Gjirokastra müssen im dritten und vierten Studienjahr ein drei- bis vierwöchiges Unterrichtspraktikum in einer entsprechenden Bildungseinrichtung absolvieren. Die jeweiligen Einrichtungen zur Ausbildung von Lehrern haben nur lose Verbindungen zu lokalen Schulen und zur Bildungsverwaltung und verfügen nicht über eine sinnvolle Bildungsforschung ebenso wenig wie über ausreichend Kapazitäten, die für die Verbesserung der Qualität der Lehrerausbildung notwendig wären.

Zeugnisse, die von regionalen Universitäten ausgestellt werden, sind hinsichtlich der Fachgebiete und Kompetenzen, in denen die Lehrer spezialisiert sein sollten, nicht eindeutig, sodass die Absolventen dieser Programme am Ende oft als Lehrer in Mittelschulen tätig sind, obwohl sie lediglich eine Ausbildung für die Jahrgänge 1–8 aufweisen (vgl. OECD, 2002, S. 28–30).

2.2 Fortbildung

Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen von berufstätigen Lehrern haben sich in den letzten 10 Jahren zwar verändert, aber sie bleiben weiterhin ein unzureichend definierter Punkt im albanischen Bildungssystem. Fort- und Weiterbildung wird bei berufstätigen Lehrern als ungemein wichtig betrachtet. Das Albanische Bildungsministerium begann im Jahr 1998 ein neues Programm zur Weiterbildung. Ein Bericht der AEDP (Programm zur Bildungsentwicklung in Albanien, von Soros finanziert) besagt, dass die Wirksamkeit dieses Programms noch nicht nachgewiesen wurde; es scheint darüber hinaus auch keinen systematischen Ansatz hinsichtlich der Frage der Unterrichtsqualität, des Schulungsbedarfs und des Schulungsinhalts zu geben. Außerdem verfügen die Prüfer selbst nicht über die nötige Ausbildung und Erfahrung, um ihre neuen Aufgaben zu bewältigen (vgl. OECD, 2002, S. 28–30).

Nichtregierungsorganisationen und ausländische Stiftungen, wie das Projekt zur Albanischen Bildungsentwicklung (Projekti për Zhvillimin e Arsimit

Shqiptar, AEDP) und die Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ), leisten in Zusammenarbeit mit den albanischen Institutionen oder albanischen Nichtregierungsorganisationen einen wesentlichen Beitrag bei der Umsetzung von Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer im Dienst. Aber derzeit liegt keine Strategie für die Integration dieser Bemühungen in die offiziellen Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer vor (vgl. OECD, 2002, S. 31). Damit die Ausbildung und berufliche Entwicklung von Lehrkräften ein dauerhafter Prozess bleibt, verfügen viele Länder über besondere Strukturen, die Bildungsseminare anbieten, welche die Vermittlung neuen Wissens und neuer Lernmethoden zum Ziel haben.

Das Ziel ist eine Reform der Ausbildung und Qualifizierung der Lehrkräfte, welche die Beziehungen zwischen Beruf und Praxis intensivieren, die pädagogische Profilierung angehender Lehrer verstärken und die Verantwortlichkeiten für das Studium klar regeln soll, damit es zu einer Qualitätssteigerung und zu einer Verbesserung der Ausbildung im Allgemeinen kommt.

Es besteht die Meinung, dass die Vorbereitung von Lehrkräften in einem institutionellen Rahmen stattfinden soll. Die Universität von Elbasan/Albanien ist dabei, die Rolle der führenden Institution für die Weiterbildung von berufstätigen Lehrkräften zu übernehmen. Die Stadt Elbasan war mit ihrer sogenannten „Normalen Mittelschule“ bereits der Kernpunkt der Lehrerausbildung. Damit diese vieljährige Erfahrung auch in Zukunft fortbestehen kann, haben wir uns zum Ziel gesetzt, ein Weiter- und Fortbildungszentrum für berufstätige Lehrer zu gründen. Es stellt die nötigen Strukturen und ein qualifiziertes akademisches Personal mit ausreichend Erfahrung in diesem Bereich bereit, wodurch in Zusammenarbeit mit westeuropäischen Universitäten eine Durchführung dieses Vorhabens gewährleistet wird.

2.2.1 Das Ziel und die Aufgaben des Zentrums für Fortbildung von Lehrern:

Fortbildungsangebote in diesem Zentrum gibt es für: Lehrer aller Bildungsebenen, Multiplikatoren, Schulleiter, Schulverwaltungen usw. Die angebotenen Leistungen sind: Weiterbildung, Qualifizierungsmaßnahmen und professionelle Beratung, Qualifizierungsmaßnahmen und medienpädagogische Beratung.

2.2.2 Wichtige Konzepte für das Ausbildungszentrum an der Universität von Elbasan

Die Veränderungen in Wissenschaft, Technik, Gesellschaft und Kultur stellen Schulen vor neue Herausforderungen und Anforderungen und verlangen Weiterbildungsmaßnahmen in allen Bereichen des Lehrens und Lernens.

Gleichzeitig verfolgt das Programm auch das Ziel der Weiterbildung der Lehrer in allen Bereichen: Die Aus- und Weiterbildung von Lehrern wird zum Bestandteil eines kontinuierlichen Lernprozesses und umfasst das gesamte Berufsleben. Die Aus- und Weiterbildung von Lehrern unterstützt diese bei der Bewältigung der vielfältigen Anforderungen und Herausforderungen des täglichen Schullebens und stellt eine der wichtigsten Säulen für einen erfolgreichen Schulunterricht dar.

Merkmale der Fort- und Weiterbildung von Lehrern

Lehrer stellen Fachkräfte in Unterricht und Bildung dar. Ihre Aufgaben liegen im Unterrichten, in der Bildung, Bewertung, Beurteilung, Förderung und Beratung; neben diesen Aufgaben ergibt sich auch die Notwendigkeit, ihre berufliche Tätigkeit zu überwachen und weiterzuentwickeln. Diesen komplexen Aufgaben muss eine stetige Weiterbildung gerecht werden. Die Weiterbildung und Qualifikation von Lehrkräften hat zum Ziel, berufliche Kenntnisse zu vermitteln und zu erweitern und den Kenntnisstand der Lehrer den aktuellen wissenschaftlichen und sozialen Entwicklungen anzupassen.

Die weiterführende Ausbildung und Qualifikation von Lehrern eröffnet mehrere Perspektiven: Erstens trägt sie dazu bei, die Qualität und die Weiterentwicklung des Schulsystems zu verbessern, und hilft bzw. unterstützt darüber hinaus das Lehrpersonal dabei, auf die Veränderungen und Anforderungen in der Gesellschaft angemessen zu reagieren. Somit wird die Unabhängigkeit und berufliche Identität des Lehrers unterstützt.

Die Weiterbildung dient zur Erhaltung und Erneuerung der pädagogischen, fachlichen, methodischen und didaktischen Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrkräfte. Ihre Hauptinhalte orientieren sich an den Hauptaufgaben des Schulsystems, den derzeitigen Zielsetzungen in der Ausbildung sowie an den Entwicklungen in der Wissenschaft, Wirtschaft und Technik; alles unter Berücksichtigung des Bedarfs an qualifiziertem Personal in den Schulen.

Die Weiterbildung von Lehrern als Instrument zur Weiterentwicklung des Lehrpersonals wird eine geplante Qualifizierung von Lehrern, eine fortwährende Begleitung in deren beruflicher Entwicklung und die Prävention verschiedener Berufsprobleme beinhalten. Dies trägt zu einer Professionalisierung der Lehrer bei, bereitet sie auf neue Aufgaben vor und schafft Führungskräfte in Schulen und Schulverwaltungen. Es wird also Unterstützung in Form von Schulung und Weiterbildung angeboten, welche die verschiedenen beruflichen Profile ansprechen.

Weiterbildungsangebote

Die Universität von Elbasan, in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Bildung und den Bildungsabteilungen, hat vor, zweijährige Weiterbildungsprogramme für Lehrer anzubieten. Diese Programme werden für alle Schulstufen angeboten. Schulen sollen regelmäßig über die angebotenen Programme informiert werden. Zu diesem Zweck wird eine Datenbank erstellt. Eine Verpflichtung zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer sollte vom Bildungsministerium festgelegt werden. Die Schwerpunkte der Fortbildung sollten in Übereinstimmung mit den jeweiligen Schulen, in denen die Lehrer tätig sind, vereinbart werden. Jede Schule kann ihre Wünsche für die Weiterbildung ihres Lehrpersonals vorbringen und einen internen Trainingsplan entwickeln. Jede Schule muss Informationen über ihren besonderen Weiterbildungsbedarf bereitstellen, da diese als Grundlage für die Gestaltung der Trainingsprogramme dienen. Alle Instanzen der Lehrerweiterbildung sind aufgefordert, ihre Angebote zu evaluieren.

Der Aufbau des Ausbildungszentrums

Das Zentrum zur Weiterbildung von Lehrern wird regionalen und lokalen Charakter haben. Zu den Teilnehmern werden Lehrer aller Schulstufen gehören: Grundschulen, weiterführende Schulen, Gymnasien, Mittelschulen.

Die Hauptpunkte der Weiterbildung

Das Trainingsprogramm bildet einen Orientierungsrahmen für die Weiterbildung von Lehrern aller Schulstufen, um eine bessere Profilierung der Lehrer zu ermöglichen und eine Steigerung des Unterrichtsniveaus an den Schulen zu gewährleisten.

Die Umsetzung des Programms wird unter Berücksichtigung der spezifischen Ziele der Schulen sowie der Forderungen und Zielsetzungen in der Ausbildung erreicht.

Die Hauptpunkte

Organisation und Weiterentwicklung des Unterrichts, vor allem

- Diagnose und Förderung der individuellen Leistung im Lernprozess
- Neue Formen zur Erteilung von Hausaufgaben und zur Bewertung der Ergebnisse
- Neue Formen des Lehrens und Lernens
- Wissenschaftliche und didaktische Innovationen
- Unterrichtsstandards und Evaluationen

Ausbildung von Führungs-und Lehrkräften

- Qualifikation und Ausbildung von Führungskräften
- Förderung und Unterstützung der beruflichen Karriere
- Qualifikation zur Übernahme von Beratungsaufgaben

Weiterbildungsmaßnahmen auf dem Gebiet der Medien

- Der Einsatz digitaler Medien im Unterricht
- Formen des virtuellen Lernens (E-Learning)
- Medienpädagogische und technische Beratung

Literaturverzeichnis

- Amtsblatt der Europäischen Union. (2007). *Amtsblatt der Europäischen Union C300 vom 12.12.2007*.
- Kraja, M. (2006). *Pedagogjia*. (Die Pädagogik). Tirana: SHBLU.
- Musai, B. (2003). *Metodologjia e mësimdhënies*. (Methodologie des Unterrichtens). Tirana: CDE.
- Musai, B. (1997). *Bazat e mësimdhënies*. (Das Grundhandwerk des Unterrichtens). Tirana: CDE.
- Shahini, L. et al. (2009). *Mësuesit dhe cilësia e arsimit – sfidë globale e shekullit XXI* (Die Lehrer und die Qualität des Unterrichtens – eine globale Herausforderung des XXI. Jahrhunderts). Tirana: IKT.
- OECD. (2002). *Thematic Review of National Policies for Education – Albania*. (OECD-Bericht, 15. Juli 2002). Zugriff über <http://www.herdata.org/public/oeecd-review-alb-enl-t05.pdf>

Kompetenzen von DaZ-Kursleitenden im Integrationsbereich

Raffaella Pepe – Pepe education GmbH, Zürich, Schweiz

Abstract

In der Schweiz gab es bis 2011 kein allgemein anerkanntes Rahmenprofil für Sprachkursleitende im Integrationsbereich. Welches sind die erforderlichen Kompetenzen von Sprachkursleitenden, die mit Migrantinnen und Migranten arbeiten? Diese in einem Rahmenprofil darzustellen, war Ziel des Projekts „Qualifizierung von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich“, das der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) im Auftrag des Bundesamts für Migration¹ (BFM) durchführte. Hauptziel des Projektes war es, ein allgemein akzeptiertes Rahmenprofil für Sprachkursleitende im Integrationsbereich zu definieren. Im Rahmen dieses Projekts wurde eine Online-Erhebung gemacht, deren Fragestellung wie folgt lautete: Als wie wichtig erachten Sprachkursleitende im Integrationsbereich die im Fragebogen genannten Unterrichtsaktivitäten und welche dieser Aktivitäten sind fester Bestandteil ihrer Unterrichtspraxis? Das Hauptergebnis der Umfrage, das Projekt und dessen Nachfolgeprojekte werden im folgenden Text kurz erläutert (Pepe, 2012a, 2012b).

1. Das Projekt

In der Schweiz gab es bis 2011 kein allgemein anerkanntes Rahmenprofil für Sprachkursleitende im Integrationsbereich. Dies war die Ausgangslage. Das Hauptziel war das Erstellen eines Rahmenprofils, das die erforderlichen Kompetenzen von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich definieren sollte.

1 Heutiger Name: Staatssekretariat für Migration.

1.1 Projektrahmen und Projektziel

Auftraggeber für das Projekt war das Bundesamt für Migration (BFM), die Projektleitung hatte der Schweizerische Verband für Weiterbildung (SVEB) inne. Am Projekt beteiligt war eine Arbeitsgruppe, die aus den wichtigsten Schweizer Akteuren im Bereich Ausbildung für Sprachkursleitende bestand. Der Zeitrahmen war Herbst 2010 bis Frühling 2011.

Ziel war es, die erforderlichen Kompetenzen von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich zu definieren. Das in Deutsch formulierte Rahmenprofil sollte in die zwei weiteren Landessprachen Französisch und Italienisch übersetzt werden.

2. Die Erhebung

Der Erhebung lag der Bottom-up-Ansatz zu Grunde: Kursleitende (KL) sind Expertinnen und Experten der Unterrichtsrealität; deshalb sollten sie befragt werden. Die Fragestellung lautete: Als wie wichtig erachten Sprachkursleitende im Integrationsbereich die im Fragebogen genannten Unterrichtsaktivitäten und welche dieser Aktivitäten sind fester Bestandteil ihrer Unterrichtspraxis? Die Ergebnisse waren ein wichtiger Input für das Erstellen des Rahmenprofils.

2.1 Konzept des Fragebogens

Basis waren die 5 Unterrichtsprinzipien des Rahmencurriculums (Lenz, Andrey & Lindt-Bangerter, 2009) vom BFM:

- Teilnehmerorientierung
- Autonomisierung
- Unterrichtsmethodische Effizienz
- Erweiterte Lehr- und Lernformen
- Beurteilungs- und Feedbackkultur

Der Fragebogen bestand aus zwei Teilen mit folgenden Fragestellungen:

- Als wie wichtig erachten die KL die 30 genannten Unterrichtsaktivitäten?
- Welche der 30 Aktivitäten sind fester Bestandteil ihrer Unterrichtspraxis?

2.2 Ergebnisse

Der Online-Fragebogen ging an 770 Personen; der Rücklauf betrug 335 Fragebögen (= 43,5 %). Dieser bestätigt das grosse Engagement der Zielgruppe. Die Umfrage zeigte einerseits, dass sich die Teilnehmenden relativ einig waren, und andererseits, dass die im Rahmencurriculum empfohlenen Unterrichtsprinzipien gelebt werden.

Im Folgenden werden zwei interessante Punkte aus der Erhebung aufgegriffen:

Welche Aktivitäten belegen bezüglich Wichtigkeit die ersten beiden Ränge, welche die letzten beiden Ränge?

Rang	Unterrichtsaktivität	Unterrichtsprinzip
1	Unterschiedliche Sozialformen einsetzen	Erweiterte Lehr- und Lernformen
2	Authentische Texte/Materialien in den Unterricht einbeziehen	Unterrichtsmethodische Effizienz
28	Den Lernenden Gelegenheit geben, den Umgang mit elektronischer Informationstechnologie zu üben	Erweiterte Lehr- und Lernformen
29	Dialekt-Hörverstehensübungen in den Unterricht integrieren	Unterrichtsmethodische Effizienz

Tab. 1 – Die ersten und letzten zwei Ränge bezüglich Wichtigkeit der Unterrichtsaktivitäten

Welche Aktivitäten belegen bezüglich Unterrichtspraxis der KL den ersten Rang (doppelt) und welche die letzten beiden Ränge?

Rang	Unterrichtsaktivität	Unterrichtsprinzip
1	Landeskundliche Inhalte thematisieren	Unterrichtsmethodische Effizienz
1	Lerntechniken vermitteln und üben lassen	Autonomisierung
25	Den Lernenden Gelegenheit geben, den Umgang mit elektronischer Informationstechnologie zu üben	Erweiterte Lehr- und Lernformen
26	Die Lernenden in Planung, Umsetzung und Auswertung der Lernschritte einbeziehen	Autonomisierung

Tabelle 2 – Die ersten und letzten zwei Ränge bezüglich Unterrichtspraxis der Kursleitenden

3. Das Rahmenprofil

Das Rahmenprofil steht in drei Sprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch) als PDF-Download auf www.fide-info.ch zur Verfügung².

4. Folgeprojekt „Qualifizierung der Sprachkursleitenden im Integrationsbereich“

Im Rahmen des Folgeprojekts „Qualifizierung der Sprachkursleitenden im Integrationsbereich“ wurden in einer nationalen Arbeitsgruppe – wiederum unter der Projektleitung des SVEB – diverse Instrumente für ein Ausbildungskonzept erarbeitet:

² Siehe: Kursleitende > Qualifizierung. Für den Zugriff auf Downloads lässt sich gratis ein Login beantragen.

4.1 Modulbeschreibungen

Es wurden drei Modulbeschreibungen verfasst, welche (zusammen mit einer Qualifikation in der Erwachsenenbildung) die Bausteine für den Abschluss „Sprachkursleitende im Integrationsbereich“ bilden:

- Modul „Fremd- und Zweitsprachendidaktik“
- Modul „Migration und Interkulturalität“
- Modul „Szenariobasierter Unterricht nach den fide-Prinzipien“

4.2 Ausbildung der Ausbildenden

Für die Dozierenden der oben erwähnten Module wurden Anforderungsprofile definiert. Des Weiteren führte die Autorin eine dreitägige Ausbildung „Train the Trainers of the Trainers“ (T3) für zukünftige bzw. potentielle Dozierende im Rahmen eines Pilots durch. Schwerpunkt war die Umsetzung der Modulbeschreibungen.

4.3 Gleichwertigkeitsbeurteilung und Anerkennungsverfahren

Vom SVEB wurde die Entwicklung und Pilotdurchführung einer Gleichwertigkeitsbeurteilung vorgenommen. So können Sprachkursleitende im Integrationsbereich in Zukunft ihre Kompetenzen auch mittels Gleichwertigkeitsbeurteilung anerkennen lassen. Ebenfalls vom SVEB wurde ein Anerkennungsverfahren entwickelt und pilotiert, damit Anbieter von oben erwähnten Modulen sich diese anerkennen lassen können.

Literaturverzeichnis

- Lenz, P. & Andrey, S. & Lindt-Bangerter, B. (2009). *Rahmencurriculum für die sprachliche Förderung von Migrantinnen und Migranten*. Bern: Bundesamt für Migration BFM.
- Pepe, R. (2012a). *Kompetenzen von Sprachkursleitenden im Integrationsbereich. Ergebnisse einer Umfrage bei Kursleitenden Deutsch als Zweitsprache*. Zürich: SVEB.
- Pepe, R. (2012b). Sprachkursleitende im Integrationsbereich: Erhebung widerspiegelt die Realität. *Education permanente*, 190(1), 36–37.

Deutsch als Sprache der Minderheit – DaMi-Unterricht in Polen

Monika Witt – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nysie, Polen

Abstract

Neben Deutsch als Fremdsprache wird in Polen Deutsch als Muttersprache der Minderheit unterrichtet. Die formalen Regelungen haben viele Schulen mit DaMi entstehen lassen, doch es fehlt noch an didaktischen Konzepten, wie man das Lernen im Rahmen dieses Faches angemessen fördert. Im vorliegenden Beitrag wird eine solche Möglichkeit dargestellt. Das beschriebene Konzept, das an der Staatlichen Hochschule in Nysa erprobt wird, macht Identifikation, Integration und Emanzipation zu seinen Grundlagen; die methodischen Lösungen werden dagegen in offenen Lernformen gesehen. Der Konzeptbeschreibung folgt ein Projektbeispiel.

1. Deutsch als Muttersprache der deutschen Minderheit in Polen

Für das Lehren und Lernen der deutschen Sprache in Polen bildet die politische Wende 1990 eine wichtige Zäsur. Bis zu jener Zeit bestand nämlich in den von der deutschen Minderheit bewohnten Regionen¹ keine Möglichkeit, Deutsch in der Schule zu lernen und zwar aus politischen Gründen. Dabei muss angemerkt werden, dass Deutsch als Fremdsprache in anderen Regionen Polens bereits vor 1990 eine durchaus wichtige Rolle gespielt hat.

1 Die Region, in der die deutsche Minderheit prozentual den höchsten Anteil hat, ist die Wojewodschaft Oppeln (województwo opolskie), kleinere Gruppen bewohnen die Wojewodschaften Schlesien (województwo śląskie), sowie Ermland-Masuren (województwo warmińsko-mazurskie) und Pommern (województwo pomorskie)

Nach 1990 hat sich in entsprechenden Regionen, neben dem DaF-Unterricht, der DaMi (Deutsch als Minderheitensprache) – Unterricht an Kindergärten und Schulen etabliert. Inzwischen sind auch formal-organisatorische Rahmen für die Förderung des DaMi-Unterrichts gegeben: Die Grundlage für die Teilnahme des Kindes am DaMi-Unterricht bildet ein von den Eltern zu stellender Antrag. Dabei wird der DaMi-Unterricht für eine Schulklasse angeboten, wenn Eltern von mindestens 7 Kindern in der Gruppe den Antrag gestellt haben; sonst wird er gemeinsam für Kinder aus verschiedenen Klassen bzw. Schulen organisiert. Eine entsprechende Regelung betrifft auch die Kindergärten (Bildungskuratorium Opole, 2012).

Diese Regelungen, die von finanzieller Förderung seitens des Staates begleitet werden, scheinen einen angemessenen Rahmen für die Förderung der deutschen Sprache unter den Kindern und Jugendlichen, die zu der deutschen Minderheit gehören, zu schaffen. Auf den ersten Blick zeigen die Statistiken einen erfolgreichen Prozess. Doch näher betrachtet lassen sie an der Effektivität dieser Maßnahmen zweifeln. Die Zahl der Kindergärten, Grundschulen und Gymnasien, die DaMi anbieten, sowie die Zahl ihrer Schülerinnen und Schüler, wachsen kontinuierlich. Um es zu verdeutlichen: im Schuljahr 1991/92 wurde in der Wojewodschaft Opole an 7 Grundschulen DaMi unterrichtet, im Schuljahr 2011/12 waren es dagegen 196 Schulen (Bildungskuratorium Opole, 2012). Doch die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die am DaMi-Unterricht teilnehmen, sinkt auf den höheren Bildungsstufen dramatisch: im Schuljahr 2011/12 haben in der Wojewodschaft Opole an den Grundschulen (1.–6. Klasse) 17144 Schüler den DaMi-Unterricht besucht, an Gymnasien (7.–9. Klasse) dagegen 3987 und an der oberen Stufe (Lyzeen und Techniken, die zum Abitur vorbereiten, sowie Berufsschulen) waren es 126 (sic!) Lernende (Bildungskuratorium Opole, 2012). Diese Dynamik beweist, dass die Motivation zum Deutschlernen bei den Jugendlichen, die zur deutschen Minderheit gehören, mit dem Deutschlernen in der Schule sinkt und zwar dramatisch. Die gängige Erklärung, der Grund für diese Dynamik läge darin, dass die den DaMi-Unterricht besuchenden Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Prüfung, sowie im Abitur, also in Examen, die über ihre Zukunft entscheiden, für die obligatorische Prüfung in einer Fremdsprache kein Deutsch (da es als ihre Muttersprache gilt) wählen dürfen, reicht nicht aus, ebenso wie die

Erklärung, dass der DaMi-Unterricht zugunsten des anspruchsloseren DaF-Unterrichts von den Schülern abgelehnt wird, wenn sie mit 16 die Möglichkeit erhalten, selbst darüber zu entscheiden. Diese Erklärungen, die den extrinsischen Charakter der Motivation hervorheben, reichen einerseits nicht aus und andererseits weisen sie auf das, meines Erachtens, essentielle Problem hin und zwar darauf, dass während der ersten 6 (Grundschule) bzw. 9 (Grundschule und Gymnasium) Jahre des DaMi-Unterrichts bei den Lernenden keine intrinsische Motivation ausgebildet wurde.

Meines Erachtens, soll nach den Ursachen für eine solche Lage in dem Lehr- und Lernprozess selbst gesucht werden. Es mangelt immer noch an didaktischen Konzepten für die Förderung der Lernenden im DaMi-Unterricht, welche die Spezifik des Faches berücksichtigen würden. Daraus resultiert auch ein Fehlen von gut vorbereiteten Lehrerinnen, die den hohen Anforderungen des Unterrichts von DaMi gerecht werden könnten. Diese speziellen Anforderungen resultieren einerseits aus der Spezifik des Faches, andererseits aus der Spezifik der Zielgruppe, die durchaus heterogen ist, was die mitgebrachte sprachliche Vorbereitung und Einstellung der Sprache gegenüber angeht. Das in der Nachkriegszeit erlassene Verbot der deutschen Sprache für die deutsche Minderheit hat dazu geführt, dass die heutige Eltern- und immer mehr auch Großelterngeneration die Sprache nicht kennt. Nur wenige Schülerinnen und Schüler haben zu Hause Deutsch gesprochen, manche kennen die Sprache von den Groß- oder Urgroßeltern. Dabei hat man oft mit dialektalen Varianten oder einer Sprachvariante zu tun, die nur an bestimmte Lebenssituationen gebunden ist. Andererseits hat die wachsende Mobilität dazu geführt, dass Kinder außerhalb des Elternhauses mit der Sprache konfrontiert werden, die ihre Eltern als Muttersprache bezeichnen, dass sie sie von Freunden und verwandten Kindern oder aber im Fernsehen hören. Eine immer größere Gruppe bilden Kinder von zurückgekehrten Auswandererfamilien, die bereits in Deutschland eingeschult wurden. Man darf nicht vergessen, dass an DaMi-Unterricht wohl auch Kinder teilnehmen, deren Eltern sich nicht unbedingt mit der deutschen nationalen Minderheit identifizieren und die Entscheidung für den DaMi-Unterricht als eine Entscheidung für den erweiterten Sprachunterricht betrachten, der den Kindern bessere Bildungschancen verschafft. Diese letzte Einstellung ist aus pädagogischer Sicht sehr positiv zu

betrachten, da sie für die Schule und ihre Umgebung einen guten Ausgangspunkt für eine multikulturelle Erziehung darstellt. Damit der DaMi-Unterricht angemessen gefördert wird, müssen didaktische Konzepte entstehen, die sowohl die inneren als auch die äußeren Bedingungen dieses Prozesses berücksichtigen. Ein solches Konzept, das wir zur Zeit am Institut für Neuphologie der Staatlichen Hochschule in Nysa erproben, möchte ich im Folgenden darstellen.

2. Didaktisches Konzept für DaMi in der Lehrerausbildung

Die Dokumente, auf die sich die Lehrpläne für DaMi beziehen, unterstreichen die Rolle dieses Unterrichts in Sprache und Kultur für das Bewahren der nationalen Identität der Jugendlichen.² Im didaktischen Sinne würden wir hier von der Identifikation und Integration in die Zielsprachekultur sprechen. Dies bedarf aber sowohl einer Ergänzung als auch einer Modifizierung.

Die Modifizierung ist nötig, da das Postulat der Bewahrung nationaler Identität, die sich in der nationalen Kultur äußert, bereits eine Präsupposition beinhaltet und zwar die, dass es eine homogene Kultur gibt, die als Ausgangspunkt für die Planung der Ausbildung dienen kann. Diese aus dem 19. Jahrhundert übernommene und bereits kritisierte (Kroh, 2013) Annahme, kann schon deshalb keine Grundlage für ein didaktisches Konzept bilden, weil sie nicht definiert, um welche Ebene der Kultur es sich handelt. Das Problematischste liegt aber darin, dass als Messwert eine nationale Kultur angenommen wird, die durch den DaMi-Unterricht angestrebt werden soll. Dabei rücken die Jugendlichen, die DaMi lernen, zwangsmäßig in die Position, in der sie etwas nachzuholen haben. Es wird dabei vergessen, dass sie als Vertreter einer nationalen Minderheit und Bewohner einer multikulturellen Region

2 Das wichtigste ist der Erlass des Bildungsministeriums, der die Aufgaben von Kindergärten und Schulen benennt, die sie bei der Bewahrung der Identität von Kindern aus nationalen und ethnischen Minderheiten haben (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14.11.2007, Dz.U. 2007 Nr 214, poz.1579)

besondere Kompetenzen mitbringen, die für das Leben in einer immer stärker von Multikulturalität geprägten Welt, von besonderer Bedeutung sind.

Rita Franceschini (2011) weist auf ihren speziellen Status hin als derer, die über eine sprachlich kulturelle Flexibilität verfügen und dadurch eine besondere Rolle im multikulturellen Europa spielen können.

So muss das Konzept um noch ein Ziel ergänzt werden, und zwar um die Emanzipation. Die Jugendlichen sollen das Bewusstsein gewinnen, dass sie nicht nur Nachahmer sind, sondern dass sie durch ihre von Kindheit an gemachten Erfahrungen der Multikulturalität, besondere Kompetenzen mitbringen. Ähnlich wie bei DaZ-Unterrichtskonzepten, in denen man den Migrationshintergrund der Lernenden als eine Stärke betrachtet, sollten im DaMi-Unterricht die spezifischen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Lernenden honoriert werden. Sie ermöglichen eine Emanzipation, die neben Identifikation und Integration ein unentbehrliches Element des Konzepts ist. Der DaMi-Lehrende muss also über Fachwissen nicht nur über die Sprache und Kultur des Zielsprachenlandes, sondern auch der Region in der er unterrichtet, verfügen.

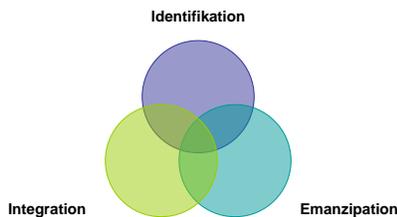


Abb. 1 – Ziele des DaMi-Unterrichts

Für das hier beschriebene Konzept spielt der konstruktivistische Ansatz eine besondere Rolle. Angesichts der unterschiedlichen Sprachbiographien seiner Schüler ist es sehr wichtig, die unterschiedlichen Lernwege nicht nur zu akzeptieren, sondern auch fördern zu können. Dabei bildet die multikulturelle Umgebung einen großen Vorteil, was das Fördern des Konstruktionsvermögens bei den Lernenden betrifft. Zu den Kompetenzen der DaMi-Lehrenden gehört also die Kompetenz in diesem Bereich, sowie Kenntnisse von den in diesem Kontext nützlichen Lernformen.

Jeder Lehrer und jede Lehrerin arbeitet in einem Netzwerk und wird zum Multiplikator (auf der Klassen-, Schul- oder einer noch breiteren Ebene). Bei einem relativ jungen Schulfach, das von seiner Spezifik her crosscurriculare Handlungen voraussetzt, wird die Fähigkeit, eigene Weiterbildung, sowie den Austausch mit Kolleginnen und Kollegen zu organisieren, zur Schlüsselkompetenz.



Abb. 2 – Konzept der Ausbildung von DaMi-LehrerInnen

3. Methodische Ebene

Um tragfähig zu sein, muss das didaktische Konzept auf der methodischen Ebene angemessen realisiert werden. Daher bilden Erprobungen von Unterrichtsverfahren ein unentbehrliches Element der Lehrerausbildung. Dabei gilt, dass die angehenden Lehrerinnen und Lehrer die Verfahren nicht nur im Rahmen des Schulpraktikums ausprobieren, sondern auch in eigene Lernprozesse integrieren.

Als Schlüsselbegriff für die Realisierung des oben beschriebenen Konzepts dienen die offenen Lernformen. Sie bilden einen breiten Begriff, da sich die Offenheit auf verschiedene Aspekte bezieht und zwar von der Öffnung auf

die Außenwelt, in der man nach Ausgangspunkten für die individuelle Wissenskonstruktion sucht, über Öffnung der Altersgruppen und Fachgrenzen, bis zur Öffnung des didaktischen Denkens schlechthin.

Für DaMi ist sowohl die Öffnung der organisatorischen als auch der didaktisch-methodischen Ebene von fundamentaler Bedeutung.

Die Öffnung auf der organisatorischen Ebene wird schon dadurch nötig, da man oft Schüler und Schülerinnen verschiedener Altersgruppen unterrichtet, wenn in der Schule auf einer Altersstufe zu wenige Kinder DaMi lernen. Vor allem aber ermöglicht sie crosscurriculare Aktivitäten, die den DaMi-Lernenden das Gefühl verleihen, ihre sprach- und interkulturellen Kompetenzen direkt einsetzen zu können, indem sie z.B. deutschsprachige Quellen für ein Projekt im Bereich der Naturwissenschaft einsetzen können. Oder wenn sie einen Beitrag zu Projekten im Bereich der Literatur bzw. Geschichte leisten und zwar mit Materialien, die von der Multikulturalität der Region erzählen. Solche Verfahren können erreichen, dass sich die DaMi-Lernenden als Multiplikatoren und Kulturvermittler erleben, die Zugang zu differenzierten Wissensquellen haben.

Auf der didaktischen Ebene dienen die offenen Lernformen der Förderung von Wissenskonstruktion, sowie der Entwicklung der Fähigkeit, dieses Wissen in verschiedenen Lebenssituationen einzusetzen. Die Förderung des prozeduralen Wissens und seine Erprobung bereits im Unterricht lässt Situationen vermeiden, in denen träges Wissen produziert wird bzw. ein Wissen den Schülern geliefert wird, das nicht situationsangemessen ist. Die offenen Lernformen schaffen auch einen Lernkontext, in dem es möglich wird, die einzelnen Erscheinungen aus einer den Schülern und Schülerinnen gerechten Perspektive zu betrachten. So bleibt z.B. den Kindern der Sinn der regionalen Trachten verborgen, wenn sie diese lokale Tradition nur anhand von Abbildungen bzw. musealen Exemplaren kennen lernen. Es ist ein träges Wissen, das man nicht einsetzen kann. Wenn aber die Tracht zum Thema eines Gesprächs mit der älteren Generation wird, wie z. B. Interviews zum Thema "Ließ es sich tragen?", dann öffnet es Möglichkeiten für ein ganzes Projekt über Wandlungen im Bereich Kleidung, Mode, Bequemlichkeit und Schönheitsideale.

4. Beispiel aus der Praxis: Schreibbiographien erforschen und erzählen

Die angehenden DaMi-Lehrerinnen und -Lehrer haben, so wie ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler, unterschiedliche Sprachbiographien. Diese Biographien werden als etwas Selbstverständliches betrachtet, erst ihre Erforschung und der Austausch mit der Gruppe macht den Betroffenen deutlich, wie außergewöhnlich und spannend sie sind. Das habe ich für ein Projekt ausgenutzt, das Reflexion und Kommunikation über die Sprache und den Spracherwerb zum Ziel hatte und das so konstruiert wurde, dass die teilnehmenden Studierenden es direkt für ihre Unterrichtspraxis benutzen können.

Das Projekt hat deutlich gemacht, dass wir es in unserem kleinen Kreis bereits mit differenzierten Formen von Mehrsprachigkeit zu tun haben, nicht nur was das Sprachkompetenzniveau betrifft, sondern auch in Bezug auf die Schreibprozesse, die Motivation, sowie die unterschiedlichen Einstellungen gegenüber der deutschen Sprache und dem Lernen. Es hat die Studierenden für verschiedene Kontexte des Spracherwerbs sensibel gemacht und die aus den Vorlesungen bekannten Begriffe wie Muttersprache, Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Mehrsprachigkeit konnten auf reale Situationen bezogen, wodurch sie ergänzt, vielleicht auch relativiert werden.

Zugleich war es ein Schreibprojekt, das die Studierenden ihre Schreibprozesse begleiten ließ, indem die einzelnen Schreibprozessphasen von der Recherche bis zur Endfassung in der Gruppe besprochen und transparent gemacht wurden.

In der ersten Projektphase haben Studierende nach interessanten Sprachbiographien berühmter Menschen (Wissenschaftler, Politiker, Schauspieler, Musiker, Schriftsteller) recherchiert und die Ergebnisse ihrer Arbeit im Plenum präsentiert.

Die zweite Etappe war dem Recherchieren zum Thema: Sprachen in unserer Region gewidmet. Studierende arbeiteten in Partnergruppen verschiedene Aspekte der Sprachenlandschaft aus und präsentierten Ergebnisse im Plenum. Als Material diente Fachliteratur, aber auch Archivalien, sowie Familiendokumente.

Die Kernaufgabe musste individuell gelöst werden und lautete:

"Finden sie eine Person, über deren Sprachbiographie Sie schreiben wollen. Bereiten Sie Fragen vor und führen Sie ein Interview durch. Vielleicht machen Sie Aufnahmen oder Kopien von Fotos bzw. anderen Dokumenten, mit denen Sie Ihren Text illustrieren wollen.

Bleiben Sie mit der Person in Kontakt.

Ordnen Sie die Informationen und machen Sie einen ersten Textentwurf. Wollen Sie noch weitere Fragen stellen, Informationen ergänzen? Machen Sie das!"

Die Studierenden haben Freunde, Bekannte, Nachbarn und Familienmitglieder interviewt, was eine bunte Palette von Sprachbiographien ergab. In ständiger Kommunikation und bei regelmäßigem Feedback seitens anderer Studierender und der Dozentin, sind journalistische Texte mit angemessenem Layout entstanden, die als Ausgangspunkt für weitere Reflexion und Diskussion gedient haben.

Literaturverzeichnis

Bildungskuratorium Opole. (Hrsg.). (2012). *Raport Kuratorium Oświaty w Opolu: Nauczanie języka niemieckiego jako języka mniejszości narodowej w szkołach województwa opolskiego*. (Unterricht des Deutschen als Sprache der Minderheit an den Schulen in der Wojewodschaft Opole. Bericht des Bildungskuratoriums in Opole). Opole: Bildungskuratorium.

Kroh, A. (2013). *Sklep potrzeb kulturalnych po remoncie*. Kraków: Wydawnictwo MG.

Franceschini, R. (2011). Die „mehrsprachigsten“ Bürger Europas. Sprecher von historischen und neuen Minderheitensprachen und ihr Beitrag zur Multikompetenz. In L. M. Eichinger, A. Plewnia & M. Steinle (Hrsg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (Studien zur deutschen Sprache, Bd. 57, S. 29–53). Tübingen: Narr.

Ernstfall nach dem Rückwärtsplanungsprinzip – Realitätsnahe mündliche Kommunikation im Unterricht

Tinatin Kiguradze – Ilia Staatliche Universität Tbilisi, Georgien

Abstract

Die Entwicklung der Sprechfertigkeit von Deutschlernenden in der Anfangsstufe und die Erhöhung des Sprechanteils dieser Zielgruppe im Unterricht ist eines der schwierigsten Probleme für DaF-LehrerInnen sowohl in Georgien als auch in vielen anderen Ländern (vgl. Legutke & Schart, 2012, S. 123).

In diesem Artikel werden die Ergebnisse und die Analysen eines im Rahmen des Weiterbildungsprogramms „Deutsch Lehren Lernen“ durchgeführten Praxiserkundungsprojekts vorgestellt, das sich zum Ziel gesetzt hatte, die Lernenden den im Unterricht gelernten Stoff in der mündlichen Kommunikation frei anwenden zu lassen. Dafür wurde das Rückwärtsplanungsprinzip verwendet, indem alle Aktivitäten und Aufgaben ausgehend von der Zielaufgabe, nämlich dem „Ernstfall“ (reale Kommunikationssituation) geplant wurden und die Lernenden auch in diese Richtung bewusst angeleitet wurden.

Obwohl das Experiment einige Nachteile und Lücken aufgewiesen hat, hat es gleichzeitig belegen können, wie wichtig es ist, die Zielaufgabe immer „vor Augen zu haben“ und zwar sowohl von Lehrerseite als auch von Seite der Lernenden. Das Rückwärtsplanungsprinzip ermöglicht das Schließen der Lücken sprachlicher und sprachsozialer Natur (z.B. Fehlen des alltäglichen Handlungswissen bei den georgischen Lernenden bei der Onlinesuche der Bahnverbindungen in Zürich), die möglicherweise bei der Behandlung des Lehrbuchstoffs sichtbar werden.

Die kontinuierliche Fokussierung und das Vorbereiten (Rückwärtsplanung) auf eine realitätsnahe mündliche Kommunikationssituation als Zielaufgabe (hier „Ernstfall“) ermöglicht das effektive Trainieren der Sprechfertigkeit bei den Lernenden. Erst durch den „Ernstfall“ werden die Lernenden in der angegebenen Situation sprachlich und sozial handlungsfähig.

1. Forschungsfrage

Eines der größten Probleme des Deutschunterrichts weltweit bleibt das Problem der Kommunikationsfähigkeit der Lernenden in realen Sprechsituationen, sowie des Sprechanteils der Lehrkraft und der Lernenden im Unterricht (vgl. Legutke & Schart, 2012, S. 123). Es ist ziemlich schwer von Anfangsstufe an eine authentische Kommunikationssituation zu schaffen und die Lernenden damit zu konfrontieren, so dass sie in realen Zielsprachsituationen sowohl sprachlich als auch sozial angemessen reagieren können.

Mit diesem Problem ist zugleich das Problem des Transfers vom "statischen" Wissen zum "dynamischen" Können verbunden. Die Schwierigkeit besteht darin, dass die Lernenden den Unterrichtsstoff zwar lernen, in einer ähnlichen Situation das Gelernte frei anzuwenden, aber weiterhin ein Problem bleibt, besonders beim freien Sprechen. Das wichtigste und am schwersten zu erreichende Ziel ist es, das Gelernte in einer realitätsnahen Situation frei anzuwenden.

Das erkannte ich auch in meinem Unterricht als Problem, dementsprechend lautete die forschungsleitende Fragestellung: Wie lasse ich meine Studierende das Gelernte in einer realitätsnahen Situation verwenden und wie erhöhe ich zugleich den Sprechanteil meiner Studierenden im Unterricht?

Mit dieser Frage beschäftigte ich mich zusammen mit zwei Kolleginnen im Rahmen des DLL-Online-Moduls "Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung". Eine voraussichtliche Lösung des Problems sahen wir in Fortbildungsmaterialien des genannten Moduls und zwar in der Form von "Ernstfall" mit "Rückwärtsplanungsprinzip" (Schart & Legutke 2012). Als Ernstfall wird eine realitätsnahe Zielaufgabe bzw. Kommunikationssituation bezeichnet, für die man mit dem Rückwärtsplanungsprinzip eine kohärente Aufgabenkette anwendet und Studierende dadurch gezielt zur Zielaufgabe anleitet, damit sie in einer bestimmten kommunikativen Situation sowohl sprachlich, als auch sozial auf Deutsch angemessen kommunizieren können.

Das Projekt hatte die Form der Aktionsforschung und wurde im Rahmen des Praxiserkundungsprojekts durchgeführt, das der wichtigste Bestandteil der DLL-Fortbildung ist.

2. Beschreibung des Praxiserkundungsprojekts

2.1 Die Rahmenbedingungen

Die Forschung wurde im Tridem durchgeführt. Dementsprechend gab es unterschiedliche Zielgruppen: Schüler/SchülerInnen der 5. Klasse auf dem Niveau A1; Studierende auf Niveau B2 und Germanistik-Studierende auf Niveau A1. Die geplanten Ernstfälle waren für jede Zielgruppe unterschiedlich: Exkursion durch mein Gymnasium (dazu hatten die Schüler eigene Videos produziert); Mein erster Besuch im "goldenen Westen"; Ein Tag in Zürich.

Anbei beschreibe ich ausführlich mein eigenes Praxiserkundungsprojekt (PEP), „Ein Tag in Zürich“. Dieses PEP wurde zum Thema Urlaubsreisen mit Hilfe der Lernmaterialien aus *Menschen A1* ausgeführt wozu insgesamt 5 Unterrichtseinheiten verwendet wurden. Als Hauptlehrwerk wurde zugleich *Studio D A1* durchgenommen und das PEP war thematisch eine Ergänzung zum Thema Reisen inklusive Bildung der Perfektformen.

Der Ernstfall bestand darin, dass die Studierenden in der Rolle von Touristen agieren und über ihre Reise nach Zürich erzählen sollten. Dabei hatten sie folgende Anforderungen: sprachlich sollten sie über ihren Tagesablauf im Perfekt erzählen, soziale Organisationsform war die Partnerarbeit, da sie als Partner die Zielaufgabe erarbeiten und vorstellen sollten und die situative Anforderung bestand darin, dass man im Internet selbständig recherchieren musste, um die Sehenswürdigkeiten von Zürich und die Verkehrsverbindungen für das Erreichen der jeweiligen Ziele zu finden. Zum Schluss mussten sie über ihren Tagesablauf in Zürich berichten.

Schritt für Schritt wurden die Studierende in die Verwendung der Perfektformen eingeführt und es wurden ihnen dabei auch relevante landeskundliche Information vermittelt.

Zusammengefasst war der Ablauf des Projekts wie folgt:

Ausgangssituation: Erste Begegnung mit den Perfektformen (angeleitet außerhalb des PEP durch das Lehrwerk *Studio D A1*).

Sollsituation: Über die eigene Reise berichten; Verwendung des Perfekts in einer realitätsnahen Situation.

Teilaufgaben: Identifizieren und Üben des Perfekts mit "sein" und "haben"; regelmäßige, nicht regelmäßige und gemischte Verben; Erzählen des eigenen Tagesablaufs; Erzählen der Urlaubserlebnisse von anderen.

Zielaufgabe: Die Studierenden müssen im Internet nach Sehenswürdigkeiten von Zürich recherchieren, passende Verbindungen suchen und einen Tag als Tourist planen. Dann erzählen sie im Perfekt, wie ihr Tag in Zürich „verlaufen“ ist.

2.2 Erhebung der Ergebnisse

Für die Rückmeldung und Erhebung der Ergebnisse sowie die Evaluation des PEPs wurden Evaluationsbogen verwendet, die durch die Studierenden in ihrer Muttersprache in meiner Abwesenheit ausgefüllt wurden. Dazu wurden Reflexionskarten für die Studierenden verwendet. In der letzten Stunde des Projekts hospitierte eine Kollegin, die ihre Rückmeldung gegeben hat. Einige Abschnitte der Präsentationen von Studierenden wurden außerdem auf Video aufgenommen.

Zum Schluss des Projekts habe ich die Studierende auch um ein allgemeines, mündliches Feedback gebeten. Anschließend haben wir über unsere Beobachtungen mit der hospitierenden Kollegin diskutiert. Als meine Tridem-Partnerinnen mit ihren PEP's zu Ende waren, haben wir unsere Ergebnisse zusammengefasst und darüber diskutiert.

3. Beschreibung der Ergebnisse

In Teilaufgaben haben die Lernenden die Perfektformen gut bewältigt und korrekt benutzt, in der Endaufgabe waren die Ergebnisse sehr unterschiedlich: Ein Paar hat sowohl die Internetrecherche über die Sehenswürdigkeiten und die Verkehrsmittel in Zürich gut bewältigt, als auch fast fehlerfrei Perfektformen beim Präsentieren benutzt; andere Paare haben zwar den ersten Teil der Aufgabe gut gemacht, aber das freie Sprechen fiel ihnen ziemlich schwer, die Perfektformen wurden entweder nicht benutzt oder mit falscher Form bzw. falschem Hilfsverb verwendet. Die meisten Partner hatten mit der

Aufgabe allerdings unüberwindbare Schwierigkeiten, da sie mit der Internetrecherche nach Verkehrsverbindungen nicht vertraut waren.

4. Bewertung des Projekts

Die Zielaufgabe beinhaltete sowohl die sprachliche Vorbereitung als auch die Fähigkeit zur selbständigen Recherche im Internet, um landeskundliche Zusatzinformationen einzuholen.

Die Teilaufgaben waren in sprachlicher Hinsicht für die Zielaufgabe eher unzureichend, da es bei einigen Partnern zu vielen sprachlichen Fehlern beim freien Sprechen kam. Die Evaluationsbögen zeigen auch, dass 50 % der TeilnehmerInnen die Aufgaben als „eher geholfen“ bezeichnen, die anderen 50 % allerdings als „sehr geholfen“ empfanden.

Diese Ergebnisse haben gezeigt, dass die Teilaufgaben noch stärker auf die Zielaufgabe ausgerichtet sein müssen, um die Lernenden auf eine realitätsnahe Kommunikationssituation vorzubereiten. Erst dann lernen die TeilnehmerInnen das Gelernte frei zu verwenden. Die Projektergebnisse haben gezeigt, wie weit das Gelernte tatsächlich der realitätsnahen Verwendung des Stoffs entspricht und woran noch intensiver gearbeitet werden muss, um das Gelernte für realitätsnahe Situationen verwendbar zu machen. Es ist klar herausgekommen, dass soziales Handeln fast noch wichtiger ist als sprachliches Wissen: da die Studierende das Phänomen des Onlineportals für öffentliche Verkehrsverbindungen nicht kannten, sind sie an diesem Punkt gescheitert. Nur wer zusätzliche Hilfe diesbezüglich erhielt, konnte die Aufgabe bewältigen.

Es war bemerkenswert, wie engagiert die Studierenden an diesen „Touristen-Präsentationen“ teilgenommen haben: Sie haben weit mehr Informationen gefunden, als in der Aufgabe gefordert war, einige haben aus eigener Initiative Stadtkarten von Zürich gezeichnet, was nicht gefordert war. Sie haben sehr gute Schauspiele aus diesen Präsentationen gemacht. Insgesamt war es eine gelungene Simulation der Realsituation, die gezeigt hat, was die Studierenden

in einer authentischen Situation sprachlich und sozial bewirken können. Zugleich hat dieses Experiment gezeigt, wo die Lücken der Teilaufgaben sind und wie man gezielter die Aufgabenkette planen sollte, damit dieser Ernstfall bzw. diese Aufgabe erfolgreich bewältigt werden kann.

5. Schlussfolgerung

Die Ergebnisse des Praxiserkundungsprojekts haben folgendes gezeigt: Um das Gelernte in einer kommunikativen Situation verwenden zu können, brauchen die Lernenden gezielte Aufgaben, die der Realität nahestehen, die so genannten „Ernstfälle“.

Um diese Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können, braucht man mehrere Vorbereitungsübungen.

Diese Annahme wurde auch von beteiligten Studierenden bestätigt: Einige von Ihnen haben explizit geschrieben, dass sie zum Sprechenlernen solche Projekte brauchen, weil sie eine solche Vorgehensweise von der Schule nicht kennen.

Literaturverzeichnis

Schart, M. & Legutke, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Berlin: Langenscheidt.

Erlebnispädagogische Deutschlehrer_innen-Fortbildung

Roland Humer – Wien, Österreich

Edith Hausleitner – Learning Events, Wien, Österreich

Abstract

Der Artikel stellt Sprachunterricht nach erlebnispädagogischen Grundsätzen anhand einer Fishbowl mit Rollenverteilung vor. Diese Methode wird mit Hilfe der interaktiven Präsentation, welche auf der IDT 2013 in Bozen mit Teilnehmer_innen der Tagung durchgeführt wurde, illustriert. Dabei hat eine simulierte Diskussion zum Thema „Soll an unserer Schule Deutsch als Fremdsprache angeboten werden?“ stattgefunden. Die Teilnehmer_innen schlüpften dabei nacheinander in neun vordefinierte Rollen. Es entstand ein lebhaftes Streitgespräch, in dem viel Deutsch gesprochen wurde. Der Artikel gibt auch Hinweise, wie Deutschlehrer_innen dieses Beispiel auf andere Gruppen anpassen können.

1. Ausgangslage

Der erlebnispädagogische Ansatz der Sprachschule *Learning Events* und deren jährlicher Deutschlehrer_innen-Fortbildung wurde im Rahmen der IDT 2013 so präsentiert, dass die Methodik für die Tagungsteilnehmer_innen direkt erlebbar wurde.

1.1 Sprachschule *Learning Events*, Wien

Sprachunterricht nach erlebnispädagogischen Grundsätzen ist das Markenzeichen der Wiener Sprachschule *Learning Events*. Im Sinne des ganzheitlichen Lernens fördern die Trainer_innen das Sprachverständnis – nicht nur

über kognitive Fähigkeiten, sondern besonders über Tun und Erleben. Ungeübte Umgebungen abseits des Klassenzimmers bilden den Rahmen und ermöglichen den Teilnehmer_innen selbst aktiv zu werden. Die Teilnehmer_innen werden dazu angehalten, die Fremdsprache in realen Lebenssituationen einzusetzen, die Trainer_innen agieren unterstützend – so festigen und üben die Lernenden nicht nur die Sprache, sondern gewinnen auch Selbstvertrauen. Lernen mittels Tun und Erleben ermöglicht den Lernenden neue Sichtweisen und Zugänge, gibt dem Lehrstoff einen verständlicheren Sinn und liefert dem Lernenden die Motivation, noch mehr zu erfahren.

1.2 Fortbildungskurs für Deutschlehrer_innen

Jeden Sommer gibt es in Wien eine einwöchige Deutschlehrer/innen-Fortbildung mit den Schwerpunkten Erlebnispädagogik und Erlebte Landeskunde. Der Kurs hat Erlebnispädagogik nicht nur zum Inhalt, er ist auch erlebnispädagogisch gestaltet.

Der Kurs wendet sich an Lehrer_innen aller Bildungssektoren und Schulstufen. Er umfasst 20 Einheiten Fortbildungsseminar ebenso wie die Hospitation bei erlebnispädagogisch gestalteten Sprachkursen für Kinder. Zusätzlich gibt es eine Halbtagesexkursion sowie zwei gemeinsame Abendprogramme. Die Teilnehmer_innen sammeln im Laufe der Woche diverse Unterrichtsmaterialien und Stundenbilder.

1.3 Interaktive Präsentation im Rahmen der IDT 2013

Die Präsentation im Rahmen der IDT 2013 wurde auf eine Gruppe von ca. 75 Teilnehmer_innen zugeschnitten. Da die überwiegende Mehrzahl der Teilnehmer_innen Deutschlehrer_innen sind, konnte von einem entsprechend hohen Sprachniveau ausgegangen werden. Anspruch war, alle Teilnehmer_innen in die Aktivitäten zu involvieren.

2. Pädagogische Grundlagen und Methodik

Die pädagogische Grundlage des Fallbeispiels ist die Erlebnispädagogik. Es wurde die Methode der Fishbowl mit Rollenverteilung gewählt.

2.1 Erlebnispädagogik

Erlebnispädagogik ist keine Modeerscheinung – immer wieder, wenn man die Geschichte der Pädagogik verfolgt, trifft man auf erlebnisorientierte, ganzheitliche Ansätze der Vermittlung von Wissen und Kenntnissen und der Entwicklung von Persönlichkeiten. Bereits Platon verfolgte das Ziel der ganzheitlichen Erziehung. Andere wichtige Vertreter sind: Jean-Jacques Rousseau, Heinrich Pestalozzi, David Henry Thoreau und Kurt Hahn, der als „Vater der Erlebnispädagogik“ gilt oder auch John Dewey, der den allseits bekannten Satz „learning by doing“ geprägt hat.

Die wichtigsten Merkmale der modernen Erlebnispädagogik sind:

1. Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit: Durch aktive Auseinandersetzung mit einer Aufgabe werden eigene Erfahrungen gemacht, wobei Körper, Geist und Seele angesprochen und Wissen und Kompetenzen erworben werden.
2. Lernen in Situationen mit Ernstcharakter: Die Lernsituation müssen so beschaffen sein, dass die Aufgaben reale Herausforderungen beinhalten, die gemeistert werden müssen.
3. Gruppenorientierung: Die erlebnispädagogischen Lernsituationen setzen Zusammenarbeit und Teamorientierung voraus, es erfolgt somit ein Lernen mit- und voneinander.
4. Erlebnischarakter: Das typische Merkmal der Erlebnispädagogik ist, dass sich die Lernsituationen vom normalen (Lern-)Alltag abheben. Damit aus dem Erlebnis ein nachhaltiges Lernerlebnis wird, muss es nicht nur real und ernsthaft, sondern auch abwechslungsreich und spannend sein. Es setzt Aktivität voraus und spricht auch die Emotionen an.
5. Freiwilligkeit: Der Lernerfolg hängt stark von der Motivation und der Bereitschaft zur Teilnahme ab, beides gilt es durch ein entsprechend einladendes Umfeld zu fördern.

2.2 Erlebnispädagogik im Sprachunterricht

Sprachkompetenz bedeutet Handlungs- und Sozialkompetenz. Indem der Sprachlernprozess in erlebnispädagogische Aktivitäten integriert wird, können all diese Kompetenzen optimal gefördert werden. Die Lernenden werden in ungewohnter Lernumgebung selbst aktiv und stellen sich neuen Herausforderungen. Sie erfahren dabei, dass sie diese erst durch die Kommunikation in der Fremdsprache erfolgreich bewältigen können. Gemeinsam werden die Fremdsprachenkenntnisse hervorgeholt, angewandt und in realen Situationen geübt. Dadurch gewinnen die Lernenden an Selbstvertrauen und werden zum Weiterlernen der Fremdsprache motiviert.

2.3 Fishbowl

Die Fishbowl-Methode eignet sich für Gruppen bis zu 30 für offene Diskussionsprozesse und für Reflexionen nach abgeschlossenen Arbeitsprozessen. Dabei sitzen 4 oder 5 Einzelpersonen auf Stühlen in der Mitte des Raumes. Der Rest der Gruppe sitzt in einem größeren Kreis um sie herum. Die innere Gruppe diskutiert dann ein Thema, während die äußere genau zuhört, um jederzeit die Diskussion im inneren Kreis fortsetzen zu können. Wenn sich ein/e Zuhörer/in aus dem Außenkreis an der Diskussion beteiligen will, dann muss sie/er sich entweder auf einen freien Stuhl im Innenkreis setzen oder sich hinter einen Stuhl aufstellen. Die Person auf dem Stuhl darf ihren Gedanken noch zu Ende formulieren und muss anschließend den Platz freimachen und den Kreis verlassen. Ebenso kann jede/r im Innenkreis jederzeit den Platz im Innenkreis verlassen, wenn sie/er in der Diskussion pausieren möchte. Wer den Kreis verlässt, kann auch wiederkehren. Leere Plätze im Diskussionskreis können, müssen aber nicht besetzt werden. (Perkhofer-Czapek, 2008)

Die Fishbowl mit Rollenverteilung ist eine Sonderform der Fishbowl. Dabei wird jedem Stuhl im inneren Kreis der Fishbowl auch eine bestimmte Rolle zugeordnet. Für jede Rolle definiert die Lehrkraft vorab eine grobe Argumentationslinie. So kann sichergestellt werden, dass die Teilnehmer_innen verschiedene Perspektiven einbringen und die Diskussion entsprechend diffe-

renziert – und damit lebhaft – wird. Die Gesamtgruppe wird vorab in Teilgruppen gesplittet. Jede diese Teilgruppen übernimmt eine der vordefinierten Rollen.

3. Fallbeispiel

Im Rahmen der IDT 2013 wurde eine Fishbowl zum Thema „Soll an unserer Schule Deutsch als Fremdsprache angeboten werden?“ abgehalten. Dabei gab es neun vordefinierte Rollen, damit war die Gruppe in Pro- und Conralager geteilt.

3.1 Ziele

Ziel der simulierten Diskussion war, eine große Anzahl von Personen in ein Gespräch zu involvieren und dabei alle Teilnehmer_innen zu Wort kommen zu lassen.

Auf weitere Lernziele (Phrasen, Vokabel, Grammatik) wurde im Anlassfall aus zeitlichen Gründen verzichtet. Vorschläge für geeignete Lernziele sind unter Phasen / Vorbereitung aufgelistet.

3.2 Raum und Material

Ein Tischkreis mit neun Plätzen wurde aufgestellt. (In kleineren Räumen wäre auch ein Sesselkreis ausreichend.) Jeder Platz ist mit einem Tischkärtchen markiert, auf dem der Name der Rolle verzeichnet ist. So ist es für alle Teilnehmer_innen schnell ersichtlich, wer in welche Rolle schlüpft.

Für jede_n Teilnehmer_in gibt es ein Kärtchen mit dem Namen der Rolle und der dazugehörigen Kurzbeschreibung. Über das Verteilen der Kärtchen kann am Anfang auch sichergestellt werden, dass die Anzahl der Teilnehmer_innen pro Rolle in etwa gleich verteilt ist.

3.3 Rollen

Folgende neun Rollen samt Rollenbeschreibungen wurden vergeben:

1. Schüler/in mit technischem Interesse: Sie finden, dass Englisch als Fremdsprache reicht. Mathematik und Physik sind Ihre Lieblingsfächer, mit Sprachen haben Sie immer nur Probleme. In Ihrem Berufsleben werden Sie kaum Fremdsprachen brauchen, und wenn, dann mit Englisch auskommen.
2. Elternteil eines Kindes mit Lernschwäche: Ihr Kind hat in der Schule schlechte Noten. Sie üben viel mit ihm und zahlen Nachhilfelehrer, aber das reicht nicht aus. Deutsch hat den Ruf, schwierig zu sein. Sie möchten keine neue Fremdsprache für ihr Kind, oder zumindest eine „leichte Sprache“.
3. Schüler/in mit anderer Muttersprache: Ihre Muttersprache ist nicht die Unterrichtssprache. Sprachunterricht ist für Sie OK, aber an Deutsch haben Sie kein Interesse. Lieber wäre Ihnen, auch in der Schule Ihre Muttersprache auf strukturierte Art und Weise zu lernen.
4. Europäische/r Kommissar/in für Mehrsprachigkeit: Für Sie ist Mehrsprachigkeit ein hohes Gut und ein politisches Ziel. Alle Europäer/innen sollten mehrere Sprachen sprechen. Das Unterrichten „zweiter“ Fremdsprachen an Schulen ist dafür sehr wichtig. Schulen sollen auch „kleine“ Sprachen fördern.
5. Schuldirektor/in mit ehrgeizigen Zielen: Sie möchten in Ihrem Bezirk als „gute Schule“ anerkannt werden. Die Rolle von Sprachunterricht ist Ihnen dabei egal. Wenn Sprachen Reputation bringen, werden sie sie forcieren. Wenn Sprachen für die Reputation wenig bringen, setzen Sie sich für andere Fächer ein.
6. Deutsch-Lehrer/in mit Liebe zur Literatur: Sie haben Deutsche Literatur studiert und lieben die deutsche Sprache. Sie lesen gern deutschsprachige Bücher und möchten diese Freude an die nächste Generation weitergeben. Vom Lesen deutscher Literatur können Ihre Schüler sehr profitieren.
7. Österreichische/r Investor/in im Ausland: Ihre Produkte werden zum Teil im Ausland produziert, die Endprodukte exportiert. Immer wieder suchen Sie im Ausland Mitarbeiter/innen mit Deutsch-Kenntnissen. In den letzten

Jahren wird das immer schwieriger, weil die Schüler/innen andere Sprachen gewählt haben.

8. Wirtschaftsprofessor/in mit Fokus Automobil: In ihrem Forschungsgebiet „Automobilwirtschaft“ kommt viel Literatur aus Deutschland. Wissenschaftliche Tätigkeit ist nur mit Deutschkenntnissen sinnvoll. Außerdem sehen Sie in dieser Branche interessante Möglichkeiten für internationale Karrieren.
9. Deutsch-Lehrer/in mit Interesse an Austausch: Sie sind Deutschlehrer/in geworden, weil Sie internationale Begegnungen lieben. Schüleraustausch, Sprachwochen, Auslandsjahre, Au Pair, Konferenzen – das ist Ihre Welt. Ihre Deutschkenntnisse haben Ihnen viele Reisen nach D-A-CH-L ermöglicht.

3.4 Phasen

Der Unterricht teilt sich in drei Phasen: die Vorbereitung, die Durchführung der Diskussion und die Nachbereitung mit Reflexion.

3.4.1 Vorbereitung

Zur organisatorischen Vorbereitung ist es zunächst wichtig, im Plenum in das Thema der Diskussion allgemein einzuführen und die Spielregeln der Fishbowl mit Rollenverteilung zu erklären. Danach treffen sich alle Teilnehmer_innen, die gemeinsam eine Rolle spielen, um kurz über die Rolle zu sprechen, eventuell noch gemeinsam weitere Argumente zu finden.

Auf eine sprachliche Vorbereitung der Teilnehmer_innen musste im Rahmen der Präsentation bei der IDT 2013 verzichtet werden. Neben der Vorbereitung von wichtigen Phrasen und Vokabeln kann auch ein Grammatik-Schwerpunkt gesetzt werden, z.B. Nebensätze oder Wenn-Sätze mit Konjunktiv.

3.4.2 Diskussion

Während der Diskussion sollte jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer mindestens einmal zu Wort kommen. Die Personen im äußeren Kreis der Fishbowl müssen laufend die Diskussion verfolgen, weil sie nicht wissen, wann sie (z.B. nach Aufforderung der anderen Gruppenmitglieder oder Intervention der Lehrkraft) in den inneren Kreis wechseln. Wichtig ist, dass die Teilnehmer_innen viel und frei sprechen können.

3.4.3 Nachbereitung / Reflexion

Um einen nachhaltigen Lerneffekt zu erzielen, ist das Dokumentieren und Verschriftlichen des Erlernten von großer Bedeutung. Im Rahmen der Präsentation auf der IDT 2013 musste aus Zeitgründen darauf verzichtet werden.

Die Reflexion kann thematisch Argumente, verwendete Vokabeln oder Grammatikstrukturen umfassen und z.B. folgende Formen annehmen:

- Verschriftlichen auf der Tafel oder auf einem Plakat
- Ein Arbeitsblatt, idealerweise mit Fotos von der Diskussion
- Verfassen eines freien Textes (Nacherzählung, Zeitungsartikel) über die Diskussion und ihre Ergebnisse

3.5 Aufgabe der Lehrperson

Der Lehrperson agiert während der Diskussion moderierend. Im Idealfall läuft das Gespräch von selbst und die Lehrkraft wird zur reinen Beobachter_in.

Typische Aufgaben der Lehrperson sind:

- Einmahlen von Diskussionskultur
- Animation zurückhaltender Teilnehmer_innen; Bremsen von Vielredner_innen
- An- und abmoderieren zur klaren Kennzeichnung von Anfang und Ende der simulierten Diskussion; idealerweise schafft die Lehrperson dabei auch die nötige Atmosphäre (z.B. indem sie zur Moderation in die Rolle der Bürgermeisterin oder des Bildungsministers schlüpft)
- Zuflüstern zusätzlicher Argumente, falls die Diskussion zu sehr in eine Richtung geht

Mit dem Korrigieren von Fehlern sollte die Lehrkraft bis zur Reflexion warten. Fehler, die laufend wiederholt werden, können in Ausnahmefällen gleich angesprochen werden, man riskiert dabei aber, den Gesprächsfluss zum Erliegen zu bringen und Sprechbarrieren aufzubauen.

4. Ausblick

Die Lehrkraft sollte das Thema spezifisch auf die Teilnehmer_innen abstimmen und dabei darauf achten, dass sie dieses Thema auch emotional anspricht. Im Fallbeispiel wurde – speziell für die Deutschlehrer_innen – das Thema „Deutsch als Fremdsprache“ gewählt. Deutschlehrer_innen weltweit kommen immer wieder in Situationen, in denen sie argumentieren müssen, warum Schüler_innen Deutsch lernen sollen – und keine andere Fremdsprache oder ein anderes Schulfach.

Aufgrund der Gruppengröße wurde im Fallbeispiel eine größere Anzahl von Rollen (neun) gewählt. Das war im Fallbeispiel möglich, weil die teilnehmenden Deutschlehrer_innen entsprechend diszipliniert diskutiert haben. In kleineren Gruppen ist eine kleinere Anzahl von Rollen ratsam (siehe Theorie oben: 4 bis 5 Personen im inneren Kreis einer Fishbowl).

Verkleidungen können den Teilnehmer_innen helfen, in die jeweilige Rolle zu schlüpfen. Typischerweise reduzieren Verkleidungen die Sprechbarrieren.

Literaturverzeichnis

Learning Events (2008). [Infomappe]. Wien: Learning Events.

Perkhofer-Czapek, M. (2008). *Methodenpool zu FIL – Förderung durch individuelles Lernen* (Unveröffentlichte Magisterarbeit). Pädagogische Hochschule, Wien.

Die Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenzen mit „Schule im Wandel“

Ida Dringó-Horváth – Károli-Gáspár-Universität der Reformierten Kirche, Budapest, Ungarn

Abstract

Die Ausbildung von pädagogischen Informations- und Kommunikationstechnik-Kompetenzen (IKT-Kompetenzen) von Lehrern wurde in den letzten Jahren sowohl in mehreren EU-Dokumenten wie auch in Regelungen der einzelnen EU-Länder als Ziel formuliert. Im vorliegenden Aufsatz wird erforscht, in wie weit diese Inhalte in der Lehrerbildung für DaF mit Hilfe des Projektes „Schule im Wandel“ (Comenius-Goethe-Institut) in Ungarn – und, ähnlich dazu, in weiteren teilnehmenden europäischen Ländern – gefördert werden kann.

1. Die Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenz in Ungarn

1.1 Diesbezügliche Regelungen in Leitdokumenten

In den letzten Jahren konnte man eine Reihe von Programmen, Aktionen und richtungsweisenden Dokumenten in der Europäischen Union zur Förderung des Einsatzes von IKT im Bildungswesen erleben (z.B. Aktionsplan ELearning 2001–2004, ELearning Programm 2004–2008, Digitale Agenda für Europa 2010 etc.). In Anlehnung an diese Richtlinien haben auch die EU-Länder nationale Strategien und Vorschriften formuliert, von denen jeweils auch die Lehrerbildung betroffen war. Anhand einer Untersuchung der Vorschriften für die Lehrerbildung in Europa kann man feststellen, dass mehr als die Hälfte

der EU-Länder – darunter auch Ungarn – die IKT zum Bestandteil des Grundstudiums gemacht haben, wobei die praktische Umsetzung von Institutionen zu Institutionen variieren kann (Eurydice Bericht 2011).

In den ungarischen zentralen gesetzlichen Bildungs- und Abschlussanforderungen für die Lehrerausbildung nach dem Bologna-System erscheint die pädagogische IKT-Kompetenz unter den notwendigen und erwarteten Lehrerkompetenzen. Die ergänzenden Regelungen des Bildungsministeriums – Anordnung 15/2006 (IV. 3.), Anlage 4., bzw. ihre Modifizierung: Anordnung 24/2010 (V. 14.) – enthalten diesbezüglich konkrete Hinweise (vgl. Dringó-Horváth, 2012; Kárpáti & Hunya, 2009a, 2009b): die Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenz sollte schon während des BA-Studiums, in den Aufbaustudien erscheinen (als praxisorientierte Bildung in Kleingruppen), wie auch später, sowohl in den Unterrichtsfächern wie auch in den allgemeinen pädagogischen Studien. In den allgemeinen Regelungen zum Unterrichtsfach Deutsch als Fremdsprache erscheint diese explizite Weise als „Kenntnisse über multimedialen Sprachunterricht“ (Anordnung 24/2010 (V. 14.)).

1.2 Explizite Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenz in der DaF-Lehrerausbildung

In den Lehrplänen der verschiedenen Ausbildungsstätten für DaF-Lehrer in Ungarn finden wir die folgenden, konkreten Lehrveranstaltungen zur Entwicklung der pädagogischen IKT-Kompetenz (Dringó-Horváth, 2012)¹:

1 Untersuchung zweier Masterlehrgang-Studententypen für DaF, die in Ungarn oft belegt werden.

Die Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenzen

Zeichenerklärung: OL=obligatorische Lehrveranstaltung; WPF=Wahlpflichtfach; FL=Fakultative Lehrveranstaltung; S=Seminar; V=Vorlesung; LP=Leistungspunkt(e) (ECTS)

Masterlehrgang für DaF in Ungarn 2012	Nach dem BA-Studium, dauert 5 Semester, Präsenzstudium, 80 LP + 40 allg. päd. Bildung + 30 LP Praktikum			Studium mit Hochschuldiplom, 2 Semester, Fernstudium (30 LP + 10 allg. päd. Bildung + 20 LP Praktikum)	
	Unterrichtsfach 1 und 2 (30 und 50 LP)	BA: Aufbau-Erziehungswissenschaften (10 LP)	Erziehungswissenschaften (40 LP)	Unterrichtsfach (30 LP)	Erziehungswissenschaften / allg. pädagogische Bildung (10 LP)
Universität Debrecen (Debrecen)	–	–	Moderne Demonstration (WPF; S; 2 LP)	–	
Eötvös Loránd Universität (Budapest)	–	–	Moderne Technologien in der Pädagogie (WPF; S; 2 LP)	–	Moderne Technologien in der Pädagogie (WPF; S; 2 LP)
Károly Eszterházy Pädagogische Hochschule (Eger)	–	–	Elektronische Lernumwelt (WPF; V; 2 LP)	–	Elektronische Lernumwelt (WPF; V; 2 LP)
Károli Gáspár Universität der Ref. Kirche (Budapest)	Internet im Unterricht DaF (FL; S; 2 LP)	–	–	Internet im Unterricht DaF (FL; S; 2 LP)	–
Universität Miskolc (Miskolc)	–	–	IKT-Grundlagen der pädagog. Arbeit (WPF; S; 2 LP) und Media und Pädagogie (FL; S; 2 LP)	–	Media und Pädagogie (FL; S; 2 LP)
Pannonische Universität (Veszprém)	–	–	E-Learning (FL; V; 1 LP)	–	–
Pázmány Péter Katholische Universität (Piliscsaba)	–	–	–	–	–
Universität Pécs (PE, Pécs)	–	–	–	–	–
Universität Szeged (Szeged)	–	IKT (WPF; S; 2 LP)	IKT (WPF; S; 2 LP) Einsatz multimedialer Technologien im Unterricht (FL; S; 1 LP)	–	IKT (WPF; S; 2 LP)

Abb. 1 – Pädagogische IKT-Kompetenz in Lehrveranstaltungen (Masterlehrgang für DaF in Ungarn, 2012)

Anhand der Tabelle kann man feststellen, dass – bis auf ein fakultatives Seminar an der KRE – die Lehrveranstaltungen mit dem gesuchten Inhalt vorwiegend in dem Modul für Erziehungswissenschaften zu finden sind. Sie erscheinen jedoch aber kaum in dem Aufbau-Modul, wie es in den gesetzlichen Bildungsanforderungen für die Lehrerausbildung in Ungarn vorgeschrieben ist. Leider können wir hier meistens nicht über obligatorische Lerninhalte sprechen, denn – abgesehen von zwei Institutionen (ELTE, EKF) – sind die Lehrveranstaltungen als WPF oder FL gekennzeichnet. Charakteristisch ist weiterhin, dass die Reduktion der Studienelemente bei niedrigeren Leistungspunktzahlen (siehe das Studium mit Hochschuldiplom) oft auf Kosten dieser Inhalte vorgenommen wird.

Natürlich können diese Inhalte auch in den allgemein-pädagogischen und/oder fachdidaktischen Lehrveranstaltungen erscheinen, wenn man sich aber die detaillierten Beschreibungen solcher Lehrveranstaltungen anschaut, findet man nicht immer diesbezügliche Hinweise, Zielsetzungen. Grund hierfür kann die niedrige Leistungspunktzahl des fachdidaktischen Bereichs sein (abgesehen von den 3 LP für das Unterrichtspraktikum in Kleingruppen sind es 7 LP pro Unterrichtsfach). Auf der allgemeinpädagogischen Ebene mangelt es aber nicht an Leistungspunkten (40 LP für Studierende aus dem BA-Studium und 20 LP für Studierende mit Hochschuldiplom), hier geht es eventuell um mangelnde Kenntnisse seitens der Dozierenden in diesem doch fachspezifischen Bereich.

1.3 Implizite Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenz in der DaF-Lehrerausbildung

Leider kann ein weiterer, sehr wichtiger Gesichtspunkt, nämlich der des impliziten Erscheinens der untersuchten Inhalte in der Lehrerausbildung nur sehr schwer untersucht werden, obwohl dieser Faktor entscheidend zur Herausbildung der entsprechenden pädagogischen IKT-Kompetenz der angehenden Lehrkräfte beitragen kann. Diesbezüglich kann ich mich nur auf publizierte beispielhafte Lösungen stützen – natürlich ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Mehrere Institute benutzen ein elektronisches Lernmanagementsystem (LMS, oder Lernplattform), üblicher Weise Moodle, Coospace, Black-

board oder WebCT, die es den Studenten ermöglichen, die online Kommunikations- und Kooperationslernprozesse aktiv zu erleben. An manchen Instituten ist es sogar möglich, zu bestehenden Lehrveranstaltungen auf einen Knopfdruck einen LMS-Kurs zu ordnen. An anderen Institutionen werden diese Möglichkeiten eher von Einzelgängern, auf eigene Initiative und mit kostenlosen Tools (z.B. Moodle) in den Unterricht eingebracht. Wo es technisch ermöglicht wird, können eventuell weitere elektronische Instrumente (z.B. digitale Tafel, Web2.0-Anwendungen wie Blog, Wiki oder eben Soziale Netzwerke etc.) verwendet, oder eben die Teilnahme an einem (internationalen) E-Mail-Projekt in die DaF-Studien eingebaut werden.

Diese Möglichkeiten können in etlichen Lehrveranstaltungen wie auch zu organisatorischen Zwecken von großem Nutzen sein. Über einige diesbezügliche positive Ergebnisse in der DaF-Lehrerbildung können wir uns aus Referaten und Artikeln von Dozierenden informieren (z.B. Dringó-Horváth, 2013a; Petneki, 2013; Reder, 2010).

2. Fazit und weiterer Handlungsbedarf im Bereich Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenz

Für die Ausbildung von DaF-Lehrern ist es charakteristisch, dass jeweils in der Institution bzw. in dem Fachbereich diese Inhalte erscheinen, wo die entsprechenden personellen und materiellen Ressourcen zur Verfügung stehen. Grundlegende Voraussetzung bleibt nach wie vor die entsprechende technische Ausrüstung, denn das Handhaben und der didaktisch sinnvolle Einsatz bestimmter Technologien kann nicht unterrichtet werden, wenn diese in manchen Ausbildungsstätten gar nicht existieren. Charakteristisch ist aber, dass die entsprechende technische Ausrüstung alleine keine automatische Garantie auf Erfolg verspricht. Vielmehr zählt die Offenheit gegenüber modernen Unterrichtsmedien und in Verbindung damit die genügende/ zunehmende (pädagogische) IKT-Erfahrung seitens der Lehrkraft (vgl. auch Mandl, 2009). Die Betonung liegt also auf Offenheit, und Lernbereitschaft (Teilnahme an entsprechenden Weiterbildungskursen), denn diejenigen, die niemals im Umgang mit IKT im Unterrichtsprozess geschult worden sind, werden kaum

auf die Idee kommen und schon gar nicht in der Lage sein, anderen diese Fähigkeit (implizit oder gar explizit) zu vermitteln. Über die europäischen Fortbildungsbestrebungen in diesem Bereich können wir Folgendes lesen: „In ganz Europa ist die Entwicklung der IKT-Kompetenzen von Lehrern in allen Ländern außer Dänemark und Island derzeit Bestandteil zentral geförderter CPD-Programme. Alle Länder außer Island melden außerdem die Einbindung von Kompetenzen im Zusammenhang mit dem pädagogischen Einsatz der IKT in diese Programme.“ (Eurydic, 2011, S. 70). Leider sind diese Angebote aber zu wenig auf den Hochschulbereich ausgerichtet und auf Dozenten in der Lehrerausbildung, was hingegen notwendig wäre, um nachhaltige Fortschritte zu erzielen.

Ausarbeitung von Inhalts- und Durchführungskonzeptionen bzw. konkrete Materialien für die Herausbildung/Entwicklung von IKT-Kompetenzen in der Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern bildet also eine aktuelle Herausforderung für didaktische Forschungsarbeiten (Kárpáti & Hunya, 2009a).

3. Das Projekt „Schule im Wandel“ im Dienste der pädagogischen IKT-Förderung

3.1 Grundlegende Projekt-Informationen²

Eine beispielhafte Lösung in diesem Bereich stellt das durch Comenius geförderte und vom Goethe-Institut koordinierte europäische Projekt „Schule im Wandel (SiW)“ dar, das für die Aus- und Fortbildung von Lehrern konzipiert wurde. Im Projekt entwickeln (2009–2011) und erproben (ab 2012) sechs Projektpartner (Hochschulen, Fortbildungszentren und Universitäten aus ganz Europa) einen filmbasierten Fortbildungskurs. Im Kurs geht es „um einen kreativen, innovativen Umgang mit den von der Gesellschaft und den Ministerien gestellten Anforderungen an Schulen, wie z.B. der Förderung von

² Detailliertere Beschreibungen mit eingehenden Projektbeispielen sind den folgenden Aufsätzen zu entnehmen: Meister, 2010; Dringó-Horváth, 2013b.

Medienkompetenz und der Entwicklung selbständigen Lernens“ (Meister, 2010, S. 41). Der Kurs kann unter Verwendung der Lernplattform Moodle durchgeführt werden. Zum Kurs wie auch zu weiteren wichtigen Projekt-Materialien (z. B. Lehrerhandreichung, Lösungsschlüssel etc.) hat man auf der Projektseite kostenfreien Zugang.³

3.2 Inhaltlicher Aufbau und Arbeitsmethoden

Wenn wir das Inhaltsverzeichnis des Kurses anschauen, können wir sehen, dass drei größeren Themeneinheiten jeweils vier Unterthemen zugeordnet sind:

Teil 1: Schulentwicklung

- Schulprofile
- Veränderte Schule
- Neue Aufgaben für Lehrer
- Visionen von Schule

Teil 2: Unterricht

- Start in die Fremdsprache
- Sachfachunterricht in der Fremdsprache
- Projektarbeit im fortgeschrittenen-Unterricht
- Lernen durch Lehren (LdL)

Teil 3: Pädagogische Konzepte und Projekte

- Kompetenzförderung: Schritt für Schritt in die Selbstständigkeit
- Förderung der Mehrsprachigkeit
- Schüler übernehmen Verantwortung
- Öffnung der Schule nach außen

Die einzelnen Unterkapitel sind jeweils nach dem gleichen Prinzip aufgebaut, wobei als erstes immer eine detaillierte Zielangabe zu finden ist:

3 Projektseite: http://www.goethe.de/lhr/prj/siw/deindex.htm?wt_sc=schule-im-wandel



Lernziele

- Sie setzen sich mit neuen Aufgaben und Rollen von Lehrkräften auseinander.
- Sie sind sich bewusst, welche Anforderungen der Beruf an Lehrkräfte in der heutigen Gesellschaft stellt.
- Sie entwickeln Ideen, wie Sie Ihre Arbeit als Lehrkraft optimieren können.

Abb.2 – Beispiel für Zielangabe – Lernziele zum Kapitel „Neue Aufgaben für Lehrer“

Dann erhalten wir einen zusammenfassenden Überblick über Inhalte, Aktivitäten/Sozialformen bzw. über den eingeschätzten Zeitaufwand:

Das Kapitel *Neue Aufgaben für Lehrer* im Überblick

Um Ihnen einen besseren Überblick über das Modul zu geben, haben wir eine Übersicht mit den Aspekten angelegt, die Sie hier erwarten. Die Gesamtbearbeitungszeit für dieses Kapitel beträgt ungefähr 7,5 Stunden.

Aufgabe	Was mache ich?	Wie mache ich das?	Dauer
Was macht eine Lehrkraft zu einer guten Lehrkraft?	eigene Erfahrungen mit den anderen Teilnehmenden austauschen (oder zusätzlich: Informationen aus einem Text ergänzen) und die Ergebnisse zusammenfassen	auf der Lernplattform im Wiki und in der Diskussion mit den anderen Teilnehmenden im Forum	95 min (+20 min)
Welche neuen Aufgaben haben Lehrkräfte heute?	Ihr Vorwissen aktivieren und Fragen zu den Filmen beantworten	auf der Lernplattform im Wiki	75 min
Warum sind Lehrkräfte als Lernbegleiter, Fortbilder, Materialentwickler tätig?	die Informationen in ein Raster einordnen	auf der Lernplattform als Einsendeaufgabe	60 min
Wie sieht es mit Ihnen aus?	die Merkmale der Wunschrolle mit anderen diskutieren	in der Diskussion mit der Gruppe im Forum	60 min
Neue Rollen - Was wird ... erwartet?	verschiedene Aspekte und Perspektiven Ihrer Rolle diskutieren	in der Diskussion mit der Gruppe im Chat und im Wiki	150 min

Abb. 3 – Beispiel für eine Überblickstabelle – Übersichtstabelle zum Kapitel „Neue Aufgaben für Lehrer“

Die einführende Arbeitsphase dient in jedem Kapitel dazu, einen Einstieg ins Thema zu geben, bestehende Erfahrungen und das Vorwissen zu aktivieren und eventuell mit anderen Teilnehmenden auszutauschen (Beispiel hierfür in der obigen Tabelle, Lernschritte 1 und 2: In der Einstiegsaktivität werden Charakterzüge der guten Lehrkraft im Wiki gesammelt und dann im Forum diskutiert. Anschließend sollen neue Aufgaben der Lehrkräfte in einem gemeinsamen Kurs-Wiki zusammengetragen werden).

Dann erarbeiten die Teilnehmer/innen Text- (z.B. Zeitungs- und Fachartikel), Video- (Filmausschnitte aus Unterrichtsstunden, bzw. Interviews mit Lehr-

kräften, Personen aus der Schulleitung, Eltern oder Lernenden), bzw. Bildmaterialien (z.B. Karikaturen) in Einzelarbeit, wie auch in kommunikativ-kooperativen Aufgaben mit anderen (in Klein- oder Großgruppen).

Typische Aufgabenstellungen für die individuelle Arbeit sind z.B. selbständige Bearbeitung des Materials und Lösung von interaktiven Aufgaben oder die Einsendaufgaben, bei denen die Teilnehmer/innen ihre Lösungen (z.B. Information sammeln zu Text- oder Filmmaterialien, oder eigene Meinungsäußerung zum Thema) der Tutorin/dem Tutor zuschicken. Rückmeldung und eventuelle Korrektur erhalten sie dann vom Programm oder von der tutorierenden Lehrperson. (Beispiel für Einzelarbeit aus der Übersichtstabelle: die Kursteilnehmer/innen füllen einen Raster zu Videosequenzen über unterschiedliche Lehrerrollen aus und senden diese der Tutorin/dem Tutor zur Evaluation zu. Nach den einzelnen Filmsequenzen kann man mit Hilfe von interaktiven Aufgaben überprüfen, ob die Kerngedanken richtig verstanden wurden.)

1 / 4 [Nächste Frage](#)

Frau Traubert behauptet ihre Rolle als Lehrerin habe sich geändert. Was hat sich geändert? (timecode 00:10)

A. Frau Traubert gibt alles an die Kinder ab.

B. Frau Traubert ist heute mehr Lerncoach und Beobachter.

C. Frau Traubert organisiert Lernprozesse und vermittelt Wissen.

Lehrer als Lernbegleiter (1'18)

[Fragen zum Film](#)

Abb. 4 – Video „Lehrer als Lernbegleiter“ und die erste, anschließende interaktive Aufgabe

In den Vertiefungsphasen stehen die kommunikativ-kooperativen Lerntätigkeiten im Vordergrund. Hier verwendet man oft Wikis, um eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen und um Meinungen oder Informationen von Anderen durch eigene Gesichtspunkte zu ergänzen. Die Werkzeuge Forum und Chat dienen für Diskussion und Meinungsaustausch, können aber auch bei projektartigen Aufgabenstellungen bei der Kommunikation von Projektmitgliedern wie auch mit der Tutorin/dem Tutor eingesetzt werden. Für das Präsentieren und Teilen von erstellten Produkten nach den Anwendungsphasen können wir die Datenbanken benutzen, in die die angefertigten Materialien in

verschiedenen Formaten hochgeladen werden und von allen eingesehen werden können. Hier wird auch die Rückmeldung von Teilnehmer/innen auf Arbeitsergebnisse von anderen ermöglicht, ergänzende Beiträge und Tipps können zu den erstellten Produkten hinzugefügt werden. (Beispiel aus der Übersichtstabelle: Im Arbeitsschritt „Wie sieht es mit Ihnen aus?“ bearbeitet die Gruppe durch den Austausch und die Diskussion über die einzelnen, in den Filmen präsentierten Rollen noch einmal gemeinsam das Lernmaterial. Die anschließende, letzte Arbeitsphase dient dem Transfer und der Konzentration auf die eigene Situation, also der Anwendung des Gelernten. Die Teilnehmenden nehmen an einer Echtzeit-Diskussion anhand von Leitfragen zum Thema teil und besprechen – geleitet von der Tutorin/dem Tutor – die bisher übernommenen Rollen, wie auch Zukunftspläne in diesem Bereich.⁴)

Jedes einzelne Kapitel verfügt über dieselben, abschließenden Bausteine:

- Rückblick: Während der ganzen Lerntätigkeit können die Lernenden ein elektronisches Lernjournal führen. An diesem Punkt wird noch einmal auf diese Möglichkeit des Zusammenfassens und Festhaltens von Lernergebnissen hingewiesen.
- Feedback und Fehler-Wiki: Hier findet eine interaktive Befragung zu den Inhalten und Methoden des jeweiligen Kapitels statt, wobei auch eventuelle Fehlerstellen (z.B. veraltete Webadressen, tote Links) angegeben werden können. Diese sind unentbehrlich für die ständige Qualitätskontrolle und für eine entsprechende Weiterentwicklung des Materials.
- Ausblick/Literaturhinweise: Zu jedem einzelnen Unterthema können die Lernenden ihr erworbenes Wissen anhand der gesammelten Lektüre weiter vertiefen.

Die in den Kapiteln vereinzelt eingefügten Zusatz- und Alternativaufgaben können dazu dienen, eigenen Interessen, Motivationen und Lernzielen nachzugehen zu können und dadurch das Lernen zu individualisieren. Die Inhalte im Kurs wurden von vornherein nach dem Baukastenprinzip (Padrós &

4 Leitfragen zum Erstellen von Notizen und zur Chat-Diskussion Was wird von Ihnen erwartet? Was sollen Sie leisten? In welchem Kontext und Umfang? Wer erwartet was? (Schule, Eltern, Lernende, Kollegen); Wie reagieren Sie auf die neuen Erwartungen?

Würffel, 2011, S. 15) zusammengestellt, damit sie durch die freie Variabilität der Elemente den jeweiligen Interessen und Zielen angepasst werden können. Auch die verschiedenen Zugangsmöglichkeiten zu Kursinhalten können zu einem flexiblen, zielgruppen- und lernzielabhängigen Einsatz beitragen: Der Kurs kann außer dem vorgeschlagenen Blended-Learning-Format, in dem die Anzahl und Reihenfolge von Präsenz- und Online-Phasen frei variieren kann, sowohl offline, als vollständige Präsenz-Veranstaltung, wie auch als völliger Online-Kurs durchgeführt werden. (Die ausgearbeiteten Handouts für die Präsenz-Durchführung liegen als Pdf-Dokument zum Herunterladen und Ausdrucken auf der Projektseite vor und die Filme kann man dazu als DVD anfordern.)

Die einzelnen Arbeitsphasen können mit entsprechenden Tutorierungstechniken koordiniert werden (Abgabetermine festlegen, allmähliches Freischalten von einzelnen Arbeitsschritten, Motivierungs- und Aktivierungstechniken etc.), damit gemeinsames Arbeiten und Lernen in der digitalen Lernumgebung ermöglicht wird. Denn genauso, wie bei traditionellen Aus- und Fortbildungskursen / Lehrveranstaltungen ist es auch hier grundlegend, dass eine Gruppendynamik entsteht und einzelne Lernfortschritte mit der Unterstützung der Gruppenmitglieder gemacht werden können.

3.3 Implementierung des Kurses und die ersten Ergebnisse mit besonderer Rücksicht auf Ungarn

Von März bis Mai 2011 fand die Tutoren-Schulung für den Einsatz „Schule im Wandel“ in Form von Blended-Learning mit der Teilnahme von jeweils 2 Mitgliedern aus verschiedenen europäischen Ländern statt. Seither erfolgt die Phase der Implementierung: in verschiedenen europäischen Ländern – darunter auch in Ungarn – kann die Fortbildung für unterschiedliche, länderspezifische Zielgruppen vom örtlichen Goethe-Institut oder aber auch von anderen Institutionen angeboten werden. In Ungarn wurde der Kurs an folgenden Institutionen implementiert:

1. WS 2011, Károli-Gáspár-Universität, Universität (KRE/GI Budapest)
 - Präsenzstudenten des ersten Jahrgangs

- 10 UE: Präsenztreffen – Online-Phase (integriert ins Methodik-Didaktik Seminar)
- 2. SS 2012, bzw. WS 2013 Károli-Gáspár-Universität Universität (KRE/GI Budapest)
 - Fernstudenten – 2-jähriges Ergänzungsstudium für Lehrer mit Hochschuldiplom für DaF
 - 20 UE: Präsenztreffen – Online-Phase – Präsenztreffen
- 3. SS 2012, bzw. WS 2013 Universität Pécs, Universität Pécs / GI Budapest
 - Ausbildung: Präsenzstudenten des Methodikkurses „Unterrichtsplanung“
 - 30UE: Präsenztreffen – Online-Phase – Präsenztreffen
- 4. Sommer 2012: Baja, GI Budapest (Sommerkurs)
 - Fortbildung: Lehrkräfte für DaF
 - 30UE: Ausschließlich Präsenztreffen

Ungarn kann mit den durchgeführten vier SiW-Kursen (und zwar in ganz unterschiedlichen Kurs-Modi!) in der ersten Implementierungsphase als einer der erprobungsfreudigsten Projektbeteiligten bezeichnet werden. Die Projekt-Kurse in den verschiedenen Ländern wurden im Durchschnitt mit ca. 12 Teilnehmern an unterschiedlichen Institutionen (oft in Kooperation des Goethe-Instituts mit Aus- und Weiterbildungsstätten) von Herbst 2011 bis Sommer 2012 durchgeführt und dauerten zwischen 10–30 Unterrichtseinheiten. Außer einem einzigen, ausschließlichen Präsenzkurs finden wir zahlreiche Variationen des Blended-Learning-Formats. Trotz der Neuheit der Formen und Inhalte berichtete die Mehrheit der Tutoren über Erfolge und den Wunsch nach einer Fortsetzung des Projektes und das gilt auch für Ungarn. Wenn wir uns die Kursberichte zu den ungarischen SiW-Veranstaltungen anschauen, können wir Folgendes feststellen: Zu den erlebten Schwierigkeiten gehörte bei den meisten Teilnehmern in Ungarn der Zeitmangel oder das schlechte Zeitmanagement, wobei auch andere über die neue, unbekannte Lernform, über die begrenzte Zugangsmöglichkeit oder mangelnde technische Erfahrung klagten. Die Mehrheit der Lernenden war aber sowohl für die neue Form, als auch für die neuen Inhalte sehr offen und gab an, dass sie die Arbeit erfolgreich, spannend und interessant fanden.

Beim Treffen zur Evaluierung der ersten Implementierungsphase in Bonn (19.–25. August 2012) war es allen Beteiligten klar, dass es im SiW-Projekt viel mehr Potenzial steckt, als zuvor angenommen worden war. Die Arbeitsgruppen der einzelnen Länder entwickelten in Zusammenarbeit weitere Ideen zum Einsatz des Materials, wodurch ursprüngliche Ziele und Zielgruppen ergänzt und zum Teil neu definiert wurden. Dies hatte aber zur Folge, dass man auch über die Materialentwicklung nachgedacht hat, denn das Erreichen bestimmter Zielgruppen (z.B. Schuldirektoren, Lehrer weiterer Unterrichtsfächer, Fachdidaktiker) lässt sich erst verwirklichen, wenn die benötigten Materialien in die jeweilige Zielsprache übersetzt/untertitelt werden, oder neue Materialien (Text und auch Filme) erstellt werden. Der Einsatz des Kursmaterials ging also mit diesen erweiterten Zielvorstellungen in die zweite, ab September 2012 realisierte Implementierungsphase über. In dieser Phase gibt es aber keine weitere zentrale Zusammenarbeit, die einzelnen Projektländer, wie auch weitere Beteiligte, die sich durch die Projektberichte bzw. die Projektseite inspirieren ließen, arbeiten individuell, länderspezifisch weiter.

4. Beitrag des Projektes „Schule im Wandel“ zur Entwicklung der pädagogischen IKT-Kompetenzen

Die Besonderheit dieses Kurses ist in Bezug auf unser Thema, dass nach dem Motto „learning by doing“ versucht wird, Inhalte und Themen zum Fremdsprachenunterricht in der digitalen Lernumgebung zu präsentieren und zu bearbeiten. Bei einem E-Learning/Blended-Learning-Kurs, der unter Verwendung der Lernplattform Moodle durchgeführt wird, können die für E-Learning relevanten Arbeitstechniken, Lern- und Interaktionsformen, Lehrer- und Lernerrollen aktiv erlebt werden. Den Länderberichten der einzelnen Länder (2012) kann man entnehmen, dass nach Aussage der Teilnehmer mit Hilfe des Materials sowohl die IKT-Kenntnisse als auch die fachpädagogischen Kenntnisse der Kursteilnehmer effizient erweitert wurden.

Die Erfahrungen in Ungarn zeigen, dass auf drei Ebenen versucht werden kann, durch SiW-Kurse zur Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenzen beizutragen:

- Durch den Einsatz in der DaF-Lehrerbildung an zwei Universitäten konnte man curriculare Vorschläge für den entsprechenden Einsatz zur Förderung dieses Bereiches, bzw. zur gezielten Materialentwicklung machen. Seit der ersten Erprobung wurde das Kursmaterial SiW an der Uni Gáspár Károli der Reformierten Kirche zum festen Bestandteil der DaF-didaktischen Ausbildung angehender Lehrkräfte.
- Durch eine Fortbildung von DaF-Didaktikern der unterschiedlichen Ausbildungsstätten (möglicher Weise durch die örtlichen Goethe-Institute) kann man zum einheitlichen, erfolgreichen Einsatz von SiW-Materialien, bzw. des Blended-Learning-Modus in der Deutschlehrerbildung in dem jeweiligen Land beitragen;
- Die Lehrerfortbildungen mit SiW können praktizierende Lehrer an modernen Kurs-Inhalten und ELearning-Arbeitstechniken teilhaben lassen.
- Als besonders sinnvoll hat es sich bei der Konzipierung erwiesen, die Materialien flexibel (weitgehend variable Kursinhalte bzw. Kursmodi) und leicht aktualisierbar zu gestalten. So ist es relativ einfach, das Material in die curricularen Gegebenheiten der einzelnen Institute in der Aus- bzw. Weiter- oder Fortbildung einzubinden. Dies bzw. die leichte, kostenlose Erreichbarkeit des vollständigen Kursmaterials ermöglichen die weite Verwendbarkeit des Kurses in und außerhalb von Europa, wodurch verschiedene Wege zur Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenz eröffnet werden.

Literaturverzeichnis

- European Commission EACEA. (2011). *Eurydice. Schlüsselzahlen zum Einsatz von IKT für Lernen und Innovation an Schulen in Europa*. EACEA. Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. Zugriff am 30.09.2014 über <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
- Dringó-Horváth, I. (2012). Oktatás-informatikai tartalmak a némettanárképzésben – intézményi körkép (Pädagogische IKT-Kompetenzen in der

- Ausbildung von DaF-Lehrern – ein institutioneller Rundblick). *Nyelvoktatás*, 3-4, 19–32.
- Dringó-Horváth, I. (2013a). Oktatásinformatikai tartalmak a KRE némettanárképzésében (Pädagogische IKT-Kompetenzen in der Ausbildung der DaF-Lehrer an der Universität KRE). In I. Dringó-Horváth & I. Császi (Eds.), *Digitális tananyagok – Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben* (pp. 153–168). Budapest: L'Harmattan.
- Dringó-Horváth, I. (2013b). Innovation im Schulwesen – das Projekt „Schule im Wandel“. *DuFu. Deutschunterricht für Ungarn*, 25, 199–209.
- Kárpáti A. & Hunya M. (2009a). Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt. (U-Teacher-Projekt I.: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für pädagogische IKT-Kompetenzen der Lehrende – ein Versuch.) *Új Pedagógiai Szemle*, 59(2), 95–106.
- Kárpáti A. & Hunya M. (2009b). Kísérlet a tanárok IKT-kompetenciája közös európai referenciakeretének kialakítására – a U-Teacher Projekt II. (U-Teacher-Projekt II.: Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für pädagogische IKT-Kompetenzen der Lehrende – ein Versuch.) *Új Pedagógiai Szemle*, 59(3), 83–119.
- Länderberichte zur Implementierungsphase des Projektes „Schule im Wandel“. (August, 2012). Erstellt und vorgetragen von Tutoren und Mitarbeitern der projektbeteiligten Goethe-Institute für das Projekttreffen in Bonn.
- Mandl, E. (2009). eLearning – Ja, aber ... Lehrende als Stolpersteine auf dem Weg in die virtuelle Zukunft? *ÖDaF-Mitteilungen. Visionen. Gegenwart und Zukunft von DaF/DaZ in Österreich* (Sonderheft zur XIV. IDT, August 2009), 77–86.
- Meister, H. (2010). Blended Learning in einer europäischen Lehrerfortbildung. Das Comenius-Projekt Schule im Wandel. *Fremdsprache Deutsch*, 42, 41–43.
- Padrós, A. & Würffel, N. (2011). Schule im Wandel: ein Überblick. In A. Padrós & N. Würffel (Hrsg.), *Fremdsprachenlehrende aus- und fortbilden im Blended-Learning-Modus. Erfahrungen und Erkenntnisse aus dem Comenius-Projekt „Schule im Wandel“* (S. 132–156). Tübingen: Narr.

- Petneki, K. (2013). Coospace – eine Lehr- und Lernplattform in der Lehrerbildung. In S. Chudak (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* (Posener Beiträge zur Germanistik, Bd. 33, S. 161–166). Frankfurt a. M.: Lang.
- Reder, A. (2010). Gegenwartsliteratur und Idiomkompetenz in webbasierter Lernumgebung. In K. Wild, Z. Szendi & R. Hillenbrand (Hrsg.), *Erbauendes Spiel. Unendliche Spur. Festschrift für Zoltán Szendi zum 60. Geburtstag im Februar 2010* (Pécser Studien zur Germanistik, Bd. 4, S. 567–579). Wien: Praesens.

Mediendidaktische Fortbildung für Sprachlehrkräfte: Was funktioniert?

Antje Neuhoff – Technische Universität Dresden

Abstract

Formate und Inhalte von Fortbildungen zum Thema „Digitale Medien im FSU“: Seit mehr als 10 Jahren werden am Multimedialen Sprachlernzentrum (MSZ) der TU Dresden berufsbegleitend Fortbildungen für den durch E-Learning gestützten Fremdsprachenunterricht angeboten. Wir konzipieren und realisieren projektbasiert Schulungen zur Vermittlung von Medienkompetenz und von methodischen Ansätzen zur Arbeit mit elektronischen Medien und Technologien im fachsprachlichen und alltagspraktischen Fremdsprachenunterricht. Die Schulungen sind für die ca. 120 Sprachlehrkräfte an der TU Dresden sowie für externe Lehrende aus Sekundarschulen, anderen Hochschulen und privaten Sprachlehrinstituten. Je nach Bedarf und den Möglichkeiten (zeitliche und räumliche Flexibilität) der Zielgruppe wird das Fortbildungsformat geplant und die berufsbegleitenden Schulungen passgenau durchgeführt. In diesem Artikel werden die Erfahrungen mit unterschiedlichen Fortbildungsformaten vorgestellt. Anhand der Chronik der verschiedenen Schulungsreihen, die vom MSZ konzipiert und durchgeführt wurden, werden die unterschiedlichen Schulungsformen hinsichtlich ihrer Vor- und Nachteile, insbesondere in Bezug auf kollaboratives Lernen, analysiert.

1. Mediendidaktische Fortbildung für Sprachlehrkräfte an der TU Dresden

An der Technischen Universität Dresden können sich seit 2001 Sprachlehrkräfte aus allen Bereichen der Universität regelmäßig zu mediendidaktischen Themen fortbilden. Die Schulungen werden vom Multimedialen Sprachlernzentrum (MSZ) angeboten, das zum Lehrzentrum Sprachen und Kulturen

gehört. Es handelt sich um berufsbegleitende und hauptsächlich interne Fortbildungen. Zielgruppe sind die ca. 120 Lehrkräfte (davon 100 Honorarlehrkräfte) des Lehrzentrums Sprachen und Kulturen und die Sprachtrainer der Fakultät Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaften plus externe Lehrende. Das Hauptgebiet der Schulungen sind Neue Medien im Fremdsprachenunterricht.

2. Kurze Chronik: 2001–2003 Projekt „Studierplatz Sprachen“

Die erste systematische Fortbildungsreihe zu den Neuen Medien wurde 2001 im Rahmen des vom deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Drittmittelprojekts „Studierplatz Sprachen“ konzipiert und durchgeführt. Für die Realisierung der Projektziele, digitale Medien in den Sprachunterricht einzuführen und multimediale Lehr- und Lernmaterialien zu entwickeln, wurde nicht nur motiviertes, sondern auch qualifiziertes Personal gebraucht. Deshalb bestand eine große Notwendigkeit darin, die Lehrenden für die Neuen Medien zu schulen. Dazu wurde ein Konzept zur systematischen Fortbildung von Sprachlehrkräften im Bereich „Neue Medien beim Spracherwerb“ entwickelt und umgesetzt. Im Vordergrund standen dabei zunächst die Recherche, Präsentation (Webseiten, PowerPoint-Anwendungen usw.) sowie die Integration solcher Elemente in die Lehre über die virtuelle Lernumgebung „Studierplatz Sprachen“ und weitere Plattformen. Weiterhin war es wichtig, die Lehrenden zu sicherem technischen Umgang mit Medien zu befähigen und Informationskompetenz zu vermitteln, z. B. Suchstrategien, kritische Evaluation von Ergebnissen, Aufbau einer Wissensbank bis hin zum Erstellen eigener netzgestützter Übungen und kursbegleitender Webseiten.

Diese Schulungen zum „Medienpass“ wurden in einer zweistufigen Reihe als Grund- und Aufbaustufe strukturiert. In der Grundstufe standen die Grundtechniken des Arbeitens mit dem Computer und dem Internet im Vordergrund; in der Aufbaustufe ging es um konkrete Anwendungen für den Sprachunterricht. Die Kurse waren reine Präsenz-Workshops, die modular

ausgerichtet, d. h. nicht aufeinander aufbauend, in der Vorlesungszeit halbtägig alle 14 Tage, in der vorlesungsfreien Zeit als Intensivlehrgänge über mehrere Tage, angeboten wurden. So hatte jede Mitarbeiterin¹ die Chance, jeden Workshop mindestens einmal zu besuchen.

Vor Beginn der Fortbildungsreihe zum „Medienpass“ bekam jede Teilnehmerin ein Arbeitsblatt zur Bedarfsanalyse. Außerdem wurden Beratungsgespräche angeboten, sodass im Vorfeld für alle Mitarbeiterinnen ein individueller Fortbildungsplan erstellt werden konnte. Zum Abschluss jeder Schulung fand eine ausführliche Evaluation statt, sodass die Inhalte kontinuierlich angepasst und aktualisiert wurden.

Das Fazit nach vier Jahren „Medienpass“ sah so aus, dass einerseits viel erreicht worden war: Die Grundlagen des Unterrichts mit Neuen Medien wurden gelegt, die Workshops wurden stets gut angenommen und positiv evaluiert und alle teilnehmenden Kolleginnen bescheinigten den Nutzen der Fortbildungen für ihre Lehrpraxis. Andererseits war die Übernahme der neuen Werkzeuge und Methoden nur selten zu beobachten, in der Regel änderte sich an der traditionellen Lehrpraxis nicht viel. Es haperte am Transfer des Gelernten.

Das Fortbildungsteam des MSZ überlegte, wie man nachhaltigere Lerneffekte erreichen kann, die tatsächlich eine veränderte Lehre bewirken. Der Schlüssel schien die zu geringen Übungs- und Anwendungsphasen der Workshops zu sein. Die Teilnehmerinnen müssten sich über einen längeren Zeitraum mit den Inhalten auseinandersetzen. Deshalb wurden neue Schulungen in einem neuen Format geplant: Die halbtägigen Präsenzworkshops sollten durch Online-Kurse über einen längeren Zeitraum mit intensiver Übungs- und Transferphase ersetzt werden. Die Gelegenheit, geeignete Trainingsmodule zu konzipieren, bot das Drittmittelprojekt Click*.

1 Da es sich in der Mehrheit um weibliche Mitarbeiter handelt, wurde im gesamten Artikel in der Regel die weibliche Form gewählt. Dies gilt für alle verwendeten Personenbezeichnungen (Kollegin, Teilnehmerin, Lehrerin) im Singular und Plural. Männliche Personen sind immer mitgemeint. Die männliche Personenbezeichnung wird verwendet, wenn es sich um eine konkrete männliche Person handelte.

3. 2006–2008: Leonardo Da Vinci-Projekt „CLICK*: Online-Szenarios für den Sprachunterricht“

In dem europäischen Leonardo da Vinci-Projekt „CLICK*: Online-Szenarios für den Sprachunterricht“, das vom MSZ/TU Dresden eingereicht und koordiniert wurde, entwickelten zehn Partner aus sechs Ländern ein Trainingsprogramm, das berufstätige Lehrende zu einem sachkundigen Einsatz von neuen Medien und Technologien in ihre Lehre befähigt, wobei der Fokus auf Technologien des Web 2.0 und „soziale Software“ gelegt wurde, denn inzwischen existierten Facebook, studiVZ, YouTube, Twitter und weitere.

Es entstanden Trainingsmodule, die im E-Learning-Modus mit Hilfe der Lernplattform Moodle angeboten wurden. Dabei wurden neue didaktische Erkenntnisse zum E-Learning für den Sprachunterricht angewendet: Unter Zugrundelegung didaktischer Prinzipien wie *task-based learning* (Erstellen von Aufgaben für Individual- und Gruppenarbeiten, die zur kooperativen Auseinandersetzung führen), dem optimalen Ausnutzen der Möglichkeiten der Lernplattform oder dem Lehren und Lernen durch Feedback entstand ein umfassendes, modular aufgebautes Fortbildungsprogramm. Das radikale Umschwenken auf Online-Lernen sollte zum einen die notwendige Zeit für Übungen und Transfer des Gelernten in die eigene Lehre bieten, zum anderen erschien es wichtig, dass die Lehrenden selbst in die Rolle von Online-Lernenden schlüpfen, um die Werkzeuge, die sie später einsetzen sollen, selbst erst einmal für ihr Lernen auszuprobieren.

Die sechswöchigen Online-Module boten einerseits Werkzeuge zum Informationsmanagement, zur Organisation von Wissen und zur Verwaltung von online verfügbaren Informationen durch Abonnementdienste mit RSS oder durch Programme des *social bookmarking*. Zum anderen konnten die Teilnehmerinnen lernen, ihren Fremdsprachenunterricht multimedialer und flexibler zu gestalten, z. B. durch die Integration von Online-Phasen in die Präsenzlehre. Die notwendigen theoretischen Grundlagen sowie grundlegende Fähigkeiten z. B. für CMC (*Computer Mediated Communication*) erlernten sie in den Trainingsmodulen „Wie man Online unterrichtet“ und „Wie man IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) im Unterricht einsetzt“. In drei

Praxismodulen wurden Web 2.0-Werkzeuge mit ihrem Potenzial für aufgabenbasierten (task-based learning), innovativen Sprachunterricht vorgestellt, sodass die Teilnehmerinnen nach der Absolvierung der Online-Trainings sicher mit Podcasts, Wikis, Blogs, Online-Umfragen, WebQuests, Sprachkordanzern etc. umgehen konnten. Um praktische Werkzeuge und Techniken ging es im Digitalisierungsmodul: Hier wurde z. B. gezeigt, wie man seine alten analogen Audio- und Videokassetten digitalisiert, aber auch, welche didaktischen Möglichkeiten die Erstellung simpler digitaler Text- und Bild-dokumente bietet.

In dem zweijährigen Leonardo-Projekt wurden hauptsächlich die Module entwickelt und in einer kurzen Pilotphase getestet. Die Möglichkeit, alle Module – mehrfach – über die volle Modullaufzeit zu unterrichten und auszuprobieren, bot das nächste europäisch geförderte Drittmittelprojekt ELMA: Elektronische Materialien im Unterricht.

4. 2009–2012: Projekt „ELMA: Elektronische Materialien im Unterricht“

Das ELMA-Projekt wurde von der Europäischen Kommission im Rahmen des Programms zur Förderung der grenzübergreifenden Zusammenarbeit zwischen dem Freistaat Sachsen und der Tschechischen Republik gefördert. Die Ziele des Projekts lagen darin, die fachlichen Kompetenzen der Sprachlehrerinnen zu erweitern, die Individualisierung und Differenzierung des (Sprachen-)Studiums zu unterstützen, gemeinsam elektronische Materialien zu erstellen und kooperativ E-Learning-Kurse durchzuführen. Das Projekt richtete sich an Lehrkräfte an Hochschulen, Gymnasien und Mittelschulen der Region Liberec und des Freistaates Sachsen. In der ersten Projektphase wurden Fortbildungskurse zur Qualifizierung angeboten, die methodische Ansätze zur Arbeit mit elektronischen Medien im Sprachunterricht vermittelten. Diese Schulungen waren notwendig, um das notwendige Know-How aufzubauen, das für die folgenden Projektphasen gebraucht wurde. Denn in Phase zwei und drei des Projekts wurden individuelle und gemeinsame technologiege-

stützte Lehrveranstaltungen konzipiert und durchgeführt, bei denen die Lehrenden das in den Schulungen erworbene Knowhow in ihrer Lehre anwenden sollen.

Die Kurse fanden in dieser ersten Phase vor allem online statt. Da Liberec und Dresden nicht so weit voneinander entfernt sind, wurden vor dem Beginn der Online-Kurse eintägige Präsenz-Workshops organisiert, die vor allem dem *community building* dienten. Zunächst mussten dazu die im Click*-Projekt erstellten englischsprachigen Kurse ins Deutsche und zum Teil ins Tschechische übersetzt, aktualisiert und an die neuen Zielgruppen angepasst werden. Das Trainingsprogramm umfasste schließlich sechs Module sowohl zu theoretischen und praktischen Grundlagen für technologiegestütztes Unterrichten als auch Verfahren und Werkzeuge. Die Kurse, die aus jeweils sechswöchigem Online-Unterricht und einer eintägigen Präsenzphase zu Beginn bestanden, konnten voneinander unabhängig belegt werden. Als Richtlinie wurde eine Lernzeit von ca. fünf Stunden pro Woche angegeben. In den drei Durchgängen wurden einige Module mehrfach angeboten, damit möglichst alle Teilnehmerinnen die Module ihrer Wahl absolvieren konnten.

Das internationale Tutorenteam umfasste zehn qualifizierte Sprachdozentinnen mit viel Erfahrung als Trainerinnen für Fortbildungen zum Online-Unterrichten. Als „virtuelles Klassenzimmer“ (Lernplattform) wurde Moodle verwendet.

4.1 Evaluationsergebnisse

Es gab eine umfangreiche Evaluation am Ende der Kurse, in der z. B. gefragt wurde, inwieweit der Kurs in Bezug auf Inhalt, Präsentation, Material und Unterstützung durch die Trainerinnen den Erwartungen der Teilnehmerinnen entsprach; ob die Inhalte relevant für ihre eigene Arbeit als Sprachlehrerin waren, ob die Zeitangaben für die einzelnen Aufgaben realistisch waren, ob die Anforderungen angemessen, zu hoch oder zu niedrig waren etc. Ganz wichtig dabei war die Einschätzung der Rolle der Trainerinnen, da die Betreuung der Teilnehmerinnen und das Feedbackverhalten im Fortbildungskonzept von zentraler Wichtigkeit für den Erfolg gehalten wurden. Weiterhin wurde der Ansatz des kooperativen und kollaborativen Lernens evaluiert,

d. h. die Frage nach der Wichtigkeit des Austausches zwischen den Kursteilnehmerinnen. Am Ende wurde die Frage nach der Weiterempfehlung des Programms gestellt, die von 100 % mit „Ja“ beantwortet wurde. Insgesamt gab es von denen, die die Evaluation ausgefüllt hatten, überwiegend sehr positive Einschätzungen.²

Aber angesichts der Anzahl auswertbarer Evaluationen muss bedacht werden, dass die Fragebögen natürlich nur von Teilnehmerinnen ausgefüllt wurden, die einen Kurs erfolgreich abgeschlossen hatten. Deshalb ist es wichtig, die Statistik der Teilnahme zu analysieren, um die Frage nach dem Erfolg des Konzepts korrekt beantworten zu können.

4.2 Teilnahme-Statistik

11 Kurse, jeder mit sechswöchiger Laufzeit

			Gesamt
Anzahl der Registrierungen im VLE	61	37	98
Anzahl der Teilnahmen	46	29	75
Anzahl der ELMA-Zertifikate	22	21	43

Tab. 1 – Teilnahme-Statistik der ELMA-Kurse

2 Beispiele aus den Fragebögen: R.: „Bin sehr dankbar für die vielen Anregungen aus diesem Kurs: Online-Unterrichten“. A.: „Ich habe wirklich eine Menge Neues gelernt, auch wenn ich z. Zt. noch nicht genau weiß, wie und wo ich es anwenden kann. Aber grundsätzlich hat es mir einfach eine kleine „neue“ Welt eröffnet und ich bin vor allem froh, diese Hürde (nämlich mich mit einem etwas unbequemen Thema auseinanderzusetzen) zumindest in Ansätzen genommen zu haben“. E.: „Die Fortbildung hat mir wirklich Spaß gemacht und was ich am wichtigsten finde, ich habe schon die Ideen in die Tat umgesetzt. Ich habe früher an einigen Veranstaltungen für Lehrer teilgenommen, die über den Einsatz des Computers im Unterricht handelten, aber keine hat mich zur Arbeit mit dem Medium angeregt“. K.: „Es hat – genau wie das andere Modul – wieder sehr viel Spaß gemacht und neue Ideen für den FSU mit sich gebracht. Alle Themen, die in diesem Modul behandelt wurden, waren komplett neu für mich. Es kam mir schon vor, als ob das Thema neue Medien bisher ein bisschen an mir vorbei gegangen war“.

Die Tabelle zeigt, dass es eine große Herausforderung darstellt, berufstätige Sprachdozentinnen als Teilnehmerinnen eines Online-Kurses über sechs Wochen „bei der Stange zu halten“. Im Falle der ELMA-Kurse ergibt sich folgendes Bild: Wenn man die Anmeldungen auf der Lernplattform als ursprüngliche Teilnehmerzahl zugrunde legt, haben zwar 77 % der Angemeldeten in irgendeiner Form an einem oder mehreren Kursen teilgenommen. „Teilnahmen“ bedeutet, die Lerner haben nicht die Mindestanzahl der Aufgaben erledigt. Das Zertifikat wurde aber nur dann verliehen, wenn ein Minimum der Aufgaben erledigt worden war. Aber nur etwas weniger als die Hälfte, nämlich 43 %, hat das Zertifikat erhalten, d. h. hat das Kursziel erreicht. Diese Abbrecherquote erscheint hoch und ist neben anderen Faktoren sicher auch dem Format Online-Kurs zuzuschreiben, auch wenn hier keine Statistiken mit vergleichbaren Präsenzprogrammen vorliegen. Wer durchhält, ist in der Regel am Ende über den eigenen Lernerfolg und die Ergebnisse des Kurses sehr zufrieden, wie die positiven Kommentare zeigen. Diejenigen, die aber vorzeitig den Kurs abbrechen, geben keine Evaluation ab – sie verabschieden sich meist, ohne dies im Forum bekannt zu geben bzw. schreiben der Tutorin eine persönliche E-Mail. Es war neben typischen terminlichen Gründen interessant zu ergründen, was die Ursachen der hohen Abbrecherquote sein könnten.

5. Herausforderungen von Online-Kursen

Online-Kurse stellen sowohl die Lehrenden als auch die Teilnehmerinnen vor spezifische Herausforderungen, die gemeistert werden müssen. Dazu zählen:

- **Materialmenge:** Zunächst muss die Trainerin den Lehrstoff auswählen und vor allem auf das Wesentliche begrenzen.
- **Kognitive Überlastung:** Die Teilnehmerinnen sind zunächst allein und müssen die Informationen verarbeiten und mit den Anforderungen zu-recht kommen.
- Eine gewisse Medien- und Technikkompetenz muss bereits vorhanden sein.
- **Unterschiedliche Zeitstrukturen an unterschiedlichen Orten:** Das richtige Maß an asynchronem und synchronem Arbeiten muss gefunden werden.

- Ungleiche Teilnahme-Muster: Gut bekannt sind die *Lurkers*-Teilnehmerinnen, die nur lesen, sich aber nicht aktiv beteiligen. Auch problematisch sind überaktive Teilnehmerinnen, da die Gefahr besteht, dass sie die Gruppe so dominieren, dass sie dadurch andere abschrecken.
- Anonymität der Lernumgebung: Es fehlen affektive Faktoren wie Gestik, Mimik, die gesamte Breite der nonverbalen Kommunikation etc.
- Die Netiquette muss beherrscht werden.
- Selbstdisziplin und Selbstorganisation (Zeitfaktor): Da es eine berufs begleitende Fortbildung war und kein äußerer Druck zur Teilnahme bestand, waren im Alltagsstress manchmal andere Dinge wichtiger als die Schulungen.

Andere Schwierigkeiten waren das begrenzte Zeitbudget der Teilnehmerinnen. Die Kurse mussten in den normalen Arbeitsablauf integriert werden. Es gab keinerlei extrinsische Motivation, den Kurs zu beenden (keine Belohnung außer dem Zertifikat).

Um Faktoren für das mangelnde Durchhaltevermögen bei mehr als der Hälfte der Teilnehmerinnen aufzuspüren, die nicht nur dem Online-Format mit seinen typischen Herausforderungen geschuldet sind, wurden auch kursspezifische Erscheinungen in Bezug auf Teilnahmemuster, kollaboratives Lernen und konkret die Interaktionen zwischen Tutorinnen und Teilnehmerinnen exemplarisch untersucht:

5.1 *Patterns of Participation*

Um die Qualität des Austauschs in Bezug auf echte Kollaboration unter den Teilnehmerinnen zu untersuchen, wurde analysiert, wie sich die Aktivitäten im Kursverlauf entwickeln mit dem Ziel, eventuell Muster (*patterns of participation*) zu erkennen, zunächst rein quantitativ. Dazu wurde der (englischsprachige) ELMA-Kurs „Tools For Task-Based Activities: Part 1“ ausgewählt, da es in diesem Kurs zu Beginn 17 Teilnehmerinnen gab – eine relativ hohe Anzahl. Die Daten zur Teilnahme wurden aus den Moodle-Statistiken extrahiert, insbesondere aus den Aktivitätsberichten, worin z. B. Forumsbeiträge (Thema, Datum und Zeit jedes Beitrags) und Kursansichten für jeden Teilnehmer geloggt werden.

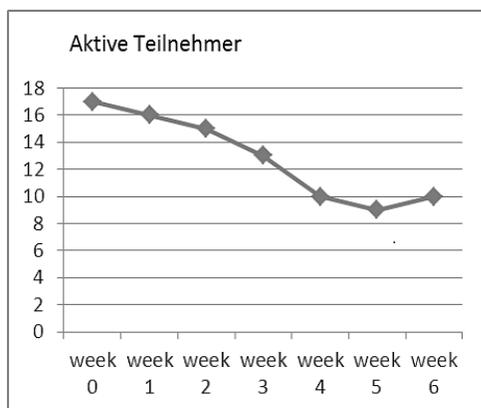


Abb. 1 – Aktive Teilnehmerinnen in einem ELMA-Kurs

Es wurden die Lernenden gezählt, die mindestens einen Beitrag in einem Forum der jeweiligen Woche geschrieben und die ein Kursmaterial (z. B. eine Textseite, eine Webseite, einen Link zu einer externen Quelle, eine Datei oder ein Verzeichnis) geöffnet haben.

17 Personen waren in Woche 0 in den Foren allgemein zum Kurs, zum sozialen Austausch oder dem technischen Hilfeforum mit (mindestens) einem Forumsbeitrag aktiv. Bereits in Woche eins folgten nicht mehr alle Lernenden aktiv dem Kursgeschehen. Das Absinken der Aktivitäten hielt bis Woche 5 an, in der nur noch 9 Lernerinnen aktiv waren. In der 6. Woche kehrte eine Lernerin zum Kurs zurück. Betrachtet man nur die Auszählung der Aktivitäten, bestätigte sich, dass lediglich die Hälfte der ursprünglichen Anzahl der Teilnehmerinnen am Kurs bis zum Ende teilnahm.

5.2 Aktivitäten von Tutoren und Teilnehmerinnen

Interessanter allerdings erscheint die Frage, *wie* aktiv genau die aktiv Lernenden in Bezug auf ihre Beiträge in den Foren waren: Würden die Anzahl der Beiträge sinken? Wie ist das Verhältnis zwischen Teilnehmerinnen- zu Tutorbeiträgen? Um diese Fragen zu beantworten, wurden alle Beiträge der Lernenden und des Tutors gezählt:

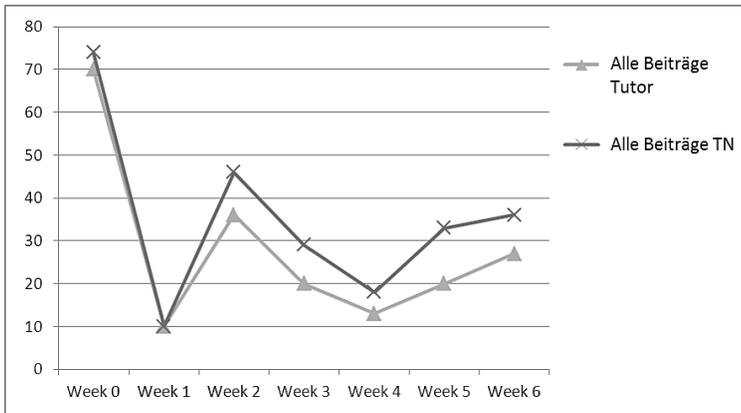


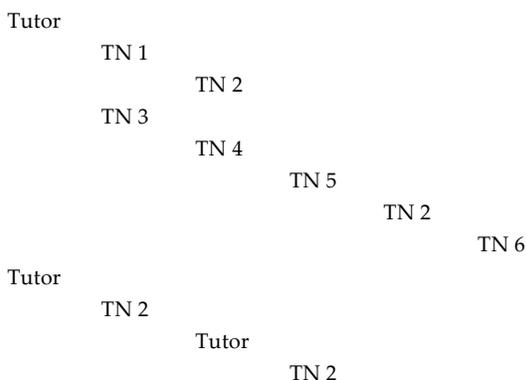
Abb. 2 – Beiträge von Teilnehmerinnen und vom Tutor

Es ist keine Überraschung, dass die meisten Beiträge in den Foren der Woche 0 gepostet wurden, denn diese Foren wurden während der gesamten Kursdauer genutzt, z. B. das Hilfeforum oder das Forum für die sozialen Kontakte. Für die gesamte Kursdauer zeigt sich keine Korrelation zwischen Kursfortschritt und Anzahl der Beiträge, die von Woche zu Woche variieren. Lernende, die im Kurs präsent waren, waren gegen Ende des Kurses sogar noch aktiver als am Anfang. Allerdings zeigt sich eine starke Korrelation zwischen den Tutor-Aktivitäten und denen der Teilnehmerinnen: Gibt es viele Tutor-Beiträge, schreiben auch die Lernenden viel. Es ist auffällig, dass die Gesamtanzahl der Beiträge aller Teilnehmerinnen nur leicht die Anzahl der Tutor-Beiträge übersteigt, in Woche eins ist sie sogar exakt gleich. Dass die Quantität der Aktivitäten steigt, je aktiver der Tutor ist, könnte ein Zeichen starker Abhängigkeit vom Tutor sein. Die Vermutung liegt nahe, dass kein großer Austausch und keine starke Kollaboration unabhängig vom Tutor innerhalb der Lerngruppe besteht. Um diese Vermutung zu verifizieren und Aussagen über die Qualität der Kollaboration zu treffen, wurden beispielhaft einige der Diskussionen selbst untersucht.

5.2.1 Baumstruktur in einem Kursforum – Qualität der Kollaboration

Um das Niveau der Kollaboration einzuschätzen, wurde untersucht, wie der kognitive Prozess des Austauschs von Argumenten vonstattenging: Kriterien hierfür waren die Bezugnahme auf vorangegangene Beiträge und das Hinzufügen von Argumenten, sodass die beschriebenen Sachverhalte an Komplexität gewannen. Weiterhin sind die „sozialen“ Beiträge, die gegenseitige Unterstützung, Motivation, Lob oder das Teilen von Erfahrungen und Wissen beinhaltet, ein Gradmesser für Kollaboration.

Die Diskussion mit der ausgeprägtesten Baumstruktur, die ein hohes Maß an Kollaboration annehmen lässt, hat fünf Feedback-Stufen mit insgesamt elf Beiträgen. Der Tutor begann die Diskussion, an der sich sechs Teilnehmerinnen (TN) beteiligten. Sie stammt aus der ersten Woche und hat folgende Struktur:



Im ersten Teil der Diskussion bezogen sich die Teilnehmerinnen aufeinander, ohne Intervention des Tutors. Insgesamt wurden nur 25 % der Beiträge vom Tutor geschrieben. D. h., diese Diskussion entwickelte sich unabhängig vom Tutor, die von ihm zum Thema „Nutzen von Skype im Unterricht“ initiiert wurde. Die Lernenden antworteten nicht nur auf den anfänglichen Tutor-Beitrag, sondern versuchten, mehr Kommentare von anderen Gruppenmitgliedern zu provozieren, indem sie über eigene Erfahrungen berichteten, über das Thema reflektierten, neue Argumente vorbrachten und somit das Thema er-

weiteren. Einige gaben unterstützende Kommentare und hielten so die Diskussion aufrecht. Der Tutor hielt sich aus der dreitägigen Diskussion heraus, wodurch er der Gruppe die Chance gab, aus seiner Anfangsfrage einen Diskurs mit mehreren Feedback-Stufen zu entwickeln und echte Kollaboration zu bewirken.

Allerdings sind solche Diskussionen mit schrittweisem Entwickeln von Argumenten unter Bezugnahme vorheriger Beiträge im untersuchten Kurs recht selten. Meist haben die Forumdiskussionen keine tiefen Feedback-Stufen.

5.2.2 Typische Struktur einer Diskussion

Ein Beispiel der gängigsten Diskussionsstruktur zeigt die folgende Tabelle. Es stammt aus dem Diskussionsforum 6.6 aus der 6. Kurswoche mit dem Titel „Reflecting on Online Polls“:

Titel der Diskussion	Begonnen von	Antworten des Tutors
Reflecting	TN 7	1
Reflecting	TN 6	1
Reflecting	TN 5	1
Reflecting	TN 4	1
Online Polls	TN 3	2 (1 vom Tutor, 1 von TN 1)
Results	TN 2	0
Before reflecting, one question	TN 1	2 (1 vom Tutor, 1 von TN 1)

Tab. 2 – Struktur des Diskussionsforums 6.6 „Reflecting on Online Polls“

Der Tutor wollte eine Reflexion anstoßen, sieben Teilnehmerinnen nahmen an der Diskussion teil. Aber alle starteten eine neue Diskussion ohne Bezug zu den vorherigen Beiträgen. Die Antworten darauf kamen fast ausschließlich vom Tutor, in der Regel am selben Tag. Nur einmal gab eine Teilnehmerin ein

Feedback in einer Diskussion, die sie nicht selbst gestartet hatte (Thema „Online Polls“).

Die typische Struktur einer Diskussion scheint zu sein: Dem Beitrag einer Teilnehmerin folgt unmittelbar das Feedback des Tutors – Ende der Diskussion. Unbeabsichtigt wirkt dadurch das prompte Tutorverhalten kontraproduktiv, denn es verhindert, dass sich eine kollaborative Atmosphäre unter den Lernenden entwickelt

5.3 Zusammenfassung Online-Kurse

Die Fortbildungskurse waren nach den aufgabenbasierten (task-based learning) und lernerzentrierten pädagogischen Prinzipien entwickelt worden. Das Ziel war, eine Gemeinschaft professioneller Lehrender zu bilden, die neues Wissen und neue Fertigkeiten gemeinschaftlich durch Kollaboration, durch den Austausch und das Mitteilen von Erfahrungen und eigener Lehrpraxis erwirbt. Das Wirken des Tutors sollte sich im Wesentlichen darauf beschränken, die Diskussionen durch reflexive Aufgaben zu initiieren und zu moderieren. Es stellte sich heraus, dass echte Kollaboration unter den Lernenden, die zu einem wissenschaftlichen Diskurs führt, sehr schwer zu erreichen ist. Obwohl die Tutor-Lernerinnen-Gruppe aus „gleichen“ professionellen Lehrerinnen bestand, folgte auf die Reflexionsaufgabe des Tutors statt eines lebhaften Austauschs von Erfahrungen, bei dem sich die Teilnehmerinnen gegenseitig kommentieren, ergänzen und ihre Beiträge aufeinander aufbauen, stets das gleiche Muster von einfacher Beantwortung der Tutor-Aufgabe durch jede einzelne Teilnehmerin, ohne Beteiligung der anderen Gruppenmitglieder. So stehen alle nur im Zwiegespräch mit dem Tutor, aber nicht im Diskurs mit der Gruppe.

Das Tutor-Verhalten scheint demnach extrem wichtig zu sein: Er/sie muss die richtige Balance zwischen Motivation, Unterstützung und Diskussionen-amaufhalten finden und dem rechtzeitigen Zurückziehen in den Hintergrund, damit die Gruppe eine Chance auf tutorunabhängige Zusammenarbeit und den Austausch ihrer Erfahrungen hat.

6. Neue Schulungsreihe: Workshops zum Einsatz neuer Medien und Methoden im Sprachunterricht

Mit Fortschreiten des ELMA-Projekts ergab sich ein Bedarf an noch mehr praxisbezogenen Ideen zum Einsatz neuer Medien und Methoden im Fremdsprachenunterricht (FSU). Die wichtigste Motivation dabei war, die Lehrenden mit den Entwicklungen der letzten Jahre vertraut zu machen. Denn es gibt mittlerweile viele, sehr gut geeignete Programme und Anwendungen zum Web 2.0, die hervorragend im FSU eingesetzt werden können. Aus den Erfahrungen der eigenen Lehrpraxis am Sprachenzentrum der TU Dresden sollten solche Programme vorgestellt werden, die insbesondere dazu geeignet sind, typische Fertigkeiten im FSU zu trainieren.

Das Konzept bestand darin, den Lehrenden bewusst zu machen, die Neuen Medien so einzusetzen, dass sie damit ihre Lehrziele besser erreichen.

Der Ansatz ist also nicht werkzeugorientiert nach der Devise „Hier ist ein tolles Werkzeug, mit dem man ganz kreative, bunte, interessante Sachen machen kann“, sondern lernzielorientiert nach der Devise „Mit diesem Programm kann man kooperatives Schreiben viel besser trainieren als im traditionellen FSU“. Es wurden Schulungen zu wichtigen Fertigkeiten entwickelt: Schreiben, Sprechen, Wortschatzarbeit und Korpora im FSU.

Im Gegensatz zu den mehrwöchigen Online-Schulungen sollten es wieder praktische Workshops ohne die Nachteile des Online-Lernens sein. So wurden je zweimal halbtägige Präsenz-Workshops im PC-Pool durchgeführt – einmal in Dresden, einmal in Tschechien. Zur Nacharbeit wurde für jeden Workshop ein Moodle-Kurs mit allen Links, Aufgaben und Präsentationen angelegt, natürlich mit Kommunikationsforen, um sowohl mit den Workshop-Teilnehmerinnen als auch mit den Trainerinnen in Kontakt zu bleiben. Dazu wurde ein Workshop zur Einführung in die Arbeit mit einer Lernplattform (Moodle) vorgeschaltet.³

3 Die Themen und Inhalte der einzelnen Veranstaltungen sind hier nachzulesen: <http://www.elma-projekt.eu/de/ws> [Zugriff am 29.09.2014]

Um die didaktischen Prinzipien der erfolgreich verlaufenen Workshops sowie deren Inhalte zu dokumentieren, wurde zum Projektende eine Publikation herausgegeben (Neuhoff, Schöne, Sternberg & Zschäbitz, 2012).⁴

7. Schlussbemerkungen

Mit der mehr als zehnjährigen Erfahrung bei der Konzeption von Fortbildungen zum Thema Neue Medien und Technologien im Sprachunterricht kann man feststellen, dass es keine optimale Lösung für alle Zielgruppen und alle Szenarien geben kann. Von Fall zu Fall muss individuell entschieden werden, welches Format jeweils am geeignetsten ist. Als Kriterien für das richtige Format können folgende Fragen gelten:

- Zielgruppe: Sind Studierende oder im Beruf stehende Lehrerinnen die Zielgruppe für die Fortbildung? Sind es im Beruf stehende Lehrkräfte, operiert der Kurstutor viel mehr als Gleicher unter Gleichen und sollte die Aufgaben so gestalten, dass dem kollaborativen Erfahrungsaustausch viel Zeit und Raum gewidmet wird.
- Von der Zielgruppe abhängig ist das Zeitbudget: Lehrende an Schulen und Universitäten müssen die Fortbildung neben ihren beruflichen Verpflichtungen absolvieren und können sie meist nur als Nebensache betrachten, deshalb haben sie weniger Zeit zum Lernen.
- Auch von den Wohnorten der Teilnehmerinnen hängt das Fortbildungsformat ab: Leben sie an verschiedenen Orten, kommt oft nur ein Online-Format mit wenigen Präsenzphasen in Frage.
- Wieviel Input der Tutoren ist nötig? Bei erfahrenen Lehrkräften genügt es, die Werkzeuge vorzustellen, Aufgaben zur didaktischen Reflexion zu stellen und die Diskussionen diskret zu moderieren, damit eine intensive Kollaboration entstehen kann.

⁴ Einzelne Exemplare können an Interessenten auf Nachfrage versendet werden.

- Bei unerfahrenen Lehrenden müssen mehr Hilfestellung und mehr fachdidaktischer Input gegeben werden; es kann weniger auf vorhandene Erfahrungen rekurriert werden.

Literaturverzeichnis

Neuhoff, A., Schöne, K., Sternberg, P. & Zschäbitz, E. (2012). (Hrsg. H. Neumannová & I. Vlčková). *Web 2.0 -Technologien im Sprachunterricht. Fertigkeitensorientierte Szenarien*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.

Der Lehrer als Lerner – Informelle Lehrerfortbildung in der Klasse

In memoriam Heinz Wilms

Sabine Hagemann-Ünlüsoy – Goethe-Institut (i. R.), Berlin

Abstract

Informelle Lehrerfortbildung ist Teil des Unterrichtsalltags: Im Rahmen seines kommunikativen Unterrichtskonzepts relativiert der Lehrer seine „Senderrolle“ und intensiviert die „Empfängerrolle“, die ihn für das Feedback der Klasse sensibilisiert und so zum Lerner macht.

Das schöne Schlagwort vom lebenslangen Lernen, das Lernen und damit auch Wissen als etwas nicht Abgeschlossenes und nicht Abzuschließendes anerkennt und in die eigene Verantwortung stellt, beherrscht die aktuelle bildungspolitische Diskussion in Deutschland und könnte als ihr Motto bezeichnet werden, Hand in Hand mit der Forderung an den Lehrer, das Lernen des Lernens zu lehren. Die Zertifizierungen, die dazu angeboten werden, schließen auch informelles Lernen mit ein. Dennoch ist diese bildungspolitische Zauberformel auch auf Kritik gestoßen, da Lernen in erster Linie in den Dienst des Arbeitsmarktes gestellt und damit der Bildungsgedanke persönlicher Weiterentwicklung zurückgedrängt werde. Das Thema „Der Lehrer als Lerner“ bezieht sich nicht auf den Lehrer in der formalen Lehrerfortbildung, sondern den Lehrer im Unterrichtsalltag in der Klasse. In seinem Vortrag über zukunftsorientierten Deutschunterricht hat Hans-Jürgen Krumm 2011 gefordert, die Institution Schule auch als einen kollegialen Lernort für Lehrer zu gestalten. Dem soll hier der Aspekt des Lernens von und mit den Lernenden, den Schülern hinzugefügt werden: Die Rolle des Lehrers als eines Lerners im

Klassenraum, der das Feedback seiner Schüler zum Ausgangspunkt seines Lernens macht.

Der Beitrag kann durch folgende Reflexion zusammengefasst werden:
Assoziogramm 1: "Was ist ein guter Lehrer?" - Assoziogramm 2: "Was ist ein guter Lerner/Schüler?" - Abschlussüberlegung: Gibt es Überschneidungen zwischen beiden Assoziogrammen?

1. Basismodell Kommunikation

Laut Krumm gibt es viele Einzeluntersuchungen, aber kein zusammenhängendes Modell eines guten Sprachlehrers. Mit Hilfe eines Kommunikationsmodells, das verschiedene für den Unterricht relevante Aspekte bündelt, kann man versuchen, sich dieser Frage anzunähern: Sender/Empfänger/Nachricht – diese 3 Faktoren werden in dem aus der Nachrichtentechnik stammenden informationstheoretischen Grundmodell unterschieden, dem ältesten und einfachsten der Kommunikationsmodelle, das (neben anderen) in dem sehr lesenswerten *Multimediaprojekt Kommunikation* der Universität Oldenburg (Eichler & Pankow, o. J.) ausführlich kommentiert wird. Dieses sogenannte Kommunikationsdreieck, das jedem Unterricht, also auch dem Fremdsprachenunterricht zugrunde liegt (insbesondere wenn sich dieser als kommunikativ versteht), stellt die Basis für die folgenden Überlegungen zur Lehrer- und Lernerrolle und den damit verbundenen Lehr- und Lernprozessen dar. Die Überlegungen dazu stützen sich auf die Fachliteratur, auf eigene Erfahrungen in Unterricht und Lehrerfortbildung sowie auf die Zusammenarbeit mit Heinz Wilms, dem Autor der kommunikativen Wende durch *Deutsch aktiv* (Neuner et al., 1979–1983) und Initiator des ersten Unterrichtsmitschauprojekts des Goethe-Instituts, in dem wir gemeinsam vor und hinter der Kamera standen.

2. Die Nachricht/Sendung

2.1 Der Lehrer als (guter) Leser

Bei diesem Aspekt der Lehrerrolle geht es um den Stoff des Unterrichts, d.h. um die deutsche Sprache in ihren vielfältigen Erscheinungsformen, es geht um Unterrichtsvorbereitung.

Es gibt eine reiche interessante Fachliteratur zu verschiedenen Formen des Leseverstehens, basiert auf Texttheorien und insbesondere der Rezeptionstheorie, mit differenzierten Vorschlägen für den Unterricht. Diese beschäftigen sich mit Verfahren im Unterricht. Was „gutes Lesen“ in der Unterrichtsvorbereitung meint, dazu sollen Überlegungen von Umberto Eco herangezogen werden: In *Im Wald der Fiktionen: Sechs Streifzüge durch die Literatur* (Eco, 2004) zeigt er am Beispiel seines „Modell-Lesers“, wie genaues, in die Tiefe zielendes Lesen den Text entschlüsselt. Dieser behutsam mit dem Text umgehende Leseprozess lässt sich auf den Umgang des Lehrers mit seinem Lehrwerk übertragen: Als guter Leser nimmt der Lehrer sich Zeit für den Text, auf der Suche nach den verschiedenen, darin enthaltenen Aspekten. Er ist voller Neugier und liest den Text immer wieder durch. Als guter Leser verhält sich der Lehrer als Lerner: Das umfassende Verständnis, das er sich lesend erarbeitet, ist die Basis seines Unterrichts. Und da das Lehrbuch bis zu 80 %! den Unterricht bestimmt, wie die Unterrichtsforschung zeigt, behandelt er dieses als einen wertvollen informativen Text und vertieft interessante Fragestellungen durch weitere Informationsquellen. Erst dann erfolgt der Schritt zur Didaktisierung.

Dieses genaue Lesen ist der Ausgangspunkt guten Unterrichts, es definiert die Nachricht im Kommunikationsdreieck, den Stoff, und schafft die inhaltlichen Voraussetzungen für die Aufgabenstellungen im Unterricht.

2.2 Der Lehrer als Kommunikator

Dem Konzept des Kommunikationsdreieckes folgend, geht es in der Kommunikation um die Wahrnehmung von zwei Rollen oder besser, um eine Doppelrolle: Sender *und* Empfänger, die zwei Seiten der Medaille. Was bedeutet das für die Lehrerrolle?

Folgende Statistik zum Sprechanteil der Lehrer gibt einen interessanten Hinweis:

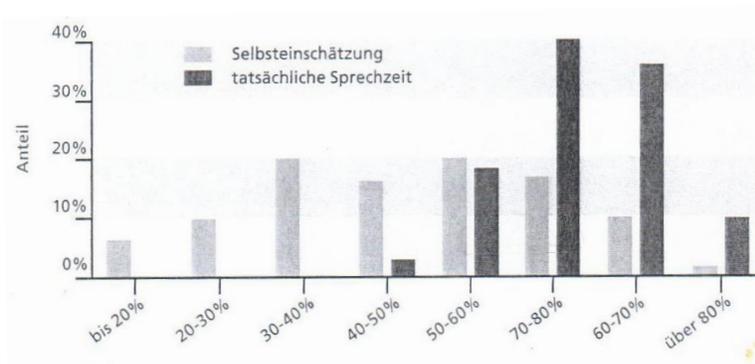


Abb. 1 – Statistik zum Sprechanteil der Lehrer (Schart & Legutke, 2012, S. 123)

Das Ergebnis: 85 % der Lehrer nehmen über 70 % der Unterrichtszeit in Anspruch, 2/3 glauben jedoch, deutlich weniger zu sprechen. Diese Wahrnehmungslücke wirft ein bezeichnendes Licht auf das Rollenverständnis der Lehrer als den Verantwortlichen für das richtige Lernen.

Inhaltlich verlaufen die Unterrichtsgespräche oft nach einem prototypischen Muster: Der Lehrer fragt, die Lernenden antworten, der Lehrer kommentiert bzw. korrigiert:

Lehrerin: Wie feierst du Geburtstag?

Lernerin: Ich lade viele Freunde ein. Und danach feiern wir eine große Party. Ich lade auch meine Verwandten ein.

Lehrerin: Aha.

Lernerin: Wir haben viel Spaß.

Lehrerin: Ach so. Schön. Und noch eine Person...

Lehrerin: Wen siehst du?

Lernerin: Eine Mädchen und eine Junge.

Lehrerin: Und einen Jungen. Gut. Und sag mir jetzt bitte, wo kann das sein?

Lernerin: In Stadt.

Lehrerin: In der Stadt. Ja. Und was hat das Mädchen in der Hand?

Mehrere Lernende: Stadtplan.
Lehrerin: Einen Stadtplan.
(Schart & Legutke, 2012, S. 129)

Ein Ping-Pong-Spiel pausenloser Fragen statt eines Dialogs oder Austauschs sei der Grund dafür, dass Unterrichtsgespräche oft so unbefriedigend verlaufen, stellt das Oldenburger *Multimedialprogramm Kommunikation* (Eichler & Pankow, o. J.) kritisch fest. Und betont, dass soziale Normen und Institutionen oft hierarchische Rollenkonzepte verlangen, aber das konkrete kommunikative Verhalten durchaus von der vorgegebenen hierarchischen Rollenverteilung absehen kann: Funktionales Verhalten, so die Beobachtung, führe dann in aller Regel zu einem kooperativen Zusammenwirken.

In die „Sender-Falle“ zu treten, drängt sich als Lehrerrolle im Unterricht leicht auf, und es ist in der Praxis nicht einfach, dem zu entgehen. Deshalb wird in der Lehrerfortbildung immer wieder empfohlen, einen Mitschnitt des eigenen Unterrichts anzufertigen und den eigenen Beitrag zum Unterrichtsgespräch kritisch zu hinterfragen. Wer jemals damit konfrontiert wurde oder sich selbst konfrontiert hat, wird das Ergebnis so leicht nicht vergessen.

Gegensatz zur gängigen Praxis: Der Motor des Lernens im Unterricht ist das aktive Zuhören, der bewusste Rollenwechsel des Lehrers vom Sender zum für die Sendung der Lerner offenen Empfänger. Der Lehrer wird in dieser Rolle zum Lerner: Zuhörend übernimmt er die Aufgabe des Nachfragens – statt zu kommentieren, sowie die Rolle des Protokollanten, – statt zu unterbrechen und ad hoc zu korrigieren (und doch nicht alle Fehler zu „erwischen“, wie das obige Beispiel zeigt). Er nimmt die Lernertexte im Unterricht ernst, geht als Gesprächspartner inhaltlich auf sie ein bzw. gibt Raum für Diskussion in der Klasse. Auf der Basis eines Fehlerprotokolls entwickelt er dann einen systematischen Fehlerunterricht mit dem Ziel, die Schüler als Lernpartner zur Selbstkorrektur zu befähigen und zeigt damit, wie ernst er die Beiträge der Lernenden nimmt, die zu Unterrichtstexten werden. Der Lehrer trifft damit ganz bewusst eine konzeptionelle Rollenentscheidung.

3. Entwicklung des Rollenrepertoires im Unterricht

Hilfreich für die Entwicklung eines differenzierten Rollenrepertoires sind konzeptionelle Überlegungen zum Unterricht der verschiedenen Fertigkeiten sowie zur Ausgestaltung des Klassenraums.

3.1 Die Klasse als Labor – Lehrer und Lerner als Sprachforscher

Der 1. Band der neuen Reihe „Deutsch lehren lernen“ mit dem Titel *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung* (Schart & Legutke, 2012), eine sehr empfehlenswerte Handreichung für eine Lehrerfortbildung, die nicht dogmatische Konzepte vermittelt, sondern zur Reflexion über die eigene Unterrichtspraxis anleitet, Spielräume im Unterrichtsalltag zu erkennen und zu nutzen, stellt in einem Kapitel Klassengestaltungen verschiedener Lehrer und damit implizit die zugrundeliegenden Unterrichtskonzepte vor: die Klasse als Bühne, die Klasse als Trainingsplatz, die Klasse als Textwerkstatt usw. mit dem Diskussionsschwerpunkt, wie der Klassenraum zu einem kommunikativen Lernzentrum werden kann. Hier soll im Kontext der Fragestellung „der Lehrer als Lerner“ der Aspekt des Klassenzimmers als eines Labors hervorgehoben werden: nicht des klassischen Sprachlabors, sondern eines modernen Labors als Ort für Experimente, in unserem Fall des Experimentierens mit Sprache. Wird Sprachunterricht so gesehen, erscheint der Lerner als Forscher, als Sprachforscher, und wird zum Partner des Lehrers, der sich ebenfalls als Sprachforscher versteht. Der Lehrer als Lerner nimmt die Ergebnisse der Sprachexplorationen der Lerner zur Kenntnis und tauscht sich darüber mit ihnen aus. Lehrer und Lerner erforschen die Sprache, das ist ihre gemeinsame Arbeitsbasis.

3.2 Unterrichtsbeispiel: Der Lerner als Sprachforscher – Grammatische Strukturen deduktiv erkennen lassen

Das folgende Unterrichtsbeispiel von Heinz Wilms (Unterrichtsmitschau des Goethe-Instituts) veranschaulicht sehr schön, wie Lehrer und Lerner zu Sprachforschern werden und sich über das Funktionieren von Sprache austauschen: Drei Kärtchen hängen als stumme Aufforderung an der Tafel: Lehrer / fragt / Schüler. Es geht darum, einen Satz zu bilden, und da zwei richtige Sätze möglich

sind, erfahren die Lernenden durch eigene Formulierungsversuche an einem einfachen funktionalen Beispiel das Besondere der deutschen Sprache mit ihren Artikeln. Sie beginnen, Vertrauen in die Grammatik als Verständnishilfe zu entwickeln statt sie als Lernschwierigkeit zu fürchten. Der Lehrer gibt ihnen dazu die nötige Zeit, den Prozess des Überlegens durchzuspielen.

3.3 Unterrichtsbeispiel: Der Lerner als Sender – offene Dialoge gestalten lassen

Statt den modellhaften Dialog lernen zu lassen, stellt der Lehrer den Lerner schon bei der Einführung vor eine sich verzweigende Dialogsituation, die die Aufgabe stellt, die Situation zu verstehen und zu bewerten und die eigene Reaktion zu formulieren.



Abb. 3 – Übungsbeispiel für einen offenen Dialog aus *Deutsch aktiv Neu GS1* (Neuner, Scherling, Schmidt & Wilms, 1990, S. 130)

Wenn das Lehrbuch dieses nicht anbietet, kann der Lehrer selbst dem Dialog eine offene Gestalt geben, um Gestaltungsfreiheit zu ermöglichen. So kann das Unterrichtsmaterial helfen, die Lerner miteinander und mit dem Lehrer ins Gespräch zu bringen, ohne dass der Lehrer als dominanter Sender auftreten muss, der über richtig/falsch entscheidet.

3.4 Textarbeit im Unterricht: Der Lerner als Leser – Informationen geben und erfragen

Das Lesen im Unterricht ist wie im richtigen Leben inhaltsorientiert, es geht um Information. Das laut Unterrichtsforschung im Fremdsprachenunterricht weit verbreitete Wort-für-Wort-Lesen ist dabei kontraproduktiv. Gegen diesen Trend sei die Forderung eines Freiburger Kollegen erwähnt: Lass unterstreichen, was die Schüler bereits kennen, – eine schöne Möglichkeit unter vielen, in einen Text einzusteigen und vom Bekannten zum Unbekannten voranzuschreiten. Bei der Vorbereitung entscheidet der Lehrer, der als Leser den Text genau kennt, über das Vorgehen im Unterricht und entwirft einen Leseprozess, der in Schritten erfolgt, denn auch das Leseverstehen ist ein prozessorientiertes Unterrichtsprojekt, das zu Kommunikation in der Klasse, also zu Austausch führen soll. Arbeitsteilige Aufgabenstellungen, z.B. Textpuzzle, sind hilfreich, da sie zu wechselseitiger Information unter den Lernern führen, auch wortschatzentlastende Assoziogramme als inhaltsbezogener Einstieg, entwickelt in Lehrer-Lerner-Kooperation, haben sich bewährt. Zahlreiche bedenkenswerte Beispiele finden sich in der Fachliteratur. Statt vorgefertigte Fragen zum Text beantworten zu lassen, werden Aufgaben zum Thema gestellt, das im Text behandelt wird. Die Führung erhält der Text, den der Lehrer analysiert und didaktisiert hat. Im Unterricht kann der Lehrer sich dann auf das Moderieren zurückziehen und gegebenenfalls einen Lerner als Informanten mit dem Wörterbuch einsetzen, wobei die Zahl der zulässigen Fragen möglichst beschränkt sein soll.

4. Zusammenfassung: Der Lehrer als Regisseur

Im sogenannten kommunikativen Unterricht sei die Kommunikation in Wirklichkeit nicht echt, sondern künstlich, insbesondere im Fremdsprachenunterricht außerhalb der deutschsprachigen Länder! Gegen diese These ist einzuwenden, dass es zum einen immer eine direkte Kommunikation zwischen Lehrer und Lerner gibt: Bitte, danke, mach dies, erklären Sie das usw. Zum anderen sind die Themen und Stoffe des Unterrichts immer dann kommunikativ, wenn sie zu einem Austausch führen, unter den Lernern oder mit dem Lehrer. Damit das funktioniert, bedarf es eines vielfältigen Rollenrepertoires, das wie in einem Drehbuch entwickelt werden kann: Die Lerner als Fragende, Kommentierende, Informierende, ihre Bewertung Einbringende, Zuhörende, Analysierende, Forschende etc., der Lehrer in eben diesen Rollen, aber das Management beibehaltend. So könnte man, Heinz Wilms folgend, den Lehrer vor allem als den Regieführenden sehen, der die Schauspieler/ Schüler zum Text/zur den sprachlichen Lernzielen hinführt, der berät, vormacht und vor allem auch machen lässt, eine Lieblingsformel von Heinz Wilms. Der Ernstfall in diesem kommunikativen Unterricht ist das gute Zusammenspiel aller Beteiligten, und da es sich um keine klassische Bühne handelt, wo der Text feststeht, sondern um eine moderne Bühne als ein Labor von experimenteller Erforschung der Sprache als Mittel und Ziel mit Freiraum zur Ausgestaltung der Rollen, beobachtet der Lehrer als Lerner die Interimsprache seiner Schüler/ Forscher, hört zu, protokolliert, sucht zu verstehen, beteiligt sich, regt an, gibt Impulse. Als Regie führender Lehrer greift er gezielt ein, um die Weichen zu stellen, denn er kennt den Text und das Ziel.

Abschließend soll noch einmal das Oldenburger Multimediaprojekt zur Sprache kommen: Hier heißt es ermutigend, das Aufbrechen institutionell vorgegebener Rollen werde immer als etwas Besonderes erlebt. Insofern ist dieser Vortrag eine Reverenz an Heinz Wilms, den wichtigen Weichensteller in der Geschichte des Daf/DaZ-Unterrichts. Dazu 3 Bilder aus *Deutsch hier* (Scherling, Schuckall & Wilms, 1982–1989) und *Deutsch aktiv* (Neuner et al. 1979–1983), in denen der Lehrer Heinz Wilms als „Model“ erscheint: Bei der Einführung der Ordinalzahlen als die Nr. 1 (Bild 1), als lädiertes Sieger, den

Dativ verkörpernd (Bild 2) sowie als unentschlossener Kunde bei der Einführung der Demonstrativpronomen (Bild 3). Ein großes Rollenrepertoire, heißt es richtig im oben genannten Multimediaprojekt, sei ein Zeichen hoher Sozialkompetenz. Fügen wir hinzu: Auch beruflicher Professionalität eines Lehrers, der sich im Unterricht auch als Lerner versteht. Lehrerfortbildung sollte in diesem Kontext als Coaching wirksam werden. Es geht darum, das Versprechen einzulösen, das das kommunikative Unterrichtskonzept beinhaltet.



Abb. 4 – Illustrationen zur Verwendung von Ordinalzahlen, des Dativs und der Demonstrativpronomen (Liebe-Harkort, 1999, S. 28)

Literaturverzeichnis:

- Eco, U. (2004). *Im Wald der Fiktionen. Sechs Streifzüge durch die Literatur* (B. Kroeber, Übers.). München: dtv.
- Eichler, W. & Pankow, J. (o. J.). *Multimediaprogramm Kommunikation. Kommunikations- und Konflikttraining im Rahmen der Lehreraus- und weiterbildung*. Zugriff über <http://www.germanistik-kommpjekt.uni-oldenburg.de/>
- Krumm, H.-J. (2011, Oktober). *Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit Lehrkompetenzen für einen zukunftsorientierten Deutschunterricht*. Tagungsbeitrag an der XIX. internationalen Tagung des Kroatischen Deutschlehrerverbands, Opatija, Kroatien.
- Liebe-Harkort, K. (1999). *Erinnerungen an Heinz Wilms*. Berlin: Langenscheidt.

- Neuner, G., Scherling, T., Schmidt, R. & Wilms, H. (1990). *Deutsch aktiv Neu. Ein Lehrwerk für Erwachsene. Arbeitsbuch GS1. Grundstufe in 2 Bänden*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G., Schmidt, R., Wilms, H., Edelhoff, C., Gerighausen, J. & Scherling, T. (1979–1983). *Deutsch aktiv. Ein Lehrwerk für Erwachsene*. Berlin: Langenscheidt.
- Schart, M. & Legutke, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung (Deutsch lehren lernen)*. München: Klett.
- Scherling, T., Schuckall, H. F. & Wilms, H. (1982–1989). *Deutsch hier. Ein Unterrichtswerk für ausländische Arbeitnehmer, Erwachsene und Jugendliche*. Berlin: Langenscheidt.

Sektion D3
Leistungen fair und
zuverlässig messen –
aber wie?

Sektionsleitung:
Aleidine Moeller
Michaela Stoffers

Einleitung

Renata Zanin – Freie Universität Bozen, Italien

Die Ausführungen und Diskussionen zum Themenfeld „Lerngruppenspezifisch in DaF, DaZ, DaM“, die in diesem Band dokumentiert sind, haben zu einer Fülle von Beiträgen geführt, die im Rückblick global als Versuche im Sinn eines erprobenden Handelns gelten können, ein Handeln im Unterricht, das an jedem Punkt kritisch hinterfragt werden kann. Die Zusammenschau von Unterrichtshandeln und Lernpraxen, die für DaF und DaZ aber ungetrennt auch für DaM erfolgen sollte, führte in ein ideales Zentrum, dorthin, wo Lehrende und Lernende einander begegnen. Dabei wurden gerade jene Punkte virulent, die allgemein als „kritische“ Momente des formalen Sprachunterrichts angesehen werden: das Lernen von Sprachen in gemischten Gruppen, in Großgruppen, damit verbunden die notwendigen Differenzierungen. Besonders einschneidend ist die Notwendigkeit der Differenzierung im Elementar- und im Primarbereich (Largo, 2015) mit der zusätzlichen Aufgabe, die jungen Menschen auf dem Weg zur Sozialisierung und zur Literalität zu begleiten. Schließlich, um auf den in vieler Hinsicht bedeutendsten Einzelpunkt dieser Sammlung von Schwachstellen zu kommen, die Bewertung des von den Lernenden an den verschiedenen Punkten ihres Sprachenlernens jeweils Erreichten. „Leistung fair und zuverlässig messen – aber wie?“ ist der Titel von Sektion D 3, die hier mit ausgewählten Beiträgen vorgestellt wird. Sprachprüfungen in Schulen sind schon lange nicht mehr das einzige Ziel seit *high-stakes*-Tests für die Hochschulzulassung und für den Nachweis von Eingangsqualifikationen an immer mehr Studiengängen in die Studienordnungen Eingang gefunden haben.

Im Rückblick ist die gegenwärtige Diskussion zum Testen grundlegend von der Orientierung auf die im GER festgelegten Kompetenzen beeinflusst. Die neuesten Entwicklungen, die unter der Ägide der Kompetenz das Erreichen

von vorgegebenen Lernzielen als *Learning outcomes* der einzelnen Unterrichtseinheiten anstreben, haben die Klassenzimmer allerdings noch nicht erreicht. Es ist das ein Projekt, das Lernen selbst mit der Reflexion über die angestrebten Lernziele zu verbinden und die Lernenden zu einer höheren Stufe der Beteiligung und der Sprachaufmerksamkeit zu führen, die zugleich als Sprungbett für selbstständiges Lernen dient. Dieses Verfahren, das Constructive Alignment (Biggs & Tang, 2011, zur Einführung Technische Universität München, 2016) stellt eine Synthese dar, die in Zukunft eine große Rolle spielen wird.

In Folge der Kompetenz-Orientierung und der spezifischen Aufgaben, Tests für bestimmte Zielgruppen zu konzipieren und durchzuführen, hat sich der Begriff der Validität, ein traditioneller Angelpunkt der Testtheorie, grundlegend geändert. In der Sektion D 3 der IDT-Bozen wurden diese neuen Aspekte in fundierten Beiträgen vorgestellt und diskutiert.

Gabriele Kecker vom TestDaF-Institut in Bochum gibt eine stringent gefasste Einführung in den komplexen Bereich der Qualitätssicherung exemplifiziert am Beispiel von TestDaF, einer Prüfung, die speziell als Sprachkompetenznachweis für die Hochschulzulassung an deutschen Hochschulen dienen soll und die als *high-stakes*-Test besonders hohe Anforderungen in Bezug auf Standardisierung und Zuverlässigkeit stellt. Die Anwendung der ALTE-Mindeststandards beim TestDaF gibt Einblick in die Arbeit dieser wichtigen Agentur für Qualitätssicherung des Testing. Die besonders aufwändige Zuordnung der Test-Niveaustufen zu den GER-Stufen wird ausführlich diskutiert. Die Bewertung und Benotung wird analysiert und neben den laufenden Analysen der Arbeit wird auch die Kommunikation mit den *stakeholders* als wichtiger Aspekt behandelt.

Naomi Shafer von der Universität Freiburg/Fribourg gibt einen umfassenden Bericht über eine aktuelle Neuentwicklung, das Zertifikat B 1, das als Ersatz des bewährten Zertifikats Deutsch in internationaler Zusammenarbeit entwickelt wurde und der Plurizentrik des Deutschen adäquat Rechnung trägt. Diese Niveaustufe ist von besonderer Bedeutung, da sie vor allem junge

Erwachsene anspricht, die Deutsch aus Studien- oder Berufsgründen lernen wollen. Die Validität wird durch den nun obligatorischen Bezug auf die im GER festgesetzten Anforderungen besonders komplex. Die Referentin berichtet über die Entwicklung der Module „Lesen“ und „Hören“, die mit aufwändigen Verfahren prozessfokussierender Validierungen mit Hilfe von Verbalprotokollen beim Prüfungsablauf erarbeitet wurden. Die Protokolle wurden umfassend dokumentiert und systematisch ausgearbeitet und zeigen unter anderem das Ergebnis, dass die Versuchspersonen beim Lösen der Aufgaben kaum je inferenzielle Arbeitsstrategien und ihr Weltwissen einsetzen. Aufschlussreich ist auch der Weg zur verbesserten Darstellung der Leseaufgaben, die ein effizienteres Arbeiten ermöglichen.

Andrea Abel von der Europäischen Akademie Bozen und Karin Wisniewski von der Technischen Universität Dresden berichten über einen innovativen Ansatz, Lernertexte mit ihren jeweiligen „typischen“ sprachlichen Eigenheiten systematisch zu den Deskriptoren der unterschiedlichen GER-Niveaustufen in Bezug zu setzen. Das Projekt MERLIN (Mehrsprachige Plattform für die Europäischen Referenzniveaus: Untersuchungen von Lerner Sprache im Kontext), das als frei zugängliches Computerprogramm zur Verfügung steht, bietet Lehrpersonen und Testern empirisch gesicherte Daten zur Validität der GERS-Deskriptoren. Erfahrene Lehrpersonen werden erkennen, dass es sich dabei vor allem auch darum handelt, die abstrakten Deskriptoren mit Leben zu versehen, sie anschaulich zu machen als Kategorien, die beim Lesen, Korrigieren und Bewerten von Schülerarbeiten Verwendung finden. Auch in den Schulen wird der Sprachunterricht immer öfter mit einem Blick auf einen möglichen externen Test als verwertbaren Abschluss durchgeführt. Für Lernende und für Lehrende ist MERLIN besonders interessant wegen der zweiten Stufe der „Zielhypothese“, mit anderen Worten, der „korrekten“ sprachlichen Form im jeweiligen Kontext der schriftlichen Übung. Die Verfasserinnen sind überzeugt, dass mit MERLIN ein Instrument geschaffen wurde, das eine Brücke darstellt zwischen der täglichen Arbeit mit Texten in der Klasse und den Deskriptoren des GER, deren Einfluss auf die Entwicklung schulischer Curricula in dem Ausmaß nicht vorhersehbar war.

Eine Brücke von den Erfahrungen mit internationalen Testverfahren zu den Bewertungen und Korrekturen im Rahmen des Schulunterrichts schlägt der Beitrag von Beate Zeidler, Mitarbeiterin der telc gGmbH, „Bewertungskalibrierung bei kleinen Prüfungen“. Es werden Verfahren vorgestellt, die es gerade bei kleineren Prüfungen gestatten, eine möglichst große Einheitlichkeit der Bewertungen zu erreichen. Angelpunkt ist die Arbeit der Bewerter, die analysiert und beschrieben wird, was zur Bewusstmachung von Bewertungsprozessen führt und schließlich zur Identifizierung von Merkmalen der zu bewertenden Arbeiten. Das Verfahren der Kalibrierung von Bewertungen wird ausführlich dargestellt und kritisch diskutiert. Das Ergebnis ist aufschlussreich auch wegen der klar erkennbaren Divergenzen zwischen den einzelnen Bewertern bei der Durchführung der Pilotstudie.

Eva Srámková von der Universität Brno stellt die Ergebnisse eines Projekts vor, das einen in der universitären Sprachdidaktik zentralen Kompetenzbereich betrifft: „Beurteilung und Bewertung kommunikativer Leistungen bei mündlichen Prüfungen in der Fachsprache und in der akademischen Sprache“. Ziel des Projekts „Compact“ ist es nicht nur, die mündlichen Leistungen der Studierenden mit Hilfe von kompetenzorientierten Deskriptoren zu bewerten, sondern den Bewertungsprozess bei Prüfungen mit den GER-Deskriptoren auf den Niveaustufen B1, B2 und C1 abzustimmen und die Leistungsbewertung zu vereinheitlichen.

Marianne Schöler von der PH Freiburg widmet ihren Beitrag dem „C-Test als Instrument zur Erfassung der fachsprachlichen Kompetenz“. Nach Jahren kontroverser Diskussion zum C-Test, vertritt die Verfasserin mit Nachdruck die Position, die dem C-Test eine weit umfassendere Bedeutung zuschreibt, als das grobmaschige Aufteilen von Kursteilnehmern auf unterschiedliche Niveaustufen: „Der C-Test ermöglicht die Messung einer generellen, tiefer liegenden Sprachkompetenz, die Rückschlüsse auf die individuelle Sprachfähigkeit zulässt. Getestet werden dabei sowohl rechtschriftliches, grammatikalisches als auch lexikalisches Sprachwissen sowie Lesekompetenz“. Diese Erkenntnis dient als Grundlage für die Erprobung von speziell entwickelten C-Tests im Bereich von Fachtexten. Als Ergebnis zeigt sich der C-Test als

besonders geeignetes Verfahren zur Erfassung des Lernfortschritts in Fächern des deutschsprachigen Fachunterrichts.

Literatur

Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University. What the Student Does* (3th ed.). Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Largo, R. H. (2014). *Wer bestimmt den Lernerfolg: Kind, Schule, Gesellschaft?* (Archiv der Zukunft. Flugschriften 2, 3. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Technische Universität München. (2016). *Constructive Alignment. Wie Sie Lernergebnisse, Lehrveranstaltung und Prüfung optimal aufeinander abstimmen*. München: Technische Universität München. Zugriff über <https://www.lehren.tum.de/themen/lehre-gestalten-didaktik/erfolgskriterien-guter-lehre/constructive-alignment/>

Was macht eine gute Sprachprüfung aus? Qualitätssicherung beim TestDaF

Gabriele Kecker – TestDaF-Institut, Bochum

Abstract

Der Beitrag setzt sich mit Funktionen von Sprachprüfungen auseinander und führt in die international anerkannten Standards für Sprachprüfungen und die damit verbundene Auffassung von Qualität und Qualitätssicherung ein. Am Beispiel der Prüfung TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache), die als Sprachnachweis für die Hochschulzulassung an deutschen Hochschulen anerkannt ist, wird erläutert, welche Maßnahmen zur Qualitätssicherung einer standardisierten Sprachprüfung notwendig sind, um ein zuverlässiges und valides Messverfahren anbieten zu können. Dabei werden sowohl die routinemäßige Qualitätsüberprüfung und Forschungen im TestDaF-Institut als auch externe Begutachtung berücksichtigt.

1. Funktionen von Sprachprüfungen

Sprachprüfungen können auf ganz unterschiedliche Ziele ausgerichtet sein, je nachdem, ob sie im öffentlichen Bildungssektor oder an privaten Bildungseinrichtungen eingesetzt werden oder unabhängig von Unterricht und Lehrwerken bei Sprachtestanbietern, wie beispielsweise Educational Testing Service (ETS) in den USA, Cambridge English Language Assessment in Großbritannien oder TestDaF-Institut in Deutschland. Im öffentlichen Bildungssektor oder auch an privaten Bildungseinrichtungen nehmen Sprachlehrer¹ Überprüfungen von Sprachkenntnissen zumeist mit den folgenden drei Zielsetzungen vor: a) die Lernvoraussetzungen von Lernern vor dem Unterrichtsbeginn

1 Begriffe wie Sprachlehrer, Teilnehmer und Beurteiler werden im generischen Sinne verwendet.

offenzulegen, b) den Lernfortschritt während des Unterrichts zu ermitteln oder c) nach Abschluss einer Unterrichtseinheit oder eines Sprachkurses den Lernerfolg festzustellen. Die dabei eingesetzten Prüfungen oder Tests² werden von den Lehrkräften auf den jeweiligen Verwendungszweck zugeschnitten und können diagnostischen Charakter haben, d. h. ein Lernerprofil zu verschiedenen Aspekten der in Frage stehenden Kompetenz vermitteln, sie können auf spezifisch ausgewählte Einzelphänomene und eng begrenzte Inhalte fokussiert sein oder auch ein bestimmtes Kompetenzniveau in einer Sprache erfassen. Dabei kann integrativ getestet oder nach Teilkompetenzen differenziert werden. Die schulische Leistungsüberprüfung soll dem Lehrer in der Regel eine Rückmeldung über die Effizienz seines Unterrichts geben und gleichzeitig den Lernern zeigen, welche Lernziele sie erreicht haben. Sie hat Einfluss auf die Motivation und Lernbereitschaft der Lerner und kann als Selektionsinstrument verwendet werden (vgl. Grotjahn, 2009, S. 4).

Obwohl Leistungsmessung, beispielsweise an öffentlichen Schulen, weitreichende Konsequenzen haben kann und über die Ausbildungsmöglichkeiten und Zukunftschancen von Jugendlichen entscheidet, wird die Qualität der Erhebungsinstrumente selten systematisch evaluiert oder weiterentwickelt. Dies und die Tatsache, dass selten kriterienorientiert, sondern weitgehend normorientiert getestet wird, führen dazu, dass schulische Leistungen außerhalb einer Klasse oder Schule kaum vergleichbar sind. Allerdings wurden in den letzten Jahren in vielen Bundesländern Anstrengungen unternommen, die Testentwicklung zu professionalisieren und z. B. Abituraufgaben zu vereinheitlichen oder Vergleichsarbeiten in bestimmten Jahrgangsstufen zu ermöglichen. Es ist anzunehmen, dass dazu auch die von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen Bildungsstandards für die verschiedenen Schulabschlüsse beigetragen haben. Nicht zuletzt durch die Implementierung der Bildungsstandards für die verschiedenen Schulabschlüsse in Deutschland, die vom Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im

2 Die Begriffe „Prüfung“ und „Test“ werden im vorliegenden Beitrag synonym verwendet. „Unter Test oder Prüfung soll jegliches Verfahren gefasst werden, das Individuen unter kontrollierten Bedingungen zu bestimmten Handlungs- oder Verhaltensweisen veranlasst, die wiederum Rückschlüsse ermöglichen sollen auf bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (Grojahn, 2003, S. 9).

Auftrag der KMK vorgenommen wurde, konnte Schritt für Schritt ein stärkeres Bewusstsein für internationale Standards in der Testentwicklung erzielt werden. Die dabei vom IQB für den Unterricht zur Verfügung gestellten Übungs- und Testaufgaben dienten der Veranschaulichung und Überprüfung von sprachlicher Kompetenz auf den jeweiligen Niveaustufen und schufen somit die Voraussetzung für ein einheitliches und anwendungsorientiertes Verständnis der Bildungsstandards.

Die zuvor beschriebene Funktion von Sprachprüfungen wird teilweise auch von Prüfungen übernommen, die von kommerziellen Sprachtestanbietern entwickelt worden sind. Zu nennen sind hier beispielsweise Englischprüfungen von ETS, z. B. Test of English as a Foreign Language, Internet-based Test (TOEFL iBT) oder auch die Prüfungen von Cambridge English Language Assessment, z. B. First Certificate in English (FCE). Sie wurden als allgemeine Sprachstandtests entwickelt, um die Sprachkompetenz auf einer oder zugleich mehreren Niveaustufen zu erfassen. Sie werden in einigen Bundesländern auf freiwilliger Basis dazu eingesetzt, Schülern und Lehrern anhand dieses standardisierten Messinstrumentes einen Vergleich mit der durch schulische Leistungsmessung festgestellten Kompetenz zu erlauben. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass eine standardisierte Prüfung nicht alle Kompetenzen erfassen kann, die im Unterricht vermittelt werden.

Standardisierte Prüfungen wie die zuvor genannten werden häufig auch für Selektionszwecke verwendet. Der TOEFL iBT von ETS, International English Language Testing System (IELTS) von Cambridge English Language Assessment und auch der TestDaF des TestDaF-Instituts wurden etwa speziell konzipiert, um die notwendigen Sprachkenntnisse für eine Hochschulzulassung nachzuweisen. Prüfungen des Goethe-Instituts, wie z. B. das Zertifikat Deutsch für den Beruf, oder auch andere standardisierte Sprachprüfungen werden häufig zur Bewerberauswahl für einen Arbeitsplatz verwendet. Selektionsentscheidungen dieser Art ziehen weitreichende Konsequenzen für die Betroffenen nach sich. Daher streben seriöse Testanbieter bei der Aufgabenentwicklung, der Prüfungsdurchführung und der Ergebnisermittlung ein möglichst hohes Qualitätsniveau an und halten nachweislich internationale Standards und Gütekriterien ein. Wer also vor der Entscheidung steht, eine Sprachprüfung ablegen oder anderen empfehlen zu müssen, sollte als Erstes

in den Informationen der Testanbieter nach eindeutig nachprüfbareren Qualitätshinweisen suchen.

Was jedoch bedeuten internationale Standards und Qualitätskriterien bei Sprachprüfungen? Diesen Fragen geht der folgende Abschnitt nach. Begriffe wie Qualität und Qualitätssicherung werden erläutert und im Hinblick auf Sprachprüfungen analysiert.

2. Die Begriffe Qualität und Qualitätssicherung

Wenn Konsumenten sich ein neues Auto kaufen, wissen sie zumeist zielsicher, welche Qualitätskriterien ihr Fahrzeug erfüllen soll. Sofern sie es nicht wissen, ist ihnen bekannt, wo sie entsprechende Informationen erhalten können. In aller Regel soll das Fahrzeug einhalten, was die Produzenten in ihren Prospekten versprechen: Es fährt schnell und günstig, ist zuverlässig, sicher und kommt ohne Pannen ans Ziel.

Wie lassen sich vergleichbare Qualitätsansprüche auf eine Sprachprüfung übertragen? Was bedeutet in diesem Zusammenhang Qualität? Welche Standards gelten für gute Qualität bei Sprachprüfungen?

2.1 Qualität und Qualitätsmanagement

Das Qualitätsmanagement hat seinen Ursprung nicht im Bildungswesen, sondern ist nach Heyworth (2013, S. 282) Ende des 19. Jahrhunderts bzw. zu Beginn des 20. Jahrhunderts aus dem industriellen Sektor hervorgegangen. Danach wurde es vom Dienstleistungsbereich übernommen und in der Folge auch auf öffentliche Institutionen, wie z. B. Schulen und Universitäten übertragen (vgl. ebd.). Bestand das vordringliche Ziel im industriellen Sektor darin, die Produktivität und Effektivität zu steigern, war im Dienstleistungsbereich die Kundenzufriedenheit ausschlaggebend für den Erfolg. Diese wiederum wurde mit klaren Standards in Verbindung gebracht, die es einzuhalten galt.

Qualitätsmanagement betrifft nach Saville (2014, S. 917) das Management der Prozesse, die in einer Organisation für die Herstellung eines bestimmten Pro-

dukts oder einer Dienstleistung verantwortlich sind. Es umfasst daher detaillierte Verfahren, um Qualität zu überprüfen und darüber hinaus fortlaufend sicherzustellen und zu verbessern. Qualitätskontrollen dienen der Überprüfung der Qualität, Qualitätssicherung dagegen ihrer Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung. Dabei stellen die genaue Definition und angemessene Dokumentation der ablaufenden Prozesse eine wichtige Voraussetzung für eine Kontrolle und Weiterentwicklung von Qualität dar.

Übertragen auf die Testentwicklung umfasst das Qualitätsmanagement hauptsächlich die Qualitätssicherung der folgenden fünf Prozesse: a) Planung und Design eines Tests, b) Testentwicklung, c) routinemäßige Produktion und Zusammenstellung der Testaufgaben sowie Testdurchführung, d) Auswertung und Ergebnismittlung und e) Evaluierung und Überprüfung. Vergleichbare Angaben zu diesen fünf Prozessen finden sich in der Referenzliteratur zur Testentwicklung, beispielsweise bei Bachman und Palmer (1996, 2010), Haladyna und Downing (2006) oder Fulcher und Davidson (2007). Zur Qualitätssicherung müssen Nachweise in Form von Daten erbracht werden, die es erlauben, die Qualität der Prozesse zu bestimmen. Darüber hinaus gilt es, die Produkte der zuvor genannten Prozesse einer Qualitätskontrolle zu unterziehen: Testspezifikationen (d. h., genaue Testbeschreibungen), Testmaterialien und Bewertungsverfahren, Antworten der Testteilnehmer und Testergebnisse sowie geeignete Informationen zur Ergebnisinterpretation (vgl. Saville, 2014, S. 920). Welche Daten zur Qualitätssicherung erhoben werden sollen und welche Dokumentationen vorliegen müssen, um die Qualität eines Testverfahrens evaluieren zu können, wird in internationalen Standards angegeben, die sich auf das Testen im psychologischen und pädagogischen Sektor beziehen. Sie sollten zumindest im Bereich standardisierter Sprachtests Anwendung finden.

2.2 Standards

Standards werden nach Saville (2014, S. 908) in Fachkreisen definiert, die sich in der Praxis mit einem Gegenstand wie beispielsweise Sprachprüfungen befassen und die Notwendigkeit von Standards erkennen. Standards stellen in der Regel selbst auferlegte Richtlinien zu Art und Weise der Durchführung von Prozessen oder Dienstleistungen dar oder zu der Beschaffenheit von

Materialien und Produkten. Sie repräsentieren die Kernpunkte des gemeinsamen Fachwissens und dienen der Qualitätssicherung. Die Mitgliedschaft in Fachverbänden ist häufig an die Einhaltung solcher Standards geknüpft. So kann eine Testinstitution beispielsweise nur dann Mitglied in der Association of Language Testers in Europe (ALTE) werden, wenn sie sich verpflichtet, einen ethischen Kodex (Code of Practice) einzuhalten und bei der Testentwicklung 17 Mindeststandards zu berücksichtigen (siehe Anhang). Vergleichbare Standards und ethische Prinzipien werden auch von anderen Fachverbänden für das Prüfen und Testen aufgestellt (vgl. European Association for Language Testing and Assessment – EALTA, International Language Testing Association – ILTA, International Test Commission – ITC). Zu den grundlegenden Standards im Prüfen und Testen gehören die *Standards for educational and psychological testing* (2014), die sog. *Joint Standards* der folgenden drei Fachverbände in den USA: American Educational Research Association (AERA), American Psychological Association (APA) und National Council on Measurement in Education (NCME). Sowohl ALTE als auch EALTA, ILTA und ITC beziehen sich in ihren Richtlinien und Standards auf diese *Joint Standards*. Das Besondere an diesen Standards ist nicht nur der Qualitätsanspruch, der in ihnen zum Ausdruck kommt, sondern auch der dazugehörige Nachweis, der zugleich gefordert wird.

Worum geht es in diesen Standards? Sie umfassen alle in Kapitel 2.1 genannten Prozesse und Produkte der Testentwicklung und sind darauf ausgerichtet, die Testgütekriterien einzuhalten. Darunter sind Qualitätskriterien zu verstehen, die sicherstellen, dass Testteilnehmer und Testanwender (beispielsweise eine Hochschule, die das Sprachzeugnis eines Studienbewerbers anerkennt) sich auf das Testergebnis verlassen können. Damit dieser Anspruch erfüllt werden kann, sollte ein Testanbieter eine Reihe von Nachweisen erbringen, die man als Evaluierung bezeichnen kann oder aber, abgeleitet vom Testgütekriterium Validität, auch als Validierung.

2.3 Testgütekriterien

In der Validitätstheorie der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurden in der Regel drei Testgütekriterien zum Qualitätskriterium für Tests erhoben: Vali-

dität, Reliabilität und Objektivität. Validität wurde zu dieser Zeit als Eigenschaft eines Tests angesehen und drückte aus, dass der Test das Merkmal misst, das er messen soll (z. B. Sprachfähigkeit) und keine anderen. Unter Reliabilität wurde die Konsistenz und Stabilität der Messung verstanden, unabhängig vom Gegenstand der Messung. Die Objektivität eines Tests sollte garantieren, dass das Testergebnis möglichst standardisiert und unabhängig von der Einflussnahme der beteiligten Personen zustande gekommen ist, und zwar in der Durchführung der Prüfung, der Auswertung der Leistungen und Interpretation des Ergebnisses.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat sich die Auffassung des Begriffs Validität grundlegend gewandelt, sodass heute dieses Gütekriterium nicht mehr dem Test selbst als Eigenschaft zugesprochen wird, sondern der Ergebnisinterpretation und der Testverwendung. Dies bedeutet, dass ein Test, der für die Überprüfung der allgemeinen Sprachkompetenz entwickelt worden ist, die Annahme erlaubt, ein erfolgreicher Testteilnehmer würde in einer Sprachverwendungssituation allgemeiner Art entsprechend seinem Testergebnis gut oder schlecht zurechtkommen. Sein Ergebnis wäre nicht aussagekräftig für eine andere, eher spezifische Verwendung, beispielsweise für die Beurteilung der Sprachkompetenz von zugewanderten Ärzten in der Patientenkommunikation.

Auf die Entwicklung des Begriffs Validität in der Validitätstheorie kann an dieser Stelle nicht ausführlicher eingegangen werden. Einen kurzen Überblick dazu bieten Chapelle und Voss (2014) und Kecker (2011), detailliertere Darstellungen finden sich in Bachman und Palmer (2010), Kane (2006) und Messick (1989).

Da die in der Validitätstheorie dargestellten Anforderungen zum Qualitätsnachweis für Tests teilweise sehr theoretischen Charakter hatten (vgl. Messick, 1989), ergab sich für Praktiker in der Testentwicklung das Problem der Umsetzung. Aus diesem Grund wurden in den letzten 20 Jahren ausgehend von dem Modell Messicks (1989) eher anwendungsorientierte Rahmenrichtlinien entwickelt, die Testentwicklern konkrete Hilfestellung bei der Umsetzung der Testgütekriterien in die Praxis liefern sollten. Als solche können z. B. das Modell der Testnützlichkeit (*test usefulness*) von Bachman und Palmer (1996) gelten, das argumentationsbasierte Modell (*assessment use argument*)

von Bachman (2005), die *Joint Standards* der AERA, APA und NCME (2014) oder auch Systeme zur Qualitätssicherung von Sprachtests wie das der ALTE. Auf letzteres soll hier näher eingegangen werden, um die Qualitätssicherung beim TestDaF darzustellen.

3. Qualitätssicherung beim TestDaF

Als Mitglied der ALTE hat sich das TestDaF-Institut, wie bereits erwähnt, zur Einhaltung der ethischen Richtlinien (*Code of Practice*) und der 17 Mindeststandards (siehe Anhang) verpflichtet, die die Grundlage des Systems zur Qualitätssicherung in der ALTE darstellen. Die Einhaltung dieser Vorgaben wird zu Beginn der Mitgliedschaft und danach alle fünf Jahre durch einen Gutachter der ALTE in einem aufwendigen Verfahren (audit) evaluiert. Die Begutachtung wird auf der Grundlage eines sog. Validitätsarguments (*validity argument*) und den dazugehörigen Dokumenten vorgenommen, in dem die betreffende Institution die Validierung des begutachteten Tests darlegt und diese mit entsprechender Referenzliteratur wissenschaftlich belegt. Nach der Auswertung der Dokumente wird die Begutachtung durch einen Besuch in der Institution, die den Test verantwortet, fortgeführt. Dabei werden Aspekte vor Ort überprüft und geklärt, die durch die Dokumentation allein nicht zufriedenstellend evaluiert werden können.

Der TestDaF ist bereits zweimal (2007 und 2012) von einem Gutachter der ALTE auditiert worden. In beiden Fällen hat die vom TestDaF-Institut vorgenommene Qualitätssicherung des TestDaF zu guten Ergebnissen geführt, sodass der Prüfung das 2012 eingeführte Qualitätssiegel der ALTE, die sog. *Q-mark* für *Good Practice* beim TestDaF verliehen worden ist.

3.1 Die Anwendung der ALTE-Mindeststandards beim TestDaF

Das Validitätsargument, d. h. die theoretische Grundlage für die Validität, umfasst folgende fünf Anwendungsbereiche: Testentwicklung, Durchführung und Logistik, Bewertung und Benotung, Analyse der Ergebnisse und

Kommunikation mit Beteiligten. Eine ausführliche Darstellung zu allen 17 Mindeststandards würde den Rahmen dieses Beitrags überschreiten, daher wird die Umsetzung der Standards in allen fünf genannten Anwendungsbereichen kurz beschrieben und zusätzlich auf weiterführende Literatur zur Qualitätssicherung des TestDaF verwiesen.

3.1.1 Testentwicklung

Die unter diesem Anwendungsbereich aufgeführten fünf Standards sind darauf ausgerichtet, die Testinhalte und -aufgaben auf ihre Eignung zu überprüfen, die vom Testanbieter angegebenen Ziele und den angegebenen Verwendungszweck bei der intendierten Zielgruppe zu verfolgen. Darüber hinaus muss durch entsprechende Daten dokumentiert werden, inwieweit verschiedene Testsätze des Testformats einen äquivalenten Schwierigkeitsgrad aufweisen. Auch der Bezug zu einem externen Referenzsystem, wie dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER), muss empirisch nachgewiesen werden. Je weitreichender die Konsequenzen sind, die für einen Testteilnehmer aus den Testergebnissen resultieren, desto höher die Anforderung an die Testinstitution, angemessene Nachweise bereitzustellen und möglichst zu veröffentlichen.

Der TestDaF wird als Sprachnachweis für die Zulassung von ausländischen Studienbewerbern an deutschen Hochschulen eingesetzt. Diese Verwendung ist in einer Rahmenordnung³ der KMK und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) geregelt. Auch Fachwissenschaftler, die einen Forschungsaufenthalt planen, können den Test ablegen, um ihre Deutschkenntnisse zu überprüfen. Durch regelmäßige statistische Auswertungen werden die Zusammensetzung und das Alter der Zielgruppe erfasst und daraufhin überprüft, ob sie der intendierten Population entsprechen.

Gemäß dem Verwendungszweck und der genannten Zielgruppe überprüft der Test die Sprachfähigkeit der Testteilnehmer anhand von kommunikativen Auf-

3 Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT) (Beschluss der HRK vom 08.06.2004 und der KMK vom 25.06.2004 i. d. F. der HRK vom 03.05.2011 und der KMK vom 17.11.2011).

gaben und Themen, die sich auf den Hochschulkontext beziehen. Das dem Testkonstrukt zugrundeliegende Sprachmodell nimmt Bachmans und Palmers (1996) Modell kommunikativer Sprachfähigkeit als Ausgangspunkt. Die vier Teilkompetenzen Leseverstehen, Hörverstehen, Schreiben und Sprechen werden getrennt erfasst und bewertet.

Durch Befragungen muttersprachlicher Studierender bei Erprobungen des Testmaterials und durch eine Umfrage im Jahr 2010 mit 120 Dozenten und über 1300 Studierenden verschiedener Nationalitäten und Fachrichtungen wurde festgestellt, dass die im TestDaF abgebildeten sprachlichen Anforderungen immer noch relevanten kommunikativen Aufgaben der Realsituation an deutschen Hochschulen entsprechen (vgl. Gesellschaft für akademische Studienvorbereitungen und Testentwicklung, 2012). Die Zielsetzung des Tests und das dafür gewählte Testkonstrukt sind in geeigneter Form im Test operationalisiert und die Ergebnisse der Teilnehmer auch im Hinblick darauf interpretierbar. Testbeschreibungen und Modelltests sowie Beschreibungen der TestDaF-Niveaustufen und Zulassungsempfehlungen für Hochschulen sind öffentlich auf der Webseite des TestDaF-Instituts zugänglich und bieten Anleitung zur Ergebnisinterpretation und Testverwendung bei der Zulassung (www.testdaf.de).

Die Ergebnisse in den einzelnen Teilkompetenzen werden als TestDaF-Niveaustufen (TDN) 3, 4 oder 5 ausgewiesen. Diese drei Niveaustufen sind den Stufen B2.1, B2.2/C1.1 und C1.2 des GER zugeordnet. Ein geeigneter empirischer Nachweis für den Bezug zu diesem externen Referenzsystem und den genannten GER-Stufen wurde in einem Projekt des TestDaF-Instituts erbracht, in dem ein methodischer Ansatz des Europarats für die GER-Zuordnung von Sprachprüfungen angewendet wurde (vgl. Council of Europe, 2009). Eine ausführliche Beschreibung des Testkonstrukts und der Testaufgaben sowie der qualitativen und quantitativen Methoden zur Zuordnung der TestDaF-Niveaustufen zu den GER-Stufen sind in Kecker (2011) sowie Kecker und Eckes (2010) veröffentlicht.

Als Voraussetzung für eine seriöse Niveaustufen-Zuordnung gelten die Konsistenz eines Tests und die Konstanzhaltung seines Schwierigkeitsgrades (vgl. Council of Europe, 2009, S. 9). Ein einheitlicher Schwierigkeitsgrad jedes neu

entwickelten Testsatzes wird in der Entwicklungsphase der TestDaF-Aufgaben durch ein standardisiertes Testformat mit detaillierten Vorgaben für Testautoren angestrebt, durch Erprobungen und die Endabnahme der Aufgaben durch eine interne Expertengruppe. Darüber hinaus wird in den Prüfungsteilen Lese- und Hörverstehen zu diesem Zweck das Verfahren der Testangleichung angewendet. Dabei werden C-Tests als Anker-Tests eingesetzt und zusammen mit den neuen Test-Items auf einer gemeinsamen Skala kalibriert. Die Bestehensgrenzen in den beiden Prüfungsteilen für die TDN-Stufen 3, 4 und 5 werden dann je nach ermitteltem Schwierigkeitsgrad der neuen Items angepasst (vgl. Eckes, 2003; Eckes & Grotjahn, 2006; Kecker, 2011, S. 156). Das heißt, je nach ermitteltem Schwierigkeitsgrad wird die Anzahl der richtig zu lösenden Items für die Prüfungsteile Lese- und Hörverstehen pro TDN-Stufe leicht variiert (siehe auch http://www.testdaf.de/teilnehmer/tn-info_teile.php).

3.1.2 Durchführung und Logistik

Die unter diesem Punkt genannten Mindeststandards der ALTE sollen sicherstellen, dass die Durchführung der Prüfung standardisiert abläuft und alle Testteilnehmer möglichst unter gleichen Bedingungen den Test ablegen. Die Teilnehmer sind darüber hinaus über ihre Rechte und Pflichten zu informieren. Teilnehmer mit Einschränkungen wie Lernschwierigkeiten (beispielsweise Dyslexie) oder körperlichen Behinderungen benötigen entsprechend angepasste Durchführungsbedingungen. Dies setzt eine sorgfältige Auswahl der Testzentren voraus, eine Prüfungsabnahme durch qualifiziertes Personal und die Einhaltung von Sicherheits- und Datenschutzbestimmungen bei der Übermittlung der Testmaterialien und der Ergebnisse.

Das TestDaF-Institut wählt seine Testzentren nach feststehenden Lizenzierungskriterien aus, die auf der Webseite einsehbar sind. Der mit der Prüfungsdurchführung betraute verantwortliche Prüfungsbeauftragte muss bestimmte Voraussetzungen hinsichtlich seiner Qualifikation erfüllen und die in einem Handbuch beschriebenen Sicherheits- und Durchführungsbestimmungen beachten. Diese werden in Schulungsseminaren (virtuell oder Präsenzveranstaltung) erläutert, zu denen Prüfungsbeauftragte regelmäßig eingeladen werden. Die Einhaltung der Vorgaben wird durch unangekündigte Inspektionsbesuche am Prüfungstag kontrolliert.

Prüfungsteilnehmer haben das Recht, sowohl die Prüfungsdurchführung als auch ihre Ergebnisse im TestDaF-Institut zu reklamieren. Entsprechende Informationen dazu sind auf der Webseite und bei der Anmeldung online im Teilnehmer-Portal abrufbar. Die Vertraulichkeit der Teilnehmerdaten wird durch Barcodes auf den Prüfungsunterlagen gewahrt. Die Teilnehmer sind somit auch den Beurteilern nicht bekannt.

Prüfungsteilnehmer mit Einschränkungen erhalten je nach Bedarf und Nachweis angemessene Bedingungen bei der Prüfungsdurchführung (vgl. Arras & Müller, 2012; Arras, Müller-Karabil & Zimmermann 2013). Sie werden über ihre Rechte auf der Webseite des TestDaF, bei der Anmeldung im Teilnehmer-Portal und im Testzentrum informiert.

3.1.3 Bewertung und Benotung

Die zwei angegebenen Standards in diesem Anwendungsbereich sollen eine zuverlässige Bewertung der Ergebnisse in den rezeptiven und produktiven Teilkompetenzen garantieren und insbesondere die Leistung von Beurteilern und Prüfern im schriftlichen und mündlichen Ausdruck kontrollieren. Es soll dargelegt werden, durch welche Maßnahmen eine möglichst objektive und standardisierte Bewertung erzielt werden kann.

Die Bewertung in den Prüfungsteilen Lese- und Hörverstehen erfolgt durch eine maschinelle Auswertung des Antwortbogens per Scanner und die Zuordnung der Teilnehmerantworten zu einem Lösungsschlüssel. Im Prüfungsteil Hörverstehen werden die halboffenen Items vor dem Scannen von Beurteilern bewertet. Die dafür benötigten detaillierten Vorgaben werden im TestDaF-Institut nach den Erprobungen aus den Teilnehmerantworten zusammengestellt. Die im Lese- und Hörverstehen ermittelten Punktwerte werden dann getrennt nach Prüfungsteilen den TestDaF-Niveaustufen zugeordnet. Die Punktwerte, die für die Bestehensgrenzen zwischen den einzelnen Niveaustufen zugrunde gelegt werden, sind in dem unter Kapitel 3.1.1 beschriebenen Projekt der Niveaustufen-Zuordnung empirisch festgelegt worden.

Für die Bewertung der produktiven Leistungen im TestDaF wird im TestDaF-Institut jeweils ein Beurteiler eingesetzt. Die Beurteiler müssen über eine entsprechende Lehrerfahrung mit der Zielgruppe verfügen und vor dem

ersten Einsatz ein Schulungsseminar absolviert haben. Zusätzlich müssen sie jedes Jahr an einer weiteren Schulung teilnehmen, die dazu dient, eine einheitliche Anwendung der Bewertungskriterien aufrechtzuerhalten. Zu diesem Zweck werden detaillierte Handreichungen zum Bewertungsverfahren und Musterbewertungen, sog. Benchmarks, verwendet (vgl. Arras, 2007). Darüber hinaus werden zu jedem Testlauf ein Erwartungshorizont und Benchmarks an die Beurteilergruppe verschickt.

Die Standardisierung der Auswertung von offenen Testaufgaben in den Prüfungsteilen Schriftlicher Ausdruck und Mündlicher Ausdruck erfolgt routinemäßig bei jeder Testdurchführung unter Anwendung des Multifacetten-Korrekturverfahrens. Bei der Ergebnisermittlung in diesen Prüfungsteilen werden mithilfe des Multifacetten-Rasch-Modells Strenge und Milde der Beurteiler als konstruktirrelevante Faktoren der Beurteilung ausgeschlossen (vgl. Eckes, 2004, 2009, 2010). Zu diesem Zweck wird bei der Benotung der Prüfungsleistung ein statistischer Ausgleich der Strenge oder Milde jedes einzelnen Beurteilers vorgenommen und ein fairer Durchschnitt der Benotung errechnet. Als Voraussetzung für die Anwendung dieses Korrekturverfahrens muss jeder Beurteiler in seinen Bewertungen eine ausreichende Konsistenz aufweisen. Die entsprechenden Werte werden bei allen Beurteilern, die an einem Testlauf teilnehmen, unter Berücksichtigung von Vergleichsbeurteilungen ermittelt und an die Beteiligten zurückgemeldet (vgl. Eckes, 2008). Auffälligkeiten werden bei den regelmäßigen Schulungen thematisiert.

3.1.4 Analyse der Ergebnisse

Die zwei Standards dieses Anwendungsbereichs betreffen die Qualität des Testmaterials und sollen dafür sorgen, dass die Testergebnisse auf die Leistungsfähigkeit der Teilnehmer zurückzuführen sind und nicht auf andere, irrelevante Einflussgrößen.

Alle im TestDaF eingesetzten Aufgaben werden nach einem standardisierten Verfahren mit Probanden der Zielgruppe erprobt. Als erstes wird eine Vorerprobung mit ca. 60 bis 80 Fremdsprachlern und mit ca. 20 Muttersprachlern in Deutschland durchgeführt. Nach erfolgter Revision findet in einem zweiten Schritt eine weltweite Erprobung mit 200 bis 300 Fremdsprachlern in Deutschland und im Ausland statt. Lösungsraten und Trennschärfen der

Items werden mit der klassischen Item-Analyse berechnet, zusätzlich wird der Reliabilitätskoeffizient in den rezeptiven Prüfungsteilen (Cronbachs Alpha) ermittelt. Mithilfe der Rasch-Analyse (Item-Response-Modell) werden Schwierigkeit und Qualität der Items unabhängig von der Fähigkeit der Probandengruppe festgestellt.

In den produktiven Teilkompetenzen liefert die Analyse der Häufigkeitsverteilung der Aufgaben aus den Erprobungen Anhaltspunkte für die Schwierigkeit des Testmaterials. Erkenntnisse aus einer qualitativen Analyse mit erfahrenen Beurteilern und Mitarbeitern des TestDaF-Instituts ergänzen die Untersuchung (vgl. Kecker, 2011, S. 155).

Eine eventuelle Verzerrung der Ergebnisse aufgrund von persönlichen, kulturellen oder sozialen Faktoren wird in den rezeptiven Teilkompetenzen durch DIF-Analysen (*differential item functioning*) überprüft (vgl. Eckes, 2013). Dabei soll ausgeschlossen werden, dass Teilnehmer beispielsweise durch ihr Geschlecht, ihr Alter oder ihr Herkunftsland bei der Beantwortung eines Items benachteiligt oder bevorteilt sind.

3.1.5 Kommunikation mit Beteiligten

Unter „Beteiligten“ (stakeholder) sind verschiedene Interessengruppen einer Prüfung zu verstehen. Sowohl Prüfungsteilnehmer, deren Eltern, Abnehmer der Prüfungszertifikate wie Arbeitgeber oder zulassende Hochschuleinrichtungen, Vertreter der Prüfungszentren und auch das Fachpublikum sollen die Möglichkeit erhalten, anhand von öffentlich zugänglichen Informationen die Qualität eines Testverfahrens hinlänglich beurteilen zu können. Gleichzeitig sollen Lerner und Lehrer in die Lage versetzt werden, sich oder andere auf die Prüfung vorzubereiten und deren Ergebnisse angemessen interpretieren zu können (Was bedeutet eine TDN 5 im Prüfungsteil Leseverstehen?).

Das TestDaF-Institut informiert umfassend über den TestDaF auf Webseiten, in Printmaterialien, Seminaren, Vorträgen und zahlreichen wissenschaftlichen Publikationen und ist auf relevanten Messen und Fachtagungen mit Beiträgen vertreten. Vorbereitungsmaterialien sind kostenlos auf der Webseite erhältlich. Prüfungsteilnehmern und Prüfungsbeauftragten steht für Fragen vor und während der Prüfung die Kundenbetreuung zur Verfügung. Alle relevanten Geschäftsvorgänge sind für die Teilnehmer in einem Online-Portal

unmittelbar und ohne Einbindung Dritter direkt abzuwickeln: Anmeldung, Bezahlung, Einsichtnahme des Ergebnisses, Reklamationen und die Anforderung besonderer Durchführungsbedingungen. Die Testergebnisse sind nur für die Teilnehmer und nicht von Dritten in ihrem Online-Portal einsehbar.

4. Schlussbemerkung

Die Ausführungen im Kapitel 3 haben gezeigt, dass das TestDaF-Institut seine Verpflichtung zu hohen Qualitätsstandards für den TestDaF sehr ernst nimmt. Nicht alle Untersuchungen, die bisher als Qualitätsnachweis durchgeführt wurden, konnten in diesem Beitrag berücksichtigt werden. Zur weiteren Lektüre sei deshalb auf die Publikationsliste des TestDaF-Instituts verwiesen (www.testdaf.de).

In der Referenzliteratur werden Testentwickler mit Bezug auf Messick (1989) davor gewarnt, die Validierung eines Tests allzu früh als abgeschlossen anzusehen:

The Messickian unified notion of construct validity has led to an acceptance that there is no one best way to validate the inferences to be made from test scores for particular purposes. Rather, there are a variety of different perspectives from which evidence for validity can be accumulated, and thus in a sense, validation is never complete: more evidence can always be gathered for or against a particular interpretation of test scores. (Alderson & Banerjee, 2002, S. 102)

Daher wird dieser Prozess auch im TestDaF-Institut weiter fortgesetzt werden. Dennoch können Testanwender und auch Lehrkräfte, die den TestDaF ihren Lernern empfehlen, bereits jetzt darauf vertrauen, dass erfolgreiche Absolventen des Tests den Studienbeginn an einer deutschen Hochschule in aller Regel sprachlich bewältigen können.

Literaturverzeichnis

- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington/DC: American Educational Research Association.
- Alderson, C. & Banerjee, J. (2002). State of the art review. Language testing and assessment. *Language Teaching*, 35(2), 79–113.
- Arras, U. (2007). *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)*. Tübingen: Narr.
- Arras, U., Müller-Karabil, A. & Zimmermann, S. (2013). On equal footing? Accommodations for disabled candidates in the TestDaF. In D. Tsagari & G. Spanoudis (Eds.), *Assessing L2 students with learning and other disabilities* (pp. 271–286). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Arras, U. & Müller, A. (2012). Fairness bei der Leistungsmessung. Der TestDaF für Menschen mit Behinderung. *Babylonia. Die Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen*, 12(3), 70–74.
- Bachman, L. (2005). Building and supporting a case for test use. *Language Assessment Quarterly*, 2(1), 1–34.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice. Developing language assessments and justifying their use in the real world*. Oxford: Oxford University Press.
- Chapelle, C. E. & Voss, E. (2014). Evaluation of language tests through validation research. In A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment* (vol. 3, pp. 1081–1097). Malden/MA: John Wiley.
- Council of Europe (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment (CEFR). A Manual*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Eckes, T. (2003). Qualitätssicherung beim TestDaF. Konzepte, Methoden, Ergebnisse. *Fremdsprachen und Hochschule*, 69, 43–68.

- Eckes, T. (2004). Facetten des Sprachtestens. Strenge und Konsistenz in der Beurteilung sprachlicher Leistungen. In A. Wolff, T. Ostermann & C. Chlosta (Hrsg.), *Integration durch Sprache* (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Bd. 73, S. 485–518). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Eckes, T. (2008). Assuring the quality of TestDaF examinations. A psychometric modeling approach. In L. Taylor & C. J. Weir (Eds.), *Multilingualism and assessment: Achieving transparency, assuring quality, sustaining diversity – Proceedings of the ALTE Berlin Conference May 2005* (pp. 157–178). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckes, T. (2009). Many-facet Rasch measurement. In S. Takala (Ed.), *Reference supplement to the manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Section H*. Strasbourg: Council of Europe/Language Policy Division. Zugriff über <http://www.testdaf.de/ueber-uns/mitarbeitende/publikationen-eckesen/#c3016>
- Eckes, T. (2010). Die Beurteilung sprachlicher Kompetenz auf dem Prüfstand. Fairness in der beurteilergestützten Leistungsmessung. In K. Aguado, K. Schramm & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie* (S. 65–97). Frankfurt a. M.: Lang.
- Eckes, T. (2013). A study of differential item functioning in the TestDaF reading and listening sections. In E. D. Galaczi & C. J. Weir (Eds.), *Exploring language frameworks. Proceedings of the ALTE Kraków Conference, July 2011* (pp. 362–388). Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- Eckes, T. & Grotjahn, R. (2006). A closer look at the construct validity of C-tests. *Language Testing*, 23, 290–325.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment, an advanced resource book*. London: Routledge.
- Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung. g.a.s.t. (Hrsg.). (2012). *Jahresbericht 2010/2011*. Zugriff am 18.03.2014 über <http://www.testdaf.de/ueber-uns/jahresberichte/#c2421>

- Grotjahn, R. (2003). *Leistungsmessung und Leistungsbewertung. Fernstudienbrief für den Weiterbildungs-Masterstudiengang „Deutschlandstudien. Schwerpunkt: Deutsche Sprache und ihre Vermittlung“*. Hagen: Fernuniversität Hagen.
- Grotjahn, R. (2009). Testen im Fremdsprachenunterricht. Aspekte der Qualitätsentwicklung. *PRAXIS Fremdsprachenunterricht, (1)*, 4–8.
- Haladyna, S. M. & Downing, T. M. (Eds.). (2006). *Handbook of test development*. Mahwah/NJ: Erlbaum.
- Heyworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching, 46(3)*, 281–315.
- Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L. Brennan (Ed.), *Educational measurement (4th ed., pp. 17–64)*, Westport: Praeger.
- Kecker, G. (2011). *Validierung von Sprachprüfungen. Die Zuordnung des TestDaF zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Kecker, G. & Eckes, T. (2010). Putting the Manual to the test: The TestDaF–CEFR linking project. In W. Martyniuk (Ed.), *Aligning tests with the CEFR. Reflections on using the Council of Europe’s draft Manual (pp. 50–79)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Messick, S. (1989). Validity. In R. L. Linn (Ed.), *Educational measurement (3rd ed., pp. 13–103)*. New York: Macmillan.
- Saville, N. (2014). Using Standards and Guidelines. In A. J. Kunnan (Ed.), *The companion to language assessment (vol. 2, pp. 906–924)*. Malden/MA: Wiley.

Anhang

Minimum standards for establishing quality profiles in ALTE examinations

Test Construction

1. The examination is based on a theoretical construct, e.g. on a model of communicative competence.
2. You can describe the purpose and context of use of the examination, and the population for which the examination is appropriate.
3. You provide criteria for selection and training of test constructors and expert judgement is involved both in test construction, and in the review and revision of the examinations.
4. Parallel examinations are comparable across different administrations in terms of content, stability, consistency and grade boundaries.
5. If you make a claim that the examination is linked to an external reference system (e.g. Common European Framework), then you can provide evidence of alignment to this system.

Administration & Logistics

1. All centres are selected to administer your examination according to clear, transparent, established procedures, and have access to regulations about how to do so.
2. Examination papers are delivered in excellent condition and by secure means of transport to the authorized examination centres, your examination administration system provides for secure and traceable handling of all examination documents, and confidentiality of all system procedures can be guaranteed.
3. The examination administration system has appropriate support systems (e.g. phone hotline, web services etc).
4. You adequately protect the security and confidentiality of results and certificates, and data relating to them, in line with current data protection legislation, and candidates are informed of their rights to access this data.
5. The examination system provides support for candidates with special needs.

Marking & Grading

1. Marking is sufficiently accurate and reliable for purpose and type of examination.
2. You can document and explain how marking is carried out and reliability estimated, and how data regarding achievement of raters of writing and speaking performances is collected and analysed.

Test Analysis

1. You collect and analyse data on an adequate and representative sample of candidates and can be confident that their achievement is a result of the skills measured in the examination and not influenced by factors like L1, country of origin, gender, age and ethnic origin.
2. Item-level data (e.g. for computing the difficulty, discrimination, reliability and standard errors of measurement of the examination) is collected from an adequate sample of candidates and analysed.

Communication with Stakeholders

1. The examination administration system communicates the results of the examinations to candidates and to examination centres (e.g. schools) promptly and clearly.
2. You provide information to stakeholders on the appropriate context, purpose and use of the examination, on its content, and on the overall reliability of the results of the examination.
3. You provide suitable information to stakeholders to help them interpret results and use them appropriately.

©ALTE Code of Practice Working Group

Zur Entwicklung und Erprobung einer neuen DaF-Prüfung am Beispiel der Module „Lesen“ und „Hören“ des Zertifikat B1

Naomi Shafer – Universität Freiburg/Fribourg, Schweiz

Abstract

Bei der Entwicklung einer neuen standardisierten Prüfung ist anfänglich genau zu definieren, *was* geprüft und *wie* dies überprüft werden soll. Ob diese Intentionen auch entsprechend umgesetzt wurden, das heißt, wie gut das intendierte Konstrukt durch die Aufgaben tatsächlich operationalisiert wird, sollte während des Entwicklungsprozesses im Sinne der Qualitätssicherung aber auch empirisch untersucht werden. In diesem Beitrag werden ausgewählte Schritte der Testentwicklung und Testerprobung illustriert. Es werden Konzepte und Prinzipien dargestellt, die der Designphase der rezeptiven Module der DaF-Prüfung Zertifikat B1 zugrunde lagen, und es wird die qualitative Validierung des Moduls Lesen mittels Verbalprotokollen illustriert.¹

1. Das Zertifikat B1

Seit 2013 hat das Zertifikat Deutsch (ZD) einen Nachfolger: das Zertifikat B1. Dabei handelt es sich um eine neue kommunikative, standardisierte Prüfung für Deutsch als Fremdsprache auf dem Niveau B1. Das Zertifikat B1 wurde vom Goethe-Institut, dem Österreichischen Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) und dem Bereich DaF/DaZ der Universität Fribourg (Schweiz) entwickelt. Wie das

1 Der vorliegende Text basiert auf dem Vortrag „Test(aufgaben)entwicklung am Beispiel der Module ‚Lesen‘ und ‚Hören‘ des neuen Zertifikat B1“, den Naomi Shafer und Eva Wiedenkeller am 30. Juli 2013 in der Sektion D3 der IDT Bozen gehalten haben.

ZD trägt auch das Zertifikat B1 in den Inputtexten der Plurizentrik des Deutschen Rechnung und richtet sich an jugendliche und erwachsene DaF-Lernende weltweit. Die insgesamt vier Module (Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen) können gemeinsam oder einzeln abgelegt werden.

Das Modul Hören dauert 40 Minuten und besteht aus vier Aufgaben. Durch die vier Aufgaben sollen unterschiedliche Texttypen, Antwortformate sowie intendierte Hörstile und Verstehensziele abgedeckt werden. So sind z. B. in Durchsagen (Aufgabe 1), in einer Führung (Aufgabe 2), in einem Gespräch (Aufgabe 3) und in einer Radio-Diskussion (Aufgabe 4) Hauptaussagen oder Einzelheiten zu verstehen, um insgesamt 30 Multiple-Choice-, Richtig-Falsch- oder Zuordnungs-Items (Einzelfragen) zu lösen.

Die fünf Aufgaben und 30 Items des Prüfungsteils Lesen sind in 65 Minuten zu bearbeiten. Aufgabe 1 besteht aus einem längeren, narrativen Text wie etwa einem Blog, der sorgfältig-genau zu lesen ist, um sechs Richtig-Falsch-Items zu lösen. Aufgabe 2 umfasst zwei kürzere Artikel mit je drei Multiple-Choice-Items. In Aufgabe 3 sind sieben Situationen zehn Anzeigen zuzuordnen und in Aufgabe 4 muss die Hauptaussage von sieben argumentativen Stellungnahmen erkannt werden. Die vier Multiple-Choice-Items von Aufgabe 5 überprüfen die Fähigkeit, in schriftlichen instruktiven Texten wichtige Einzelheiten zu verstehen.

2. Phasen der Prüfungsentwicklung

Im Folgenden wird der Prozess zusammengefasst, der dem soeben skizzierten Prüfungsprodukt vorausging (vgl. Europarat, 2011, S. 20).

Nachdem das Zertifikat Deutsch seit rund zehn Jahren auf dem Markt war, entschieden sich die Prüfungspartner Goethe-Institut, ÖSD und Universität Fribourg 2009, gemeinsam eine neue B1-Prüfung für DaF zu entwickeln. Diese sollte aktuellen gesellschaftlichen, sprachlichen und (test-)wissenschaftlichen Entwicklungen Rechnung tragen und das in die Jahre gekommene ZD ersetzen. Systematische Zielgruppenanalysen an Prüfungszentren des Goethe-Instituts und ÖSD weltweit ergaben, dass es sich bei B1-Testteilnehmenden vorwiegend um junge Erwachsene handelt, die gut gebildet sind und die

Prüfung aus Studien- oder Berufsgründen ablegen möchten (vgl. Perlmann-Balme, Glaboniat & Studer, 2013b, S. 36–39).

In der Designphase wurde ein Modellsatz konzipiert und konstruiert, also ein Prototyp der Prüfung, der als Grundlage für alle späteren Testsätze dienen soll. Dabei standen Fragen nach Inhalt(en) und Format(en) im Zentrum der Überlegungen – also was im Test auf welche Weise überprüft werden soll (vgl. Kapitel 2.1). Anfang 2011 folgte die Erprobung bzw. Validierung des Modellsatzes (*try-out*). Die Module Hören und Lesen wurden dabei von über 200 Deutschlernenden weltweit gelöst und deren Ergebnisse statistisch ausgewertet. Durch kleinere empirische Studien wurde die neue Prüfung auch datenbasiert qualitativ validiert (vgl. Kapitel 2.2).

Ab 2012 wurden Stakeholders über die künftige neue Prüfung informiert, also Prüfungszentren, Verlage, Lehrpersonen, Lernende und andere Interessierte, etwa durch Publikationen oder Vorträge bei Tagungen (vgl. Shafer & Wieden Keller, 2013). Im Oktober 2012 fand eine Standardsetting- und Benchmarking-Konferenz am Goethe-Institut in München statt (vgl. Glaboniat, Perlmann-Balme, & Studer, 2013a). Zeitgleich wurden diverse Begleitdokumente des Zertifikat B1 fertiggestellt. Dazu gehörten die Testspezifikationen (eine Art Bauanleitung der neuen Prüfung), eine Handreichung für die Autorinnen und Autoren weiterer Testsätze, Materialien für die Prüfer/-innen-Schulung ebenso wie das über 200-seitige Handbuch „Prüfungsziele und Testbeschreibung“ (Perlmann-Balme, Glaboniat & Studer, 2013b). Seit 2013 wird die DaF-Prüfung Zertifikat B1 weltweit angeboten.

2.1 Fokus Designphase

Nach diesem kurzen Überblick über die Entwicklung des Zertifikat B1 soll nun auf die Designphase fokussiert werden, deren Ziel in der Konzipierung und Konstruktion eines Modellsatzes besteht. Auf der Basis testtheoretischer Prinzipien und Konzepte wie Validität, Reliabilität, Authentizität oder Praktikabilität (vgl. Bachman & Palmer, 1996) ist zu überlegen, *was* die Prüfung testen will und *wie* dies geschehen soll. Es gilt also, das Testkonstrukt und die Testmethode zu bestimmen, diese Entscheidungen in einem ersten Entwurf von Testspezifikationen festzuhalten und darauf basierend Aufgaben zu konzipieren, zu entwickeln und zu validieren.

Um das Testkonstrukt zu definieren, ist die zu überprüfende Teilfertigkeit in einem ersten Schritt detailliert konzeptuell zu fassen. Im Rahmen des Zertifikat B1 werden die rezeptiven Teilfertigkeiten Hör- und Leseverstehen in Anlehnung an sozio- und psycholinguistische Modelle (vgl. Weir, 2005) integrativ und sozio-kognitiv modelliert: Hören und Lesen werden sowohl als soziales kommunikatives Sprachhandeln zur Bewältigung von Situationen und Aufgaben verstanden als auch als konstruktive kognitive Interaktion zwischen Sprachbenutzer/-in und Hör- oder Lesetext.

Es wird also davon ausgegangen, dass etwa beim Lesen eines Zeitungsberichts wissens- und datengeleitete (*top-down* und *bottom-up*) Prozesse interagieren. Zudem beeinflussen unterschiedliche Leseziele, z. B. globales oder detailliertes Verstehen, die Art und Weise des Lesens. Mit Weir (2005) können sorgfältig genaue und erkundend-selektive Lesestile unterschieden werden: So liest man etwa eine Menükarte oder einen Busfahrplan in der Regel anders (*expeditious reading*) als z. B. einen Gedichtband oder Mietvertrag (*careful reading*). Die Fertigkeiten Lesen und Hören auf B1-Niveau sollten in der Prüfung möglichst breit ausgeleuchtet werden, um die Gefahr einer Konstrukt-Unterrepräsentation zu minimieren. Deshalb wurden im Test, zusätzlich zu diversen Verstehenszielen und intendierten Hör- und Lesestilen, auch Parameter wie Adressatenrolle, Länge des Inputs, Texttyp und Thema gezielt variiert. Als Grundlage dessen, wozu DaF-Lernende auf dem Niveau B1 fähig sein sollen, dienen ausgewählte Kann-Beschreibungen des Referenzrahmens (Europarat, 2001) und anderer einschlägiger Arbeiten wie *Profile deutsch* (Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz & Wertenschlag, 2005). Die Can-Do-Auswahl wurde dann unter Berücksichtigung der oben skizzierten Prinzipien operationalisiert, also in Testaufgaben umgesetzt, wie ein Beispiel illustrieren soll:

Im Bereich Hören etwa entstand aus dem Can-Do-Statement „Kann den Informationsgehalt der meisten Tonaufnahmen oder Rundfunksendungen über Themen von persönlichem Interesse verstehen, wenn deutlich und in der Standardsprache gesprochen wird“ (Europarat, 2001, S. 73) die Aufgabe 4. Die Grundlage dieser Aufgabe bildet eine Radio-Diskussion zwischen drei Personen, die zweimal gehört wird. Das Ziel ist es, jede von acht Aussagen einer der drei Sprecher/-innen zuzuordnen. Bei der Konstruktion dieser Aufgabe ist

darauf zu achten, dass die Stimmen der drei Sprecher/-innen gut unterscheidbar sind und dass diese sich häufig mit Namen ansprechen, um deutlich zu machen, wer gerade das Wort hat. Dadurch soll die Gefahr konstrukt-irrelevanter Varianz eingedämmt werden.

2.2 Fokus Erprobungsphase

In der Erprobungsphase (*try-out*) geht es um die Validierung der neuen Prüfung. Untersucht wird, als wie gültig und aussagekräftig die Ergebnisse (*test scores*), die die Kandidatinnen und Kandidaten durch das Bearbeiten der Prüfungsaufgaben erzielen, angesehen werden dürfen. Um dieser Frage der Validität nachzugehen, bieten sich sowohl qualitative als auch quantitative Erprobungen an.

Für die Validierung der rezeptiven Module des Modellsatzes des Zertifikat B1 kamen unter anderem folgende qualitative Verfahren zum Einsatz (vgl. Glaboniat, Perlmann-Balme & Studer, 2013b): Gutachten von Testexperten; eine kleine Analyse, wie Muttersprachler/-innen des Deutschen beim Lösen der Hör- und Leseaufgaben vorgehen; ein Vergleich verschiedener Antwortformate bei der Höraufgabe 4 sowie eine explorative Untersuchung zum Vorgehen von DaF-Lernenden beim Lösen des Moduls Lesen. Letztere soll im Folgenden näher beleuchtet werden.

Auf quantitativer Seite wurden die Ergebnisse einer Stichprobe von über 200 Lernenden mittels klassischer Testtheorie und probabilistischer Item Response Theory statistisch ausgewertet. Wie oft ein bestimmtes Item richtig oder falsch gelöst wurde, liefert unter anderem Hinweise auf dessen Güte und Qualität: Wie einfach oder wie schwer ist das Item? Wie gut trennt es zwischen besseren und schwächeren Kandidatinnen und Kandidaten? Wie brauchbar sind die Distraktoren, also „Ablenker-Optionen“?

Nur: „Students may get an item wrong for the right reasons or right for the wrong reasons“ (Cohen, 1998, S. 91). Statistische Daten allein reichen also nicht, denn post-hoc quantitative Analysen sagen wenig darüber, was eigentlich passiert, wenn eine Lernende bzw. ein Lernender einen Test bearbeitet (vgl. Weir & Khalifa, 2008, S. 4). Auch Green (1998, S. 4) hält fest:

quantitative methods allow us to identify particular items, item types or materials that are not functioning well. They do not provide us with direct information on the nature of the problem.

Quantitative Erprobungen liefern zwar nützliche Hinweise darauf, welche Items nicht funktionieren, aber nicht, warum dem so ist. Folgende wichtige Fragen bleiben offen: Wie kommen die Antworten der Kandidatinnen und Kandidaten zustande? Gehen die Testteilnehmenden so vor, wie von den Testentwicklerinnen und -entwicklern intendiert? Oder raten sie bloß?

Bei der Erprobung von so genannten *high-stakes tests* braucht es also ergänzende qualitative, prozessfokussierende statt nur produkt- und ergebnisorientierte Validierungen, etwa mittels Verbalprotokollen (vgl. Banerjee, 2004). Wie im Folgenden skizziert, wurde bei der Entwicklung des Zertifikat B1 versucht, dieser Forderung nach qualitativer Validierung besonders in Bezug auf das Modul Lesen gerecht zu werden.

Der qualitativen prozessorientierten Validierung (vgl. Shafer, 2011) lag folgende Leitfrage zugrunde: Inwieweit kann mittels Verbalprotokolldaten empirisch für die Konstruktvalidität des Moduls Lesen argumentiert werden – und wie lässt sich die Konstruktvalidität noch weiter optimieren?

Unter Konstruktvalidität verstehen Bachman und Palmer (1996) die Gültigkeit der Schlüsse und Entscheide, die man aus den Testresultaten auf die zu überprüfende Kompetenz ableitet. Oder kürzer: Misst die Prüfung das, was sie messen soll – also etwa das Leseverstehen im Deutschen auf dem Niveau B1? Wie erwähnt (vgl. Kapitel 2.1) wird Leseverstehen im Kontext des Zertifikat B1 als kommunikative soziale Sprachhandlung zum Ausführen bestimmter Aufgaben verstanden ebenso wie als mentaler Informationsverarbeitungsprozess, bei dem bottom-up- und top-down-Prozesse zum Einsatz kommen. Leseziele (wozu man etwas liest) und Lesestile (wie man etwas liest) interagieren dabei, etwa beim sorgfältig-genauen Lesen eines Romans zur Unterhaltung oder beim erkundend-selektiven Lesen eines Flyers, um sich über etwas zu informieren.

Wie kann man nun untersuchen, wie Leser/-innen vorgehen, wenn sie einen Text verarbeiten? Eine Option sind introspektive Daten, z. B. simultane und retrospektive Verbalprotokolle (vgl. Ericsson & Simon, 1993; Gass & Mackey,

2000; Heine, 2010). Um verbale Daten erheben und ein Verbalprotokoll erstellen zu können, bittet man jemanden, das, was er/sie gerade tut oder gerade getan hat, zu verbalisieren, also etwa während des Notierens einer Einkaufsliste laut vor sich hinzureden.

Auf die hier beschriebene Untersuchung zur Konstruktvalidität des Moduls Lesen übertragen bedeutet das: Die Teilnehmenden sollten während und nach dem Lösen der Prüfungsaufgaben einfach alles aussprechen, was ihnen durch den Kopf ging – also quasi laut denken. Diese Forschungsmethode beinhaltet, wie andere Verfahren auch, ganz spezifische Vor- und Nachteile, auf die hier aus Platzgründen nicht eingegangen wird (vgl. z. B. Heine, 2005). Bei sorgfältiger Planung und Durchführung der Introspektion ist aber von reichhaltigen, nützlichen und zuverlässigen Daten auszugehen.

Das simultane und retrospektive „Laute Denken“ der Teilnehmenden der explorativen Studie wurde mit Video- und Audiogeräten aufgenommen. Bei den neun Teilnehmenden handelte es sich um DaF-Lernende (Niveau B1–B2) im Alter zwischen 19 und 51 Jahren mit der Erstsprache Französisch, Englisch oder Spanisch. Diese Lernenden lösten die fünf Aufgaben des Moduls Lesen des Modellsatzes (Version von Januar 2011).

Die standardisierten Einzelsitzungen zur Datenerhebung begannen mit einem Warm-Up und einem kurzen Laut-Denk-Training. Dann folgte das Lösen des Moduls Lesen begleitet von simultanem, selbstadressiertem „Lauten Denken“. Dazu lautete der schriftliche Auftrag an die Teilnehmenden wie folgt: „Bitte sprich alles aus, was dir durch den Kopf geht, während du die folgenden Lese-Aufgaben löst – ohne mir zu beschreiben oder zu erklären, was du machst! Sprich also einfach mit dir selber!“ Unmittelbar nach dem Lösen der Prüfung folgte eine retrospektive Kommentierung des eigenen Vorgehens auf der Basis des ausgefüllten Tests.

Die so erhobenen Laut-Denk-Daten sollen durch ein Beispiel illustriert werden. Es handelt sich dabei um den Teilnehmer Dominique, der die Lese-Aufgabe 5 des Modellsatzes bearbeitet (s. Abbildung 1 links). Nachdem der frankophone DaF-Lernende zuerst den ganzen instruktiven Text (eine Hausordnung) gelesen hat, ist er nun gerade am Lösen des Multiple-Choice-Items 28, „für die Klassenräume des BZW gilt ...“. Dabei denkt Dominique laut vor sich

hin, wobei er zwischen seiner L1 Französisch und der L2 Deutsch hin- und herwechselt:

für die klassenräume des - bezewe - gilt - qu'est-ce qu'il y'a alors öh (a) es dürfen keine poster aufgehängt aufgehängt werden [(zögert) u::: ouais] - - (b) schüler müssen dort selber aufräumen (c) schüler können dort - nach dem unterricht lernen - alors c'est dans ordnung ça - - - ö:::h - - - - (klickt Stift) xxx donc on va TACTACTAC schulräumen - - ç/ - - - ausserhalb der u/ alors - (klickt Stift) c'est marqué que les - lernenden peut pas aller - dans les classes en dehors des heures de classe - et sinon ä::h - - - - [(schnell) ouais ben je pense c'est le premier (kreuzt 'a' an) c'est pas possible coller des choses des des trucs comme ça]

Die pro Person circa einstündigen Laut-Denk-Daten der neun Teilnehmenden wurden mit der Software F4 im Verhältnis 1:25 detailliert transkribiert. Die transkribierten Verbalprotokolle wurden dann mit dem Programm Atlas.ti segmentiert, kodiert und kategorisiert. Wiederkehrende Muster und Prozesse wurden also mit Codes wie z. B. „Instruktion lesen“, „Item 17 (1. Lesen)“ oder „Item 21 Lösung“ markiert. So konnte das Lösungsvorgehen jeder Person genau analysiert, in Tabellenform zusammengefasst, beschrieben und interpretativ rekonstruiert werden. Im Folgenden werden ausgewählte Befunde der Untersuchung diskutiert. Das Ziel der prozessorientierten Validierungsstudie bestand wie gesagt darin, mehr darüber zu erfahren, wie Testteilnehmende beim Lösen der fünf Aufgaben des Moduls Lesen des Zertifikat B1 vorgehen.

Eine erste allgemeine, positive Beobachtung betrifft die Gefahr konstruktirrelevanter, unerwünschter Varianz. Aus den Verbaldaten lässt sich ableiten, dass die Teilnehmenden kaum je Weltwissen, logisches Kombinieren oder simples Raten einsetzten, um die Aufgaben zu lösen. Ein (bekannt) Formateffekt (vgl. z. B. Rupp, Ferne & Choi, 2006) zeigte sich bloß bei den Mehrfachauswahl-Aufgaben. Statt eine Frage zuerst für sich selbst zu beantworten und die Antwort erst dann mit den vorgegebenen Optionen zu vergleichen (vgl. Glaboniat, 1998, S. 102–105), wurden (besonders komplexere) Multiple-Choice-Items vielfach durch Falsifizieren und Eliminieren der Optionen mithilfe des Inputtexts gelöst.

Was das Lesen der Inputtexte betrifft, konnte beobachtet werden, dass die Lernenden generell in etwa entsprechend der Intentionen in den Testspezifikationen vorgehen. Die Aufgaben dürften also in der Regel diejenigen Lesestile aktivieren, die von Konstrukt(ions)seite vorgesehen sind, so z. B. sorgfältig-genaues Lesen eines Blogs in Aufgabe 1. Eine Übereinstimmung zwischen intendiertem und empirisch rekonstruiertem Vorgehen ist wichtig, um annehmen zu dürfen, dass die fünf Aufgaben das sozio-kognitiv definierte Konstrukt von Lesen gut abdecken.

Eine diesbezügliche Modifikation des Modellsatzes bot sich lediglich bei Aufgabe 5 an: Angeregt durch Beobachtungen aus der qualitativen Validierung wurde nach der Erprobungsphase entschieden, die Anordnung von Inputtext und Items auf der Seite zu verändern, um die intendierten Lesestile noch präziser zu operationalisieren.

Oder konkreter: In der erprobten Version des Modellsatzes (s. Abbildung 1 links) war die Hausordnung oben auf der Seite positioniert und die vier Multiple-Choice-Fragen waren darunter aufgeführt. Zudem war die Reihenfolge der vier Items identisch mit der Reihenfolge, in der die Informationen im Inputtext vorkamen. In der überarbeiteten Version des Modellsatzes (s. Abbildung 1 rechts) stehen die vier Items oberhalb des Texts. Ebenso sind sie in anderer Reihenfolge angeordnet, als die entsprechenden Antworten im Text zu finden sind.

*Sie informieren sich über die Hausordnung des Berufsbildungszentrums BZM.
Lesen Sie den Text und die Aufgaben 13 bis 16 dazu.
Wählen Sie bei jeder Aufgabe die richtige Lösung A, B oder C.*

HAUSORDNUNG

Unterrichtsstellen: Die verschiedenen Unterrichtsstellen sind vertriebt, ist die Lehrperson zehn Minuten nach Unterrichtsbegrenzung da, informiert die Klassenvertreterung des Sekretariats.

Bedienung: In sämtlichen Räumen und Anlagen unserer Schule ist auf Ordnung und Sauberkeit zu achten.

Schülerinnen, Eltern und Besuchsleute: Kommen von Alkohol, Begleiten Drogen sowie andere psychotrope Substanzen sind sich Lernende nicht in den Klassenräumen erlauben. Es ist untersagt, in den Klassenräumen etwas an die Wände zu kleben oder zu schreiben und Schulmöbel in andere Räume zu bringen. Mitarbeitende und Lernende, die Schäden feststellen, melden diese dem Sekretariat.

Störungen: Mitarbeitende und Lernende sorgen dafür, dass der Schulbetrieb nicht gestört wird.

Alkohol- und Drogenmissbrauch: Konsum von Alkohol, Begleiten Drogen sowie andere psychotrope Substanzen ist auf dem gesamten Schulareal und während schulischer Veranstaltungen (ausdrücklich aller Pausen) verboten. In Ausnahmefällen kann die Schulleitung den Konsum von Alkohol erlauben.

Rauschen: Rauschen ist nur im Freien beziehungsweise in den dafür vorgesehenen Zonen gestattet.

Wir bitten darum, die aufgestellten Aushänge zu beachten.

Diebstahl: Es empfiehlt sich, Wertgegenstände und Bargeld sorgfältig aufzubewahren. Die Schule stellt den Lernenden und Mitarbeitenden kostenfreie Schließfächer zur Verfügung. Für wertvolle Schlüssel wird eine Gebühr von Euro 50,- erhoben. Die Schule übernimmt für Diebstahl keine Haftung.

Fahrdienste: Fahrdienste sind im Rahmen der Schulleitung des Sekretariats abgeben.

Parkeinhalte: Auf dem Schulareal stehen keine Gratis-Abstellplätze zur Verfügung. Fahrdienste müssen in den dafür vorgesehenen Fahrdienstparkplätzen abgestellt werden. Mopeds und Motorräder sind auf dem Schulareal nicht erlaubt.

13 Für die Klassenräume des BZM gilt:	<input type="checkbox"/> Es dürfen keine Pomer aufgehängt werden. <input type="checkbox"/> Schüler müssen dort nicht aufhören. <input type="checkbox"/> Schüler können dort nach dem Unterricht lernen.
14 Das Trinken von Alkohol ...	<input type="checkbox"/> ist für Lehrpersonen erlaubt. <input type="checkbox"/> ist immer verboten. <input type="checkbox"/> kann in besonderen Fällen erlaubt werden.
15 Da die verschleißbaren Fächer besitzen zu können, muss man ...	<input type="checkbox"/> einen Schlüssel im Sekretariat verlangen. <input type="checkbox"/> einmalig 50,- Euro zahlen. <input type="checkbox"/> Schüler sein oder im BZM arbeiten.
16 Fahrdienste ...	<input type="checkbox"/> dürfen nicht nur zur Schule gebracht werden. <input type="checkbox"/> dürfen auf dem Schulhof gestellt werden. <input type="checkbox"/> müssen in einen speziellen Raum gestellt werden.

Teil 5 Arztreise: 10 Minuten

Lesen Sie die Aufgaben 27 bis 30 und den Text dazu.
Wählen Sie bei jeder Aufgabe die richtige Lösung A, B oder C.

Sie informieren sich über die Hausordnung des Berufsbildungszentrums BZM, in dem Sie einen Kurs gebracht haben.

27 Fahrdienste ...	<input type="checkbox"/> dürfen nicht nur zur Schule gebracht werden. <input type="checkbox"/> dürfen auf dem Schulhof gestellt werden. <input type="checkbox"/> müssen in einen speziellen Raum gestellt werden.
28 Für die Klassenräume des BZM gilt:	<input type="checkbox"/> Es dürfen keine Pomer aufgehängt werden. <input type="checkbox"/> Schüler müssen dort nicht aufhören. <input type="checkbox"/> Schüler können dort nach dem Unterricht lernen.
29 Da die verschleißbaren Fächer besitzen zu können, muss man ...	<input type="checkbox"/> einen Schlüssel im Sekretariat verlangen. <input type="checkbox"/> einmalig 50,- Euro zahlen. <input type="checkbox"/> Schüler sein oder im BZM arbeiten.
30 Das Trinken von Alkohol ...	<input type="checkbox"/> kann nur der Schulleitung bewilligt werden. <input type="checkbox"/> muss der Schulleitung genehmigt werden. <input type="checkbox"/> wird gleich geregelt wie das Einbringen von Drogen.

HAUSORDNUNG

Unterrichtsstellen: Die verschiedenen Unterrichtsstellen sind vertriebt, ist die Lehrperson zehn Minuten nach Unterrichtsbegrenzung da, informiert die Klassenvertreterung des Sekretariats.

Bedienung: In sämtlichen Räumen und Anlagen unserer Schule ist auf Ordnung und Sauberkeit zu achten.

Schülerinnen, Eltern und Besuchsleute: Kommen von Alkohol, Begleiten Drogen sowie andere psychotrope Substanzen sind sich Lernende nicht in den Klassenräumen erlauben. Es ist untersagt, in den Klassenräumen etwas an die Wände zu kleben oder zu schreiben und Schulmöbel in andere Räume zu bringen. Mitarbeitende und Lernende, die Schäden feststellen, melden diese dem Sekretariat.

Störungen: Mitarbeitende und Lernende sorgen dafür, dass der Schulbetrieb nicht gestört wird.

Alkohol- und Drogenmissbrauch: Konsum von Alkohol, Begleiten Drogen sowie andere psychotrope Substanzen ist auf dem gesamten Schulareal und während schulischer Veranstaltungen (ausdrücklich aller Pausen) verboten. In Ausnahmefällen kann die Schulleitung den Konsum von Alkohol erlauben.

Rauschen: Rauschen ist nur im Freien beziehungsweise in den dafür vorgesehenen Zonen gestattet.

Wir bitten darum, die aufgestellten Aushänge zu beachten.

Diebstahl: Es empfiehlt sich, Wertgegenstände und Bargeld sorgfältig aufzubewahren. Die Schule stellt den Lernenden und Mitarbeitenden kostenfreie Schließfächer zur Verfügung. Für wertvolle Schlüssel wird eine Gebühr von Euro 50,- erhoben. Die Schule übernimmt für Diebstahl keine Haftung.

Fahrdienste: Fahrdienste sind im Rahmen der Schulleitung des Sekretariats abgeben.

Parkeinhalte: Auf dem Schulareal stehen keine Gratis-Abstellplätze zur Verfügung. Fahrdienste müssen in den dafür vorgesehenen Fahrdienstparkplätzen abgestellt werden. Mopeds und Motorräder sind auf dem Schulareal nicht erlaubt.

Abb. 1 – Aufgabe 5 des Moduls Lesen (revidierte Version rechts)

Die mit Khalifa und Weir (2009, S. 96–97) theoriegestützte Überarbeitung wurde durch folgende empirische Beobachtung angeregt: Die Untersuchungsteilnehmenden gingen beim Aufgabenlösen generell sequenziell vor. Sie arbeiteten also die Testseiten, aber auch die einzelnen Items einer Aufgabe im Allgemeinen ‚von oben nach unten‘ ab. Bei Aufgabe 5 etwa ließ sich beobachten, dass die vier Items erst gelöst wurden, nachdem die Hausordnung sorgfältig-genau gelesen worden war (s. Dominique oben). Mit der Aufgabe 5 soll jedoch gemäß der Testspezifikationen nicht linear-langsam, sondern schnelles, suchendes Lesen geübt werden. Neu stehen deshalb die Items oberhalb des Texts und sind im Vergleich zum Textaufbau bewusst nicht-sequenziell angeordnet (vgl. Abbildung 1 rechts). Damit sollen die Kandidatinnen und Kandidaten dazu angeregt werden, zuerst die Items zu lesen und erst danach den Inputtext durch gezielteres, selektiveres, lokal aber auch genaues Lesen zu verarbeiten – also stärker so zu lesen, wie es von Testentwicklerseite mit der Aufgabe 5 intendiert ist und überprüft werden soll.

3. Fazit

Das Ziel solcher Anpassungen, wie sie am Beispiel der Leseaufgabe 5 illustriert wurden, war eine Verbesserung der Konstruktvalidität. Mithilfe von z. B. der hier skizzierten zusätzlichen qualitativen Validierung des Moduls Lesen sollte also die Gültigkeit der Aussagen, die aus den Ergebnissen zur Lesekompetenz der Zertifikat B1-Kandidatinnen und Kandidaten abgeleitet werden, besser gewährleistet werden können. Der quantitativ und qualitativ validierte und überarbeitete Modellsatz des Zertifikat B1 wurde vor seiner Finalisierung abermals statistisch erprobt. Bei der Entwicklung von Prüfungen in *high-stakes*-Kontexten handelt es sich demnach, wie hier am Beispiel des Zertifikat B1 gezeigt werden sollte, nicht um einen linearen, sondern immer um einen zirkulären Prozess. In diesem zirkulären Prozess wiederholen sich Erstellung, Erprobung und Optimierung von Aufgaben mehrfach. Erst dann kommt ein Testsatz tatsächlich zum Einsatz – mit dem Ziel, DaF-Lernenden weltweit eine gut konstruierte, faire Prüfung anzubieten und ihnen die Chance zu geben, zu zeigen, wie gut sie Deutsch verstehen, sprechen und schreiben können.

Literaturverzeichnis

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice. Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Banerjee, J. (2004). Qualitative Analysis Methods. In Council of Europe (Ed.), *Reference Supplement to the Preliminary Pilot version of the Manual for Relating Language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (Section D)*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cohen, A. D. (1998). Strategies and processes in test taking and SLA. In L. F. Bachman & A. D. Cohen (Eds.), *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research* (S. 90–111). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data* (rev. ed.). Cambridge: MIT Press.

- Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Europarat. (Hrsg.). (2011). *Manual for Language Test Development and Examing. For use with the CEFR*. Straßburg: Europarat.
- Gass, S. & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah/NJ: Erlbaum.
- Glaboniat, M. (1998). *Kommunikatives Testen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Eine Untersuchung am Beispiel des Österreichischen Sprachdiploms Deutsch*. Innsbruck: Studienverlag.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile deutsch. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2*. Berlin: Langenscheidt.
- Glaboniat, M., Perlmann-Balme, M. & Studer, T. (2013a). Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Standard Setting. Ein Arbeitsbericht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 18(1), 72–75.
- Glaboniat, M., Perlmann-Balme, M. & Studer, T. (2013b). *Zertifikat B1. Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene. Prüfungsziele, Testbeschreibung*. Ismaning: Hueber.
- Green, A. (1998). *Verbal protocol analysis in language testing research. A handbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heine, L. (2005). Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16, 163–185.
- Heine, L. (2010). *Problem solving in a foreign language (Studies on Language Acquisition, SOLA, vol. 41)*. Berlin: de Gruyter.
- Khalifa, H. & Weir, C. J. (2009). *Examining reading. Research and practice in assessing second language reading*. Cambridge: Cambridge University.
- Rupp, A., Ferne, T. & Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension with multiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective. *Language Testing*, 23, 441–474.
- Shafer, N. (2011). *Welche Wege führen nach Rom? Zur qualitativen Validierung des Moduls Leseverstehen einer neuen standardisierten B1-Prüfung für Deutsch als Fremdsprache*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). Universität Freiburg, Schweiz.

- Shafer, N. & Wiedenkeller, E. (2013). Test(aufgaben)entwicklung am Beispiel einer neuen standardisierten B1-Prüfung für DaF. In Clalüna, M. & Tschärner, B. (Hrsg.), *Beurteilen im DaF-/DaZ-Unterricht: testen – evaluieren – prüfen* (S. 107–116). Stallikon: Käser.
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation. An evidence-based approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Weir, C. J. & Khalifa, H. (2008). A cognitive processing approach towards defining reading comprehension. *Cambridge ESOL. Research Notes*, 31, 2–10.

Lernertexte zuverlässig beschreiben und bewerten: Die mehrsprachige Plattform für die Europäischen Referenzniveaus MERLIN

Andrea Abel – Europäische Akademie Bozen, Italien

Katrin Wisniewski – Technische Universität Dresden

Abstract

Mit dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) steht ein Bewertungsinstrument für Sprachlernleistungen zur Verfügung, das seit ca. 10 Jahren europaweit genutzt wird. Sein Kernstück, die Bewertungsskalen und ihre Praxistauglichkeit, ist jedoch immer wieder für bestimmte Kompetenzbereiche angezweifelt worden. Vage Beurteilungskriterien und mangelnde Illustration sind Probleme, die oft zu sehr uneindeutigen Einschätzungen von Lernerleistungen führen. Zur Unterstützung bei solchen Problemen wurde das Projekt MERLIN (Mehrsprachige Plattform für die Europäischen Referenzniveaus: Untersuchung von Lernaltersprache im Kontext) entwickelt: Es bietet online die Möglichkeit, in authentischen, korpuslinguistisch aufbereiteten, schriftlichen Lernertexten nach sprachlichen Merkmalen in Deutsch, Italienisch und Tschechisch zu suchen und sich darüber zu informieren, für welche Niveaustufe des GeRS welche Fehler bzw. Kompetenzen in den Bereichen Orthographie, Grammatik, Lexik, Kohärenz und Pragmatik typisch sind. Um dies zu erreichen, werden die bereits vorhandenen Deskriptoren des GeRS geprüft und – wenn möglich – operationalisiert und durch forschungsbasierte Indikatoren ergänzt. Hinzu kommen Merkmale der Lernaltersprache, die in Befragungen von potenziellen Nutzern als wichtig genannt wurden, sowie solche, die sich induktiv aus der Analyse der Korpus Texte ergeben. Ziel der Merlin-Plattform ist es demnach, die Validität der GeRS-Deskriptoren zu überprüfen sowie der Nutzergruppe aus Lehrenden, Lernenden, Lehrbuchautoren und

Testentwicklern¹ die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Bewertungen anhand authentischen und methodisch aufgearbeiteten Materials überprüfen zu können.

In dem Beitrag sollen das Projekt, methodische Ansätze und einige Ergebnisse vorgestellt sowie aktuelle Fragen diskutiert werden.

1. Einleitung

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeRS) hat sich seit seinem Erscheinen im Jahr 2001 zu dem Bezugsinstrument schlechthin für die Erarbeitung von Sprachtests, Curricula, Bildungsstandards und Sprachlehrwerken in Europa entwickelt. Als Kernstück des GeRS gelten insbesondere seine Niveaustufen und Deskriptoren. Trotz der weiten Verbreitung und der zahlreichen Anwendungsbereiche wird mitunter ein Mangel an empirisch begründeten Materialien mit Bezug auf den GeRS zur Veranschaulichung der Referenzniveaus beklagt und die Vagheit der Kann-Beschreibungen moniert (vgl. z. B. Fulcher, 2004; Hulstijn, 2007; North, 2000).

Das EU-Projekt MERLIN (Mehrsprachige Plattform für die Europäischen Referenzniveaus: Untersuchung von Lernalternativen im Kontext)² soll diese Lücken decken helfen und dazu beitragen, die GeRS-Niveaustufen besser zu illustrieren und zu validieren. Dazu wurde eine Projektdatenbank mit schriftlichen, authentischen Lernertexten aus standardisierten, GeRS-bezogenen Sprachtests für die Sprachen Deutsch, Italienisch und Tschechisch erarbeitet und eine didaktische, interaktive und kostenlos zugängliche Online-Plattform geschaffen. Die Plattform richtet sich an Lehrende, Lehrerausbilder, Lehrbuchautoren, Testentwickler, aber auch an sprach- und bildungspolitische Entscheidungsträger (vgl. Wisniewski et al., 2013; Abel et al., 2014).

1 Aus Gründen der Lesbarkeit wird in diesem Artikel das generische Maskulinum verwendet.

2 <http://www.merlin-platform.eu/> – Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission finanziert (518989LLP12011DEKA2KA2MP). Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung trägt allein der Verfasser; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Mit ihrem Anspruch, einzelsprachenübergreifend anwendbar zu sein (Alderson, 2007, S. 660, Fulcher, 2008, S. 167), müssen die Niveaustufenbeschreibungen des GeRS zwangsläufig relativ allgemein gehalten sein. Das führt mit sich, dass sprachenspezifische Veranschaulichungen fehlen, die bei der konkreten Arbeit mit dem GeRS in vielen Fällen für die erwähnten Zielgruppen hilfreich wären. Aus diesem Grund hat der Europarat selbst dazu angeregt, weitere Materialien zu entwickeln, die den GeRS flankierend ergänzen sollen. Zu diesen Hilfsmitteln zählen insbesondere die Referenzbeschreibungen für einzelne Sprachen („Reference Level Descriptions“)³, die für mehr und mehr Sprachen entstehen und zunehmend auf Korpusdaten mit authentischen Lernerproduktionen basieren, etwa die so genannten „Profile“ für Englisch (Hawkins & Filipović, 2012), Italienisch (Spinelli & Parizzi, 2010) oder Norwegisch (Carlsen, 2013). Wie in diesen Initiativen geht es auch in MERLIN u. a. darum, die GeRS-Stufen zu illustrieren, doch unterscheidet sich MERLIN von den Profile-Projekten vor allem durch seinen mehrsprachigen Ansatz, indem es auf drei Sprachen aus unterschiedlichen Sprachfamilien (germanisch, romanisch, slawisch) ausgerichtet ist und dadurch auch sprachvergleichende Zugänge ermöglicht. Ein weiteres Novum von MERLIN ist die Tatsache, dass seine Plattform unbeschränkten Zugriff auf Volltexte, Testaufgaben sowie eine Vielzahl an Merkmalen von Lersprache(n) erlaubt.

MERLIN dient aber nicht nur der Illustration der GeRS-Levels, sondern soll auch zu deren Validierung beitragen (vgl. Wisniewski, 2013; Wisniewski, 2014). Obwohl der GeRS in so vielen Kontexten Anwendung findet und relevante Entscheidungen im schulischen oder beruflichen Umfeld an ihn gekoppelt sind und obwohl es an fundierter Kritik nicht mangelt (vgl. z. B. Alderson, 2007; Alderson et al., 2006; Bausch, Christ, Königs & Krumm, 2003; Hulstijn, 2007; Little, 2007; Hulstijn, Alderson & Schoonen, 2010), wurde die (empirische) Validität der Skalen dennoch kaum wissenschaftlich untersucht.

Die Komplexität und Gründlichkeit der Kalibrierung der GeRS-Stufen (vgl. North, 2000) sucht zwar ihresgleichen. Dennoch krankt das Vorgehen daran,

3 https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_EN.asp

dass ausschließlich Experteneinschätzungen über Kategorien und Hierarchisierungen von L2-Kompetenzen skaliert wurden, die aber nicht an tatsächliche Äußerungen Lernender rückgekoppelt wurden. Damit spiegeln die Skalen einen (breiten) Interpretationskonsensus der fremdsprachlichen Kompetenz wider – eine Einschränkung, derer sich die Projektverantwortlichen durchaus bewusst waren (vgl. North, 2000, S. 38). Über den Bezug der Skalen zu authentischer Lernersprache in Sprachtestsituationen ist hingegen bislang fast nichts bekannt. Ebenso wenig ist klar, inwiefern etwa Bewertungen tatsächlich Skaleninhalte reflektieren oder ob auch andere, skalenexterne Faktoren zum Tragen kommen, zum Beispiel idiosynkratische Auffassungen über L2-Kompetenzen (vgl. z. B. Arras, 2010; Eckes, 2008; Pollitt & Murray, 1996; Vaughan, 1991). Die Studie von Wisniewski (2014) deutet auf erhebliche Validitätsprobleme einiger GeRS-Skalen in diesen Bereichen hin. MERLIN besitzt das Potenzial, durch die Operationalisierung von GeRS-Skalen auch einen Beitrag zu ihrer Validierung zu leisten.

Nach dieser Einführung in Hintergrund und Ziele von MERLIN soll im Folgenden das Projekt selbst unter Einbezug methodischer Ansätze und erster Ergebnisse vorgestellt werden. Dabei stehen die Datengrundlage und Datenvorbereitung (Abschnitt 2) sowie die Datenbearbeitung und Datenverarbeitung (Abschnitt 3) im Mittelpunkt des Interesses. Der Beitrag schließt mit einem zusammenfassenden Fazit sowie auf Verwendungsszenarien mit Blick auf die anvisierten Zielgruppen (Abschnitt 4).

2. Datengrundlage und Datenvorbereitung

In MERLIN wurde ein aufwendiges Verfahren zur Erstellung eines Lernerkorpus, d. h. einer nach genauen Kriterien und mit Metadaten versehenen, elektronischen Sammlung von Lernerdaten (vgl. Lüdeling, Doolittle, Hirschmann, Schmidt & Walter, 2008, S. 67), verwandt. Die Datengrundlage bilden standardisierte, GeRS-bezogene Tests für die drei Projektsprachen Deutsch, Italienisch und Tschechisch, die von etablierten Testinstitutionen zur Verfügung gestellt wurden: Für das Deutsche und Italienische ist dies die tel GmbH mit Sitz in Frankfurt a. M., während die tschechischen Daten von

UJOP/ILPS (Institute for Language and Preparatory Studies) der Karls-Universität in Prag sowie aus UNICert-Tests der TU Dresden stammen. Alle Tests⁴ haben die strengen Auditing der Association of Language Testing in Europe (ALTE⁵) durchlaufen und entsprechen somit internationalen Qualitätsstandards.

Je nach Verfügbarkeit an den jeweiligen Testinstitutionen wurden Testaufgaben und entsprechende Daten mit möglichst gleichmäßiger Verteilung auf die verschiedenen GeRS-Stufen zur Verfügung gestellt. Aus den Sprachtests fanden ausschließlich freie, schriftliche Produktionen Aufnahme in das MERLIN-Korpus. Außerdem wurden relevante Metadaten zur Erstsprache, zu Alter und Geschlecht erfasst. So entstand schließlich eine Sammlung aus durchschnittlich etwa 200 Tests pro Sprache und Prüfungslevel mit jeweils drei bis vier unterschiedlichen Aufgaben. Für Deutsch konnten die Stufen A1–C1, für Italienisch A1–B2 und A2–B2 für Tschechisch abgedeckt werden. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die Daten.

		Deutsch	Italienisch	Tschechisch	
Elementare Sprachverwendung	A1	206	207	0	
	A2	209	202	111	
Selbständige Sprachverwendung	B1	210	201	143	
	B2	204	201	188	
Kompetente Sprachverwendung	C1	204	0	0	
	C2	0	0	0	
	GESAMT (Texte)	1033	811	442	2286

Abb. 1 – MERLIN: Testaufgaben nach GeRS-Stufe und Sprache

In einem nächsten Schritt wurden die Daten für die Einbindung in das Korpus und für die Annotationen nach unterschiedlichen sprachlichen Merkmalen entsprechend vorbereitet. Wichtig war es zunächst, einen möglichst direkten Bezug zu den GeRS-Stufen und außerdem eine möglichst hohe Übereinstimmung zwischen den Bewertungen herzustellen. Dazu wurden alle Texte von

4 Ausnahme: UNICert-Tests

5 <http://www.alte.org/>

professionellen Bewertern, die an einer eigens durchgeführten Schulung teilgenommen hatten, neu bewertet, 10 % davon doppelt. In der Schulung wurde der Umgang mit dem GeRS-basierten Raster trainiert, das auf der Grundlage des in der vorangegangenen Initiative KOLIPSI (vgl. Wisniewski & Abel, 2012) für MERLIN entwickelt und analog zum Raster in Tabelle 3 im GeRS (Trim, North & Coste, 2001, S. 37–38) gestaltet wurde. Das MERLIN-Raster besteht aus einer holistischen sowie ausgewählten analytischen Skalen, die Bewertungen auf allen GeRS-Stufen, also von A1 bis C2, ermöglichen. Der holistische Teil bezieht sich auf die Skala „Spektrum sprachlicher Mittel allgemein“ aus dem GeRS (Trim, North & Coste, 2001, S. 110–111), während von den analytischen Skalen „Wortschatzspektrum“, „Wortschatzbeherrschung“, „Grammatische Korrektheit“, „Kohärenz und Kohäsion“, „Soziolinguistische Angemessenheit“ und „Orthographie“ als Bewertungskriterien herangezogen wurden (Trim, North & Coste, 2001, Kapitel 5: „Die Kompetenzen der Sprachverwendenden/ Lernenden“). Jeder Lernerproduktion wurde für jedes Kriterium eine GeRS-Niveaustufe zugewiesen, sodass für jede Äußerung ein Kompetenzenprofil entstand.

Im Anschluss an die Bewertungen wurde eine zu zufriedenstellenden Ergebnissen führende umfassende Qualitätskontrolle durchgeführt, u. a. mithilfe von Multifacetten-Raschanalysen zur Ermittlung der Intra- und Interraterreliabilität und zur Berechnung eines „fairen“ Durchschnitts, der Strenge und Milde der Bewerter berücksichtigt.⁶

Abbildung 2 spiegelt wider, wie sich die Lernertexte der drei Projektsprachen nach den Neubewertungen auf die GeRS-Stufen verteilen. Wie zu erwarten war, erhielten die Produktionen in vielen Fällen Bewertungen, die von den Niveaus der Testaufgaben selbst abweichen, da es im Prinzip möglich war, jeder Produktion für jedes Bewertungskriterium eine beliebige Stufe des Raster zuzuweisen. Aus Abbildung 2 geht auch hervor, aus wie vielen Token das MERLIN-Lernerkorpus bzw. seine Subkorpora bestehen.

6 Für eine Übersicht über Ergebnisse dieser Berechnungen siehe Abel et al. (2014). Die Berechnungen selbst wurden am Institut für Testforschung und Testentwicklung e. V. (ITT) durchgeführt.

		Deutsch	Italienisch	Tschechisch	
Elementare Sprachverwendung	A1	57	29	1	
	A2	297	378	189	
Selbständige Sprachverwendung	B1	331	394	165	
	B2	293	2	81	
Kompetente Sprachverwendung	C1	42	0	2	
	C2	4	0	0	
GESAMT (Texte)		1024	803	438	2265
GESAMT (Token)		154335	107211	79969	341515

Abb. 2 – MERLIN: neubewertete Textproduktionen nach GeRS-Stufe und Sprache

Nach der Datensammlung und -bewertung wurden die handgeschriebenen Texte in ein digitales Format überführt, um aus ihnen ein elektronisches und nach unterschiedlichen Kriterien durchsuchbares Lernerkorpus zu erstellen. Dazu war es nötig, die Lernerproduktionen zu transkribieren. Um eine zuverlässige Transkription bzw. ein möglichst genaues Abbild der Texte in ihrer Ausgangsform gewährleisten zu können, wurden ein Annotationsschema zur Auszeichnung von Textmerkmalen und ausführliche Richtlinien zu seiner Anwendung ausgearbeitet. Die Texte wurden gescannt und anschließend transkribiert und dabei direkt im Text (Inline-Annotationen) richtliniengetreu mit grundlegenden nichtsprachlichen Merkmalen, z. B. Einfügungen, Tilgungen, unlesbaren Elementen und Emoticons, ausgezeichnet. Zudem wurden alle Eigennamen anonymisiert und kopierte Stellen aus den Aufgabenstellungen gekennzeichnet. Die Transkripte wurden schließlich einer Qualitätskontrolle unterzogen. Dazu wurden sie mit den Textscans verglichen und Fehler, z. B. fehlende Anonymisierungen, korrigiert. Eine Qualitätskontrolle ist während der gesamten Erarbeitung eines Lernerkorpus von großer Bedeutung, angefangen bei den Transkriptionen. Je genauer die Transkripte sind, desto zuverlässiger sind auch die Ergebnisse aller darauffolgenden Schritte der automatischen und manuellen Annotation (vgl. Glaznieks, Nicolas, Stemle, Lyding & Abel, 2014).

Im Zuge der Vorbereitungen für den Aufbau der Projektdatenbank diente eine Fragebogen- und Interviewerhebung der Benutzermodellierung. Das Ziel war es, die Bedürfnisse der künftigen Nutzer der MERLIN-Plattform sowohl auf einer inhaltlichen als auch auf einer technischen Ebene zu eruieren.

Kernelemente der inhaltlichen Ebene betrafen Nutzerauffassungen im Hinblick auf relevante Merkmale von Lernalterssprache mit Blick auf die drei Projektsprachen, aber auch Nutzerbedürfnisse bezüglich der GeRS-Deskriptoren, etwa deren Vagheit. Ergebnisse der Benutzerstudie flossen in das Annotationsschema von MERLIN ein, das im nächsten Abschnitt vorgestellt wird.

3. Datenbearbeitung und Datenverarbeitung

Für MERLIN werden Indikatoren für die L2-Kompetenz ermittelt, die als Grundlage für die Datenannotation, -analyse und -abfrage dienen. Den erfassten sprachlichen Merkmalen, und zwar Fehlern sowie anderen sprachlichen Charakteristika, liegen vier verschiedene Quellen zugrunde, die im Folgenden vorgestellt werden:

1. GeRS-Indikatoren: Wie bereits deutlich geworden ist, spielen die GeRS-Skalen im MERLIN-Projekt eine herausragende Rolle. Ein wichtiges Anliegen ist es herauszufinden, inwiefern die Skalen tatsächliches Lernerverhalten abbilden und damit empirische Validität für sich beanspruchen können (siehe dazu Abschnitt 1). Dazu wurden die im Projekt verwandten Skalen (siehe dazu Abschnitt 2), wo immer es möglich war, in eine messbare Form überführt. D. h. es mussten die in den Skalen zum Teil implizit genannten Indikatoren operationalisiert werden. Dazu wurden so genannte Skalenvariablen herausgefiltert, die sich als charakteristisch für bestimmte GeRS-Stufen und als annotierbar erwiesen. Diese beziehen sich auf in der Forschung teils unübliche, nicht leicht beurteilbare und zu konkretisierende lernalterssprachliche Aspekte, wie z. B. „Begrüßungen“ (Skala für soziolinguistische Angemessenheit), „Sprunghaftigkeit“ (Skala für Kohärenz/Kohäsion), „Verständlichkeit“ (Skala für grammatische Korrektheit), „idiomatische Wendungen“ oder „Wendungen“ (Skala für Wortschatzspektrum). Eine ganze Reihe von Deskriptoren konnten hingegen nicht operationalisiert werden. Das betrifft vor allem solche, die zu vage, selbstreferentielle oder subjektive Formulierungen enthalten (vgl.

Wisniewski, 2013, 2014). Als Beispiel kann die kaum zu operationalisierende B2-Niveaubeschreibung der Skala für soziolinguistische Angemessenheit dienen: „Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird. Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen oder zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern. [...]“ (Trim, North & Coste, 2001, S. 122).

Im Zuge des Operationalisierungsprozesses wurden für MERLIN so z. B. in Bezug auf die Grammatik als Indikatoren etwa die Häufigkeit von Fehlern oder Fehler bei der Subjekt-Verb-Kongruenz oder der Verwendung der Zeiten festgehalten. Für den Bereich Wortschatz wurden Indikatoren wie Wiederholungen oder die Idiomatizität extrahiert.

2. **Forschungsbasierte Indikatoren:** Als wichtige Quelle der Annotation diente die einschlägige linguistische Fachliteratur vor allem zum L2-Erwerb, der Sprachtestforschung, der Korpuslinguistik bzw. Lernerkorporaforschung und der allgemeinen Linguistik. Auf diese Weise wurde eine große Anzahl an Indikatoren gewonnen, im Bereich Wortschatz (vgl. zum Verständnis von Wortschatzkompetenz z. B. Abel, 2003; Nation, 2001; Richards, 1976; Wisniewski, 2014; Wisniewski & Abel, 2012) etwa verschiedene Aspekte der Verwendung formelhafter Sequenzen (Kollokationen, (Voll-)Idiome, kommunikative Phraseologismen) (vgl. z. B. Burger, 2007; Paquot & Granger, 2012; Wray, 2002), auf die im Projekt besonderes Augenmerk gerichtet wird, oder bestimmte lexikalische Fehler (vgl. z. B. Bozzone Costa, 2002; James, 1998; Laufer, 1997; Llach, 2005; Wisniewski, 2014). Einige der Indikatoren können in einem zweiten Schritt zur Berechnung lexikalischer Maße herangezogen werden. Dazu zählen z. B. der (Advanced) Guirauds Index, Yule's K oder der Prozentsatz fehlerfreier Sätze. Solche Maße erfassen unterschiedliche Dimensionen lexikalischer Kompetenz, etwa die lexikalische Dichte, d. h. den Anteil an Inhaltswörtern, die lexikalische Breite bzw. Variation, d. h. den Anteil verschiedener Wörter, oder die lexikalische Gewandtheit, d. h. den Anteil niedrigfrequenter

Wörter. Daneben geben auch die Verwendung bzw. Verteilung bestimmter Wortarten oder Aspekte wie Text-, Satz- und Wortlänge Auskunft über Aspekte der Wortschatzkompetenz, wobei nicht immer eine klare Trennlinie zwischen lexikalischen und anderen sprachlichen, z. B. grammatischen, Kompetenzen gezogen werden kann (vgl. zu den genannten Größen und Dimensionen z. B. Arnaud, 1984; Daller, van Hou & Treffers-Daller, 2003; Grant & Ginther, 2000; Laufer & Nation, 1995; Malvern, Richards, Chipere & Durán, 2008; Nation, 2001, 2007; O'Loughlin, 1995; Read, 2000; Schmitt & Zimmermann, 2002).

Ebenso werden zahlreiche grammatische Merkmale von Lerner Sprache ermittelt, etwa fehlerhafte Valenz, Wortstellungsfehler, Negations- oder Agreement- oder verschiedene morphologische Fehler. Solche Merkmale können zum Teil ebenfalls dazu eingesetzt werden, komplexe Indikatoren, etwa zur grammatischen Komplexität oder Genauigkeit (vgl. Bulté-Housen, 2012; Lu, 2011; Ortega, 2012; Wolfe-Quinteiro, Inagaki & Kim, 1998) zu errechnen. Orthographische lernersprachliche Charakteristika betreffen z. B. die Groß- und Kleinschreibung, die Zeichensetzung und fehlerhafte Grapheme (vgl. Bestgen & Granger, 2011). Eine Besonderheit ist in MERLIN außerdem die Berücksichtigung soziolinguistischer und pragmatischer lernersprachlicher Charakteristika, die in der Regel auf subjektiven Entscheidungen beruhen und deshalb intensivere Reliabilitätskontrollen erzwingen (vgl. Bayley & Regan, 2004; Bardovi-Harlig, 2009; Barron, 2003). Beispielhaft sei die schließlich für MERLIN in diesem Zusammenhang ausgewählte Annotation von REQUEST-Sprechakten genannt (vgl. Al-Gahtani & Roever, 2013; Blum-Kulka & Olsthain, 1984). Auch das Formalitätsniveau in bestimmten kommunikativen Situationen, etwa (aber nicht ausschließlich) Anredeformen (vgl. Dewaele, 2004), werden in die Sammlung von Indikatoren aufgenommen. Des Weiteren spielen kohärenz- bzw. kohäsionsbezogene lernersprachliche Merkmale eine Rolle, die etwa die Angemessenheit gewählter Konnektoren oder die Verwendung textstrukturierender Mittel betreffen (vgl. Bachmann, 2002; Stede, 2007).

3. Nutzer- bzw. bedarfsbasierte Indikatoren: Die Kriterien dazu stammen einerseits aus der im vorhergehenden Abschnitt erwähnten Nutzerbefragung und reflektieren so die Perspektive und Bedürfnisse der künftigen Nutzer der Plattform, also Lehrenden, Lehrbuchautoren, Testern und Lernenden. Andererseits gehen sie aus Lehrwerkanalysen hervor, wie *Tan-gram* für das Deutsche (Dallapiazza, von Jan & Schönherr, 1998), *Rete!* für das Italienische (Mezzadri, 2000) und *Brána jazyka českého otevřená* für das Tschechische (Hasil, Hájková & Hasilová, 2007), die auf lernrelevante Aspekte für die drei Sprachen hin untersucht wurden. Zu den so ermittelten orthographischen Indikatoren zählen unter anderem die Groß- und Kleinschreibung oder die Apostrophverwendung im Italienischen und Deutschen, zu den grammatischen Indikatoren gehören etwa die inkorrekte Verwendung von Präpositionen im Allgemeinen oder der Verbapekt im Italienischen. Im Bereich Lexik hingegen lassen sich der Wortschatzumfang, die Bedeutung und Angemessenheit von Einzelwörtern und idiomatischen Wendungen, Synonyme, falsche Freunde und Interferenzen, anführen, um nur einige Beispiele zu nennen.
4. Induktive Indikatoren: Schließlich wurden auch Texte selbst auf empirisch relevante Phänomene hin analysiert, um der Lernerperspektive ausreichend Rechnung zu tragen. Dazu wurde eine qualitative Analyse von je 10 Texten pro Level und Sprache durchgeführt. In diesem Schritt stellte sich im Zusammenhang mit der Lexik heraus, dass z. B. Wortbildungsfehler, semantische Fehler bei Einzelwörtern sowie formelhaften Sequenzen, Verstöße gegen Kombinationsregeln bei formelhaften Sequenzen, Wiederholungen oder wörtliche Übernahmen aus der Aufgabenstellung kennzeichnende Merkmale der Lernertexte darstellen. Zum Teil eng mit dem Bereich Wortschatz verknüpft sind Indikatoren auf der Ebene der soziolinguistischen Angemessenheit, wie Verstöße auf der Registerebene, z. B. den Formalitätsgrad oder Höflichkeitskonventionen betreffend. Was die Ebene der Grammatik betrifft, können an dieser Stelle aus der Vielzahl der erfassten Phänomene exemplarisch z. B. Fehler in der Adjektivdeklinationswahl, der Wahl der korrekten Präposition oder der Kongruenz in unterschiedlichen syntaktischen Konstellationen erwähnt werden.

Auf diese Weise wurde eine sehr umfangreiche Sammlung an Indikatoren für die drei Projektsprachen aus unterschiedlichen Quellen erstellt, aus der ein Subset Aufnahme in das endgültige Annotationschema fand. Entscheidend dabei war es, einen zufriedenstellenden Kompromiss zwischen Informationsdichte und Handhabbarkeit zu finden (vgl. z. B. Díaz-Negrillo & Fernández-Domínguez, 2006). Das Annotationsschema enthält zum einen sprachübergreifende (z. B. Register – Formalitätsgrad), zum anderen sprachenspezifische Merkmale (z. B. Genus für das Deutsche). Außerdem berücksichtigt es nicht nur fehlerhafte, sondern auch bereits beherrschte Phänomene. Die manuellen Annotationen in MERLIN beinhalten eine Kombination aus linguistischen Kategorien, mit denen Merkmale von Lernaltersprache erfasst werden können (z. B. in den Bereichen Orthographie, Grammatik, Lexik). Einer geläufigen Fehlerkategorisierung folgend (vgl. Corder, 1974), macht die MERLIN-Annotation auch deutlich, ob Lernenden beim Auftreten von Fehlern im Vergleich zu zielsprachlichen Äußerungen („target hypotheses“/ Zielhypothesen) etwa Tilgungen, Einfügungen oder Positionsverschiebungen unterlaufen („target language modification“, vgl. Díaz-Negrillo & Fernández-Domínguez, 2006; Vorgehen nach den Kategorien, die auch im deutschen Lernerkorpus FALKO⁷ angewandt werden, vgl. Reznicek et al., 2012). In MERLIN können im Zuge der Annotation insgesamt 65 linguistische Tags vergeben werden. Obwohl direkte Vergleiche aufgrund der je unterschiedlichen Anwendungskontexte nur schwer möglich sind, ist das MERLIN-Schema damit im Vergleich zu anderen Tagsets mit durchschnittlich 30–100 Tags als recht detailliert einzuschätzen (vgl. Díaz-Negrillo & Fernández-Domínguez, 2006).

Eine weitere wichtige Annotationsebene ist die Zielhypothesenannotation. Da jede Fehleridentifizierung automatisch immer auch eine Rekonstruktion der entsprechenden zielsprachlichen Äußerung beinhaltet (vgl. Ellis, 1994) und da für die Beschreibung von fehlerhaften Lerneräußerungen häufig eine Reihe verschiedener Interpretationen möglich ist und da außerdem alle weiteren Aussagen über die Lerneräußerungen auf genau solchen Interpretationen be-

7 <https://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko>

ruhen, hat es sich als wichtig erwiesen, diese Interpretationen explizit zu machen (vgl. Lüdeling et al., 2008). Die Annotation von Zielhypothesen soll also gewährleisten, dass nachvollziehbar ist, welche Interpretationen den darauf aufbauenden Fehlerannotationen zugrunde liegen. Dieser Ansatz wird – in enger Anlehnung an die Richtlinien des deutschen Lernerkorpus FALKO (vgl. Reznicek et al., 2012) – auch in MERLIN verfolgt, wenngleich mit einigen projektspezifischen Anpassungen, die sich insbesondere dadurch ergeben, dass MERLIN im Unterschied zu FALKO nicht vorwiegend fortgeschrittene, sondern Anfänger bis mäßig fortgeschrittene Lerner in den Blick nimmt. Das bedeutet im Fall von MERLIN, dass für alle Lernerproduktionen eine vollständige zweite, zielsprachenkonforme Version erstellt wird bzw. genauer: Wie auch in FALKO werden Zielhypothesen auf zwei Ebenen formuliert. Auf der Ebene der Zielhypothese I werden nur minimale Änderungen vorgenommen mit dem Ziel, orthographisch und grammatisch akzeptable Sätze hervorzubringen. Auf der Ebene der Zielhypothese II⁸ hingegen werden auch Änderungen bezüglich Semantik und Pragmatik vorgenommen, wobei der Kontext jenseits der Satzgrenze mitberücksichtigt wird. Dabei ist bei der Formulierung der Zielhypothesen auf Ebene I ein geringeres Ausmaß an Interpretationen zu erwarten als auf Ebene II (vgl. Reznicek, Lüdeling & Hirschmann, 2013; Reznicek et al., 2012, S. 39).

Um bei Annotationen eine möglichst große Konsistenz und trotz der teils unabweichlichen Subjektivität eine hohe Übereinstimmung zwischen den Annotatoren zu erreichen, ist es nötig, detaillierte Richtlinien zur Verfügung zu stellen (Díaz-Negrillo & Fernández-Domínguez, 2006). Im MERLIN-Projekt enthalten diese Beschreibungen alle zu annotierenden Kategorien, Annotationsprinzipien und Beispiele. Außerdem wurden prototypische Annotationsbeispiele (Goldstandard) als Trainingsmaterial erarbeitet, die in einer obligatorisch vorgesehenen Einübungsphase zu verwenden sind. Auch eine ausführliche Dokumentation zum Nachvollzug des gesamten Annotationsprozesses, inklusive aller Maßnahmen zum Qualitätsmanagement, ist Bestandteil

8 Die Zielhypothesenannotation auf der Ebene II ist für ein Subkorpus vorhanden.

des Projekts. In zweifelhaften Annotationsfällen werden innerhalb der einzelnen Sprachteams des Projekts bzw. bei sprachenübergreifenden Problemen im gesamten Annotatorenteam Diskussionen geführt, deren Ergebnisse mit detaillierten Beispielen versehen in allen zugänglichen Dokumenten festgehalten werden.

Zusätzlich zu den bislang beschriebenen manuellen Annotationen erhalten die MERLIN-Texte auch automatisch erstellte Annotationen, die unter anderem für jedes Textwort die Zuweisung der jeweiligen Grundform (Lemmatisierung) sowie der jeweiligen Wortart (POS-Tagging) beinhalten.

Was die automatische Datenverarbeitung insgesamt betrifft, die in diesem Beitrag nicht im Zentrum des Interesses steht, soll dennoch darauf hingewiesen werden, dass zu Beginn eines korpuslinguistisch ausgerichteten Projekts getroffene Entscheidungen hinsichtlich der Auswahl und Anpassung geeigneter Softwaretools, Datenformate und Annotationsprozeduren einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die gesamten weiteren Nutzungsmöglichkeiten der Daten haben. In MERLIN wurden unter Integration und Anpassung bestehender NLP-Tools folgende Werkzeuge und Formate gewählt: XML-Mind⁹ wurde für die Transkription der Daten eingesetzt. Als Austauschformat für linguistische Annotationen wurde PAULA (Christ, 1994), als Konvertierungsframework SaltNPepper (Zipser & Romary, 2010) gewählt. Automatische Annotationen werden mithilfe des Frameworks UIMA¹⁰ erstellt. MMAX2 (Müller & Strube, 2006) ist das Werkzeug zur Durchführung der manuellen Annotationen, allein die Zielhypothesenannotationen werden mit dem eigens dazu entwickelten FALKO-Excel-Add-In¹¹ erstellt. Als Such- und Visualisierungswerkzeug dient derzeit ANNIS (Zeldes, Ritz, Lüdeling & Chiarcos, 2009). Abbildung 3 vermittelt einen Überblick über den Annotationsablauf und die verwendeten Tools/Formate.¹²

9 <http://www.xmlmind.com/>

10 <http://uima.apache.org>

11 <http://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/mitarbeiterinnen/marc/standardseite/>

12 Eine ausführlichere Beschreibung der Annotationen und des technischen Workflows ist in Abel et al. (2014) zu finden.



Abb. 3 – MERLIN: Überblick über den Annotationsablauf und die verwandten Tools/Formate

4. Nutzungsmöglichkeiten der MERLIN-Plattform

Nach Fertigstellung der Annotationen wurden weitere zur Fertigstellung der MERLIN-Plattform notwendige Phasen durchlaufen: So wurde unter anderem die Nutzerschnittstelle u. a. auf Grundlage der im Projekt durchgeführten Bedarfsanalyse und in Hinsicht auf didaktisch orientierte Funktionalitäten ausdefiniert. Bevor die Plattform online frei zugänglich gemacht wurde, wurde sie mit Nutzergruppen pilotiert und einer Revision unterzogen. Sie präsentiert derzeit ein umfassend annotiertes dreisprachiges, im Internet kostenlos nutzbares Lernerkorpus (<http://www.merlin-platform.eu/>). Alle Tools und Ressourcen stehen außerdem unter einer Open-Source-Lizenz.

Damit erfüllt die MERLIN-Plattform mehrere Zwecke. Zunächst dient sie im Sinne der „Reference Level Descriptions“ zur Illustration der Niveaustufen des Referenzrahmens. Im Unterschied zu bestehenden Initiativen veranschaulicht sie diese für mehrere Sprachen und ermöglicht so sprach(familien)übergreifende Vergleiche. Auch die Möglichkeit des Zugriffs nicht nur auf die Vollversionen der Lernertexte, sondern auch auf Aufgabenstellungen, detaillierte Profilbewertungen, Metadaten und Annotationen macht MERLIN zu einer reichhaltigen Informationsquelle für alle, die sich mit Sprachlehre, -lernen und -testen befassen.

Außerdem nützt MERLIN eben diesen Interessensgruppen auch dadurch, dass die Plattform Stärken und Schwächen von Lernerleistungen auf verschiedenen Niveaustufen hervorzuheben hilft. Dadurch kann curriculares Vorgehen auf ein solides empirisches Fundament gestellt werden. So können sich etwa Lehrende eine Orientierung dafür verschaffen, welche Sprachlern-Etappen sie auf welchen GeRS-Niveaustufen als bewältigt erwarten können. Sie können das Korpus nach verschiedenen Meilensteinen der Sprachentwicklung durchsuchen, etwa in Bezug auf die Beherrschung von Modalverben oder die Verbstellung im deutschen Nebensatz. Genauso lassen sich besondere Hürden recherchieren, etwa bei der Formulierung von REQUESTS. Weiterhin können die MERLIN-Texte auch dazu dienen, individuelle oder institutionelle Testpraktiken zu modifizieren, indem sie Benchmarks liefern. Um die Bedürfnisse der Nutzer zu unterstützen, kann man auf der MERLIN-Plattform Texte nach Niveaustufen, Muttersprachen, Texttypen und Aufgaben gruppieren. Detaillierte analytische Bewertungsprofile geben einen genauen Aufschluss über individuelle Stärken und Schwächen in einzelnen Lerner-texten. Sowohl einfache als auch komplexere Suchfunktionen machen die Breite der MERLIN-Annotationen zugänglich; zudem wurden verschiedene Möglichkeiten zum Export von Daten und zur Erstellung von Ad-hoc-Arbeitsblättern eingebaut (vgl. Wisniewski et al., 2013).

Neben diesen eher praxisbezogenen Nutzungsmöglichkeiten stellt MERLIN auch einen Mehrwert für die Forschung dar. Die Eigendynamik der Verwendungsweisen der GeRS-Niveaustufen und das Vertrauen in deren Aussagekraft und Zuverlässigkeit vonseiten (bildungs-)politischer Entscheidungsträger, Bildungs- und Testinstitutionen in ganz Europa war in diesem Ausmaß nicht vorhersehbar (vgl. Wisniewski, 2013, 2014). Mit anderen Worten ist ein Trend beobachtbar, der eine Überschätzung der Bedeutung und der Validität des GeRS zu beinhalten scheint. Diese „Reifikation“ (Fulcher & Davidson, 2007, S. 232), beschrieben als „the propensity to convert an abstract concept into a hard entity“ (Gould, 1996, S. 27), kann unvorhersehbare Konsequenzen mit sich bringen, und zwar insofern, als Lernende dadurch von Entscheidungen betroffen sein können, die auf einem Instrument basieren, das nur teilweise Validität für sich in Anspruch nehmen kann. Hier kann der auf Wisniewski (2013, 2014) aufbauende Validierungsansatz zum Einsatz gebracht werden

und die empirische Robustheit und die Praktikabilität einiger GeRS-Skalen erstmals für mehrere Sprachen untersucht werden.

Außerdem liefert MERLIN wertvolle Daten für die (Weiter-)Entwicklung und Evaluierung von computerlinguistischen Ansätzen und Werkzeugen, die Lernalternativen automatisch zu erfassen versuchen (vgl. z. B. Meurers, 2012) und die bislang nahezu ausschließlich für das Englische vorliegen (vgl. Wisniewski et al., 2013).

Literaturverzeichnis

- Abel, A. (2003). *Alte und neue Problematiken der Lernerlexikographie in Theorie und Praxis*. (Unveröffentlichte Dissertation). Universität Innsbruck.
- Abel, A., Wisniewski, K., Nicolas, L., Boyd, A., Hana, J. & Meurers, D. (2014). A Trilingual Learner Corpus illustrating European Reference Levels. *Ricognizioni. Rivista di Lingue, Letterature e Culture Moderne*, 1(2), 111–126. Zugriff über <http://www.ojs.unito.it/index.php/ricognizioni>
- Alderson J. C. (2007). The CEFR and the need for more research. *The Modern Language Journal*, 91, 658–662.
- Alderson, J. C., Figueras, N., Kuijper, H., Nold, G., Takala, S. & Tardieu, C. (2006). Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference. The Experience of the Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly*, 3(1), 3–30.
- Al-Gahtani, S. & Roever, C. (2013). "Hi doctor, give me handouts": low proficiency learners and requests. *ELT Journal*, 67(4), 413–424.
- Arnaud, P. J. L. (1984). The lexical richness of L2 written productions and the validity of vocabulary tests. In T. Culhane, C. Klein-Braley & D. K. Stevenson (Hrsg.), *Practice and Problems in Language testing*. Colchester: University of Essex.
- Arras, U. (2010). Subjektive Theorien als Faktor bei der Beurteilung fremdsprachlicher Kompetenzen. In A. Berndt & K. Kleppin (Hrsg.), *Sprachlehrforschung. Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn* (S. 169–179). Frankfurt: Lang.

- Bachmann, T. (2002). *Kohäsion und Kohärenz: Indikatoren für Schreibentwicklung: zum Aufbau kohärenzstiftender Strukturen in instruktiven Texten von Kindern und Jugendlichen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Bardovi-Harlig, K. (2009). Conventional Expressions as a Pragmalinguistic Resource: Recognition and Productions of Conventional Expressions in L2 Pragmatics. *Language Learning*, 59, 755–795.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics: learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam: Benjamins.
- Bausch, K.-R., Christ, H., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2003). *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. (Arbeitspapiere der 15. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts). Tübingen: Narr.
- Bayley, R. & Regan, V. (2004). The acquisition of sociolinguistic competence. *Journal of Sociolinguistics*, 8(3), 323–338.
- Bestgen, Y. & Granger, S. (2011). Categorising spelling errors to assess L2 writing. *International Journal of Continuing Engineering Education and Life Long Learning*, 21(2), 235–252.
- Bozzone Costa, R. (2002). Rassegna degli errori lessicali in testi scritti da apprendenti elementari, intermedi e avanzati di italiano L2 (ed implicazioni didattiche). *Linguistica e Filologia*, 14, 37–67.
- Blum-Kulka, S. & Olshtain, E. (1984). Requests and apologies. A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics*, 5(3), 196–213.
- Bulté, B. & Housen, A. (2012). Defining and operationalising L2 complexity. In A. Housen, F. Kuiken & I. Vedder (Hrsg.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA* (pp. 21–46). Amsterdam: Benjamins.
- Burger, H. (2007). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen* (3. Aufl.). Berlin: ESV.
- Carlsen, C. (Ed.). (2013). *Norsk Profil. Det felles europeiske rammeverket spesifisert for norsk. Et første steg*. Oslo: Novus.
- Christ, O. (1994). *A modular and flexible architecture for an integrated corpus query system*. Zugriff über <http://www.diku.dk/~henglein/bib/publications/christ1994.html>

- Corder, S. P. (1974). Error Analysis. In J. Allen & S. P. Corder (Eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics* (vol. 3, pp. 122–154). London: Oxford University Press.
- Dallapiazza, R. M., von Jan, E. & Schönherr, T. (1998). (Hrsg.). *Tangram: Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch 1 A*. München: Hueber.
- Daller, H., van Hou, R. & Treffers-Daller, J. (2003). Lexical richness in spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, 24, 197–222.
- Dewaele, J.-M. (2004). The acquisition of sociolinguistic competence in French as a foreign language. An overview. *French Language Studies*, 14, 301–319.
- Díaz-Negrillo, A. & Fernández-Domínguez, J. (2006). Error-coding systems for learner corpora. *RESLA. Revista española de lingüística aplicada*, 19, 83–102.
- Eckes, T. (2008). Rater types in writing performance assessments: A classification approach to rater variability. *Language Testing*, 25, 155–185.
- Ellis, R. (1994). *The study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fulcher, G. (2004). Deluded by Artifices? The Common European Framework and Harmonization. *Language Assessment Quarterly*, 1, 253–266.
- Fulcher, G. (2008). Criteria for evaluating language quality. In E. Shohamy & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Volume 7: Language Testing and Assessment* (pp. 157–176). New York: Springer.
- Fulcher, G. & Davidson, F. (2007). *Language Testing and Assessment*. London: Routledge
- Gould, S. J. (1996). *The mismeasure of man*. London: Penguin.
- Glaznieks, A., Nicolas, L., Stemle, E., Lyding, V. & Abel, A. (2014). Establishing a Standardised Procedure for Building Learner Corpora. *Apples. Journal of Applied Language Studies*. 8(3). Zugriff über <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/45017>
- Grant, L. & Ginther, A. (2000). Using Computer-Tagged Linguistic Features to Describe L2 Writing Differences. *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 123–145.
- Hasil, J., Hájková, E. & Hasilová, H. (2007). *Brána jazyka českého otevřená*. Prague: Karolinum.

- Hawkins, J. A. & Filipovic, L. (2012). *Criterion Features in L2 English. Specifying the reference levels of the Common European Framework*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal*, 91, 663–667.
- Hulstijn, J. H., Alderson, C. & Schoonen, R. (2010). Developmental stages in second-language acquisition and levels of second-language proficiency: Are there links between them? In I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (Eds.), *Communicative Proficiency and Linguistic Development: intersections between SLA and language testing research* (Eurosla Monograph Series). Zugriff über <http://eurosla.org/monographs/EM01/EM01home.html>
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. London: Longman.
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 140–155). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: lexical richness in L3 written production. *Applied Linguistics*, 16, 307–322.
- Little, D. (2007). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Languages Education Policy. *The Modern Language Journal*, 91, 645–655.
- Llach, P. A. (2005). Critical terminological and classificatory review of the literature on lexical errors. *Miscelánea. A Journal of English and American Studies*, 31, 11–23.
- Lu, X. (2011). A corpus-based evaluation of syntactic complexity measures as indices of College-level ESL writers' language development. *TESOL Quarterly*, 45, 36–62.
- Lüdeling, A., Doolittle, S., Hirschmann, H., Schmidt, K. & Walter, M. (2008). Das Lernerkorpus Falko. *Deutsch als Fremdsprache*, 45, 67–73.
- Malvern, D., Richards, B., Chipere, N. & Durán, P. (2008). *Lexical Diversity and Language Development. Quantification and Assessment*. New York: Palgrave Macmillan.

- Meurers, D. (2012). *Natural Language Processing and Language Learning*. *Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley Blackwell. Zugriff über purl.org/dm/papers/meurers-11.html
- Mezzadri, M. (2000). *Rete! Book 1*. Perugia: Guerra.
- Müller, C. & Strube, M. (2006). Multi-Level Annotation of Linguistic Data with MMAX2. In S. Braun, K. Kohn & J. Mukherjee (Eds.), *Corpus Technology and Language Pedagogy. New Resources, New Tools, New Methods* (pp. 197–214). Frankfurt a. M.: Lang.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. (2007). Fundamental issues in modelling and assessing vocabulary knowledge. In H. Daller, J. Milton & J. Treffers-Daller (Eds.), *Modelling and Assessing Vocabulary Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- North, B. (2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. Oxford: Lang.
- O'Loughin, K. (1995). Lexical density in candidate output on direct and semi-direct versions of an oral proficiency test. *Language Testing*, 12, 217–237.
- Ortega, L. (2012). Interlanguage complexity: A construct in search of theoretical renewal. In B. Szmrecsanyi & B. Kortmann (Eds.), *Linguistic complexity in interlanguage varieties, L2 varieties, and contact languages* (pp. 127–155). Berlin: de Gruyter.
- Paquot, M. & Granger, S. (2012). Formulaic language in Learner Corpora. *Annual Review of Applied Linguistics*, 32, 130–149.
- Pollitt, A. & Murray, N. L. (1996). What raters really pay attention to. In M. Milanovic & N. Saville, *Performance testing, cognition and assessment; Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium* (pp. 74–91). Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reznicek, M., Lüdeling, A., Krummes, C., Schwantuschke, F., Walter, M., Schmidt, K., Hirschmann, H. & Andreas, T. (2012). *Das Falko-Handbuch. Korpusaufbau und Annotationen. Version 2.01*. Berlin: Humboldt-Universität. Zugriff über https://www.linguistik.hu-berlin.de/de/institut/professuren/korpuslinguistik/forschung/falko/FalkoHandbuchV2/at_download/file

- Reznicek, M., Lüdeling, A. & Hirschmann, H. (2013). Competing Target Hypotheses in the Falko Corpus. A Flexible Multi-Layer Corpus Architecture. In A. Díaz-Negrillo, N. Ballier & P. Thompson (Eds.), *Automatic Treatment and Analysis of Learner Corpus Data* (Series Studies in Corpus Linguistics, vol. 59, pp. 101–123). Amsterdam: John Benjamins
- Richards, C. (1976). The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly*, 10, 77–89.
- Schmitt, N. & Zimmerman, C. B. (2002). Derivative word forms: What do learners know? *TESOL Quarterly*, 36, 145–170.
- Spinelli, B. & Parizzi, F. (Hrsg.). (2010). *Profilo della lingua italiana*. Firenze: La Nuova Italia.
- Stede, M. (2007). *Korpusgestützte Textanalyse. Grundzüge der Ebenen-orientierten Textlinguistik*. Tübingen: Narr.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001). *GeRS. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Vaughan, C. (1991). Holistic assessment. What goes on in the rater's mind? In L. Hamp-Lyons (Eds.), *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts* (pp. 111–125). Norwood: Ablex.
- Wisniewski, K. (2013). The empirical validity of the CEFR fluency scale: the A2 level description. In E. D. Galaczi & C. J. Weir (Eds.), *Exploring Language Frameworks: Proceedings of the ALTE Krakow Conference* (Studies in Language Testing, pp. 253–272). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wisniewski, K. (2014). *Die Validität der Skalen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen. Eine empirische Untersuchung der Flüssigkeits- und Wortschatzskalen des GeRS am Beispiel des Italienischen und des Deutschen* (Language testing and evaluation, vol. 33). Frankfurt a. M.: Lang.
- Wisniewski, K., Schöne, K., Nicolas, L., Vettori, C., Boyd, A., Meurers, D., Abel, A. & Hana, J. (2013). MERLIN. An online trilingual learner corpus empirically grounding the European Reference Levels in authentic learner data. *ICT for Language Learning, Conference Proceedings 2013*. Limena: Libreriauniversitaria.it Edizioni. Zugriff über http://conference.pixel-online.net/ICT4LL2013/common/download/Paper_pdf/322-CEF03-FP-Wisniewski-ICT2013.pdf

- Wisniewski, K. & Abel, A. (2012). Die Sprachkompetenzerhebung: Theorie, Methoden, Qualitätssicherung. In A. Abel, C. Vettori & K. Wisniewski (Hrsg.), *Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale. / Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*. (Bd. 1, S. 13–64). Bolzano-Bozen: Eurac. Zugriff über <http://www.eurac.edu/en/research/publications/PublicationDetails.aspx?pubId=0100156&type=Q>
- Wolfe-Quintero, K., Inagaki, S. & Kim, H.-Y. (1998). *Second language development in writing: measures of fluency, accuracy and syntactic complexity*. Hawaii: University of Hawaii.
- Wray, A. (2002). *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zeldes, A., Ritz, J. & Lüdeling, A. & Chiarcos, C. (July, 2009). Annis A search tool for multi-layer annotated corpora. *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference, July 20-23*, University of Liverpool. Zugriff über <http://ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/>
- Zipser, F. & Romary, L. (May, 2010). *A model oriented approach to the mapping of annotation formats using standards*. Paper presented at the Workshop on Language Resource and Language Technology Standards, LREC10. La Valetta, Malta.

Bewerterkalibrierung bei kleinen Prüfungen

Beate Zeidler – telc gGmbH, Frankfurt am Main

Abstract

In Prüfungen und im Unterricht werden Texte bewertet, die von Lernenden oder Prüfungsteilnehmenden verfasst wurden. Jede Bewertung wird durch das Bewusstsein des Bewertenden gefiltert – seine/ihre Vorstellung von Zielniveau, Erwartungshaltung, Interpretation der Kriterien. Auch die Wahrnehmung der übrigen Texte, die Anzahl der anfallenden Bewertungen oder Faktoren wie Tagesform spielen eine Rolle. In diesem Aufsatz werden Verfahren vorgestellt, mit deren Hilfe Gründe für Bewertungsunterschiede ermittelt werden können, um so größere Einheitlichkeit der Bewertungen zu erreichen. Die Bewertergruppe, mit der das beschriebene Projekt durchgeführt wurde, war (wie es bei Prüfungen mit wenigen Teilnehmenden oft der Fall sein wird) relativ klein und somit sind statistisch signifikante Ergebnisse nur eingeschränkt möglich. Dennoch können durch quantitative Auswertungen Hinweise gewonnen werden, um die Diskussion in der Gruppe zu fokussieren.

1. Die Bewertung von Texten

McNamara (1996) nennt in seinem bekannten Modell des Bewertungsvorgangs „Rater, Scale, Performance, Instrument, Candidate“ als diejenigen Faktoren, die in einer Bewertung zusammenfließen. Die Interaktion der Faktoren in diesem Modell kann visualisiert werden wie folgt:

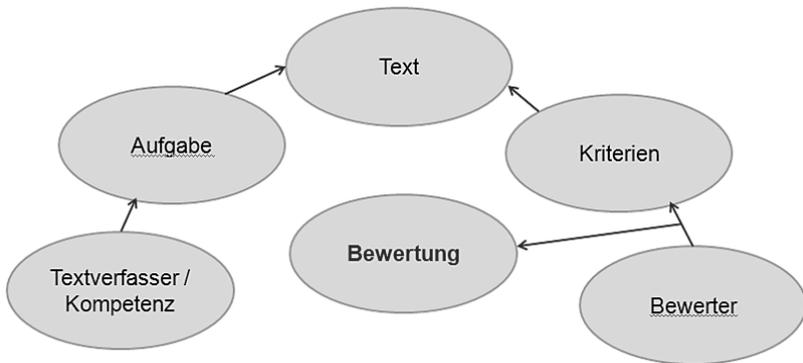


Abb. 2 – Einflussfaktoren für die Bewertung (McNamara, 1996)

Ein/e Prüfungsteilnehmer/in (TN) verfasst entsprechend den Vorgaben der Aufgabe einen Text; ein/e Bewerter/in (BW) fällt auf der Basis von Kriterien eine Entscheidung über den Text (die Bewertung). Nach diesem Modell filtern die Kriterien die Wahrnehmung des BW und bestimmen so entscheidend über das Ergebnis.

Diese sehr zentrale Funktion der Kriterien wurde u. a. von Huot (1990), Janopoulos (1993), Kroll (1998) und Purves (1984) in Frage gestellt, die ihre Aufmerksamkeit auf die direkte, ungefilterte Interaktion von BW und Text richten. Hier wird der BW als Leser gesehen, der sich wie andere Leser einen Eindruck vom Text macht, der nur in einem zu bestimmenden Ausmaß durch die Kriterien beeinflusst wird (Usman Erdosy, 2004). Dieses Modell kann wie folgt dargestellt werden:

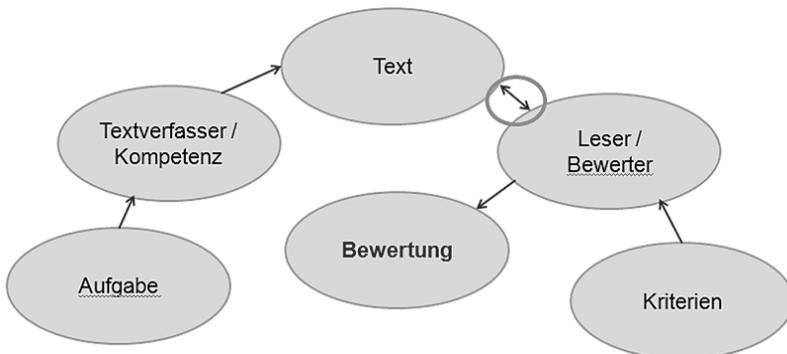


Abb 3 – Einflussfaktoren auf die Bewertung – BW als Leser

Hier steht der BW im Zentrum. Auch die Kriterien werden erst durch sein Bewusstsein gefiltert, bevor sie für die Bewertung wirksam werden. Diese Überlegungen seien an den Anfang gestellt, um zu betonen, dass es nicht möglich ist, den Bewertungsprozess vollständig von der Persönlichkeit des BW zu trennen. Wenn man dieser Sichtweise folgt, muss neben der Formulierung der Kriterien die Arbeit mit den BW einen wichtigen Raum in der Validierung der Prüfung einnehmen. Das Modell zeigt auf, an welchen Stellen diese Arbeit ansetzen muss, nämlich sowohl bei der BW-Kriterien-Interaktion als auch bei der BW-Text-Interaktion. Ein solcher Prozess wurde mit der BW-Gruppe einer kleineren Prüfung durchgeführt. In der Prüfung werden die TN-Arbeiten von zwei BW bewertet. Zwar ist dadurch ein Ausgleichen von Bewerter-Idiosynkrasien gewährleistet, dennoch war es das Ziel, solche Idiosynkrasien möglichst zu minimieren und Unsicherheitsquellen für die Bewertung zu identifizieren und zu bearbeiten.

Aufgabenstellung und Kriterien dieser Prüfung sollen zunächst vorgestellt werden.

1.1.1 Die Aufgabenstellung

Zur Fertigkeit Schreiben müssen die TN in der untersuchten Prüfung eine Aufgabenstellung bearbeiten. Zwei Aufgabenstellungen stehen ihnen zur Wahl. Es stehen 70 Minuten zur Verfügung, innerhalb derer die Auswahl getroffen und die Aufgabe bearbeitet werden muss.

Die Aufgabe besteht aus einer Situierung und zwei einander widersprechenden Thesen, die diskutiert werden sollen. Die Leselast ist gering, da die Thesen jeweils einen Satz umfassen und die Situierung ca. 40 Wörter. Die Situierung beinhaltet einen Kontext, für den der Lösungstext angemessen sein soll, und somit das zu wählende Register. Als Lösung wird ein argumentativer Text erwartet, der die beiden Thesen referiert, jeweils Vor- und Nachteile darlegt, die eigene Position bestimmt und diese begründet. Verständlichkeit, Klarheit, Vokabular, Grammatik und Strukturierung sollen dem Kontext angemessen sein.

1.1.2 Die Kriterien

Die Bewertung erfolgt nach vier Kriterien, nämlich Aufgabengerechtigkeit, Korrektheit, Repertoire und Kommunikative Gestaltung. Die in jedem Kriterium erreichten Punkte werden addiert und ergeben die Gesamtbewertung. Für jedes Kriterium ist ein Zielniveau definiert, das auf ausgewählten Deskriptoren der Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) basiert. Die Bewertung erfolgt durch eine Klassifikation in vier Kategorien:

A: Der Text entspricht durchgängig den Anforderungen.

B: Der Text entspricht weitgehend den Anforderungen.

C: Der Text entspricht den Anforderungen in mehreren Merkmalen nicht.

D: Der Text entspricht den Anforderungen (fast) überhaupt nicht.

Bei den Bewertungen A und B gilt das Zielniveau als erreicht, bei den Bewertungen C und D als nicht erreicht. Alle Kriterien sind gleich gewichtet.

1.2 Die Rolle der Bewerter/-innen

Neben Aufgabenstellung und Kriterien, die relativ leicht zu standardisieren sind, spielen BW die zentrale Rolle für die Bewertung. Umso ernüchternder ist die Einschätzung von Milanovic, Saville und Shuhong (1996): Sie identifizieren BW als „one of the three basic sources of measuring error“.

Tatsächlich treten bei BW interindividuelle (und intraindividuelle) Unterschiede auf, die die Chancengleichheit der TN gefährden können:

- unterschiedliche Strenge (zwei BW stimmen in der relativen Einschätzung, welche TN-Arbeit besser bzw. schwächer ist, überein, nicht aber in der absoluten, z. B. BW x bewertet die TN 1 und 2 mit A und B, BW y hingegen mit B und C)
- unterschiedliche Interpretation der Kriterien (z. B.: ein Bewerter interpretiert das Merkmal „klar“ als „für einen mit dem Thema vertrauten Leser nachvollziehbar“, ein anderer Bewerter als „für einen unvorbereiteten Leser leicht verständlich“)

- unterschiedliche Gewichtung von Textmerkmalen (z. B.: BW x hält morphologische Fehler (oder: Wiederholungen durch eingeschränkte Lexik, oder: Kohärenzbrüche) für mit der Niveaustufe unvereinbar, BW y akzeptiert sie)

Unterschiede in der Strenge sind relativ leicht durch quantitative Verfahren zu identifizieren, und auch für Unterschiede in der Interpretation der Kriterien und in der Gewichtung von Textmerkmalen können Hinweise aus der quantitativen Analyse gewonnen werden. Um sie jedoch aufzuklären, ist ein Diskussionsprozess unabdingbar.

Zur Erklärung der o. a. Unterschiede sind eine Vielzahl von Parametern vorgeschlagen worden, die einen Einfluss auf die Bewertertätigkeit haben können (z. B. Arras, 2010; Cumming, Kantor & Powers, 2001):

Äußere Faktoren

- Die „Historie“ des BW (z. B. Beeinflussung durch bisher verwendete Kriterien aus anderen Prüfungen)
- Die Erfahrungheit des BW
- die konkrete Bewertungssituation (Tageszeit, Ermüdung, Lärm oder andere Störfaktoren)
- Die Perspektive als Muttersprachler oder Nicht-Muttersprachler

Lesehaltung

- individuelle Vorstellungen darüber, was einen guten Text ausmacht (z. B.: Strukturierungen (implizit oder durch Struktursignale), Klarheit, Richtigkeit, Textlänge o. a. Faktoren, Menge der Fehler gegenüber Schwere der Fehler)
- kulturell bedingte Erwartungen darüber, wieviel z. B. persönliche Erfahrung in dem Text referiert werden sollte („Cultural background“, Kaplan, 1966)

Bewertungstechnik

- Die Vorgehensweise bei der Bewertung (einmal/mehrmals/mehrmals mit unterschiedlichem Fokus lesen; Vergleich mit bisherigen Bewertungen,

Wohlwollen/(erzwungene?) Neutralität bei Bewertung der Textverständlichkeit; Bewusstmachen der eigenen Perspektive; Reihenfolge der Bewertungsschritte – beginnen mit Richtigkeit/beginnen mit Verständlichkeit usw.)

- unterschiedliche individuelle Ausgleichsstrategien in Zweifelsfällen (z. B. in einem Kriterium auf- und im anderen abwerten, wenn bei zwei Kriterien die Bewertung zwischen zwei Kategorien schwankt)
- Der Bewertungsmaßstab (mehr oder weniger ausgeprägte Bereitschaft, alle Bewertungsmöglichkeiten auszuschöpfen, also Extremtendenz oder Zentraltendenz)
- Halo-Effekt durch „Leitkriterium“ (ein als zentral angesehenes Kriterium beeinflusst die Bewertung der anderen Kriterien)

2. Das Projekt „Bewerterkalibrierung“

Für die Validitätsbestimmung einer Prüfung ist es von hoher Bedeutung, ob die Bewertung der produktiven Teile die TN so klassifiziert, dass valide Ergebnisse ermittelt werden können. Eine Voraussetzung dafür ist die Reliabilität der Bewertungen, also die Übereinstimmung der BW. Nur wenn die BW darin übereinstimmen, welche Textmerkmale für die Bewertung eine Rolle spielen und wie diese im Verhältnis zum Zielniveau eingestuft werden sollen, ist gewährleistet, dass die Bewertung sich tatsächlich auf die zu prüfende Kompetenz bezieht. Deshalb wurde das im Folgenden beschriebene 16-monatige Projekt zur Bewerterkalibrierung durchgeführt.

2.1 Ziele

Die Ziele des Projektes waren:

- Bestimmung des Ist-Zustandes
- Bewusstmachen und Diskussion des Bewertungsprozesses
- Identifizieren von Merkmalen der TN-Arbeiten sowie von Kriterienformulierungen, über die keine Einigkeit bei den BW bestand
- Diskussion dieser Ergebnisse
- Überprüfung des Ergebnisses

2.2 Methoden

Sämtliche schriftlichen Arbeiten der Prüfung werden von einem zentralen Bewertungsgremium bewertet, das acht Personen umfasst. Diese acht BW wurden zu sechs Bewertungsrunden sowie einem einleitenden und einem Abschluss-Workshop eingeladen. Beim ersten Workshop sollten die gleichen zehn TN-Arbeiten an Ort und Stelle von allen BW bewertet werden. Die Ergebnisse wurden visualisiert und allen BW zur Verfügung gestellt.

Die BW erhielten folgende Auswertungen: Übereinstimmung der eigenen Gesamtbewertung mit der Bewertung der Gruppe, Übereinstimmung der Bewertung nach Kriterien mit der Bewertung der Gruppe, Konsistenz der Gruppenbewertungen.

Als Beispiel sind im Folgenden die Auswertungen für BW 1 wiedergegeben.

Inwieweit stimmt die eigene Gesamtbewertung (hier: B1) mit der Bewertung der gesamten Gruppe überein?

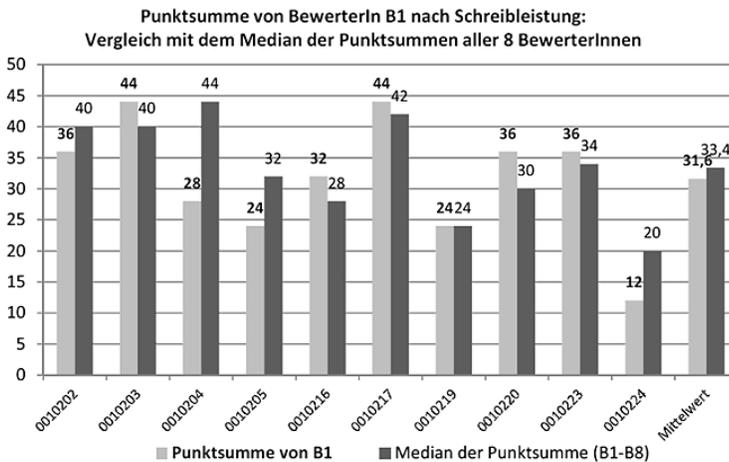


Abb. 4 – Übereinstimmung der eigenen Gesamt-Bewertung mit der Bewertung durch die Gruppe

Jede Säulengruppe bedeutet eine TN-Arbeit, die letzte Säulengruppe den Mittelwert über alle TN-Arbeiten. Die Werte sind die Gesamtergebnisse pro TN, ausgedrückt in Rohpunkten. Die jeweils linke (hellere) Säule gibt die durch BW 1 vergebenen Punkte wieder, die rechte (dunklere) Säule den Median der Gesamtbewertungen der Gruppe. BW 1 hat in vier Fällen weniger

Punkte vergeben als die Gesamtgruppe, fünfmal mehr Punkte, in einem Fall genauso viele Punkte. Dennoch hat BW 1 im Durchschnitt insgesamt weniger Punkte vergeben als die Gesamtgruppe, denn die Differenz war im Fall von TN 0010204 besonders groß. BW 1 sieht die Arbeit dieses TN also sehr viel kritischer als die Gesamtgruppe. Über alle TN-Arbeiten hinweg ist jedoch die Übereinstimmung der Bewertungen von B1 mit den Bewertungen der Gesamtgruppe hoch.

Die TN-Arbeit 0010204 ist damit als eine Arbeit identifiziert, anhand derer in der Diskussion Unterschiede in Kriterieninterpretation oder Gewichtung von Textmerkmalen gut fokussiert werden können, weil hier besonders große Unterschiede in der Bewertung aufgetreten sind

Inwieweit stimmt die eigene Bewertung nach Kriterien (hier: B1) mit der Bewertung der gesamten Gruppe überein?

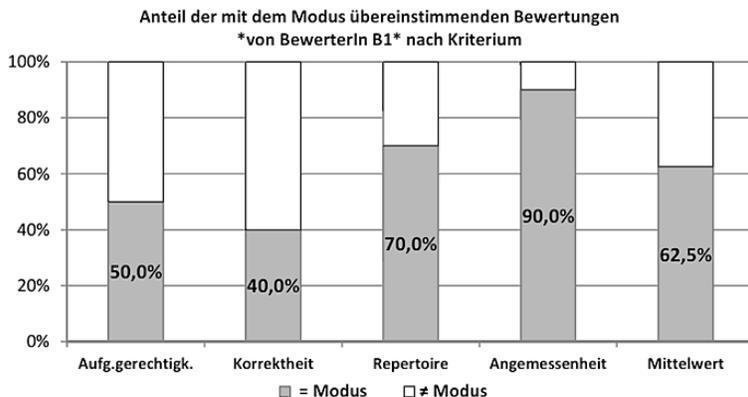


Abb. 5 – Übereinstimmung der eigenen Bewertung nach Kriterien mit der Bewertung durch die Gruppe

Dargestellt ist der Anteil der Fälle, bei denen die Bewertung durch BW 1 pro Kriterium mit dem Modus der Bewertungen der Gruppe übereinstimmt, sowie die Anzahl der Fälle insgesamt (über alle Kriterien), in denen die Bewertung von BW 1 mit dem Modus der Bewertungen durch die gesamte Gruppe übereinstimmt. Die Übereinstimmung der eigenen Bewertung mit dem Modus der Gruppe ist bei BW 1 am höchsten bei Kriterium 4 (Angemessenheit),

am niedrigsten bei Kriterium 2 (Korrektheit). Unterschiedliche Interpretationen sind denkbar, um diese BW-Kriterien-Interaktion zu erklären:

- Kriterium 4 ruft einheitliche Bewertungen hervor, Kriterium 2 hingegen uneinheitliche (in diesem Fall müssten die Bewertungen durch die anderen BW ebenfalls bei Kriterium 4 die höchste Übereinstimmung aufweisen und bei Kriterium 2 die niedrigste)
- BW 1 interpretiert Kriterium 2 anders als der Rest der BW-Gruppe (in diesem Fall müssten die anderen BW bei Kriterium 2 eine höhere Übereinstimmung aufweisen)
 - und zwar: durchgängig strenger bzw. milder (Extremtendenz)
 - oder uneinheitlich

Bei einem Vergleich sämtlicher Bewertungen zeigt sich, dass die erste Interpretation eher zutreffend ist:

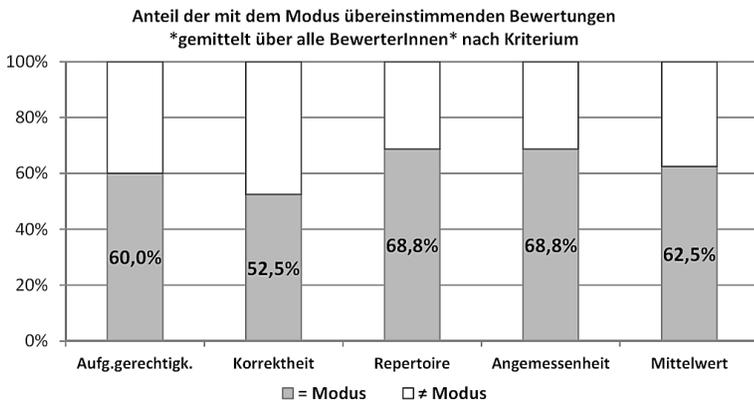


Abb. 6 – Mit dem Modus übereinstimmende Bewertungen gemittelt über alle BW

Bei Kriterium 2 wird der Modus insgesamt weniger gut getroffen, bei Kriterium 4 hingegen gut. Kriterium 2 kann deshalb als ein Kriterium identifiziert werden, das einer Diskussion bedarf.

Den BW wurde auch eine Aufschlüsselung der Übereinstimmungen mit der Gesamtgruppe pro TN-Arbeit zur Verfügung gestellt:

Inwieweit stimmt die eigene Bewertung nach Kriterien (hier: B1) mit der Bewertung der gesamten Gruppe überein?

Wie viele Bewertungen entsprechen dem Modus der Einstufungen aller BewerterInnen?

B1		K1	K2	K3	K4	K1-K4 Mittelwert
		Aufg.gerechtig.	Korrektheit	Repertoire	Angemessenheit	
	0010202	=	≠	=	=	
	0010203	≠	=	=	=	
	0010204	≠	≠	≠	≠	
	0010205	=	≠	≠	=	
	0010216	≠	=	=	=	
	0010217	=	≠	=	=	
	0010219	=	=	=	=	
	0010220	≠	≠	≠	=	
	0010223	=	=	=	=	
	0010224	≠	≠	=	=	
B1	= Modus	50,0%	40,0%	70,0%	90,0%	62,5%
	≠ Modus	50,0%	60,0%	30,0%	10,0%	37,5%
MW	= Modus	60,0%	52,5%	68,8%	68,8%	62,5%
	≠ Modus	40,0%	47,5%	31,3%	31,3%	37,5%

Abb. 7 – Übereinstimmung der eigenen Bewertung mit dem Modus der Bewertungen der Gruppe pro TN-Arbeit

Hier wird deutlich, dass BW 1, der ja besonders oft in Kriterium 2 von der Bewertung durch die Gruppe abweicht, dies auch im Falle von TN-Arbeit 0010204 tut; der Arbeit, in der er insgesamt am stärksten von der Gesamtgruppe abwich. Dies führt zur Bildung der Hypothese, dass

- Kriterium 2 von besonderer Bedeutung für BW 1 sein könnte, so dass eine schlechte Bewertung bei Kriterium 2 eine insgesamt schlechtere Bewertung nach sich ziehen könnte (Halo-Effekt durch Kriterium 2)

In diesem Fall müsste eine niedrige Bewertung bei Kriterium 2 auch bei den anderen TN-Arbeiten mit einer niedrigeren Bewertung der restlichen Kriterien übereingehen, eine bessere Bewertung in Kriterium 2 mit einer insgesamt besseren Bewertung.

B1			
K1	K2	K3	K4
A	C	B	A
A	B	A	A
B	C	B	B
B	C	C	B
A	C	A	B
A	C	B	B
A	C	B	A
A	B	A	A
B	D	B	B
C	D	C	C

Abb. 8 – BW1, Bewertungen pro Kriterium, negativ abweichend = dunkel unterlegt, positiv abweichend = hell unterlegt

BW 1 bewertet Kriterium 2 in allen sechs Fällen, in denen er vom Modalwert abweicht, durchgängig schlechter als die Gruppe. In vier Fällen wird parallel dazu mindestens ein weiteres Kriterium schlechter als durch die Gruppe bewertet, in einem Fall zwei Kriterien besser und in einem Fall ist Kriterium 2 das einzige abweichend bewertete. Insofern ist ein Halo-Effekt hier möglich. Schließlich erhielten die BW eine Übersicht über die Einstufungssicherheit durch die gesamte Gruppe pro TN-Arbeit und Kriterium.

Inwieweit stimmt die eigene Bewertung nach Kriterien (hier: B1) mit der Bewertung der gesamten Gruppe überein, und wie sicher ist die Gruppe insgesamt?

	K1 Aufgaben- gerechtigkeit	K2 Korrektheit	K3 Repertoire	K4 Ange- messeneit	
B1	A	C	B	A	
A	8	0	2	7	
B	0	6	6	1	
C	0	2	0	0	
D	0	0	0	0	
Modus	A	B	B	A	MW / #
Zuordnungs- sicherheit	100,0%	75,0%	75,0%	87,5%	84,4%
i.B. = Modus?	ja	nein	ja	ja	1

Abb. 9 – Zuordnungssicherheit der Gruppe

Die BW erhalten hier Angaben darüber, wie sie selbst die Arbeit eingestuft hatten und welche Bewertungen durch die anderen BW vergeben worden waren. Für Kriterium 1 besteht bei dieser TN-Arbeit völlige Übereinstimmung. Alle BW haben die bestmögliche Bewertung A vergeben. Bei Kriterium 2 haben jedoch sechs BW ein B vergeben, zwei BW ein C. Dies ist eine besonders schwerwiegende Abweichung, da sie sich über die Zielniveau-Grenze (die ja zwischen B und C liegt) hinweg erstreckt. BW 1 gehört zu den beiden BW, die diese Arbeit entscheidend strenger bewerten.

In dieser Übersicht wird eine Maßzahl für die Zuordnungssicherheit verwendet, nämlich der prozentuale Anteil der Bewertungen, die den Modus ausmachen. Wenn sich alle BW einig sind, beträgt er 100 %, wenn sich hingegen gleich große oder mehrere Gruppen gebildet haben, 50 % (bei zwei Gruppen, bimodale Verteilung) bzw. weniger als 50 % (bei mehreren Gruppen, von denen die größeren annähernd gleich groß sind). Angestrebt wird ein Wert von $\geq 75\%$. Dies ist natürlich ein gesetzter Wert, der aber angesichts des Zieles einer 100-prozentigen Übereinstimmung plausibel ist. Ein eindeutiger Modus ist zwar auch bei einer Verteilung von z. B. 55 % – 15 % – 15 % – 15 % vorhanden, aber er würde anzeigen, dass die Bewertungen sehr weit auseinandergehen und dass deshalb das entsprechende Kriterium sehr wahrscheinlich nicht einheitlich interpretiert wird und einer Diskussion bedarf. Es ist ersichtlich, dass für diese TN-Arbeit die Kriterien 2 und 3 an der unteren Grenze der Zuordnungssicherheit liegen.

Dies wurde der größeren Anschaulichkeit halber sozusagen als Zusammenfassung der Auswertung den BW auch grafisch verdeutlicht:

Wie sicher ist die Gruppe insgesamt?

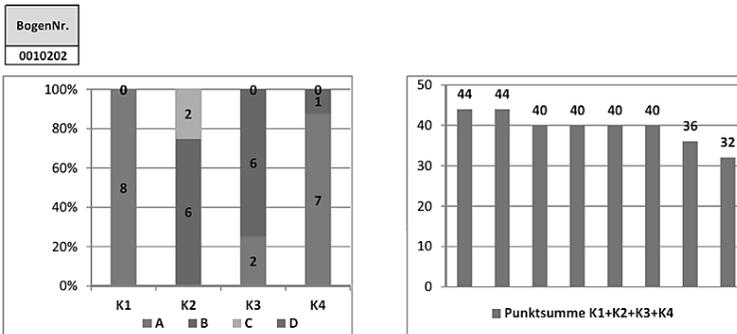


Abb. 10 – Sicherheit der Einstufung durch die Gruppe

Auf der linken Seite ist die Verteilung der vier möglichen Bewertungen A, B, C und D innerhalb der BW-Gruppe dargestellt, auf der rechten Seite die Verteilung der Gesamtbewertungen (Punktsummen). Mit dieser Art der Betrachtung lassen sich auch Bewertungsunsicherheiten identifizieren, bei denen nicht ein BW von der Gruppe abweicht, sondern bei denen die gesamte Gruppe in der Einschätzung schwankt.

Basierend auf diesen fünf Auswertungen wurden im Workshop die Bewertungen diskutiert.

Bei den folgenden Runden wurden jeweils zehn TN-Arbeiten an die BW versandt. Sie sollten individuell bewertet werden. Die Ergebnisse wurden berechnet und die Kommentare der BW zusammengestellt und den BW gesammelt zur Verfügung gestellt. Die Diskussion erfolgte über E-Mail. Dabei sollte ermittelt werden, welche Gründe es für abweichende Bewertungen gab und wie die BW die Gleichartigkeit ihrer Bewertungen steigern könnten, indem Begriffe geklärt und Verfahrensweisen vereinheitlicht werden. Es wurde erwartet, dass dabei unterschiedliche Interpretationen der Kriterien durch die BW eine Rolle spielen würden. Es zeigte sich, dass das der Fall war. Deshalb wurde nach der dritten Bewertungsrunde auch an der Formulierung der Kriterien gearbeitet. Zu den Runden 4, 5 und 6 wurden deshalb nicht nur zehn TN-Arbeiten vorab versandt, sondern die vorher gemeinsam erarbeitete

Neufassung der Kriterien. Der Abschlussworkshop war der Verabschiedung der Neufassung gewidmet.

Die BW wurden um Begründung und Kommentierung ihrer Bewertungen gebeten. Diese Kommentierungen wurden gesammelt und ebenfalls anonymisiert an die gesamte BW-Gruppe zurückgegeben, um eine Einordnung der eigenen Bewertung zu erleichtern.

Kriterium 1	Thema (mit Einzelaspekten) behandelt	ja
	Textsorte wie gefordert	ja
	Makrostruktur richtig	ja, auch explizit gemacht
	Textsortentypischer Stil/ Register/Ausdruck	An vielen Stellen ungeschickte Ausdrucksweise, die in einer Seminararbeit nicht angemessen wäre, daran müsste der/die TN noch arbeiten. Deshalb C
Kriterium 2	Grammatik, Orthographie, Zeichensetzung, Semantik	Viele Fehler, die sogar teilweise das Verstehen behindern, besonders auch in Anfang und Schluss („mit der Technologie laufen“, „konservative Gedanken löschen“...). „Der Text ist beim ersten Lesen an einigen Fällen schwer verständlich“, deshalb D.
Kriterium 3	präzise, treffende Wortwahl	An einigen Stellen gut: „Solche Entdeckungen begeistern die Leser“. Der Text enthält viele Lexikfehler, die ja eben auch eine „nicht treffende Wortwahl“ bedeuten. Durch Behandeln dieser Fehler in Krit. 2 wird Doppelsanktionierung vermieden. Die positiven Stellen können nun in Krit. 3 „belohnt“ werden.

Abb. 11 – Textbeispiel zur Sammlung von Kommentaren

Bei den Runden 1 und 2 wurden TN-Arbeiten verwendet, die nach dem Zufallsprinzip aus dem vollständigen Bestand schriftlicher Arbeiten, bei denen das Thema nicht verfehlt war, ausgewählt worden waren. Ihre sprachliche Qualität entsprach in etwa der Verteilung in der gesamten Prüfung. Damit waren jedoch besonders in Runde 2 relativ viele Arbeiten vertreten, die am oberen bzw. unteren Ende der Bewertungsskala angesiedelt waren. Erwartungsgemäß bestand bei diesen Arbeiten eine hohe Übereinstimmung der Bewertungen. Für die Zwecke des Projektes waren diese Arbeiten deshalb nur bedingt geeignet, da es ja gerade auch um die Erhöhung der Reliabilität bei Grenzfällen ging. Deshalb wurde ab Runde 3 ein neues Auswahlprinzip für die TN-Arbeiten eingeführt. Für diese lagen jeweils zwei Bewertungen vor, so

dass eine Vorab-Einstufung schon getroffen war. Die Arbeiten wurden nun gezielt so ausgewählt, dass sie nur den mittleren Qualitätsbereich repräsentierten.

Um feststellen zu können, welche Auswirkung das Projekt auf die Reliabilität der Bewertungen hatte, wurden zu Beginn, nach jedem Bewertungsdurchgang und am Ende des Projekts die Bewerterübereinstimmung, ausgedrückt als Free-marginal multirater kappa (Randolphs Kappa) und Kendalls W, pro BW die Anzahl von Extrembewertungen (A, D) und die Anzahl von mittleren Bewertungen (B, C) im Verhältnis zu deren durchschnittlichem Auftreten (als Maßzahl für Extrem- bzw. Zentraltendenz) sowie mit Hilfe der Software Facets die Bewerterstrenge, die Klassenseparation und die Bewerter-Kriterien-Interaktion berechnet.

2.2.1 Maße der Bewerterübereinstimmung

Zunächst wurde das Ausmaß der Bewerterübereinstimmung ermittelt. Dazu wurden Randolphs Kappa und Kendalls W berechnet.

Kappa-Koeffizienten werden oft als Maß der absoluten Übereinstimmung verwendet, also des Grades, in dem BW eine identische Bewertung getroffen haben. Wenn die Gesamtzahl der pro Kategorie zu vergebenden Bewertungen nicht festgelegt ist, können jedoch bei randsummenabhängigen Kappa-Koeffizienten paradoxe Ergebnisse resultieren, wie Randolph (2005) demonstriert. Da diese Gesamtzahl nicht festgelegt war, wurde Randolphs Kappa verwendet. Für eine eingehendere Behandlung dieser Problematik sei auf Randolph (2005) verwiesen.

Der Wertebereich ist in beiden Fällen -1 bis 1, wobei negative Werte eine geringere und positive Werte eine höhere als zufallsbedingt zu erwartende Übereinstimmung bedeuten (also einen negativen oder positiven Zusammenhang) und ein Wert von 0 eine rein zufallsbedingte Übereinstimmung. Eine absolute Bewertung des Zusammenhangs ist schwierig, jedoch kann der Koeffizient für einen Prä-Post-Vergleich herangezogen werden.

Kendalls W ist ein Rangkorrelationskoeffizient. Im Gegensatz zu Kappa-Koeffizienten, die die absolute Übereinstimmung bewerten, bewertet er die Gleichartigkeit der Rangreihung durch die BW (ob also TN-Arbeit x , unabhängig von ihrem konkreten Punktergebnis, übereinstimmend besser (oder

schlechter) bewertet wurde als TN-Arbeit y). Sein Wertebereich liegt zwischen 0 (kein Zusammenhang) und 1 (vollständige Übereinstimmung).

2.2.2 Mögliche Gründe für Nicht-Übereinstimmung

Des Weiteren wurde versucht, mögliche *Gründe* für Nicht-Übereinstimmungen herauszufiltern. Zu diesem Zweck wurden der Extrembewertungsanteil sowie die Bewerterstrenge, die Klassenseparation und die Bewerter-Kriterien-Interaktion berechnet.

Es standen insgesamt nur vier Bewertungskategorien zur Verfügung, so dass erwartet wurde, dass keine starken Extrem- oder Zentraltendenzen auftreten würden. Tatsächlich ist bei vier Kategorien jede Bewertung entweder eine Extrem- oder eine Zentralbewertung (A oder D gegenüber B oder C). Dennoch werden die Bewertungsmöglichkeiten unterschiedlich stark ausgeschöpft.

Pro Bewertungsdurchgang wurden von jedem BW 40 Bewertungen vorgenommen (zehn TN-Arbeiten nach vier Kriterien). Es wurde jeweils der Anteil extremer Bewertungen, also A oder D, an der Gesamtzahl der Bewertungen errechnet. Dieser Quotient kann somit zwischen 0 und 1 (jede Bewertung ist entweder A oder D) schwanken.

Die Bewerterstrenge wurde mit Hilfe der Software Facets ermittelt. Dazu wurden jeweils die Bewertungen eines Durchgangs (also 40 Bewertungen pro BW) verwendet. Facets erlaubt die Berechnung von Schätzwerten für unterschiedliche Parameter („Facetten“) in einem Test, z. B. Schwierigkeit, Fähigkeit, Bewerterstrenge. Anhand der Rohwerte werden Größen für die den Rohwert beeinflussenden Faktoren geschätzt, so dass man die Wahrscheinlichkeit für einen bestimmten Rohwert bei Vorliegen einer bestimmten Facettenkombination (z. B. „strenger BW, mittelschwere Aufgabe“) berechnen kann.

Außerdem ist die Berechnung der Klassenseparation möglich, d. h. der Anzahl von unterscheidbaren Gruppierungen innerhalb einer Facette. Da die BW im Idealfall austauschbar sein sollen und somit völlig gleichartig agieren sollen, wäre idealiter auch nur eine einzige Gruppierung der Bewerterstrenge feststellbar. Es wurde auch ermittelt, inwieweit dies der Fall war, um so beurteilen zu können, ob voneinander abweichende Bewertungen sich durch die unterschiedliche Bewerterstrenge erklären lassen.

Auch zur BW-Kriterien-Interaktion sind mit Hilfe von Facets Aussagen möglich. Darunter ist die Strenge eines Bewerter*s im Kontext eines bestimmten Kriteriums* zu verstehen. Es kann ermittelt werden, ob ein BW bei einem Kriterium im Vergleich zu den anderen Kriterien besonders streng (oder milde) urteilt. Diese Auswertung sollte dazu dienen, Kriterien zu identifizieren, die den BW besonders wichtig sind und die deshalb eventuell einen Halo-Effekt ausüben¹. Auch ohne Vorliegen eines Halo-Effektes lassen sich durch solche Bewertervorlieben aber Unterschiedlichkeiten in der Bewertung erklären.

2.3 Datenbasis

An quantitativen Daten wurden die Bewertungen der acht zentralen BW zu jeweils zehn Texten erhoben. Es handelt sich um insgesamt 58 Bewertungen, da bei einer Runde zwei BW wegen Urlaubs ausfielen.

An qualitativen Daten wurden die Kommentare/Begründungen der BW zu ihren Bewertungen sowie die Kommentare der BW zu den jeweils versandten Neufassungen der Kriterien erhoben.

2.4 Ergebnis

Im Folgenden werden die Werte aus der ersten und der sechsten Runde miteinander verglichen. Da in der sechsten Runde urlaubsbedingt nur sechs BW zur Verfügung standen, werden jeweils auch die Werte mitgeteilt, die erreicht worden wären, wenn in Monat 1 nur dieselben sechs BW teilgenommen hätten.

2.4.1 Bewerterübereinstimmung

In der folgenden Tabelle ist die Bewerterübereinstimmung, ausgedrückt als Randolphi's Kappa, für jedes der vier Kriterien dargestellt. Das Gesamt-Punkt-ergebnis kann 13 unterschiedliche Werte annehmen, so dass die Verwendung des Kappa-Koeffizienten für das Gesamtergebnis nicht sinnvoll ist.

1 Umgekehrt hat Eckes festgestellt, dass Merkmale, die BW als besonders wichtig bezeichnen, auch tatsächlich strenger bewertet werden (vgl. Eckes, 2008, 2012).

Kalibrierung	Randolphs Kappa Krit. 1	Krit. 2	Krit. 3	Krit. 4
Monat 1 (8)	0,21	0,18	0,21	0,25
Monat 1 (6)	0,18	0,14	0,18	0,24
Monat 16 (6)	0,27	0,48	0,37	0,45

Tab. 5 – Bewerterübereinstimmung, Randolphs Kappa

Die Ausgangslage war eine relativ geringe Bewerterübereinstimmung. Alle BW sind erfahren, waren jedoch mit Bewertungen auf der Niveaustufe der Prüfung noch nicht vertraut. Die Übereinstimmung ist bei Kriterium 2 (Korrektheit) am niedrigsten, bei Kriterium 4 (Kommunikative Gestaltung) am höchsten.

Die folgende Tabelle zeigt die Entwicklung von Kendalls W.

Kalibrierung	Kendalls W Gesamt	Krit. 1	Krit. 2	Krit. 3	Krit. 4
Monat 1 (8)	0,65	0,29	0,66	0,61	0,47
Monat 1 (6)	0,67	0,40	0,74	0,64	0,46
Monat 16 (6)	0,70	0,58	0,70	0,72	0,64

Tab. 6 – Bewerterübereinstimmung, Kendalls W

In der ersten Bewertungsrunde war die Übereinstimmung bei Kriterium 2 und 3 akzeptabel, nicht aber bei Kriterium 1 und 4. Nach Abschluss des Projekts hat sich die Bewerterübereinstimmung vor allem für Kriterium 1 und 4 stark verbessert.

2.4.2 Bewerterstrenge

In den folgenden beiden Diagrammen ist die Bewerterstrenge in Logits, jeweils mit ihren 95 %-Konfidenzintervallen, dargestellt. Auf der Abszisse erscheint die verkürzte BW-Nummer.

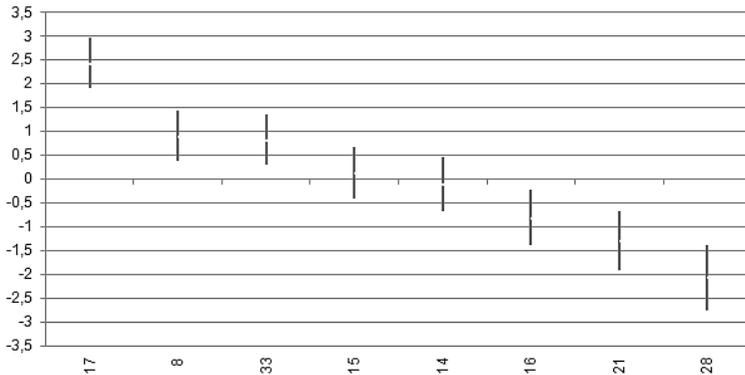


Abb. 12 – Bewerterstrenge mit Konfidenzintervall 95 %, Monat 1

Es wird deutlich, dass es hier klar voneinander unterscheidbare Strengeklassen gibt. BW 1 ist deutlich strenger als alle anderen BW, BW 8 und 33 unterscheiden sich von BW 16, 21 und 28. Insgesamt sind rechnerisch 6,56 Strengeklassen (Strata) feststellbar.

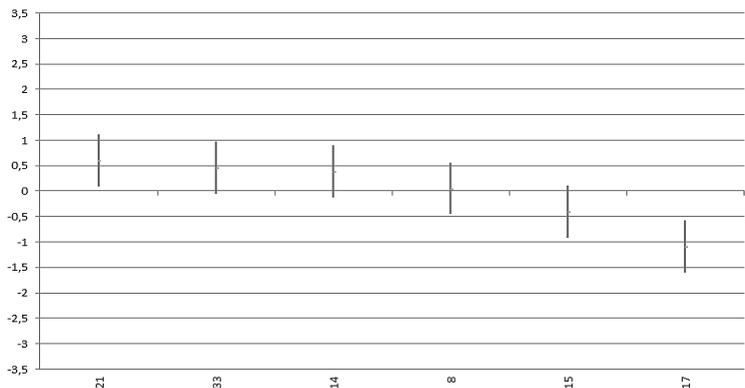


Abb. 13 – Bewerterstrenge mit Konfidenzintervall 95 %, Monat 16

Es sind nur noch 3,03 Strengeklassen festzustellen. BW 17 ist unterscheidbar strenger als BW 21, 33 und 14. Das Gros der BW bewertet jedoch jetzt gleich streng.

2.4.3 Bewerter-Präferenzen

Eine Betrachtung der lokalen BW-Strenge im Kontext jeweils eines Kriteriums ergab im Monat 1 deutliche Unterschiede. Die folgenden Diagramme zeigen die Strenge jedes BW pro Kriterium in Logits.

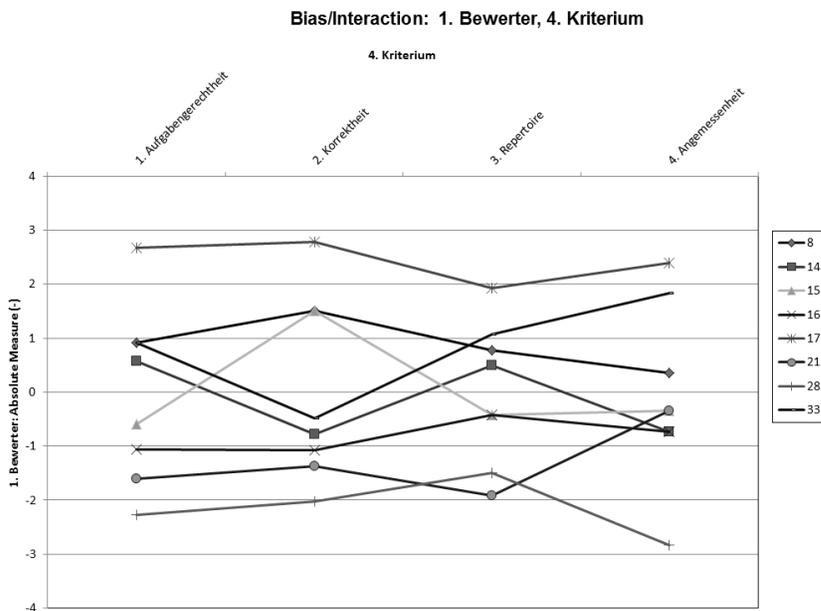


Abb. 14 – Lokale Strenge der BW bei jedem Kriterium, Monat 1

Die BW unterscheiden sich stark in der Wahl des am strengsten bewerteten Kriteriums. Kriterium 1 wird von BW 14 am strengsten bewertet, Kriterium 2 von BW 8 und 15, Kriterium 3 von BW 16 und 28, Kriterium 4 von BW 21.

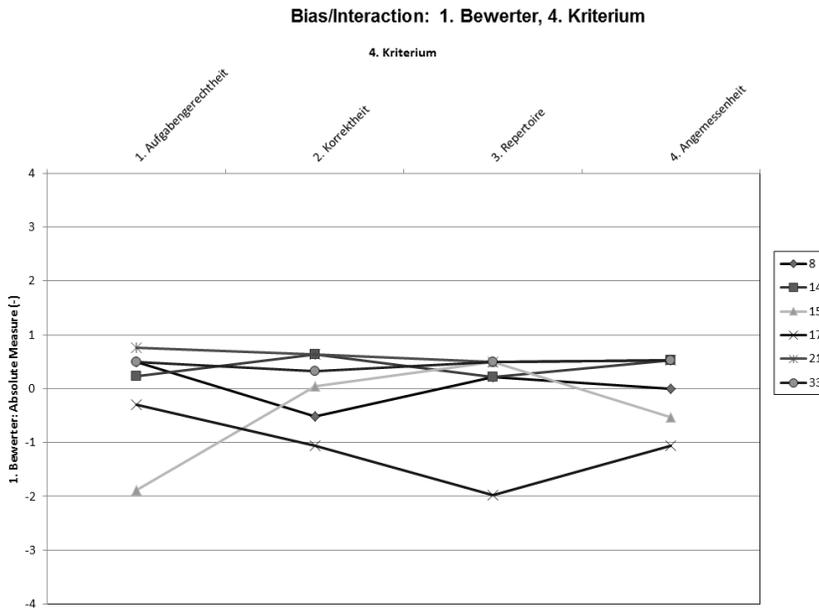


Abb. 15 – Lokale Strenge der BW bei jedem Kriterium, Monat 16

Die Werte liegen nun so dicht beieinander, dass die Unterschiede nicht mehr ins Gewicht fallen dürften. Kriterium 1 wird von BW 16, 28 und 17 (gleichauf mit Kriterium 4) am strengsten bewertet, Kriterium 2 von BW 15, Kriterium 3 von BW 33, 14 und 8, Kriterium 4 von BW 21 und 17 (gleichauf mit Kriterium 1).

2.4.4 Bewertungstendenzen

Der Anteil an Extrembewertungen liegt relativ konstant bei etwa 35 %. Wenn man die Anteile aus der ersten und der letzten Bewertungsrunde vergleicht, wird sichtbar, dass sich für einige individuelle BW die Anteile verschoben haben. Insbesondere BW 33 zeigte anfangs eher eine Zentraltendenz (sehr geringer Anteil an Extrembewertungen). Der Anteil an Extrembewertungen hat sich nach Abschluss des Projekts der Gruppe angeglichen. BW 8 und 21 haben hingegen ihren Anteil an Extrembewertungen reduziert und sollten in der Zukunft darauf achten, den vollen Bewertungsspielraum auszunutzen.

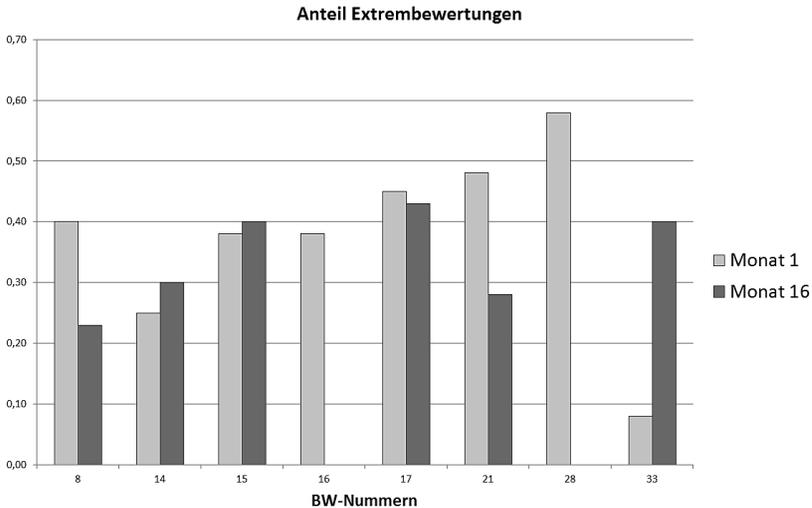


Abb. 16 – Extremtendenz und Zentraltendenz

3. Diskussion

Die Erhebung von quantitativen Daten kann auch bei einer kleinen Bewertergruppe sinnvoll sein, wie sie gerade bei kleineren Prüfungen öfter vorkommen dürfte. Auch wenn die Ergebnisse in vielen Fällen nicht signifikant sein können, ist eine zusammenfassende Darstellung des Gruppenvotums hilfreich, um die eigene Position als BW zu bestimmen und gegebenenfalls zu hinterfragen. Die Daten müssen in diesem Fall als Indizien und als Ausgangspunkt für eine Diskussion betrachtet werden. Es wurden dadurch auch Problematiken, z. B. die Bevorzugung von bestimmten Kriterien, aufgezeigt, die nicht allen BW bewusst waren. Der Diskussionsprozess wurde von allen Beteiligten als wertvoll betrachtet. Er hat im Ergebnis zu einer höheren Bewerterübereinstimmung geführt.

Literaturverzeichnis

- Arras, U. (2010). Subjektive Theorien als Faktor bei der Beurteilung fremdsprachlicher Kompetenzen. In A. Berndt & K. Kleppin (Hrsg.), *Sprachlehrforschung. Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn* (S. 169–179). Frankfurt a. M.: Lang.
- Cumming, A., Kantor, R. & Powers, D. E. (2001). *Scoring TOEFL® Essays and TOEFL 2000 Prototype Writing Tasks. An Investigation Into Raters' Decision Making and Development of a Preliminary Analytic Framework. TOEFL Report MS-22*. Princeton/NJ: Educational Testing Service.
- Eckes, T. (2008). Rater Types in Writing Performance Assessments. A classification approach to rater variability. *Language Testing*, 25, 155–185.
- Eckes, Th. (2012). Operational Rater Type in Writing Assessment: Linking Rater Cognition to Rater Behavior. *Language Assessment Quarterly*, 9, 270–292.
- Huot, B. A. (1990). The literature of direct writing assessment. Major concerns and prevailing trends. *Review of Educational Research*, 60, 237–263.
- Janopoulos, M. (1993). Comprehension, communicative competence, and construct validity: holistic scoring from an ESL perspective. In M. A. Williamson & B. A. Huot (Eds.), *Validating holistic scoring for writing assessment* (pp. 303–325). Cresskill/NJ: Hampton.
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 16, 1–20.
- Kroll, B. (1998). Assessing writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 219–240.
- McNamara, T. (1996). *Measuring second language performance*. London: Longman.
- Milanovic, M., Saville, N. & Shuhong, S. (1996). A study of decision-making behaviour of composition markers. In M. Milanovic & N. Saville (Eds.), *Studies in Language Testing 3* (pp. 92–114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Purves, A. (1984). In search of an internationally valid scheme for scoring compositions. *College Composition and Communication*, 35(4), 426–438.

Usman Erdosy, M. (2004). Exploring Variability in Judging Writing Ability in a Second Language. A Study of Four Experienced Raters of ESL Compositions. *ETS TOEFL Research Reports*, 70, 1–62.

Randolph, J. J. (October, 2005). *Free-marginal multirater kappa: An alternative to Fleiss' fixed-marginal multirater kappa*. Paper presented at the Joensuu University Learning and Instruction Symposium 2005, Joensuu, Finland. (ERIC Document Reproduction Service No. ED490661).

Beurteilung und Bewertung kommunikativer Leistungen bei mündlichen Prüfungen in der Fachsprache und in der akademischen Sprache

Eva Šrámková – Masaryk Universität, Brno, Tschechische Republik

Abstract

Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, die Ergebnisse des Projektes *Compact* darzustellen, in dessen Rahmen Leistungsdeskriptoren und Bewertungsskalen für die mündlichen Prüfungen in der Fachsprache und in der akademischen Sprache an der Masaryk-Universität in Brno (Tschechien) entstanden sind. Für diese Prüfungen wurden zur Beurteilung und Bewertung kommunikativer Leistungen im fachlichen und akademischen Bereich praktikable kompetenzorientierte Bewertungskriterien entwickelt, deren Ziel in der Harmonisierung, Standardisierung, Transparenz und Objektivierung der Sprachprüfungen für die Studenten der Masaryk-Universität auf den Niveaustufen B1, B2 und C1 besteht. Die Fremdsprachenlehrer, die an der Erstellung der Kriterien gearbeitet haben, haben nicht nur den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen, sondern auch Kriterien für die Bewertungen der international anerkannten Prüfungen in Augenschein genommen. Für die fachbezogenen/akademischen Fähigkeiten und Fertigkeiten wurden kompetenzorientierte Deskriptoren für mündliche Leistungen festgelegt, die in vier Kategorien gegliedert sind. Die so entwickelten Leistungsdeskriptoren ermöglichen den Prüfenden, die Leistungen der Studierenden objektiver zu bewerten und zu vergleichen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die einheitliche Leistungsmessung und Leistungsbewertung zur höheren Unterrichtsqualität beitragen und zu besseren Prüfungsleistungen seitens der Studenten führen.

1. Stimulus

Die Erteilung des fachsprachlichen Unterrichts ist eine der wesentlichen Aufgaben des Fremdsprachenzentrums der Masaryk-Universität in Brno. Die fachsprachliche Ausbildung wird mit einer fachspezifischen Fremdsprachenprüfung abgeschlossen, deren Niveau von jeder Fakultät festgelegt wird. In Abhängigkeit von der jeweiligen Fakultät müssen die Uni-Absolventen erforderliche fachsprachliche Kompetenzen auf dem Niveau B1, B2 oder C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens besitzen.

Die Auswertung und Beurteilung der kommunikativen Leistungen der Studierenden, die an den einzelnen Fakultäten der Masaryk-Universität die mündliche Prüfung in einer der fünf angebotenen Fremdsprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch) erbringen müssen, war bis vor kurzem sehr differenziert und zersplittert. Das in den sprachlichen Prüfungen verlangte fachsprachliche Können wurde von jeder Fakultät völlig anders gemessen und beurteilt; die Prüfenden haben weder einheitliche Bewertungskriterien noch genaue Niveaustufenbeschreibungen für die Bewertung von fachsprachlichen Kompetenzen, mit denen man die einzelnen Sprachniveaus objektiv und einheitlich messen konnte, zur Verfügung gehabt. Diese Zersplitterung und ungleiche Leistungsmessung hat unser Team auf den Gedanken gebracht, gleichartige und praktikable Bewertungskriterien für kommunikative Leistungen im fachlichen und akademischen Bereich zu entwickeln, die nicht nur objektiv und durchaus transparent sein müssen, sondern festgelegte Niveaus vergleichen bzw. vergleichbar(er) machen können.

2. Anhaltspunkte

Die Grundidee bestand darin, die Maßstäbe zur objektiven Beurteilung von kommunikativen Fachsprachkompetenzen festzulegen und anschließend diese Kompetenzen darzustellen. Das Arbeitsteam, dessen Aufgabe es war, die fachbezogenen und akademischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu beschreiben, hat das im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen benutzte Kompetenzmodell als Grundlage für die weitere Arbeit genommen.

Angesichts der Tatsache, dass die Bewertungskriterien für alle oben erwähnten Sprachen erstellt werden sollten, hat sich das Arbeitsteam bei den international anerkannten Institutionen (Goethe-Institut, Österreich Institut, Cambridge Esol, IELTS etc.), die sich mit Bewertungen der Sprachprüfungen intensiv befassen, inspirieren lassen. Da die fachspezifischen Sprachkompetenzen des Hochschulwesens beschrieben werden sollten und der GeR diese nicht darstellt, haben bei der Erstellung dieser Kriterien auch empirische Erkenntnisse der Sprachlehrer eine wesentliche Rolle gespielt und die langjährigen Erfahrungen der Fremdsprachenlehrer wurden berücksichtigt.

3. Methodisches Vorgehen

Die Arbeit zur Erstellung von Kriterien hat mit der Festlegung des Ist-Zustandes angefangen. Dies sollte dazu beitragen, eine realistische Vorstellung über das Ausmaß des Verbesserungspotentials zu gewinnen. Nach der sorgfältigen Analyse der Ergebnisse und der Festlegung der ersten für die Fachsprache/akademische Sprache relevanten Bewertungskriterien wurden die Leistungsdeskriptoren für die Niveaustufen B1, B2 und C1 ausformuliert. Anschließend wurde die erste Version der einzelnen Deskriptoren in der Prüfungsperiode von den ausgewählten Bewertern erprobt, die Verbesserungsvorschläge wurden vom ganzen Team überprüft und die Änderungen in die zweite Version implementiert. In der nächsten Prüfungsperiode wurden die überarbeiteten Deskriptoren nochmals erprobt, Ergebnisse analysiert und die Leistungsdeskriptoren anschließend nochmals revidiert; an dieser Pilotierung haben dann alle Bewerter des Fremdsprachenzentrums teilgenommen.

4. Erstellte Bewertungskriterien

Da die meisten Prüfenden im universitären Bereich nicht nur die Rolle des Interlokutors bzw. der Interlokutorin sowie die Rolle des Bewerbers bzw. der Bewerterin übernehmen müssen, mussten die Bewertungskriterien nochmals überarbeitet werden, d. h. verkürzt und vereinfacht, weil sie für alltägliche universitäre Bedingungen und für die Prüfenden selbst noch zu kompliziert waren. Den Prüfenden stehen zurzeit folgende Bewertungskriterien zur Verfügung: Aufgabenerfüllung, Wortschatz, Grammatik und Kohärenz, Aussprache und Intonation.

Was die Deskriptoren für die jeweiligen Sprachniveaus betrifft, besteht der wesentlichste Unterschied zwischen den einzelnen Niveaustufen in erster Linie in der Aufgabenerfüllung. Auf dem Niveau B1 wird eine folgerichtige und selbständige Darstellung der vertrauten Themen und der Hauptgedanken bewertet. Zudem müssen die Studierenden die Fähigkeit besitzen, sachbezogene Gespräche problemlos zu führen. Auf dem Niveau B2 müssen die Studenten imstande sein, sich selbständig und sachgerecht zum Fachthema zu äußern und ihre Behauptungen oder Meinungen zu begründen und zu beweisen. Es wird auch die Fähigkeit beurteilt, Vorteile und Nachteile des jeweiligen Problems zu analysieren. In der Aufgabenerfüllung für das Niveau C1 wird eine sachlich richtige und selbständige Erörterung des fachlichen Problems und eine fundierte Argumentation verlangt.

Im Wortschatz werden je nach Niveaustufe ein breites Spektrum sowie auch die Richtigkeit der fachsprachlichen Ausdrucksweise beurteilt. Auf den Niveaus B2 und C1 wird überdies eine richtige Verwendung von fachsprachlichen Kollokationen gefordert.

In der Grammatik muss, je nach Niveaustufe, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen in der Verwendung der für die Fachsprache typischen grammatischen Strukturen und Kohäsionsmittel im festgelegten Umfang nachgewiesen werden.

Für die Prüfungen auf dem Niveau B1 wird eine gut verständliche Aussprache verlangt, auf dem Niveau B2 eine klare und natürliche Aussprache und Intonation. Für die Leistungen auf dem Niveau C1 ist eine fehlerfreie

Aussprache und Intonation einschließlich der Schlüsselwörter der jeweiligen Fachsprache unentbehrlich.

Es wurde auch eine analytische Bewertungsskala entwickelt, die die Umrechnung der erreichten Punkte in die Noten ermöglicht. Die bei der Prüfung erreichten Punkte werden nach der Bestimmung der Cut-Off-Werte in eine Note konvertiert, wobei jede Fremdsprache bzw. Fakultät ihren eigenen Cut-Off-Wert zu bestimmen hat. Es werden die Noten A–E vergeben, mangelhafte Prüfungsleistungen werden mit der Note F bewertet.

5. Sicherung der Qualität der Prüfungen

Die Bewerter nehmen sowohl an den theoretisch als auch praktisch orientierten methodischen Schulungen und Seminaren teil, die nicht nur von den tschechischen, sondern auch von den ausländischen Experten durchgeführt werden. Zudem werden einige mündliche Prüfungen auf Video aufgezeichnet und im Rahmen der einzelnen Sprachsektionen regelmäßige Benchmarking-Treffen organisiert, bei denen die Leistungen der Studenten analysiert und bewertet werden mit dem Ziel, die Qualität der standardisierten Prüfungen unseres Fremdsprachenzentrums weiterhin zu verbessern.

Den Bewertern wird in absehbarer Zeit auch ein E-Learning-Programm einschließlich der Videoaufzeichnungen für die Wiederholung der Leistungsdeskriptoren und der Methoden der Bewertung zur Verfügung stehen, damit sie die erstellten Deskriptoren unmittelbar vor der Prüfungsperiode wieder aktivieren können.

6. Fazit

Resümierend lässt sich konstatieren, dass die einheitliche Beurteilung der fachsprachlichen Leistungen, die anhand der Kriterien für den kompetenzorientierten Unterricht erfolgt, zu einer objektiven und transparenten Bewertung der kommunikativen Sprachkompetenzen im akademischen Umfeld

beigetragen hat und dass die Leistungsmessung und Leistungsbewertung durch ein völlig standardisiertes Verfahren ablaufen.

Derzeit wird im Rahmen eines anknüpfenden Projekts *Impact* am schriftlichen Teil der fachsprachlichen Prüfungen intensiv gearbeitet, dessen Ziel es ist, die fachspezifischen Fremdsprachenprüfungen im universitären Bereich nicht nur den international anerkannten Sprachprüfungen anzugleichen, sondern mit diesen möglichst weit zu harmonisieren.

Zum Schluss soll darauf hingewiesen werden, dass sich die fachsprachlichen Prüfungen an der Masaryk-Universität in Brno an die international anerkannten und standardisierten Sprachprüfungen bereits angenähert haben. Überdies ist hervorzuheben, dass die standardisierte Leistungsmessung und Leistungsbewertung die Verbesserung der Unterrichtsqualität fördern und zu besseren Prüfungsleistungen seitens der Studenten beitragen.

Der C-Test als Instrument zur Erfassung der fachsprachlichen Kompetenz

Marianne Schöler – Pädagogische Hochschule, Freiburg

Abstract

Der C-Test ist ein seit mehr als drei Jahrzehnten erprobtes, reliables, valides und ökonomisches Testinstrument zur Erhebung allgemeiner Sprachkompetenz erst-, zweit- und fremdsprachlicher Lerner/-innen. Linnemann konstatiert in diesem Zusammenhang, dass sich der „C-Test [...] seit den 80er Jahren als ökonomisches und reliables Verfahren zur Feststellung der allgemeinen Kompetenz in Fremd-, Zweit- und Erstsprachen etabliert hat“ (Linnemann, 2009, S. 198, vgl. auch Baur, Grotjahn & Spettmann, 2008)¹.

Basierend auf dem Prinzip der „reduzierten Redundanz“ ermöglicht dieses Testformat sowohl die Erhebung sprachlicher als auch fachsprachlicher Kompetenz. Für Lehrende ist in diesem Kontext von besonderer Bedeutung, wie ein solcher Test zur je spezifischen Verwendung eigenständig erstellt werden kann. In diesem Beitrag werden die Kriterien eines solchen Testverfahrens vorgestellt und beispielhaft exemplifiziert. Dabei wird ein Handwerkszeug skizziert, das es ermöglicht, bereichsspezifisches Sprachwissen korrelierend mit aktuellen Unterrichtsinhalten abzufragen.

1 Die Frage der Reliabilität sowie der Validität ist in der Forschung nicht unumstritten, doch sowohl Grotjahn als auch Baur & Spettmann und Linnemann (um nur einige zu nennen) konnten insbesondere die Reliabilität der Tests aufzeigen (vgl. Baur, Grotjahn & Spettmann, 2008; Grotjahn, 1995, 2002; Klein-Braley, 1996, 1997; Linnemann, 2009; Linnemann & Wilbert, 2010). So konstatiert Linnemann: „Experience with c-tests shows that measures of reliability are usually very high, even for tests that were not pretested and are applied for the first time“ (Linnemann & Wilbert, 2010, S. 115). Dissens besteht vor allem über die Validität, also die Frage, was ein C-Test tatsächlich misst (vgl. Vockrodt-Scholz & Zydaiß, 2010, S. 5 f.).

1. Der C-Test als Messinstrument

C-Tests stellen ein ökonomisches und zuverlässiges Verfahren zur Feststellung des allgemeinen Sprachstandes in Erst-, Zweit- und Fremdsprachen dar und werden besonders dann erfolgreich eingesetzt, wenn es um „eine vom vorangegangenen Unterricht bzw. von der individuellen Lerngeschichte weitgehend unabhängige[n] globale[n] Sprachstandsfeststellung“ geht (Grotjahn, 2002, S. 211). Darüber hinaus können sie aber auch zur Messung fachsprachlicher Kompetenz eingesetzt werden.

Die Bezeichnung C-Test resultiert aus den Begriffen *to close* (Lücken schließen), *to complete* (ergänzen) und *to conclude* (schlussfolgern). Um ein zuverlässiges, genaues und objektives sowie gleichzeitig ökonomisches Testverfahren zur Erfassung des jeweiligen Sprachniveaus zu erhalten, wurde der so genannte Cloze-Test modifiziert (vgl. Raatz & Wockenfuß, 2010, S. 57). Das führte zu dem 2-2-2-Prinzip, das auch als kanonisches Prinzip bezeichnet wird, und bedeutet, dass die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes ab dem zweiten Satz des Textes getilgt wird. Der erste und der letzte Satz bleiben zur besseren Verständlichkeit komplett erhalten. Dies gilt für eine Anzahl von vier oder fünf Texten mit jeweils 25 oder 20 Lücken. „Um ein höheres Maß an Testfairness zu erreichen, d. h. um Prüflinge mit Spezialwissen nicht zu bevorzugen“ (Grotjahn, 2003, S. 57), sollten die Testformate in jedem Fall insgesamt 100 zu lösende Lücken aufweisen.

Der C-Test ermöglicht die Messung einer generellen, tiefer liegenden Sprachkompetenz, die Rückschlüsse auf die individuelle Sprachfähigkeit zulässt. Getestet werden dabei sowohl rechtschriftliches, grammatikalisches als auch lexikalisches Sprachwissen sowie Lesekompetenz.²

Es deutet also immer mehr darauf hin, dass die erfolgreiche Bearbeitung eines C-Tests die Fähigkeit zur Integration orthografischer, lexikalischer, morphologischer syntaktischer, semantischer und kontextueller Informationen voraussetzt; sprich:

2 Baur und Spettmann fassen es folgendermaßen zusammen: „Dabei werden der Grad des Textverständnisses sowie die orthografisch-morphologischen Fertigkeiten im Sinne eines Screenings gemessen“ (Baur & Spettmann, 2009, S. 116).

die wechselseitige Synthese von bottom-up- und top-down-Prozessen (Vockrodt-Scholz & Zydati, 2010, S. 6).

Denn zur Fllung der Lücken benötigen die Prüflinge Kompetenzen in allen genannten Teilbereichen. Bei der Verwendung des C-Tests als Instrument zur Sprachstandserfassung wird davon ausgegangen, dass die sprachliche Performanz durch eine allgemeine Sprachkompetenz beeinflusst wird. Diese Annahme wird durch diverse Untersuchungen gestützt, durch die belegt wurde, dass es einen Zusammenhang zwischen den Testergebnissen der Probanden und sprachlichen Teilleistungen gibt (vgl. Cronjger, Klapheck, Krttschmar & Walter, 2010, S. 72). Anders ausgedrückt: Der C-Test ist ein zuverlässiges Instrument zur Messung eines Sprachaspekts innerhalb verschiedener sprachlicher Teilfertigkeiten bzw. Entwicklungsstufen, d. h. es ist davon auszugehen, dass er auch fachsprachliche Fähigkeiten prüfen kann. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass es nicht den einen C-Test gibt, sondern dass diese Lückentests lediglich nach dem eingangs beschriebenen Verfahren konstruiert sind. Folglich können C-Tests je nach Verwendungszweck und Prüfungsgruppe konzipiert werden.

2. Wie funktioniert der C-Test?

Der C-Test nutzt das Prinzip der reduzierten Redundanz, d. h. die in der Sprache natürlich vorhandene Mehrfachkodierung wird in diesem Testformat getilgt. Im Deutschen ist beispielsweise die Nominalphrase *des Kindes* doppelt kodiert, einerseits durch den bestimmten Artikel *des* und andererseits durch die Genitivendung <es> bei *Kindes*. Ist nun eine der beiden Markierungen elidiert, so kann mit Hilfe des allgemeinen Sprachwissens der fehlende Wortteil rekonstruiert werden. Grotjahn folgend sind „[...] natürliche Sprachen auf allen Ebenen redundant“. So kann nach der Buchstabenfolge <sc> in der deutschen Sprache nur ein <h> folgen (vgl. Grotjahn, 2004, S. 536). Infolgedessen ist es möglich, Äußerungen auch dann korrekt zu verstehen, wenn sie unvollständig übermittelt werden (vgl. Grotjahn, 1992, S. 6 ff.). Erwerber einer

Fremd- oder Zweitsprache verfügen über diese Fähigkeit der sprachlichen Rekonstruktion jedoch nur in begrenztem Maße. C-Tests nutzen diese Tatsache, indem den Testteilnehmerinnen und Teilnehmern lückenhafte Texte zur Prüfung ihrer globalen Sprachkompetenz in der Fremd- oder Zweitsprache vorgelegt werden. Dabei wird „die allgemeine Sprachfähigkeit der Lerner [...] umso höher bewertet, je eher sie in der Lage sind, die Texte korrekt zu rekonstruieren“ (Grotjahn, 2003, S. 56).

Das Prinzip der reduzierten Redundanz ermöglicht allerdings auch den Einsatz des C-Tests zur Prüfung von Teilfertigkeiten, so wird er z. B. eingesetzt, um fachsprachliches Wissen zu erfassen oder um speziell grammatisches oder lexikalisches Wissen zu testen. Zur Lösung der Textlücken werden folgende Strategien aktiviert: Anwenden syntaktischen Wissens, Aktivierung morphologischer Kenntnisse, d. h. Analogie-/Musterbildung, Herausarbeiten der Kohäsionsmittel, Auffinden der Textkohärenz, Nutzung des selektiven Lesens, Suchen nach Schlüsselwörtern, Textmarkern, Verweisen etc. (vgl. Baur & Spettmann, 2008, S. 95).

Der C-Test ist ein flexibles Testinstrument, das sich je nach Adressatengruppen und Diagnosezielen einsetzen lässt und sich ebenfalls zur Erfassung des Lernzuwachses eignet (vgl. Schöler, 2010). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der C-Test nicht nur ein durch zahlreiche Untersuchungen fundiertes Instrument zur Sprachstandserfassung ist, sondern dass er auch zu anderen Zwecken vielfältig einsetzbar ist (vgl. Baur & Spettmann, 2010, S. 23 f.).

Dieses Testformat bietet also ein Instrument, mit dessen Anwendung sich sowohl die allgemeine Sprachkompetenz wie auch ihr zugehörige Teilfertigkeiten, wie beispielsweise Leseverstehen oder fachsprachliches Wissen, prüfen lässt.

3. Das Konstrukt der fachsprachlichen Kompetenz

Die fachsprachliche Varietät kann verstanden werden als eine Sprache, die zur präzisen, effizienten fachlichen Verständigung dient und durch komplexe, syntaktische Strukturen sowie durch ein besonderes Fachvokabular gekennzeichnet ist.

Fachsprache ist also heute eine – in berufs- und fachorientierten Zusammenhängen – häufig verwendete Bezeichnung, die alle möglichen verbalen und nicht-verbalen [z. B. Symbole, Formeln, Grafiken] (Text-)Formen der fachbezogenen Verständigung (Fachkommunikation, Fachdiskurs) meint und oft in einen Gegensatz zum Begriff der üblicherweise verwendeten ‚Gemein-, oder Standardsprache‘ gestellt wird. (vgl. Fluck, 2000, S. 89)

Eine besondere Schwierigkeit von Fachtexten ist ihre Komplexität, d. h. ihre Textdichte. Relativ kurze Texte müssen sehr informativ sein, Aufgaben präzise und knapp formuliert. Verknüpfungs- und Verweisstrukturen stellen daher eine hohe Anforderung an das Sprachkönnen und das Sprachverständnis. Kennzeichnend für fachsprachliche Texte sind komplexe Satzglieder wie z. B. Nominalphrasen, die anstelle eines Nebensatzes verwendet werden, Funktionsverbgefüge als feste Verknüpfungen aus Verb und Substantiv, nominale Wortgruppen, die durch Adjektiv- oder Genitiv- bzw. Präpositionalattribute erweitert werden. Passivkonstruktionen gehören als weitere fachsprachliche Phänomene ebenfalls dazu sowie spezifisches Fachvokabular. Fachsprache findet sich jedoch nicht nur in Lesetexten, sondern dient auch der Verständigung im Fachunterricht, so dass es umso wichtiger erscheint, diese Sprachkenntnisse der jeweiligen Lerngruppe zu erfassen. Folgende Beispiele³ exemplifizieren die Besonderheit fachsprachlicher Wendungen.

Satzglieder anstatt Nebensätzen	aus dem spuckenden Krater des Ätna auf Sizilien
------------------------------------	---

Funktionsverbgefüge	zur Nacht werden
---------------------	------------------

Komplexe Attribute anstelle von Attributsätzen	vom Himmel verkohlte Steinbrocken
---	-----------------------------------

3 Diese Beispiele wurden dem Materialkorpus der Zentralstelle für Auslandsschulwesen für den Erdkundeunterricht unter folgender Adresse entnommen: http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/Abteilung_ZfA/Auslandsschularbeit/DFU/Material/Materialien_Erdkunde/download_endogen_schuelerheft.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Fachtermini	Plattentektonik, Ascheregen
Passivkonstruktionen	Mit einem Mal wurde die Luft von einem ... zerrissen.

Fachsprachliche Texte sind also geprägt durch besondere sprachliche Phänomene und Fachbegriffe, sie beziehen sich auf abstrakte Sachverhalte sowie kontextferne Zusammenhänge und stellen explizite Formulierungen bereit. Das bedeutet aber nicht, dass ein Sachverhalt verstanden wurde, wenn er in der Fachsprache formuliert werden kann. Fachbezogene Zusammenhänge in der Alltagssprache zu formulieren bedeutet im Umkehrschluss aber auch nicht, dass der Sachverhalt nicht verstanden wurde. Im Gegenteil entwickelt sich ein Verständnis für abstrakte Sachverhalte zunächst über Anschauungsprozesse und einer Annäherung, die der sprachlichen Kompetenz der Lerner/-innen angemessen ist.

4. Kriterien zu Entwicklung eines C-Tests

Als Basis für die Entwicklung eines C-Tests werden Texte modifiziert, die jeweils der Gruppe der Testpersonen bzw. dem fachlichen Kontext angemessen sein sollen. Die Elision der zweiten Worthälfte jedes zweiten Wortes beginnt mit dem zweiten Satz des Textes. Der erste und der letzte Satz enthalten keine Wortteiltilgungen, da ein unversehrtes Textstück am Anfang und am Ende des Textes aufgrund der besseren Verständlichkeit die Lösung des Tests eher ermöglicht. So kann durch den Bezug zur globalen Textebene die Lösung zur Schließung der Lücken inferiert werden.

Wörter mit nur einem einzigen Buchstaben und Eigennamen bleiben unversehrt. Bei einer ungeraden Buchstabenanzahl des Wortes liegt die Zahl der getilgten Buchstabenfolge um eins höher als die der nicht getilgten. In diesem Fall wird die Rekonstruktion des Textes komplizierter. Ein Beispiel hierfür ist das Wort *und*, von dem nach der Tilgung nur das *u* erhalten bleibt. Der Schwierigkeitsgrad der Rekonstruktion kann aber auch erleichtert werden,

indem ein Buchstabe weniger getilgt wird, so bleibt bei dem Beispiel dann als Wortfragment *un* erhalten. Grotjahn erklärt diesen Vorgang wie folgt: „Hat ein Wort eine ungerade Zahl von Buchstaben, werden entweder $(n+1)/2$ Buchstaben (der Text wird schwieriger) oder $(n-1)/2$ Buchstaben getilgt (Text wird leichter)“ (Grotjahn, 2002, S. 213).

Jeder Text sollte gleich viele Wortelisionen enthalten. Die Kennzeichnung der Lücken kann durch gleich lange durchgehende Striche für jede Lücke erfolgen. Es gibt aber auch die Möglichkeit, die Länge der durchgezogenen Linie an der getilgten Buchstabenanzahl auszurichten. Ebenso kann die Lücke eine gestrichelte Linie sein, die für jeden fehlenden Buchstaben einen Strich aufweist. Die beiden zuletzt genannten Varianten erleichtern die Lösung des Tests, aber sie können eventuell die Validität beeinflussen, da das Abzählen der fehlenden Buchstaben möglich ist.

Die Konstruktion eines C-Tests nach dem beschriebenen „kanonischen“ oder auch „klassisch“ genannten Prinzip bringt einige sprachspezifische Probleme mit sich. In der deutschen Sprache beispielsweise ergeben sich Schwierigkeiten bei Wortzusammensetzungen, die zur Tilgung ganzer Wörter führen kann, die dann nur schwierig zu rekonstruieren sind. *Hausfrau*, *Hausmann*, *Schulfach*, *Holzhaus* oder *Backofen* sind z. B. solche Wortzusammensetzungen, die elidiert zu Missverständnissen führen könnten, wenn die Lücke folgendermaßen aussieht:

Haus____, Holz____, Back____, Schul_____

Um solche Lücken semantisch richtig ausfüllen zu können, wird bereits eine sehr gute Sprachkompetenz benötigt, denn diese ermöglicht dann die exakte Rekonstruktion durch die Herleitung aus dem lokalen Zusammenhang. Ist diese jedoch nicht gegeben, könnte für *Hausfrau* auch *Hausmann* eingesetzt werden, für *Holzhaus* auch *Holztisch*, für *Backofen* auch *Backshop* und für *Schulfach* auch *Schulbuch*. Folgendes Beispiel belegt, dass solche Wortkombinationen auch zu Fehlinterpretationen führen können, wenn die lokale Textebene nicht einbezogen wird.

Das einmal gewählte Schul_____ kann während des Schuljahres nicht gewechselt werden.

Die Lücke *Schul*_____ müsste mit *-fach* geschlossen werden, wenn die Lösung semantisch korrekt sein sollte, aber das Wort könnte auch als *Schulbuch* rekonstruiert werden. Um eine solche Schwierigkeit zu vermeiden, wird in der Regel das letzte Wort der Zusammensetzung erst ab dem zweiten Buchstaben getilgt. Das bedeutet, dass bei dem Wort *Hausmann* die Lücke wie folgt im Text eingebaut würde: *Hausm*_____.

Das <sch> gilt im Deutschen als Graphemkombination, die einen einzelnen Laut darstellt und bildet daher eine ebensolche Komplikation, denn wenn das <s> allein stehen bleibt, z. B. bei *Masche*, dann <Mas> in der Lücke steht, so könnte dieses Lexem auch als *Maske* rekonstruiert werden. Das heißt, in solchen Fällen sollte diese Buchstabenkombination entweder ganz getilgt oder vollständig erhalten bleiben, was wiederum den Schwierigkeitsgrad des Testes beeinflusst.

Die Testauswertung erfolgt nach zuvor festgelegten Bezugspunkten. In der Regel wird für jede korrekte Lösung ein Punkt vergeben. Für jeden Text werden die Punkte addiert. Die Punktwerte der Einzeltexte werden summiert und ergeben die Gesamtpunktzahl des C-Tests. Die Resultate der Probanden werden in Relation zur Bezugsgruppe gesetzt, so dass der Prüfer einen Überblick über das individuelle fachsprachliche Vermögen erhält.

5. Kriterien zur Auswahl der Texte

Bevor die Auswahl von Texten, hier besonders von Fachtexten, vorgenommen wird, sollten mehrere Einzelschritte erfolgen. Zunächst müssen die Zielgruppe, Sprache, das Sprachniveau, fachspezifische Inhalte und das Prüfungsinteresse (z. B. Vorwissen, Lernfortschritt) festgelegt werden. Die Auswahl der Texte für den C-Test erfolgt dann nach diesen Kriterien: Die Texte sollten authentisch, nicht fiktional und kohärent sein. Sie sollten keine wörtliche Rede, keinen Humor und keine spezifischen kulturellen Merkmale enthalten. Die Themen sollten sich an den Bezugsgruppen orientieren und Alter bzw. Interessen und das Fach sowie den Unterrichtsinhalt berücksichtigen.

Bei der Auswahl geeigneter Texte für die Entwicklung eines C-Tests sollten folgende Kriterien berücksichtigt werden:

Die Texte sollten gleichbleibend aktuell sein (möglichst keine tagesaktuellen Texte). Die Themen sollten an das Weltwissen der Teilnehmer/-innen anknüpfen, Vorteile bestimmter Testteilnehmer aufgrund themenspezifischen Wissens sollten vermieden werden (z. B. herkunfts/-genderspezifische Themen sollten nicht Inhalt des Textes sein). Fachtexte, die zu spezifisches Wissen voraussetzen, sollten nicht verwendet werden, ebenso eignen sich Texte mit mehreren Eigennamen, vielen Daten und Zahlen nicht gut.

Generell können die in Schulbüchern zugänglichen Fachtexte zur Erstellung von C-Tests zugrunde gelegt werden. Allerdings gilt es hierbei zu berücksichtigen, dass diese Texte in Bezug auf das Erhebungsinteresse eventuell modifiziert werden müssen, vor allem auch mit Blick auf die zu erfassenden Kompetenzen.⁴ Außerdem sollten sie diejenigen fachsprachlichen Phänomene enthalten, die geprüft werden sollen. Wichtig ist bei Test-Sets aus mehreren Texten darauf zu achten, dass sich das Vokabular von Text zu Text unterscheidet. Auch die Themen der Fachtexte sollten jeweils verschieden sein. Die Texte sind in der Regel mit aufsteigender Schwierigkeit angeordnet, allerdings sollte der Test immer mit einem sogenannten „Eisbrechertext“, d. h. mit einem leicht verständlichen Text beginnen. Außerdem sollte beachtet werden, dass zum besseren Textverständnis der erste und der letzte Satz des Textes vollständig erhalten bleiben.

Zu beachten ist jedoch:

Die Lösungsmöglichkeiten innerhalb eines Textes und Tests sollten einheitlich sein. Oft ist es daher notwendig, die Texte zu verändern, damit die Konstruktionskriterien berücksichtigt werden können. Allerdings gilt grundsätzlich, dass so wenig wie möglich verändert werden sollte, vor allem aber sollte die inhaltliche Kernaussage des Satzes/Textes erhalten bleiben.

4 Auch dann, wenn die zugrunde gelegten Texte modifiziert werden, sind sie als authentische zu betrachten, da sie nicht speziell für Testzwecke konstruiert werden, sondern in unserem Fall Schulbuchtexte verwendet werden, deren Thematik, Lexik und Grammatik den Lernenden bekannt sind und Bezug nehmen auf deren Sprachniveau.

Folgende Kriterien sind zu berücksichtigen:

Wörter, die im Titel genannt sind oder im Text mehrfach vorkommen, dürfen nicht getilgt werden. Das gleiche Wort darf nicht mehrfach getilgt werden. Die richtige Lösung darf nicht an anderer Stelle im Text ablesbar sein. In solchen Fällen sollte der Text so modifiziert werden, dass diese Wörter gar nicht elidiert werden, z. B. durch Hinzufügen von Wörtern, die den Text semantisch nicht verändern. Fremdwörter, außer Fachtermini, sollten möglichst nicht verwendet werden. Außerdem sollten gleiche Strukturen innerhalb eines Satzes, z. B. der gleiche Kasus in Folge, das gleiche sprachliche Phänomen, umgangen werden. Lücken mit mehreren semantisch korrekten Lösungen stiften Verwirrung und sollten daher unterbleiben. Deshalb sollten immer im Vorhinein die korrekte Lösung und die Bewertungskriterien festgelegt werden.

Ebenso sollte auch bestimmt werden, welche Tilgungsverfahren gewählt werden, wie z. B. jede zweite Worthälfte wird elidiert oder der Wortanfang bzw. die zweite Worthälfte jedes dritten Wortes werden ausgelassen. Fachbezogene Begriffe erhöhen die Verstehensschwierigkeit ebenso wie allgemeine fachsprachliche Phänomene, wie z. B. Substantivierungen, Passivkonstruktionen oder Verweismittel. Je mehr fachsprachliche Phänomene im Text enthalten sind, desto schwieriger wird der Test. So muss ein Wissen um Verbvalenzen ebenso vorhanden sein wie grammatisches Wissen über die syntaktische Einbindung der Wörter.

6. Ein exemplarischer C-Test zur Erhebung der fachsprachlichen Kompetenz

Fachsprache ist eine besondere Variante der Unterrichtssprache, sie dient der fachbezogenen Unterrichtsinteraktion und -kommunikation. Diese Fähigkeit im Fachunterricht an deutschen Auslandsschulen zu fördern stellt ein zentrales Anliegen dar. Fachsprache kenntnisreich und situationsangemessen verwenden zu können, dient also der aktiven Teilhabe am Unterricht und ist daher eng verknüpft mit dem domänenspezifischen Wissenserwerb in einem Unterrichtsfach.

Fachsprache stellt also eine „Auswahl und Zusammenstellung sprachlicher Mittel“ (Hoffmann, 1987, S. 50) bereit, die der Verständigung im Unterricht dienen. Wie zur Erhebung der fachsprachlichen Kompetenz ein Fachtext für die Erstellung eines C-Tests konstruiert, modifiziert und in einen C-Test verändert werden kann, zeigt das folgende Beispiel⁵.

Alte Kulturpflanzen – Mais, Bohne, Erdnuss

Der Mais ist eine sehr alte Kulturpflanze, die aus Mexiko stammt, sie wurde von Christoph Kolumbus im 16. Jahrhundert nach Spanien gebracht. Heutzutage wird Mais in allen Teilen der Welt angebaut. In den Industrieländern jedoch wird Mais hauptsächlich als Viehfutter und neuerdings auch als Bioethanol verwendet. In den Entwicklungsländern ist er allerdings ein wichtiges Grundnahrungsmittel. Auch Bohnen gehören zu diesen alten Pflanzen, sie wurden in Peru schon vor 7000 Jahren angebaut. Wegen ihres hohen Zuckeranteils sind sie schwer zu verdauen. Die Erdnuss gehört ebenfalls dazu, ursprünglich kommt sie aus den Anden. Sie hat einen hohen Fettgehalt, aber auch einen großen Anteil an Eiweiß und Magnesium.

Dieser Text in modifizierter Form als C-Test

Alte Kulturpflanzen – Mais, Bohne, Erdnuss

Der Mais ist eine sehr alte Kulturpflanze, die aus Mexiko stammt, sie wurde von Christoph Kolumbus im 16. Jahrhundert nach Spanien gebracht.

Heutzutage ba_____ man Ma_____ in al_____ Teilen d_____ Welt a_____. In Industriel_____ jedoch wi_____ er haupts_____ als Viehf_____ und z_____ Herstellen v_____ Ersatzstoffen verw_____. In Entwicklungsl_____ ist e_____ allerdings e_____ wichtiges Grundnahrungs_____. Auch Boh_____ gehören z_____ diesen al_____ Pflanzen, sie wur_____ vor 7000 Jah_____ in Peru ange_____. Wegen ih_____ Zuckeranteils

5 Auch dieser Text wurde dem Materialkorpus der ZfA für den fremdsprachigen Biologieunterricht entnommen. Zugriff über <http://www.bva.bund.de/DE/Organisation/Abteilungen/AbteilungZfA/Auslandsschularbeit/DFU/Material/node/html>

si_____ sie sch_____ verdaulich. Die Erdnuss gehört ebenfalls zu diesen alten Pflanzen, ursprünglich kommt sie aus den Anden.

Dieses Beispiel verdeutlicht, dass zugrunde gelegte Texte den Konstruktionskriterien entsprechend modifiziert werden und somit leicht verändert werden müssen. Auch hier wurden einige Veränderungen vorgenommen. So wurde z. B. die Passivkonstruktion *wird angebaut* in *man baut an* verändert, anstelle der Wiederholung des Wortes *Mais* wurde die Pronominalform gewählt und anstelle eines Infinitivs mit *zu* in *zu verdauen* wurde ein Adjektiv *verdaulich* eingesetzt.

7. Resümee

Vor allem für die Erfassung des themenspezifischen Vorwissens oder des Lernfortschritts in Fächern des deutschsprachigen Fachunterrichts an deutschen Auslandsschulen bietet der C-Test ein ökonomisches Instrument, das (fach-)sprachliche Kompetenz misst und Rückschlüsse auf die je individuelle Sprachfähigkeit bzw. das Leseverstehen ermöglicht.

Allerdings gilt es, die zuvor beschriebenen Konstruktionskriterien zu beachten, um ein zuverlässiges und genaues Instrument zur Erfassung der fachsprachlichen Kompetenz zu erhalten.

Literaturverzeichnis

- Baur, R. S. & Spettmann, M. (2008). Kompetenzen testen – leicht gemacht. C-Tests für die Orientierungsstufe. In C. Bainski & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Handbuch Sprachförderung* (S. 123–131). Essen: NDS.
- Baur, R. S. & Spettmann, M. (2009). Der C-Test als Instrument der Sprachdiagnose und Sprachförderung. In D. Lengyel, H. H. Reich, H.-J. Roth & M. Döll (Hrsg.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (FörMig Edition Bd. 5, S. 115–127). Münster: Waxmann.
- Baur, R. S. & Spettmann, M. (2010). Lesefertigkeiten testen und fördern. In C. Benholz, G. Kniffka & E. Winters-Ohle (Hrsg.), *Fachliche und sprachliche*

- Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. ALLA-Weltkongresses. Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen.* (S. 95–114). Münster: Waxmann,
- Baur, R. S., Grotjahn, R. & Spettmann, M. (2008). *Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache.* Zugriff am 22.03.2013 über https://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/kud/%20downloads/Baur_Grotjahn_Spetmann_Der_C_Test_.pdf
- Cronjäger, H., Klapheck, K., Krätzschmar, M. & Walter, O. (2010). Entwicklung eines C-Test für Lernanfänger der Sek. I mit Methoden der klassischen und probabilistischen Testtheorie. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung. The C-Test: Contributions from Current Research* (Language Testing and Evaluation, vol. 18, S. 71–100). Frankfurt a. M.: Lang.
- Fluck, H.-R. (2000). Fachsprachen: Zur Funktion, Verwendung und Beschreibung eines wichtigen Kommunikationsmittels in unserer Gesellschaft. In K. Eichhoff-Cyrus & R. Hoberg (Hrsg.), *Die deutsche Sprache zur Jahrtausendwende. Sprachkultur oder Sprachverfall* (Duden Thema Deutsch, Bd.1, S. 89–106). Mannheim: Dudenverlag.
- Grotjahn, R. (1992). Der C-Test im Französischen. Quantitative Analysen. In R. Grotjahn (Hrsg.) *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (Bd. 1, S. 205–255). Bochum: Brockmeyer.
- Grotjahn, R. (1995). Der C-Test: State of the Art. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 6(2), 37–60.
- Grotjahn, R. (2002). Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* (Bd. 4, S. 211–225). Bochum: AKS.
- Grotjahn, R. (2003). *Leistungsmessung und Leistungsbewertung.* Fernstudienbrief für den Weiterbildungs-Masterstudiengang „Deutschlandstudien. Schwerpunkt: Deutsche Sprache und ihre Vermittlung“ (S. 1–59). Hagen: Fernuniversität.
- Grotjahn, R. (2004). Der C-Test: Aktuelle Entwicklungen. In A. Wolff, T. Ostermann & C. Chlosta (Hrsg.), *Integration durch Sprache. Beiträge der 31.*

- Jahrestagung DaF 2003* (S. 535–550). Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Hoffmann, L. (1987). *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung* (Sammlung Akademie-Verlag, Bd. 44, 3. durchges. Aufl.). Berlin: Akademie-Verlag.
- Klein-Braley, C. (1996). Towards a theory of C-Test processing. In R. Grotjahn, (1996), *Der C-Test, Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. (Bd. 3, S. 24–93). Bochum. AKS.
- Klein-Braley, C. (1997). C-test in the context of reduced redundancy testing: an appraisal. *Language testing*, 14(1), 47–84.
- Linnemann, M. (2009). C-Tests in der Ferienschule. Entwicklung, Einsatz, Nutzen und Grenzen. In Stiftung Mercator (Hrsg.), *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende* (S. 195–214). Münster: Waxmann.
- Linnemann, M. & Wilbert, J. (2010). The C-test. A valid instrument for screening language skills and reading comprehension of children with learning problems. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung. The C-Test: Contributions from Current Research* (Language Testing and Evaluation, vol. 18, S. 113–124). Frankfurt a. M.: Lang
- Raatz, U. & Wockenfuß, V. (2010). Fast 30 Jahre C-Tests. Wie alles anfang, Ein sehr persönlicher Rückblick. In A. Berndt & K. Kleppin (Hrsg.), *Sprachlehrforschung: Theorie und Empirie. Festschrift für Rüdiger Grotjahn* (S. 3–22). Frankfurt a. M.: Lang.
- Schöler, M. (2010). *Der C-Test als Instrument der Lernfortschrittserfassung*. (Unveröffentlichte Examensarbeit). Universität Köln.
- Vockrodt-Scholz, V. & Zydatis, W. (2010). Sprachproduktive Faktoren und Konstruktvalidität von C-Tests. Kompetenzniveaus und Fehlerquotient in textsortengebundenen Schreibaufgaben. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung. The C-Test: Contributions from Current Research* (Language Testing and Evaluation, vol. 18, S. 1–40). Frankfurt a. M.: Lang.

Sektion D6
Deutsch im universitären Umfeld:
studienvorbereitend, studienbegleitend

Sektionsleitung:
Dmitri Kletschko
Daniela Sorrentino

Einleitung

Daniela Sorrentino – Università degli Studi di Catania, Italien

Dmitri Kletschko – Goethe-Institut München

In der Sektion D6 mit dem Titel „Deutsch im universitären Umfeld: studienvorbereitend, studienbegleitend“ wurde innerhalb der Bozener IDT-Tagung 2013 der Frage nachgegangen, wie gewisse (vor-)akademische Schlüsselkompetenzen im aktuellen studienvorbereitenden und studienbegleitenden Deutschunterricht effektiv entwickelt werden können.

Während der studienvorbereitende Deutschunterricht auf Wege der Förderung von Kompetenzen an der Schnittstelle zwischen Schule und Universität fokussiert¹, geht es beim studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) um die Vermittlung der Grundlagen zur Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache im wissenschaftlichen und beruflichen Kontext (vgl. Lévy-Hillerich & Serena, 2009). Da darunter sehr viele unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen, Lernziele und Zielgruppen inner- und außerhalb der deutschsprachigen Länder fallen, wird für die Entwicklung geeigneter Curricula und Lehrmaterialien in der aktuellen Diskussion plädiert, damit der studienbegleitende Deutschunterricht lernziel- und zielgruppenbezogen möglichst differenziert und wirkungsvoll adaptiert werden kann. Damit verbunden steht vor allem die Frage nach dem Grad der Integration bzw. Separation von Spracherwerb und Fachstudium, dem Anteil an allgemein- und fachsprachlichen Komponenten sowie der Gewichtung der jeweils unterschiedlich geforderten Kompetenzen im Vordergrund (vgl. Rösler, 2015).

1 Vgl. zum Beispiel dazu das schweizerische Projekt HSGYM – Hochschulreife & Studierfähigkeit; Zugriff am 12.09.2015 über <http://www.hsgym.ch>.

Daran anschließend geht es im vorliegenden Band um die Diskussion gegenwärtiger Ansätze zur studienvorbereitenden und studienbegleitenden Deutschvermittlung. Die Beiträge sind thematisch vielfältig und betreffen einige der aktuellsten Herausforderungen und Prinzipien der allgemeinen DaF-Didaktik, die hier im Bereich des studienvorbereitenden und studienbegleitenden Deutschunterrichts eine effiziente Anwendung finden. Dazu gehören die Berücksichtigung einer lernerzentrierten, bedarfsorientierten Didaktik, der Einsatz des medialen Lehrens und Lernens, die Förderung des kreativen und autonomen Lernens, die Entwicklung der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Kompetenz der Lernenden. Des Weiteren werden Unterrichtsbeispiele, Erfahrungen und Projekte aus der didaktischen Praxis vorgestellt. Da die AutorInnen dieses Bandes in verschiedenen Ländern der Welt als DozentInnen tätig sind, ermöglichen die Beiträge einen umfassenden Einblick in die multikulturelle Situation des studienvorbereitenden und studienbegleitenden Deutschunterrichts weltweit.

Den Anfang des Bandes bildet der Beitrag von Naomi Miyatani und Azusa Takata. Sie berichten von zwei DVD-Unterrichtsprojekten, die an der Rikkyo-Ikebukuro-Oberschule und an der Musikhochschule Kunitachi in Tokyo durchgeführt wurden und zeigen, wie man fremdsprachiges handlungs- und projektorientiertes Lernen sowohl studienvorbereitend als auch studienbegleitend erfolgreich einsetzen kann. Zusätzlich zum Erwerb gewisser akademisch relevanter Kompetenzen wie dem Recherchieren, dem Präsentieren und dem selbstständigen Arbeiten werden die Lernenden bei beiden DVD-Projekten zu weltoffenem Denken sowie zum bewussten Umgang mit der eigenen und der fremden Kultur angeregt.

Aspekte des medialen Lernens werden auch im Beitrag von Laine Paavo thematisiert. Sie befasst sich mit dem Gemeinschaftsblog als modernem Unterrichtsmedium und geht dabei insbesondere auf den Aspekt der Entwicklung des medialen und des interkulturellen Lernens im fremdsprachigen Deutschunterricht ein. Anschließend stellt sie ein Unterrichtsprojekt vor, das von Deutschlernenden und -lehrenden der Fachhochschule Turku (Finnland)

und der Universität Tallinn (Estland) im studienbegleitenden Deutschunterricht durchgeführt wurde, wobei sie die didaktischen Vorteile, aber auch praktische Hindernisse und Verbesserungsvorschläge bei der Arbeit am Gemeinschaftsblog thematisiert.

Im Beitrag von Almut Schoen wird versucht, Anhaltspunkte für ein gezieltes, bedarfsorientiertes Unterrichtskonzept für ausländische Architekturstudierende der TU Berlin zu finden. Dies erfolgt anhand einer qualitativ und quantitativ orientierten Bedarfsanalyse, die gewisse Aspekte des Deutscherwerbs und -gebrauchs ausländischer Lernender näher betrachtet. Als besonders wichtig erscheinen hierbei der Einsatz eines handlungsorientierten Unterrichts, die Stärkung von Hörstrategien sowie die Intensivierung des Kontaktes zu Deutschen in verschiedenen Alltagssituationen auch außerhalb des Sprachunterrichts.

Manana Kutelia stellt einen interdisziplinären Ansatz zum studienbegleitenden Deutschunterricht im Medizinstudium vor, wobei das Erlernen der Fremdsprache zum Vollzug berufsrelevanter Sprachhandlungen auf diesem Fachgebiet dient. Anschließend wird ein Lehrwerk vorgestellt, das vor dem Hintergrund der Zielgruppe (StudentInnen aus Georgien) und der Spezifik des studierten Faches (Medizin) konzipiert wurde.

Im Beitrag von Szenana Husinec geht es um Möglichkeiten zur Realisierung eines autonomiefördernden, lernerzentrierten Unterrichts durch den Einsatz der Methode des Stationenlernens. Dies erfolgt anhand eines Unterrichtsbeispiels aus dem studienbegleitenden Deutschunterricht für künftige Sozialarbeiter in Kroatien. Sie zeigt, wie dadurch gewisse studien- und berufsrelevante Kompetenzen gefestigt werden können, wie insbesondere die kommunikative und soziale Handlungsfähigkeit der Lernenden sowie der Erwerb textueller und interkultureller Kompetenz.

Im Beitrag von Tinatini Meburishvili und Miranda Gobiani wird ein Unterrichtsprojekt der Staatlichen Akaki-Tsereteli Universität in Kutaissi (Georgien) zum Thema Poetry-Slam auf Deutsch vorgestellt. Dadurch werden

verschiedene akademisch relevante Kompetenzen gleichzeitig weiterentwickelt, wie das kreative Schreiben und Denken sowie die Präsentations- und Performanzkompetenz. Denn die Studierenden lernen dabei, eigene Texte zu verfassen und auf die Bühne zu bringen. Nicht zuletzt wird dadurch auch das mediale Lernen unterstützt, indem die Lernenden einen Blog zum Projekt erstellen und betreiben lernen.

Schließlich stellt Cornelia Gick das EU-Projekt MAGICC – Modularising Multilingual and Multicultural Academic Communication Competence for BA and MA level (2011–2014) vor und unterbreitet ein Konzept zur Entwicklung von Mehrsprachigkeitskompetenzen in der akademischen Kommunikation. Den Ausgangspunkt bildet dabei die Frage, welche Mehrsprachigkeitskompetenzen Studierende auf Bachelor- und Master-Stufe entwickeln sollten, um im Studium wie auch im späteren Beruf auf internationaler Ebene erfolgreich handeln zu können. Ihr Ansatz liefert Anknüpfungspunkte für eine mögliche produktive Anwendung im Bereich des studienbegleitenden Deutschunterrichts.

Zusammenfassend werden anhand der Beiträge einige Wege zur Optimierung des studienvorbereitenden und studienbegleitenden Deutschunterrichts aufgezeigt und erste vorläufige Antworten auf die Frage geliefert, wie gewisse Schlüsselkompetenzen gefördert werden können, damit die Studierenden die komplexen Anforderungen des Fachstudiums und des späteren Berufs im internationalen Austausch effektiv bewältigen.

Es bleiben noch viele Fragen und Probleme offen: Die gesamte fremdsprachendidaktische Forschung der letzten Jahre ist geprägt durch den Übergang von einer instruktivistischen Vorstellung vom Lernen zu einer konstruktivistischen Sicht darauf (vgl. u.a. Wolff, 2002). Die konstruktivistische Didaktik hat sich allerdings im fremdsprachlichen und insbesondere im studienbegleitenden Deutschunterricht noch nicht auf breiter Basis durchgesetzt, so dass Prinzipien wie forschendes und individualisiertes Lernen, kollaborative Lernformen und Produktorientierung noch eine zu geringe Rolle im fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess spielen. Ein weiteres Desiderat betrifft die wirkungsvolle Förderung von Kompetenzen an der Schnittstelle zwischen Schule

und Universität, die im Laufe der Tagung nur am Rande behandelt werden konnte. Es erscheint hier als notwendig, eine weitgehende Bestandsaufnahme der Situation des studienvorbereitenden Deutschunterrichts auf internationaler Ebene vorzunehmen sowie über Perspektiven und Möglichkeiten zu reflektieren, um den Übergang von der Schule an die Hochschule zu verbessern.

Literaturverzeichnis

- Lévy-Hillerich, D. & Serena, S. (2009). *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*. Rom: Aracne.
- Rösler, D. (2015). Studienbegleitender Deutschunterricht in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20(1),7–20. Zugriff am 12.09.2015 über <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt a. M.: Lang.

Zwei DVD-Projekte in Japan: studienvorbereitend und studienbegleitend

Naomi Miyatani – Musikhochschule Kunitachi, Japan

Azusa Takata – Universität Tokyo, Japan

Abstract

In diesem Beitrag werden zwei DVD-Projekte im japanischen Deutschunterricht im universitären Umfeld vorgestellt. Bei dem Projekt an einer Oberschule handelt es sich um einen Austausch mit gleichaltrigen Japanischlernenden in Deutschland mittels selbst erstellter DVDs. Dabei lernen die Schüler nicht nur das Präsentieren in der Zielsprache. Sie werden auch zum weltoffenen Denken sowie bewussten Lernen der eigenen und fremden Kultur gebracht. Der ganze Produktionsprozess dient zur Vorbereitung auf das Hochschulstudium. Das andere DVD-Projekt an einer Musikhochschule wird von Kursteilnehmenden durchgeführt, die kurz vor dem Studienabschluss stehen. Die Aufgabe besteht darin, ein japanisches Musikstück auf Deutsch erklärend vorzustellen und dies selbst auch musikalisch darzubieten. Dabei wird gezielt Wert auf die Anwendung bereits erworbener Fachkenntnisse in der Zielsprache gelegt. Dadurch werden die Kursteilnehmenden auf das Ziel des Deutschlernens in Kombination mit dem Fachstudium ausgerichtet.

1. Einleitung – Wozu ein DVD-Projekt?

Wenn man weit entfernt von deutschsprachigen Ländern Deutsch lernt und keine Gelegenheit hat, im Alltag mit Muttersprachlern zu kommunizieren oder aber eine Studienreise nach Europa zu unternehmen, muss eine solche Situation erst einmal virtuell geschaffen werden. Die beiden Projekte, die hier ausführlich dargestellt werden, werden in Japan im Rahmen des Deutschunterrichts als Wahlfach durchgeführt. Das eine ist ein bereits acht Jahre kontinuierlich fortgesetztes, handlungsorientiertes Projekt an einer privaten

Oberschule¹, mit dem Ziel, die Schüler zum Fremdsprachenlernen in ihrem Studium zu motivieren; das andere ist ein eher mit dem Konzept des CLIL verwandtes, studienbegleitendes Projekt, das seit vier Jahren an einer Musikhochschule² durchgeführt wird. Nach langjähriger Entwicklung der Projekte zeigen sich nun sowohl die positiven Ergebnisse als auch Schwierigkeiten.

In Japan ist Englisch die am häufigsten gelernte Fremdsprache, und Deutsch wird meistens erst „an der Hochschule im Bereich Allgemeinbildung als zweite Fremdsprache unterrichtet“ (Sugitani, 2010, S. 1698). Nach der Reform der Hochschulbildung 1991 wurde der Stundenumfang für Deutsch immer weiter reduziert, weil wegen der Berufschancen nun an mehreren Hochschulen insbesondere Chinesisch als zweite Fremdsprache am häufigsten gewählt wird. Auch wenn sich „ein wachsendes Interesse“ für die zweite Fremdsprache als freies Wahlfach tendenziell auch im Sekundarbereich beobachten lässt, wie Sugitani (2010) in ihrer Darstellung skizziert, dient es in erster Linie zur Internationalisierung des Curriculums und das heißt nicht unbedingt, dass Deutsch in der Schule effektiv gefördert wird. Laut der neuesten Studie von Fujiwara (2013) enthält das Erziehungssystem an sich einen wesentlichen Faktor der Demotivation, weil es „vorgibt, schließlich mit den Prüfungen die Lernenden zu bewerten“ (Fujiwara, 2013, S. 48). Wie kann man angesichts dieser schwierigen Lage in Japan Deutschunterricht attraktiv gestalten, um die Lernenden vor und in ihrem Studium zum Deutschlernen zu motivieren?

Unter mehreren Möglichkeiten ist Projektunterricht zu nennen, dessen Definition sowie Bedeutung im Fremdsprachenunterricht Schart (2010) kurz und bündig beschreibt. Die Zielsprache auch im eigenen Land „live“ zu erleben, könnte die Motivation der Lernenden erheblich steigern, wie Hirataka (2007) anhand des Beispiels eines Projektes am SFC der Keio-Universität als illustriert. Solch eine Situation kann im Rahmen des Unterrichts durch Projekte geschaffen werden. Eine Studienreise nach Deutschland – projektbegleitend oder zum Abschluss der Projekte – wäre zwar auch denkbar, aber man sollte in Betracht ziehen, dass eine Reise von Japan nach Europa nicht für jeden

1 Ein Bericht im zweiten Jahr wurde aus der Sicht der Transkulturalität im Tagungsband der Asiatischen Germanistentagung in Kanazawa/Japan 2008 veröffentlicht. Vgl. Miyatani (2012).

2 Zur Konzeption im curricularen Kontext vgl. auch Miyatani (2011).

Lernenden der zweiten Fremdsprache als Wahlfach verpflichtend sein kann. Wenn ein Projekt im Prinzip innerhalb des Unterrichts im eigenen Land abgeschlossen werden kann, ist dies viel realistischer und auch nachhaltig. Es öffnet den Lernenden gleichzeitig die Möglichkeit zu weiteren persönlichen Begegnungen.

Das erste Projekt an der Rikkyo-Ikebukuro-Oberschule in Tokyo zeigt beispielhaft, dass es die Schüler direkt vor dem Studium zum Fremdsprachenlernen motiviert, und dies fast ausschließlich durch „virtuellen“ Austausch mit deutschen Japanischlernenden mittels DVD. Durch das zweite Projekt an der Musikhochschule Kunitachi kann man sehen, wie effektiv das Fremdsprachenlernen inhaltsorientiert mit dem Studium zu kombinieren ist.

2. DVD-Projekt in einer Oberschule zum Zweck der Studienvorbereitung

2.1 Deutsch lernen zur Studienvorbereitung für Oberschüler

Der Deutschunterricht an der japanischen Oberschule ist noch nicht stark verbreitet, aber an einigen Oberschulen (unter anderem an privaten Oberschulen) wird Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt. Die Zahl der japanischen Oberschulen, in denen eine zweite Fremdsprache gelernt wird, ist nicht sehr hoch (vgl. Maki, 1998; Sambe, 2000). Der Grund dafür ist, dass das Fremdsprachenlernen an japanischen Schulen auf die erste Fremdsprache Englisch konzentriert ist und die Aufnahmeprüfung für die Universität in Japan nur eine Fremdsprache (meistens Englisch) von den Schülern fordert. Aus diesen Gründen lernen die meisten Schüler die zweite Fremdsprache erst an der Universität. Wenn die Schüler aber in ihrer Schulzeit anfangen, die zweite Fremdsprache zu lernen, könnte ihr Fremdsprachenlernen an der Universität viel sinnvoller und lebendiger gestaltet werden. Dafür muss an der Schule in erster Linie beachtet werden, dass positive Lernerfahrungen der Schüler im Unterricht ihre Sprachlernmotivation steigern können. Die Erfahrungen der Schüler im Unterricht der zweiten Fremdsprache an der Schule sind nicht nur für ihr Sprachlernen im Studium, sondern auch für die Verbindung zwischen der Schule und der Hochschule sehr wichtig. Der Deutschunterricht an der

japanischen Oberschule ist noch in der Entwicklungsphase und zieht große Aufmerksamkeit auf sich.

An der Rikkyo-Ikebukuro-Oberschule in Tokyo, die zur Rikkyo-Universität gehört, können die Schüler in der zwölften, d. h. letzten Klasse Deutschunterricht als Wahlfach für die zweite Fremdsprache nehmen. Das ist ein einjähriger Deutschkurs mit durchschnittlich lediglich 40 Doppelstunden (insgesamt etwa 33 Stunden à 60 Minuten) im Jahr. Im Unterricht lernen die Schüler nicht viel Grammatik, sondern es geht im Kurs besonders um die Aussprache, d. h. darum beim Lesen die gegebenen Texte richtig vorzulesen. Im Rahmen des Unterrichts nehmen die Schüler an zwei Sprachprogrammen teil: im ersten Semester an einem deutschen Redewettbewerb für japanische Oberschüler und im zweiten Semester am DVD-Projekt als Kulturaustausch zwischen deutschen und japanischen Oberschülern. Das Ziel des Unterrichts ist es, mit der Sprache aktiv etwas zu unternehmen. Dabei ist es wichtig, dass die Schüler ihre erworbenen Fremdsprachkenntnisse einsetzen und Erfahrungen sammeln. Beim Projekt im Deutschunterricht für Oberschüler ist es auch gewünscht, dass die Schüler aktiv lernen und sich kreativ mit ihrem Projekt beschäftigen. Der kreative Produktionsprozess dient zur Vorbereitung auf ihr Hochschulstudium, damit sie später im Fachseminar mit eigenen Projekten gut umgehen und den Planungsprozess selbstverantwortlich gestalten können.

2.2 Versuch über den Projektunterricht an der Oberschule

Die Idee des produktiven Projekts im Fremdsprachenunterricht wurde an der Schule bereits auch im Unterricht anderer Fremdsprachen, z. B. Englisch, öfter umzusetzen versucht. Im Gegensatz zum normalen Sprachunterricht im Klassenzimmer ermöglicht der Projektunterricht, dass die Kursteilnehmer die Zielsprache öfter anwenden und in Gruppen aktiver mitarbeiten. Dieser Projektunterricht führt die Schüler zum autonomen Lernen und zum kreativen Anwenden der Zielsprache, denn beim Projekt arbeiten hauptsächlich die Teilnehmenden, während die Lehrenden bei dieser Tätigkeit lediglich helfen und den Sprachlernenden dabei Orientierung geben. Zudem können die Lernenden beim Projekt sehr authentische und relevante Sätze sprechen, weil die Teilnehmenden in diesem Rahmen wirkliche Szenen vorstellen, in denen sie die Zielsprache verwenden.

In einem solchen Projektunterricht werden verschiedene Projekte verwirklicht. Laut Tamaki (2009) können die Projekte, die im Fremdsprachenunterricht oft durchgeführt werden, in die folgenden drei Typen klassifiziert werden: die Begegnungsprojekte, die Korrespondenzprojekte und die Textprojekte (Tamaki, 2009, S. 238). Ein DVD-Projekt gehört hier zu den beiden Typen Korrespondenzprojekt und Textprojekt. Das ist beim Projektunterricht beliebt, da die Kursteilnehmer in Gruppen einen Kurzfilm drehen und über ein Thema in der Zielsprache sprechen können. Das DVD-Projekt an der Rikkyo-Ikebukuro-Oberschule ist auch ein Beispiel für Projektunterricht. Es zielt auf aktive Teilnahme und kreatives Anwenden der Sprache bei den Schülern. Ein anderes Beispiel für ein DVD-Projekt im Deutschunterricht in Japan kann an der Universität Hiroshima gefunden werden. Dabei handelt es sich um ein DVD-Projekt im Deutschunterricht für die Studierenden im ersten Studienjahr³. Bei diesem DVD-Projekt geht es um eine Videoaufführung, die die einzelnen Gruppen über ein bestimmtes Thema erstellt haben. Für das Video schreiben die Kursteilnehmer einen eigenen Text und tragen dabei auf Deutsch vor. Am Ende des Projekts werden die Videos auf eine Internetseite übertragen, und die Teilnehmer können auch später im Internet ihre Filme anschauen. Das DVD-Projekt an der Rikkyo-Ikebukuro-Oberschule ist auch ein Film-Projekt in Gruppen, aber es unterscheidet sich von dem Projekt an der Universität Hiroshima darin, dass es sich an Oberschüler richtet und es sich dabei um einen Kulturaustausch mit deutschen Schülern handelt. Ein anderer Unterschied liegt auch darin, dass die Schüler beim DVD-Projekt an der Rikkyo-Ikebukuro-Oberschule den originalen japanischen Text nicht selbst ins Deutsche übersetzen. Bei dem DVD-Projekt an der Universität Hiroshima schreiben die Kursteilnehmer den originalen Text auf Japanisch und übersetzen ihn selbst ins Deutsche. Die Schüler der Rikkyo-Ikebukuro-Oberschule übersetzen ihren Text hingegen deshalb nicht selbst, weil ihre Deutschkenntnisse dafür noch nicht ausreichen. Im einjährigen Unterricht lernen sie nicht viel Grammatik, sondern konzentrieren sich im Rahmen der zwei Sprachpro-

3 Über dieses Video-Projekt an der Universität Hiroshima wird in Iwasaki (2003) genauer berichtet.

gramme auf die Aussprache und das deutsche Alltagsgespräch. Den japanischen Text der Schüler übersetzen die Lehrenden (Praktikanten/Assistenten/Lehrer) ins Deutsche, während die Schüler im Unterricht die Aussprache trainieren und auf Deutsch und Japanisch präsentieren.

Der Projektunterricht hat selbstverständlich Vor- und Nachteile: es braucht viel Zeit und Mühe und der Erfolg des Projekts ist mehr oder weniger vom Organisationstalent der Kursleitung abhängig. Aber für den Deutschunterricht an einer japanischen Oberschule, in dem die Unterrichtszeit beschränkt ist und nicht primär Grammatik gelernt wird, sind die Möglichkeiten des Projektunterrichts groß, da beim Projekt nicht nur die Sprache gelernt, sondern auch die Kommunikation in der Zielsprache erfahren wird. Diese Erfahrung sollte die Schüler stärker für das Fremdsprachelernen motivieren und auf das Hochschulstudium vorbereiten.

2.3 Inhalt und Verlauf des DVD-Projekts

Das Projekt im Deutschunterricht ermöglicht den Teilnehmenden den kreativen Einsatz der Sprache und die aktive Mitarbeit im Unterricht. Außerdem weckt die Erfahrung des Kulturaustausches durch die Zielsprache die Motivation der Oberschüler, die Sprache intensiv zu lernen und mit deutschsprachigen Menschen durch die erworbenen Sprachkenntnisse zu kommunizieren. Das DVD-Projekt zwischen deutschen und japanischen Oberschülern bietet ihnen den Kulturaustausch mit Gleichaltrigen an und dokumentiert das Ergebnis ihres Fremdsprachenlernens im DVD-Film. Durch das Projekt erhalten sie die Gelegenheit, sich zu überlegen, was man mit der Fremdsprache machen kann und wie Informationen in einer Fremdsprache mitgeteilt werden sollen.

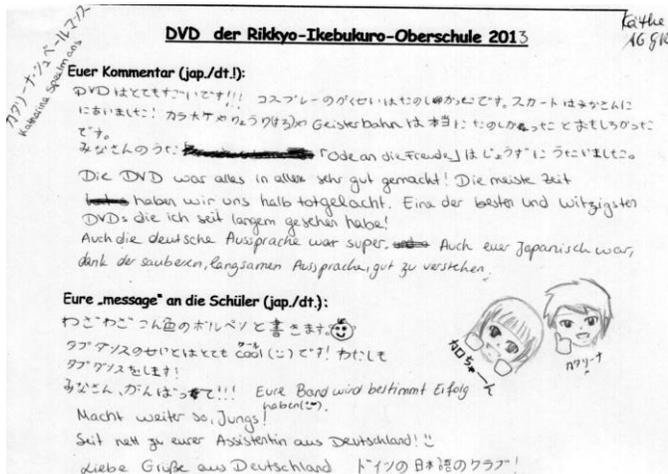
Das DVD-Projekt an der Rikkyo-Ikebukuro-Oberschule ist ein DVD-Austausch mit Japanischlernenden zweier Schulen in Köln und Bonn: Das Gymnasium Rodenkirchen sowie die Jugenddorf-Christophorusschule Königswinter. Das Projekt hat 2005 begonnen, der Ausgangspunkt war der persönliche Kontakt zwischen den beiden Kursleiterinnen, der Deutschlehrerin Naomi Miyatani auf der japanischen Seite und der Japanischlehrerin Heike Trumpa auf der deutschen Seite, die sich durch das Goethe-Institut Tokyo kennengelernt hatten. Die Kursteilnehmer der beiden Länder drehen beim DVD-

Projekt in Gruppen Kurzfilme über ihre Schule, über Sehenswürdigkeiten und das Alltagsleben und stellen im Film ihre eigene Kultur oder die Kultur der Partner im eigenen Land in beiden Zielsprachen vor.



Abb. 1 – Szenen aus der japanischen/deutschen DVD

Das DVD-Projekt läuft als Briefwechsel. Die erstellte DVD wird zum Partner geschickt, die Empfänger sehen sich die Kurzfilme an und notieren danach ihre Eindrücke und Kommentare als Antwort. Diese Kommentare werden an ihre Partner zurückgeschickt, und die Schüler können die Kommentare als Feedback für die selbst erstellte DVD lesen. Die Kommentare werden von den Schülern in ihrer Muttersprache und der Zielsprache geschrieben oder gemalt.



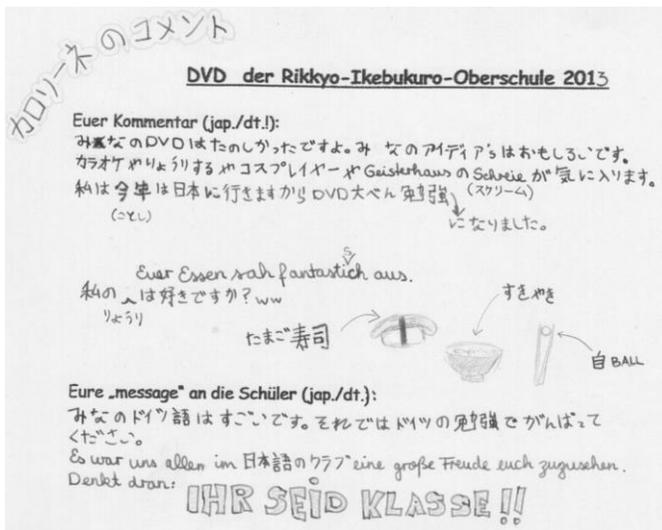


Abb. 2 – Kommentare von den deutschen Schülern

Der wichtigste Punkt bei diesem Projekt ist, dass die Schüler der beiden Länder nicht die banale Kultur, die einfach auf Stereotypen beruht, einander vorstellen, sondern im DVD-Film ihr Alltagsleben, in dem man etwas Charakteristisches für Japan bzw. Deutschland finden kann, zeigen. Die Themen der japanischen Seite in den letzten Jahren waren zum Beispiel Freizeit, Mode, Anime-Kultur usw. Die Themen für die DVD werden in Diskussionen von den Schülern ausgewählt, in schwierigen Fällen werden von der Lehrerin oder von Assistenten Tipps gegeben, z. B. woran die deutschen Schüler Interesse haben könnten, oder was die japanischen Schüler den deutschen Adressaten über Japan zeigen sollten. Allerdings ist bei diesem Projekt kein kontinuierlicher Austausch zwischen den Schülern möglich, weil die japanische Seite jedes Jahr andere Schüler hat (Miyatani, 2012, S. 758). Wenn eine DVD von der deutschen Seite zugeschickt wird, sehen die japanischen Schüler sie sich an und erstellen für die deutschen Schüler die sogenannte Antwort-DVD. Sie sollen daher am Anfang gut diskutieren, ob sie das Thema der deutschen Seite aufnehmen oder nicht, und wenn nicht, warum es sich bei ihrer DVD handeln soll. Eine andere Möglichkeit bei der Auswahl des Themas wäre, dass beide Seiten ein gemeinsames Thema im DVD-Film ansprechen. Dann können die

Teilnehmenden Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Ländern klarer erkennen. Auf diese Weise geht es bei diesem DVD-Projekt nicht nur um die Sprache, sondern auch um den Inhalt, den die Schüler in der Fremdsprache mitteilen sollen. Durch das Projekt können die Schüler Kulturaustausch gestalten und erhalten die Gelegenheit, eine eigene Meinung zu bilden und sie zu präsentieren.

2.4 Schnittstelle zwischen Schule und Universität

Eine eigene Meinung über ein bestimmtes Thema zu entwickeln und als DVD-Film zu verarbeiten, ist ein kreativer Prozess bei diesem Projekt. Der Produktionsprozess ermöglicht den Teilnehmenden, die Schnittstelle zwischen Schule und Universität zu finden. Das Projekt fördert bei den Schülern weltoffenes Denken und das bewusstere Erlernen der Sprache. Sie sollen im Unterricht aktiv lernen und sich kreativ mit ihrem Projekt beschäftigen. Dieser Prozess dient zur Vorbereitung auf ihr Hochschulstudium; die folgenden akademischen Kompetenzen werden in diesem Projekt als Studienvorbereitung erwartet und gefördert. 1) Die Fähigkeit zur selbständigen Organisation. Die Schüler beschäftigen sich ein Semester lang mit einem bestimmten Thema und erstellen ihren eigenen Plan. Den ganzen Produktionsprozess können sie später selbständig organisieren. Das DVD-Projekt im Deutschunterricht ist eine gute Übung für wissenschaftliche Projekte in ihrem kommenden Studium. 2) Die Fähigkeit zur Bildung einer eigenen Meinung. Beim Projekt sollen die Teilnehmer nicht nur den gegebenen Text verstehen, sondern sich auch eine Meinung darüber bilden und ihren Standpunkt wiedergeben. 3) Die Fähigkeit zu präsentieren. Die Schüler schreiben anhand des gegebenen Themas einen Text und sprechen darüber vor der Kamera. Diese Erfahrung fördert die praktische Fähigkeit zum Präsentieren eigener Untersuchungen und deren Ergebnisse in ihrem Studium. 4) Der interkulturelle Austausch. Der Kulturaustausch durch das DVD-Projekt regt die Schüler zum interkulturellen Austausch in ihrem Studium an: Fremdsprachen lernen, das Studium im Ausland oder die aktive Kommunikation mit ausländischen Studierenden. Beispielsweise schreiben einige japanische Schüler am Ende des einjährigen Deutschunterrichts in den Fragebogen der Evaluation, dass sie an der Univer-

sität die Fremdsprache intensiv lernen oder während ihres Studiums im Ausland studieren wollen. Diese interkulturelle Erfahrung könnte ihr Studium vielfältiger und erfolgreicher machen.

Selbstverständlich braucht man Mühe und Zeit, um die DVDs zu erarbeiten und einander zu schicken, aber die Motivation der Schüler beider Länder erfreut insbesondere auch die Kursleiterin und die Assistenten. Die DVDs der beiden Länder werden immer besser, und die Schüler versuchen, jedes Jahr, eine bessere DVD als die im vergangenen Jahr zu erstellen und ab und zu auch selbst die DVD technisch zu bearbeiten. Diese große Motivation der Teilnehmer führt zu einem fortlaufend besseren DVD-Austausch zwischen beiden Ländern, und das DVD-Projekt dient den japanischen Oberschülern als Studienvorbereitung.

3. Studienbegleitendes DVD-Projekt an einer Musikhochschule

3.1 Deutschunterricht an der Musikhochschule Kunitachi/Tokyo

Für ein Studium an einer Musikhochschule sind Deutschkenntnisse hilfreich und nötig. Vor allem für diejenigen, die sich mit Musik von deutschsprachigen Komponisten beschäftigen wollen, ist Deutsch geradezu unentbehrlich. Inwieweit jedoch die deutsche Sprache in das gesamte Curriculum eingeplant ist, ist von Schule zu Schule verschieden. An der Musikhochschule Kunitachi in Tokyo können die Musikstudenten zurzeit noch während des ganzen Studiums vier Jahre lang in mehreren Kursen mit verschiedenen Schwerpunkten Deutsch lernen, was in diesem „globalen“, an Englisch als lingua franca orientierten Zeitalter selbst an Musikhochschulen nicht mehr so selbstverständlich ist. In der sogenannten „Oberstufen“-Klasse, die lediglich Studenten ab dem dritten Studienjahr besuchen dürfen, wird seit vier Jahren im Rahmen des Deutschunterrichts ein DVD-Projekt durchgeführt.

3.2 DVD-Projekt „Musikalische Briefe“

Die Konzeption dieses fächerübergreifenden Projekts wurde aus dem vorangehenden DVD-Projekt an der Rikkyo-Ikebukuro-Oberschule weiterentwickelt. Während die Oberschüler noch nicht fähig sind, das Skript für ihre Kurzfilme auf Deutsch zu schreiben, können die Musikstudenten auch den deutschen Text selbst verfassen und noch dazu etwas Musikalisches darbieten, womit sie sich fachlich beschäftigen. So kann man das Projekt mit ihrem Studium kombinieren und ihm somit eine studienbegleitende Eigenschaft verleihen.⁴

Den Musikstudierenden wird folgende Aufgabe gestellt: Sie sollen sich ein japanisches Musikstück aussuchen, nicht etwa eins von Mozart oder von Schubert aus der westlichen Musik, womit sie sich in ihrem Studium überwiegend beschäftigen. Durch dieses handlungsorientierte Projekt lernen sie die eigene Kultur näher kennen und stellen diese dem Adressaten im Ausland vor.

Dieses Projekt besteht aus fünf Schritten: 1) Informationssammlung, 2) Verarbeitung der gesammelten Informationen, 3) Präsentation, 4) Produktion, 5) Rückmeldungen sowie Evaluation.

4 In diesem Sinne kann man das Projekt im Zusammenhang mit CLIL betrachten. Zum CLIL vgl. Coyle, Hood und Marsh (2010). Beisswenger (2007) berichtet von Erfahrungen ihres bilingualen musikwissenschaftlichen Fachseminars vom Gesichtspunkt des CLILs aus, dass das „CLIL-Lernen auf den japanischen Hochschulbereich in DaF übertragen werden kann“ (Beisswenger, 2007, S. 146). Nicht nur im Fachseminar, sondern auch im Sprachunterricht scheint mir das Konzept vom CLIL übertragbar zu sein. Zum Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht in der Schule bieten Wicke und Rottmann (2013) zwar sehr aufschlussreiche Hinweise an, allerdings sind Materialien sowie Beispiele eher für Schüler geeignet. In Japan, wo Deutsch eher im universitären Bereich gelernt wird, sollte man andere Formen entwickeln, wie es die Verfasser empfehlen (Wicke & Rottmann, 2013, S. 10)

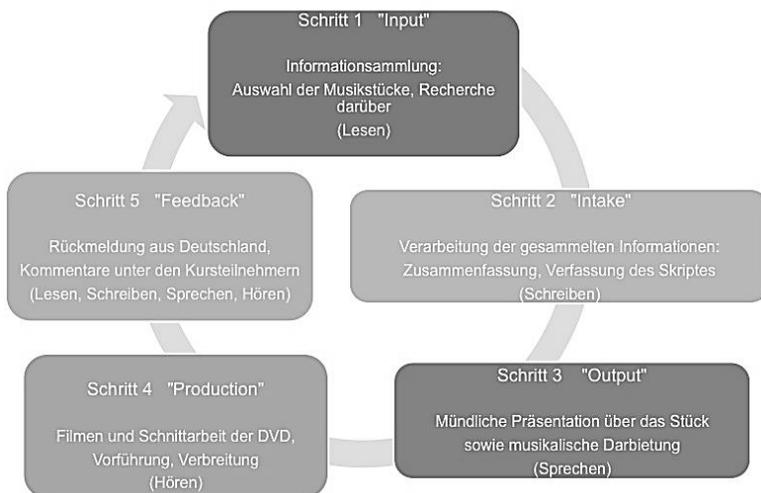


Abb. 3 – Fünf Schritte des Projekts

Die Studierenden sollen zuerst ein japanisches Musikstück auswählen und darüber recherchieren: nicht nur über das Musikstück, sondern auch über den Komponisten oder unter Umständen auch über das Instrument, was sie erst im Studium an der Hochschule gelernt haben⁵. Dann schreiben sie einen deutschen Text, um das Stück den Zuschauern vorzustellen. Dafür müssen sie die Materialien zusammenfassen und dabei nicht nur die Wörter, sondern auch die Begriffe, die es nur in der japanischen Sprache gibt, vom Japanischen ins Deutsche übersetzen. Die Gattungen der japanischen Musikstücke, die die Studierenden mitbringen, sind sehr vielfältig. Eine Klavierstudentin, die als Nebenfach ein japanisches Saiteninstrument namens Shamisen studiert, wählte zum Beispiel ein traditionelles Stück aus der Mitte des 19. Jahrhunderts aus.

5 Die meisten Musikstudierenden in Japan hatten kaum Erfahrungen, in der Schule traditionelle Musik kennenzulernen und vor allem in Worte auszudrücken. Im Lehrplan für das Fach Musik in der Mittelschule, das das japanische Kultus- und Wissenschaftsministerium vorgibt, ist erst in der Revision 2013 die Bedeutung der traditionellen Musik Japans ausdrücklich erwähnt. Dabei wird auch auf die Sprechtechnik Wert gelegt, so dass die Schüler die Musik beschreiben und begründend kommentieren können. Im Unterrichtsplan wird nun daher vorgeschlagen, mehr Übungen zum Kommentieren einzusetzen (Yokoi & Sakai, 2014).

Einige Gesangstudierenden stellten japanische Kunstlieder vor. Klavierstudierende nehmen oft auch Bearbeitungen von neueren Popsongs. Beliebte sind auch Musikstücke aus weltbekannten Zeichentrickfilmen von Hayao Miyazaki, weil die Soundtracks von einem Absolventen der Musikhochschule Kunitachi komponiert worden sind. Manche wählen Musikstücke für Chor oder sogar zur Radiogymnastik, damit sie mit anderen Kursteilnehmern zusammenspielen können. In einer Unterrichtsstunde werden die musikalischen Darbietungen sowie die mündlichen Präsentationen gefilmt.



Abb. 4 – Mündliche Präsentation



Abb. 5 – Präsentation mit einem Foto zur Erklärung



Abb. 6 – Musikalische Darbietung

Für die Bearbeitung der Musikvideos sammeln die Studierenden auch selbst-gemachte Fotos oder Kurzfilme, die zum Musikstück passen. Dazu bringt jeder einen Briefumschlag mit, auf dem sowohl der Titel des Stückes als auch der Vorname⁶ des Vortragenden steht.

Die erstellte DVD wird an einige deutsche Bekannte der Lehrerin, wie zum Beispiel an einen Deutschlehrer der Universität Tübingen oder eine Japanisch-lehrerin in Bonn, geschickt und von ihnen kommentiert. Die deutschen Kom-mentare dienen später den japanischen Musikstudierenden als Lesestoff. Bei der Vorführung der DVD kommentieren die Studierenden sich gegenseitig auf Deutsch und schreiben eine Evaluation. Dann wird der gesamte Prozess im nächsten Studienjahr fortgesetzt. Die Studierenden können an diesem Projekt höchstens zweimal in ihrem dritten und vierten Studienjahr teil-nehmen, wenn sie wollen.

3.3 Probleme und Lösungen

Bei diesem Projekt tauchen drei Probleme auf, die mit dem gesamten Curri-culum für die deutsche Sprache zusammenhängen. Erstens: In einer Klasse sind Studierende unterschiedlicher Niveaus, so dass einige durch ihre man-gelnden Deutschkenntnisse gehemmt sind. Das ist nicht sehr problematisch, sondern vielmehr vorteilhaft, wenn die Kursteilnehmer sich gegenseitig er-mutigen und helfen können. Außerdem können sie ihren eigenen Fortschritt selber erkennen, vor allem wenn sie zweimal an diesem Projekt teilnehmen. Zweitens: Die Zahl der Kursteilnehmer nimmt jedes Jahr drastisch zu und im Studienjahr 2013 hatte ich 20 Kursteilnehmer (2009: 1 KT, 2010: 6 KT, 2011: 12 KT, 2012: 20 KT). Das ist nicht unbedingt erfreulich, denn es erschwert der Kursleiterin die sorgfältige Beratung bei der Korrektur der Texte oder bei den Ausspracheübungen. Aufgrund schulinterner Prinzipien ist die Größe der Klasse leider *nicht* zu beschränken. Ob sich das Projekt auch mit 30 Kurs-teilnehmern durchführen lässt, ist ziemlich fraglich. Drittens: Die Studieren-den haben zu wenig Erfahrung mit dem Verfassen eines deutschen Textes. Leider gibt es keinen Deutschkurs an der Musikhochschule Kunitachi mit dem

6 Aus privatrechtlichen Gründen wird auf der DVD nur der Vorname gezeigt.

Schwerpunkt Schreiben, so dass sich die meisten Studierenden erst hier mit dem Verfassen eines deutschen Textes über ein Thema, das sie sich ausgesucht haben, auseinandersetzen müssen⁷. Auch wenn dies für die Studierenden schwierig ist, passt diese Aufgabe doch gut zu ihrem Musikstudium. Zur Vorbereitung sollen sie vor dem Projekt eine Hausarbeit mit dem Thema „Spezialität aus der Heimatstadt“ schreiben.

Es gibt auch rein organisatorische Probleme. Die Studierenden sind häufig spät mit der Vorbereitung von Fotos oder Videos zum Musikstück. Wenn nichts Passendes zur Hand ist, verzichten sie mitunter auf Fotos zur Illustration der musikalischen Darbietung. Frühzeitige Planung ist deshalb nötig. Worauf man jedoch nicht verzichten kann, ist die Begleitung von Gesang, Flöte, Geige oder anderen Instrumenten. Der Begleiter sollte auch aus der Klasse bestimmt werden, weil es sich um eine Gruppenarbeit in einem Sprachunterricht handelt. Es scheint den Studierenden jedoch nicht leicht zu fallen, einen neuen Begleiter in der Deutschklasse zu finden. Bisweilen entsteht ein neues Duo, das manchmal nach dem Projekt auch außerhalb des Unterrichts weiter zusammenspielt.



Abb. 7 – Briefumschläge zu Kurzfilmen mit dem Titel des gespielten Stückes

Das letzte und größte Problem ist, dass diese „Musikalische[n] Briefe“ noch eine Art Flaschenpost sind, weil die Musikstudierenden keine Antwort-DVD bekommen können. Adressaten bzw. Austauschpartner im gleichen Alter

7 Zur Bedeutung der Techniken der schriftlichen und mündlichen Textproduktion vgl. auch Krechel (2010, S. 164 ff.).

oder mit gleichen Interessen wären noch zu suchen, damit eine weitere persönliche Kommunikation in der Zielsprache Deutsch oder aber auch ein reales Treffen ermöglicht werden.

3.4 Bedeutung des Projekts im Studium

Abschließend sind noch drei studienbegleitende positive Punkte bei diesem Projekt zu nennen. Die Studierenden können sich erstens nicht nur Deutsch als Zielsprache, sondern auch verschiedene akademische Techniken, die sie in ihrem Fachbereich Musik brauchen, aneignen: Recherche, schriftliche Zusammenfassung, mündliche Präsentation in der Zielsprache. Zweitens können sie für ihre Zukunft, z. B. für ein weiterführendes Studium im Ausland, zumindest virtuell die Erfahrung machen, Musik aus dem Heimatland vorzustellen, was bei einem Aufenthalt im Ausland von ihnen vermutlich erwartet wird. Das ist auch der Grund, warum sie bei diesem Projekt ein japanisches Musikstück vorstellen sollen. Zweitens: Fähigkeiten der Vermittlung der eigenen Kultur zu entwickeln, ist auch ein wichtiger Bestandteil dieses Projekts.



Abb. 8 – Drei positive Punkte des Projekts

Die japanischen Musikstudierenden haben meistens nur wenig Interesse an japanischer Musik und wenn, dann eher an sogenanntem J-Pop und außerhalb des Studiums als Hobby. Interessanterweise können sie nur schwer etwas aus Japan mit ihrem Musikstudium verbinden. Deshalb haben sie am Anfang sehr große Schwierigkeiten, ein japanisches Musikstück auszusuchen. „Erst durch das Projekt“, sagte eine Studierende bei der Evaluation des Projekts 2012,

„wurde mein Interesse an der japanischen Musik geweckt“. Die meisten anderen Studierenden in der Klasse waren auch dieser Meinung. Drittens kann man mittels der DVDs die Entwicklung sowohl in der Zielsprache als auch in der musikalischen Darstellung dokumentieren. Auf diese Weise kann dieses Projekt das Musikstudium der Kursteilnehmer begleiten.

4. Ausblick

Trotz einiger Unterschiede zwischen beiden Projekten, der Oberschüler einerseits und der Musikstudenten andererseits, kann man im Verlauf erkennen, dass das Projekt die Deutschlernenden vielfältig motiviert. Das Gefühl, dass sie sich auch virtuell mit der als Wahlfach gelernten Fremdsprache verständigen können, trägt zur Motivation wesentlich bei. An dem Ergebnis der Umfrage nach dem Projekt zeigt sich, dass die Zufriedenheit bei den Teilnehmern jedes Jahr ohne Ausnahme ziemlich hoch ist. Dort schätzen sie die Bedeutung des Projekts sehr hoch ein.

Projekte dieser Art sind zwar sehr zeitaufwändig, vor allem wegen der Schnittarbeit. Aber dank der technischen Fortschritte wurde diese auf dem PC immer bequemer, so dass die Kursteilnehmer selbst die Schnittarbeit übernehmen können⁸. So besteht die Rolle der Lehrenden hauptsächlich in der Projektregie (vgl. Nohl, 2013, S. 7) und die Schüler oder Studierenden können viel aktiver zur Produktion beitragen.

Im multikulturellen Zeitalter lässt sich die Grundidee dieser Projekte wohl in verschiedener Weise anwenden, damit die Lernenden verschiedener Gruppen in der Zielsprache über das ein oder andere Thema kommunizieren können. Dafür braucht man in erster Linie die Möglichkeit, einen zuverlässigen Partner zu finden, um das Austauschprojekt effektiv durchzuführen⁹. Die beiden Projekte werden weiterhin fortgesetzt. Eine weitere Untersuchung könnte den

8 Allerdings sollte man dabei gegenüber möglichen Fehlern z. B. im Untertitel tolerant sein.

9 Dabei wird die fachübergreifende Vermittlungsfunktion verschiedener Institutionen eine große Rolle spielen, so wie das DVD-Projekt der Rikkyo-Ikebukuro-Oberschule mit Japanischkursen in Bonn/Köln durch eine persönliche Vermittlung vom Goethe-Institut Tokyo begonnen hat.

Wandel bei den gewählten Themen sowie die Entwicklung oder Veränderung der „Korrespondenz“ darstellen.

Literaturverzeichnis¹⁰

- Beisswenger, K. (2007). CLIL für DaF im japanischen Hochschulbereich am Beispiel eines musikwissenschaftlichen Fachseminars. *Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe von „Doitsu bungaku“*, 6(2), 133–152.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fujiwara, M. (2013). Motivation japanischer Deutschlernender im universitären Bereich. *Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe von „Doitsu bungaku“*, 12(1), 33–52.
- Hirataka, F. (2007). Plurilingualismus im Fremdsprachenunterricht und Chance des Deutschunterrichts in Japan. *Neue Beiträge zur Germanistik. Internationale Ausgabe von „Doitsu bungaku“*, 6(2), 103–115.
- Iwasaki, K. (2003). A Video Project in Beginning German Classes: How Information Technology Can Help Foreign Language Classes (JP). *Hiroshima Gaikokugo Kyôiku Kenkyû*, 6, 15–35.
- Krechel, H.-L. (2010). Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Sachfachunterricht. In S. Doff (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung* (Narr Studienbücher, S. 154–168). Tübingen: Narr.
- Maki, K. (1998). Deutschunterricht an der Oberschule. Auf der Suche nach der Verwirklichung eines vielfältigen zweiten Fremdsprachenunterrichts (JP). *Doitsu-Bungaku*, 101, 160–162.
- Miyatani, N. (2011). Ondai doitsugo joukyu jugyo ni okeru CLILteki na kokoromi (dR). (CLIL-Deutschunterricht für Musikstudierende?). *Kunitachi Ongaku Daigaku Kenkyu Kiyô*, 46, 145–149.
- Miyatani, N. (2012). Ein transkulturelles DVD-Projekt. In R. Maeda (Hrsg.), *Transkulturalität. Identitäten in neuem Licht. Asiatische Germanistentagung in KANAZAWA 2008* (S. 755–759). München: Iudicium.

10 Die Abkürzungen in Klammer nach den Literaturangaben bedeuten: (JP) = Text in Japanisch, (dR) = Text in Japanisch mit deutschem Resümee.

- Nohl, F. (2013). *Der Projektunterricht. Grundlagen, Materialien, Bewertung*. (6., erw. Aufl.). Hamburg: AOL.
- Sambe, S. (2000). Bildungslandschaft „Deutsch in Japan“ (Fortsetzung): Kooperation auf Hochschul- und Gymnasialebene (JP). *Doitsu-Bungaku*, 105, 276–279.
- Schart, M. (2010). Projektorientierung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (2. Halbbd., S. 1172–1176). Berlin: de Gruyter.
- Sugitani, M. (2010). Deutsch in Japan. In H.-J. Krumm, C. Fandrych et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. (2. Halbbd., S. 1698–1701). Berlin: de Gruyter.
- Tamaki, K. (2009). Project work in foreign language learning: theory and praxis. *Ritsumeikan Gengo Bunka Kenkyû*, 21(2), 231–246.
- Yokoi, M. & Sakai, M. (2014). *Puro no enso de tsukuru "Nihon/Ajia no dento ongaku" jugyo pulan* (JP). (Unterrichtsplan mit dem Thema „Musik aus Japan und Asien“ in der Mittelschule). Tokyo: Meiji tosho.
- Wicke, R. E. & Rottmann, K. (2013). *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Mit Kopiervorlagen*. Berlin: Cornelsen.

Zum Einsatz des Gemeinschaftsblogs im studienbegleitenden Deutschunterricht

Laine Paavo – Sprachenzentrum der Universität Tallinn, Estland

Abstract

Der Beitrag basiert auf den Erfahrungen mit einem Gemeinschaftsblog, der im Rahmen des Projekts DIGIS Nordplus von den Deutschlernenden und den Deutschlehrerinnen der Fachhochschule Turku (Finnland) sowie der Universität Tallinn (Estland) im Frühjahr 2010 im studienbegleitenden Deutschunterricht gemeinsam durchgeführt wurde. Der Einsatz des Gemeinschaftsblogs wird insbesondere unter den Aspekten des medialen und des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht reflektiert. Es wird der Versuch unternommen, die notwendigen Bedingungen für den erfolgreichen Einsatz des Gemeinschaftsblogs im DaF-Unterricht darzustellen.

1. Einleitung

Beim studienbegleitenden Deutschunterricht geht es um den Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen, an dem Studierende aller Fachrichtungen (außer Hauptfach Deutsch bzw. Germanistik) teilnehmen. Das Anliegen dieses Unterrichts ist zwar in erster Linie die Förderung von allgemeinsprachlichen bzw. fachsprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten der Studierenden, doch sollen Studierende hier auch „auf ihre zukünftigen Aufgaben und Anforderungen im Studium, im Beruf und im Zusammenleben mit Menschen anderer Kulturen“ (Serena, 2009, S. 41) vorbereitet werden, d. h. dass sie hier auch „die durch die Sprache und mit der Sprache sich entwickelnde Handlungskompetenz in der Sprache“ (ebd.) erwerben. Also kommt es im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht neben dem Erwerb von Sprachkenntnissen auch auf den Erwerb von wichtigen Schlüsselqualifikationen, wie

medialer Kompetenz, interkultureller Kompetenz, lernstrategischer Kompetenz u. a. an.

2. Mediales Lernen

2.1 Blended Learning

Allgemein versteht man unter *medialem Lernen* das Lernen mit neuen Medien. Wenn es sich um „weitgehend selbstbestimmtes, softwareunterstütztes Lernen“ (Launer, 2007, S. 125) handelt, spricht man von *E-Learning*. Wird E-Learning mit Präsenzunterricht kombiniert, spricht man von *Blended Learning* (vgl. ebd., S. 126 ff.). Bei Blended Learning werden „die Vorteile des reinen E-Learnings?, wie beispielsweise die Unabhängigkeit von Zeit und Raum, verbesserter Zugang zu Informationsressourcen oder Erleichterung der Kommunikation durch E-Mail und Chat (Roche, 2006, zit. nach Launer, 2007, S. 126) [genutzt], die [...] Nachteile [des reinen E-Learnings werden] jedoch durch Präsenzanteile in der Klassengemeinschaft weitestgehend ausgeglichen“ (Launer, 2007, S. 126). Blended Learning kann somit im Vergleich zum reinen E-Learning als eine für das Fremdsprachenlernen günstigere Form des medialen Lernens gesehen werden.

Beim Blended Learning spielt für den Fremdsprachenunterricht die Tatsache eine wichtige Rolle, dass der Klassenraum erweitert wird (vgl. Müller-Hartmann, 2003, S. 270) und sich durch Einbeziehung des Internets „immersionsartige Bedingungen herstellen lassen“ (Launer, 2007, S. 127). „Die Zielkultur kann mit den Medien, zumindest bedingt, in den Unterricht und [in] das Lernumfeld des Lerners integriert werden“ (Launer, 2007, S. 127).

2.2 Der Blog

Mit der Entwicklung des Internets in den 1980er Jahren begannen fremdsprachliche Lehr-Lern-Szenarien, die sich die Onlinetechnologie zunutze machten, d. h. internetbasierte Anwendungen, bereits in den 1990er Jahren sich enorm zu verbreiten (Wilden, 2008, S. 28). An erster Stelle nennt Wilden

(2008) hier die fremdsprachlichen E-Mail-Projekte, in denen Lerner miteinander kommunizierten. Sie sind „als Nachfolge der herkömmlichen Schüler- bzw. Klassenkorrespondenzen per Brief [...] zu sehen“ (ebd.). Den E-Mail-Projekten folgten nach und nach weitere. Unter asynchronen Werkzeugen zur Onlinekommunikation im Fremdsprachenunterricht führt Wilden (2008, S. 28 f.) Onlineforen, Diskussionslisten, Voice E-Mails und Blogs auf und als Beispiele für synchrone Werkzeuge nennt sie Chats, Voice Chats, Videokonferenzen u. a.

Laut Wikipedia ist der Blog ein virtuell geführtes Tagebuch, dessen Einträge meist öffentlich eingesehen werden können. Die Blogbeiträge können aber auch von den Lesern kommentiert werden. In diesem Fall ähnelt der Blog einem Internetforum bzw. einer Internet-Zeitung, so dass man dann auch von einem asynchronen Werkzeug zur Onlinekommunikation sprechen kann (vgl. Blog, 2013).

„Der didaktische Mehrwert solcher Lernszenarien, in denen Lernende über das Internet mit anderen Personen kommunizieren und kooperieren, ist v. a. in der Authentizität der Kommunikation zu sehen“ (Wilden, 2007, S. 29). Wilden beruft sich hier auf Rüschoff, der bereits im Jahr 2003 feststellt, dass eine solche Kommunikation „sehr viel echter und authentischer [sein kann] als die Kommunikation im Rahmen der vielen So-tun-als-ob-Situationen im herkömmlichen Unterricht“ (Rüschoff, 2003, S. 429). Diese Aussagen haben im Laufe der Zeit an ihrer Aktualität nichts eingebüßt. Im Kontext der konstruktivistischen Lerntheorien kann der didaktische Mehrwert der internetbasierten Lernszenarien, in denen Lernende miteinander kommunizieren und kooperieren, noch weiter gefasst werden. Der Blog als Austauschstagebuch kann nämlich neben seiner Funktion als Kommunikationsplattform auch die Funktion eines Lernhelfers und einer Lernplattform übernehmen. Durch Interaktion und durch echte Kommunikation mit anderen Lernenden ermöglicht der Blog den Erwerb von neuem Wissen, zugleich erhöht er aber auch die Motivation der Lernenden. Durch die Publikationsmöglichkeit im Blog werden Lernende zu Autoren, „was [ebenfalls] einen hohen Motivationscharakter mit sich bringt“ (Müller-Hartmann, 2003, S. 270). Weiter bietet der Blog direkt die Möglichkeit, lernen zu lernen. Im Unterricht wird bewusst auf

den Lernprozess eingegangen, das Lernen wird thematisiert und reflektiert, der Blog bietet die Möglichkeit, diesbezügliche Reflektionen festzuhalten, auszutauschen und zu erproben. So können anhand des Blogs neben der Motivation auch weitere wichtige allgemeine Kompetenzen wie die Medienkompetenz und die interkulturelle Kompetenz gefördert und trainiert werden. Der Blog hilft das Lernen effektiver zu gestalten und trägt direkt zum Lernen bei.

2.3 Das 5-Stufen-Modell

Will man den Blog im Unterricht möglichst optimal in den Dienst des Fremdsprachenlernens stellen, d. h. nicht nur als virtuelles Tagebuch nutzen, in dem Lernende Kontakt mit anderssprachigen Lernenden pflegen und ihre Sprachkenntnisse in einer authentischen Situation anwenden und erweitern, so wie Fremdsprachenlernende das mit Hilfe von Schüler- und Klassenkorrespondenzen schon seit mehr als 100 Jahren getan haben (vgl. Wicke, 2003, S. 272), sondern auch als internetbasiertes Lernwerkzeug nutzen, brauchen sowohl Lehrende als auch Lernende entsprechende Kenntnisse und Fertigkeiten.

Bei Aneignung solcher Kenntnisse und Fertigkeiten wird nachdrücklich empfohlen, langsam, Schritt für Schritt in die virtuelle Welt einzusteigen (vgl. Mandl, 2010). Beim medialen Lernen ist fast alles neu: Medien und ihre Anwendungen, Software, Lernprozesse, soziale Prozesse, Aufgabenerstellung und Aufgabenstellung, Moderation des Unterrichtsgeschehens u. a. Da Lern- und soziale Prozesse sich beim virtuellen Lernen häufig grundlegend von den bisherigen Lernerfahrungen unterscheiden, empfiehlt es sich, mit dem virtuellen Lernen „langsam zu beginnen und sich (und die Lernenden) nicht zu überfordern“ (Mandl, 2010, S. 31).

Eine Orientierung bietet das *5-Stufen-Modell der E-Moderation* von Gilly Salmon (Salmon, 2004, zit. nach Mandl, 2010, S. 31). Mandl hat das Modell von Salmon für den Fremdsprachenunterricht adaptiert und dabei die Stufen zum Teil neu benannt sowie die beiden letzten Stufen inhaltlich verändert (Mandl, 2010):

1. Schritt: Einstieg in die virtuelle Welt (Zugang und Motivation),
2. Schritt: Miteinander kommunizieren (Online-Sozialisation),
3. Schritt: Selbstständig lernen (Informationsaustausch),
4. Schritt: Miteinander lernen (Kooperation),
5. Schritt: Voneinander lernen (Wissenskonstruktion) (ebd., S. 31).

Im ersten Schritt steht der Zugang zum Online-System im Mittelpunkt. Der erste Schritt schafft die Basis für die Arbeit mit Online-Aufgaben. Die Lernenden besuchen hier die Lernplattform, öffnen Dokumente und Audio-Dateien, schreiben einen Beitrag in einem Forum oder in einem Blog u. ä. (ebd., S. 32) Auf der zweiten Stufe kommt es darauf an, dass sich die Lernenden „auch online als Gruppe verstehen“ (ebd.), dass sie sich online schriftlich austauschen und beim Schreiben auch noch Spaß haben. Geeignet sind kreative und spielerische Aktivitäten (ebd., S. 33).

Auf der dritten Stufe üben Lernende selbstständiges Lernen und den Online-Austausch von Informationen. Dazu eignen sich Rechercheaufgaben, die Arbeit mit Webseiten (Formulare, Umfragen, Tests, E-Cards oder die Bearbeitung von Web-Quests, Online-Texte und Aufgaben zum Lesen und zum Hören u. ä. (ebd.).

Auf der vierten Stufe arbeiten Lernende miteinander kooperativ, z. B. verfassen sie gemeinsam mit Hilfe eines Wikis Texte (ebd., S. 34).

Auf der fünften Stufe konstruieren die Lernenden ihr Wissen selbst. Die Lehrenden treten hier stärker in den Hintergrund. Und sie initiieren und begleiten nur Prozesse, wozu allerdings eine sehr hohe Sozial- und Medienkompetenz der Gruppe nötig ist (ebd.). „Diese letzte Stufe ist sozusagen der ‚Zuckerguss‘ beim Online-Lernen“ (ebd., S. 35).

Übertragen auf die Arbeit mit dem Blog heißt das: Wenn der Blog im Unterricht eher als Tagebuch benutzt wird, in dem die Lernenden ihre Gedanken, Erlebnisse u. ä. festhalten (sich selbst den anderen vorstellen u. ä.), dann reicht die Kompetenz des medialen Lernens der Lernenden auf Stufe 1 aus. Erwartet man von den Lernenden auch Kommunikation und Interaktivität (die Lernenden sollen die Beiträge der anderen kommentieren u. ä.), müsste ihre Kompetenz mindestens der Stufe 2 entsprechen. Bereitet eine Projektgruppe aber die Präsentation ihrer Projektarbeit mit Hilfe eines Blogs vor,

brauchen die Lernenden die Kompetenz, die der Stufe 4 entspricht. Werden die Präsentationen der Projektgruppen von den anderen Gruppen in einem Blog diskutiert und bewertet, und geschieht dies relativ selbstständig, handelt es sich um die Kompetenz, die der Stufe 5 entspricht. Die Arbeit mit dem Blog kann – je nach dem Schwierigkeitsgrad der Aufgabe – jeder Stufe des 5-Stufen-Modells von Salmon/adaptiert von Mandl (2010) entsprechen. Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben kann innerhalb der Blogarbeit variieren, und Aufgaben auf verschiedenen Stufen können miteinander kombiniert werden.

Zusammenfassend kann man sagen, dass ein Blog im Blended-Learning-Unterricht nicht nur als ein modernes Kommunikationsmittel dienen kann, das an die Stelle des postalischen Briefes oder der E-Mail getreten ist. Wegen seiner relativ einfachen Handhabung und wegen seiner Eigenschaft, die einzelnen Beiträge übersichtlich speichern zu können, eignet es sich auch sehr gut als ein Lernwerkzeug zur Förderung der Kompetenz des Lernens (auch des autonomen Lernens) im Allgemeinen und des medialen Lernens im Besonderen.

3. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

3.1 Interkulturelle Kompetenz

Es wird heute nicht mehr darüber debattiert, ob interkulturelles Lernen zum Fremdsprachenunterricht gehört, vielmehr steht die Frage danach im Zentrum der Diskussionen, wie und wie viel Interkulturalität zum Fremdsprachenunterricht gehört (vgl. Breugnot, 2000, S. 288, zit. nach Wilden, 2008, S. 19).

Die Ansätze des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts reichen nach Wilden (2008) je nach der Auffassung des Kulturbegriffes vom faktenorientierten landeskundlichen Unterricht bis zu den neueren prozessorientierten Ansätzen (ebd., S. 20).

Beim Verständnis der interkulturellen Kompetenz schließt sich die Autorin Krumm an (2003):

Das übergeordnete Lernziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts zielt auf die Entwicklung der Fähigkeit, Verschiedenheit soweit sie in Sprache, in Texten,

in den Sprechern der anderen Sprache begegnet, auszuhalten, eigene Normen in Frage zu stellen und für andere Sprach- und Verhaltensformen als Ausdruck anderer kultureller Prägungen, nicht als ethnisierende Zuschreibung zu sensibilisieren. (Krumm, 2003, S. 141)

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2001) wird die interkulturelle Kompetenz als eine Schlüsselqualifikation für das Leben in multikulturellen Gesellschaften gesehen (ebd., S. 105 f.), wobei hier zwischen dem interkulturellen Bewusstsein und der interkulturellen Fertigkeit unterschieden wird.

Unter dem interkulturellen Bewusstsein wird das deklarative Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden verstanden, das aus

der Kenntnis, dem Bewusstsein und dem Verständnis der Beziehungen zwischen der ‚Welt des Herkunftslandes‘ und der ‚Welt der Zielsprachengemeinschaft‘ (Ähnlichkeiten und klare Unterschiede) erwächst. [...] Ferner wird es durch das Bewusstsein bereichert, dass es neben den Kulturen, in denen die L1 und die L2 des Lernenden gesprochen werden, noch viele andere gibt. Dieser weitere Horizont hilft, beide in einen größeren Kontext einzuordnen. Über das objektive Wissen hinaus gehört zum interkulturellen Bewusstsein auch, dass man sich bewusst ist, wie eine Gemeinschaft jeweils aus der Perspektive der anderen erscheint, nämlich häufig in Form nationaler Stereotypen. (Europarat, 2001, S. 105)

Unter den interkulturellen Fertigkeiten wird das prozedurale Wissen der Sprachverwendenden/Lernenden verstanden. Die interkulturellen Fähigkeiten umfassen:

- die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;

- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden (Europarat, 2001, S. 106).

3.2 Interkultureller Fremdsprachenunterricht mittels Online-medien

„Als eine Sonderform des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts hat sich der interkulturelle Unterricht mittels Onlinemedien herausgebildet“ (Wilden, 2008, S. 27). Zu nennen sind hierbei interkulturelle Onlineaustauschprojekte (E-Mail-Korrespondenzen u. a.), bei denen sich die Grenzen des Klassenzimmers verändern. Zwischen Lerngruppen an verschiedenen Orten der Welt entsteht so eine Diskursgemeinschaft. Das angestrebte Ziel ist die Schaffung eines gemeinsamen virtuellen Klassenraumes (ebd., S. 31), in dem verschiedene Themen gemeinsam diskutiert werden können. Damit die Diskussionen auf einer gemeinsamen Basis verlaufen, ist jedoch nach Fischer (1998, zit. nach Wilden, 2008, S. 30) die Aushandlung von Bedeutungen im jeweiligen kulturellen Kontext und deren zusätzliche Förderung notwendig (Wilden, 2008, S. 30).

Interkulturelle Onlineprojekte führen jedoch nicht automatisch zu interkulturellem Lernen. Es können Missverständnisse, Fehlinterpretationen und sogar Scheitern auftreten (ebd., S. 33). O'Dowd (2003) identifiziert in erfolgreichen interkulturellen E-Mail-Diskursen folgende Charakteristika (S. 137 ff., zit. nach Wilden, 2008, S. 33): (1) Die Lernenden haben Gelegenheit, ihre Ansichten und Emotionen bezüglich der eigenen Kultur zum Ausdruck zu bringen und treffen auf aufgeschlossene Austauschpartner. (2) Durch Austauschpartner werden die Lernenden angeregt, ihre eigene Kultur kritisch zu reflektieren. (3) Die Lernenden lassen sich mit ihren Partnern auf einen dialogischen Austausch über die eigene und die Zielkultur ein. Dies führt zu einer wachsenden Bewusstheit über unterschiedliche Sichtweisen bezüglich der Praktiken und Produkte beider Kulturen. In den E-Mail-Diskursen, die diese Merkmale nicht aufweisen, können laut O'Dowd hingegen Stereotypen verfestigt sowie negative Einstellungen bezüglich der Zielkultur bestätigt werden (ebd., S. 34).

Heute erlaubt der Einsatz von internetbasierten Anwendungen bereits in frühen Lernstadien Begegnungen mit einer anderen Kultur. Damit die Arbeit im

Unterricht so organisiert werden kann, dass die Prozesse des interkulturellen Lernens in Gang gesetzt werden, müssten Lehrende selbst interkulturelles Lernen in der Aus- und Fortbildung praktizieren (vgl. Krumm, 2003, S. 143).

4. Erfahrungsbericht über die Arbeit mit dem Gemeinschaftsblog „Finnland-Estland auf Deutsch“

4.1 Ausgangslage und Ziele

Der Gemeinschaftsblog „Finnland-Estland auf Deutsch“ bildete sich aus einem im Rahmen des Projektes DIGIS Nordplus erstellten landeskundlichen Online-Kurses heraus. Beim Projekt DIGIS Nordplus (DIGIS Nordplus, 2011), an dem Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen aus Finnland, Schweden, Island und Estland beteiligt waren, ging es um Sammlung neuer Erfahrungen mit E-Learning beim Fremdsprachenlernen. Nach der Fertigstellung und Erprobung eines deutschsprachigen Online-Kurses zur Landeskunde von Deutschland, Finnland und Estland kam von der finnischen Deutschlehrerin die Idee, als eine Folgeaktivität noch einen deutschsprachigen Gemeinschaftsblog einzurichten. Ihre Studierenden hatten bereits gute Erfahrungen mit dem Online-Lernen, da deren Deutschkurs zum großen Teil virtuell ablief. Die estnischen Lernenden hatten im Rahmen des oben genannten Online-Kurses ihre ersten Erfahrungen mit dem virtuellen Lernen gesammelt, für sie sollte der Blog ein Anlass zum weiteren Einstieg in die Welt des virtuellen Lernens werden.

Am Blog „Finnland-Estland auf Deutsch“ nahmen 11 interessierte Deutschlernende aus der Fachhochschule Turku (Finnland) und 11 Studierende der Universität Tallinn (Estland) teil. Das Sprachniveau der finnischen Studierenden reichte von A2 bis B2, das der estnischen Studierenden entsprach etwa dem Niveau B1. Bei der estnischen Gruppe handelte es sich um eine im Hinblick auf die Muttersprache heterogene Gruppe, in der etwa die Hälfte der Studierenden Russisch und die andere Hälfte Estnisch als Muttersprachen sprachen.

Das Ziel des Gemeinschaftsblogs war, dem Partner aus dem Nachbarland landeskundliche Informationen über das eigene Land auf Deutsch zu vermitteln und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, Deutsch in einer echten kommunikativen Situation außerhalb des Klassenraumes zu verwenden. Mit der genannten Zielsetzung war die Hoffnung verbunden, die Lernenden dadurch aktivieren und motivieren sowie ihre Kreativität und ihre fremdsprachliche Kompetenz fördern zu können. Ein weiteres mit dem Anliegen eng verbundenes Ziel war das Sammeln neuer Erfahrungen im Bereich von Blended Learning und des interkulturellen Lernens.

4.2 Durchführung

Als Vorbereitung auf die Arbeit im Blog haben die Studierenden separat in Turku und in Tallinn den im Rahmen des Projektes DIGIS Nordplus erstellten landeskundlichen Online-Kurs absolviert, in dem sie landeskundliche Informationen über Deutschland, Estland und Finnland gesammelt, bearbeitet und verglichen haben. Im Unterschied zu den finnischen Lernenden, bei denen der gesamte Kurs auf der Lernplattform OPTIMA lief, handelte es sich bei den estnischen Studierenden um eine Kombination von Präsenzunterricht und Online-Unterricht auf der Lernplattform IVA. Die Arbeitsergebnisse wurden in Turku mittels OPTIMA und in Tallinn mittels IVA der eigenen Deutschgruppe präsentiert. Nach dem Absolvieren des Online-Kurses haben die estnischen Studierenden noch ein Projekt zur estnischen Landeskunde durchgeführt: In drei Projektgruppen wurde die sog. Estlandkarte erstellt, deren Präsentation auf Video aufgenommen und später den finnischen Lernenden im Blog präsentiert wurde.

Im April 2010 erfolgte die vierwöchige Arbeit an dem öffentlich nicht zugänglichen Gemeinschaftsblog „Finnland-Estland auf Deutsch“. Die Arbeitsanweisung an die Lernenden lautete wie folgt:

Schreiben, vorstellen, Meinungen und Fakten austauschen! Was ist typisch Finnisch/Estnisch?

Wo könnte man einen schönen Urlaub in Finnland/Estland verbringen? Bevor wir anfangen, bitte stellen Sie sich vor, so können wir uns ein bisschen besser kennen lernen! (www.finnlandestlandaufdeutsch.com)

Für die Erfüllung der einzelnen Aufgaben gab es keine Zeitvorgaben. Auch wurde die Anzahl der Beiträge nicht festgelegt.

Insgesamt wurden von den Lernenden und Lehrenden 36 Beiträge zuzüglich einer kleinen Zahl von Kommentaren veröffentlicht. Während die Studierenden aus Turku vom ersten Tag an aktiv am Blog mitarbeiteten, brauchten die Studierenden aus Tallinn einige Tage Anlaufzeit. Die aktivste Zeit des Bloggens fiel auf die zweite und die dritte Woche. Einige Beiträge erschienen auch noch in der fünften Woche, als die Arbeit am Blog offiziell schon beendet war.

4.3 Ergebnisse

Themen

An wichtigster Stelle standen die eigenen Vorstellungen der Studierenden in Schrift, Bild und Video. Den Vorstellungen folgten Kurzbeiträge mit Eindrücken über Frühlingsanbruch, über Probleme beim Reisen wegen der Vulkanausbrüche auf Island u. a. sowie Text-Bild-Berichte über studentische Vorhaben. Das letzte Themenfeld bildeten landeskundliche Themen – ausgewählte Fest- und Feiertage (Maifeier), lustige Wettbewerbe (in Finnland ausgetragene Weltmeisterschaften in Frauentragen, Sumpffußball, Saunieren u. a.), Natur, Verkehr (finnische Schiffsrouten, Eisbrecher u. a.), Traditionen und Hobbys (Hunderassen, Winterbaden, Sammeln von Waldbeeren etc.) u. a.

Interkulturell aufschlussreich war die Gegenüberstellung des Begehens des Maifeiertages in Estland und in Finnland, so z. B. wird der erste Mai, Vappu, in Finnland als der große Feiertag der Arbeiter und Studenten gefeiert. In Estland wurde der erste Mai in der Sowjetzeit als Fest der Arbeit mit großen Maimärschen begangen. Heute ist der erste Mai in Estland nach wie vor ein Feiertag, wird aber als Frühlingsfest und Walpurgistag (nicht -nacht) mit großen Saubermachaktionen in der Natur gefeiert.

Sehr wenig wurde über Probleme berichtet. Die estnischen Studierenden erwähnten das Problem der mangelnden Kenntnis der Staatsprache, mit dem das Problem der Erlangung der Staatsbürgerschaft zusammenhängt.

Interaktion

Die Studenten aus Turku hatten als Gruppe bereits zu Beginn des Bloggens gute Erfahrungen mit der webbasierten Interaktion auf Deutsch. Die Erfahrung der Tallinner Studenten mit dem E-Learning beschränkte sich hauptsächlich auf das Lesen von Online-Texten, Informationssuche im Internet und Hochladen der eigenen Word-Dateien in IVA. Ihnen fehlte die Erfahrung mit der webbasierten Interaktion auf Deutsch. Und das machte sich bemerkbar. Die Interaktion der finnischen Studierenden untereinander war gut, die Kommunikation zwischen den Tallinner und den Turku-Studenten kam aber nur langsam in Gang. Kommentare zu den Beiträgen der Partner waren selten. Der Arbeitsauftrag an Lernende hatte gelautet: Schreiben, vorstellen, Meinungen austauschen! Die meisten Blogeinträge waren eher als Tagebucheinträge, Berichte, Darbietungen von Fakten u. ä. verfasst. Zum Austausch von Meinungen kam es nur in Einzelfällen.

Blogeinträge

Die Mehrheit der Blogeinträge kam von den Turku-Studenten. Zum Aha-Erlebnis für die estnischen Teilnehmenden wurde die Präsentation der 20-minütigen Videoaufnahme aus ihrer Projektarbeit, in der sie ihr Land vorstellten. Der erwartete Fragenguss zu den Inhalten der Video-Präsentation blieb aus. Auf einmal war es klar: Wenn man mit dem Partner in Dialog treten will, eignen sich viele kurze Blogeinträge besser als ein langer und komplexer Beitrag. Auch könnten die Einträge persönlicher gehalten werden. Bei dem Unterrichtsgespräch am Ende der Blogarbeit stellte sich heraus, dass die Zurückhaltung einiger Studierender auf der estnischen Seite auf ihre Unsicherheit hinsichtlich des Verfassens der Blogeinträge zurückzuführen war. Wie baue ich den Blogeintrag richtig auf? Wie lang soll er werden? Worüber soll ich überhaupt schreiben? Wie ausführlich soll ich über ein Thema schreiben? Welches Register soll ich wählen? etc.

Kommunikative Sprachkompetenz

Was die kommunikative Sprachkompetenz der Studierenden angeht, so waren die Beiträge gut verständlich. Defizite konnte man eher bei der Diskurskompetenz (Textplanung, Stil, Register u. ä.) feststellen.

Beim Gespräch im Präsenzunterricht äußerten die Studierenden die Meinung, dass die Tatsache, dass auch andere Fehler machten, die Angst vor den eigenen Fehlern abbaute. Deutsch als Fremdsprache war die Kommunikationsprache für alle Beteiligten, so fühlten sich alle gleichberechtigt. Unter diesem Aspekt ist die Tatsache, dass keine Muttersprachler an der Arbeit am Blog beteiligt waren, positiv einzuschätzen.

Als Problem wurden von einigen Studierenden immerhin die mangelnden Deutschkenntnisse genannt, die es gelegentlich nicht ermöglichten, die Emotionen und Gefühle so lebendig wiederzugeben, wie man es gerne gewollt hätte.

Mediales Können

Die Studierenden in Turku hatten mehr Erfahrung und waren geschickter mit dem Einstellen von Bildern, Videos und Power-Point-Präsentationen im Blog. Zur Präsentation wurde häufig Slideshare benutzt. Das mediale Können der estnischen Studierenden verbesserte sich entsprechend den gestellten Aufgaben Schritt für Schritt.

Die Aufgaben im Online-Kurs entsprachen etwa dem Schritt 1 des *5-Stufen-Modells der E-Moderation* von Salmon, adaptiert von Mandl (Einstieg in die virtuelle Welt), und sie bereiteten die Arbeit im Blog vor. Die Arbeit im Blog entsprach der Stufe 2 (miteinander kommunizieren) und zum Teil auch der Stufe 3 (selbstständig lernen) (vgl. Mandl, 2010, S. 31).

Interkulturelles Lernen

Der Gemeinschaftsblog an sich bot eine gute Möglichkeit für das prozessorientierte interkulturelle Lernen, doch wurde dies bewusst nicht zum Anliegen des Vorhabens gemacht. Die Gründe dafür waren die unzureichenden Sprach- und medialen Kenntnisse der Lernenden für ein solch anspruchsvolles Vorhaben. Auch fehlte den Lehrkräften die nötige Erfahrung, um Prozesse interkulturellen Lernens effektiv initiieren und angemessen begleiten zu können.

Und doch kann man im Zusammenhang mit dem Blog auch vom interkulturellen Lernen sprechen. Während des Verfassens und Lesens von Einträgen im Blog haben Studierende ihr Wissen über das Nachbarland und seine Kultur überprüft, erweitert und mit der Kultur im eigenen Land verglichen, zugleich

haben sie einen neuen Blick für die Kultur im eigenen Land gewonnen und so die Beziehung zu ihrer eigenen Kultur relativiert.

Bei der dem Blog vorausgegangenen Projektarbeit zur Erstellung der Estlandkarte kann man auch das prozessorientierte interkulturelle Lernen miteinbeziehen. Innerhalb der einzelnen Projektgruppen, die sich zur Hälfte aus Studierenden mit der Muttersprache Estnisch und zur Hälfte aus Studierenden mit der Muttersprache Russisch zusammensetzten, mussten die Themen, die man den finnischen Partnern präsentieren wollte, erst ausgehandelt werden. Oft hatten estnische und russische Studierende eine andere Meinung darüber, was als typisch estnisch angesehen werden kann. Die Projektarbeit gab allen Beteiligten die Gelegenheit, ihre Ansichten und ihre Gefühle zu äußern und auch kritisch zu überprüfen, die Zweideutigkeiten auszudiskutieren und einen Konsens zu finden, wenn sie das Ergebnis ihrer gemeinsamen Projektarbeit als Gruppe den finnischen Partnern präsentieren wollten. Ohne die Notwendigkeit, gemeinsam einen Beitrag für den Gemeinschaftsblog zu erstellen, wäre es zu solch einer Auseinandersetzung vielleicht gar nicht gekommen. Der Gemeinschaftsblog war also der Anlass, der Auslöser dieses Prozesses.

Evaluierungsergebnisse

Laut den Ergebnissen der schriftlichen Evaluierung am Ende der Arbeit am Gemeinschaftsblog überwiegen folgende positive Meinungen:

1. Die Studierenden haben viel Neues über das Nachbarland kennengelernt.
2. Es wurden viele verschiedene Themen behandelt.
3. Sie hatten die Möglichkeit zur echten fremdsprachlichen Kommunikation.
4. Durch die Arbeit am Blog haben sie viele gute Erfahrung mit dem Schreiben von Blogeinträgen gesammelt. Sie sind motiviert, fühlen sich nun sicherer und würden gerne weiter am Blog mitarbeiten.

Es wurden folgende Probleme genannt:

1. Es gab technische Herausforderungen, die das Hochladen von Bild- und Videomaterialien betrafen.
2. Auch fanden die Lernenden das Schreiben im Blog schwierig, weil sie bis dahin wenig Erfahrung mit dem Schreiben im Blog hatten.

3. Es wurden auch Probleme beim Gebrauch des Deutschen genannt.

Als Lehrende konnte ich bei einigen Lernenden auf der estnischen Seite Zögerung bei der Mitarbeit am Blog wahrnehmen. Leider wurde bei der Evaluierung nicht nach den Gründen eines solchen Verhaltens gefragt.

Aus der langjährigen Unterrichtserfahrung an der Universität kann man nur vermuten, dass ein solches Verhalten auch mit Unterrichtstraditionen in Schulen zusammenhängen kann: Wenn in Schulen auch neue Lehrwerke eingesetzt werden, heißt dies nicht automatisch, dass der Unterricht überall kommunikativ und lernerorientiert verläuft. Doch vielmehr kann der Grund für die Hemmungen beim Schreiben die unzureichende Erfahrung mit Online-Medien und der Interaktion im virtuellen Raum sein. Im Laufe der Arbeit am Blog konnten bemerkbare positive Entwicklungen wahrgenommen werden, z. B. spontane Blogbeiträge, Veranschaulichung der Texte durch Fotos, Überwindung von eigenen Hemmungen und Zweifeln u. ä. Durch Zuwachs an Selbstvertrauen nahm bei den Lernenden die Bereitschaft zu, sich zu öffnen und sich den anderen mitzuteilen.

Von den Lehrenden forderte die Arbeit am Blog spezielle Kenntnisse und Erfahrung im Bereich der E-Moderation.

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Arbeit am Blog für alle, sowohl für Lernende als auch für Lehrende, eine neue Erfahrung war, die überwiegend positiv bewertet wurde. Sie forderte von den Lernenden Erfahrungen und Kenntnisse im Umgang mit Medien, gute Sprachkenntnisse, Spontanität und Kreativität sowie den Einsatz der gesamten Persönlichkeit bei der Themenfindung und Verfassung der Blogeinträge. Gerade dadurch war sie aber auch fördernd und persönlichkeitsentwickelnd.

5. Schlussfolgerungen

Der Blog birgt ein hohes Potenzial für den Fremdsprachenunterricht. Unter dem methodischen-didaktischen Aspekt des Lehrens und Lernens fremder Sprachen ermöglicht der Blog insbesondere folgendes:

Die Palette der Sozialformen im Unterricht durch eine neue Form – Lernen im Internet – zu ergänzen.

Das traditionelle Lernen im Klassenraum unter Anleitung des Lehrers zeitweilig aufzulösen und die Lernenden zum selbst gesteuerten fremdsprachlichen Lernen anzuhalten.

Es ermöglicht eine echte fremdsprachliche Kommunikation außerhalb des Klassenraums, was wesentlich zur Erhöhung der Motivation beitragen kann. Er verlangt von den Lernenden den Einsatz ihrer Persönlichkeit und trainiert neben kommunikativen Sprachkompetenzen auch ihre allgemeinen Kompetenzen wie mediale Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, lernstrategische Kompetenz u. a.

Anhand der Blogs können alle Schritte des 5-Stufen-Modells der E-Moderation von Salmon/adaptiert von Mandl trainiert werden.

Damit der Gemeinschaftsblog im Unterricht sinnvoll und erfolgreich eingesetzt werden kann, sollten bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein. Die Arbeit mit dem Blog kann erfolgreich sein, wenn

- Lernende sich auf beiden Seiten für den Blog interessieren;
- der Anlass des virtuellen Austausches klar ist, d. h. was man mit dem Blog erreichen will – ob man die Lernenden auf einen Besuch im Land des Partners vorbereiten, persönliche Kontakte bzw. interkulturelles Lernen fördern will o.a. Von diesem Ziel hängt ab, welche Aufgaben den Lernenden gestellt werden und wie die Arbeit im Blog organisiert wird;
- die Lernenden eine gute Medienkompetenz (mindestens Stufe 2 auf dem 5-Stufen-Modell nach Salmon/adaptiert von Mandl) haben;
- die Lernenden eine gute Sprachkompetenz (mindestens A2+) haben;
- die Lernenden die Textsorte Blogeintrag kennen (Besonderheiten: Kommunikation mit mehreren Adressaten auf einmal, die man evtl. persönlich nicht kennt.);
- die Kommunikationssprache für alle Beteiligten die Fremdsprache ist (alle Beteiligten befinden sich dann in der gleichen Situation);
- die Lehrenden die entsprechende Fortbildung haben, so dass sie die Lernenden fachkundig anleiten und betreuen können.

Zu empfehlen ist der Einsatz des Gemeinschaftsblogs in einem Blended-Learning-Unterricht, weil so die während der selbstständigen Arbeit der Lernenden im virtuellen Lernraum entstandenen Fragen im Präsenzunterricht schnell eine Antwort finden können.

Man sollte im Auge behalten, dass der Blog kein Wundermittel ist. Die Erwartungen, die man mit dem Blog verbindet, sollten realistisch bleiben.

Literaturverzeichnis

- Blog (2013). *Wikipedia*. Zugriff am 31.12.2013 über <http://de.wikipedia.org/wiki/Blog>
- DIGIS Nordplus Projekt. (2011). In *Nordplus*. Zugriff über <http://nordplusdigis.blogspot.com/2011/08/digis-nordplus-project.html>
- Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Fischer, G. (1998). *E-mail in Foreign Language Teaching. Toward the Creation of Virtual Classrooms*. Tübingen: Stauffenburg.
- Krumm, H.-J. (2003). Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., vollst. neu bearb. Aufl., S. 138–144). Tübingen: Francke.
- Launer, R. (2007). Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In J. Roche (Hrsg.), *Fremdsprachen lernen medial. Entwicklungen, Forschungen, Perspektiven* (Kommunikation und Kulturen, Bd. 5, S. 124–143). Berlin: LIT.
- Mandl, E. (2010). Schritt für Schritt in die virtuelle Welt. *Fremdsprache Deutsch*, 42, 28–35.
- Müller-Hartmann, A. (2003). Lernen mit E-Mail und Internet. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4., vollst. neu bearb. Aufl., S. 269–272). Tübingen: Francke.
- Roche, J. (2006). Worum geht es bei den neuen Medien wirklich? Klartext zu einem fehlbewerteten Thema jenseits von notorischer Skepsis und naiver Euphorie. In H.-J. Krumm & R. Portmann-Tselikas (Hrsg.), *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Schwerpunkt: In-*

- novationen – Neue Wege im Deutschunterricht*, (S. 131–141). Innsbruck: Studienverlag.
- Rösler, D. & Würffel, N. (2010). Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 42, 5–11.
- Rüschhoff, B. (2003). Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4., vollst. neu bearb. Aufl., S. 426–430). Tübingen: Francke.
- Serena, A.-S. (2009). Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und neue Entwicklungen. In L. Chodzkiéné (Hrsg.), *Language and culture: new challenges for the teachers of Europe / Kalba ir kultūra: nauju iššūkių EUROPOS Mokytojų* (Konferenzband, S. 41–51). Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
- Wicke, R. E. (2003). Schüler- und Klassenkorrespondenz. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., vollst. neu bearb. Aufl., S. 272). Tübingen: Francke.
- Wilden, E. (2008). *Selbst- und Fremdwahrnehmung in der interkulturellen Onlinekommunikation*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Pachmutova, E. (2009). *Weblogs im Fremdsprachenunterricht*. Zugriff am 16.01.2014 über <http://www.slideshare.net/idt2009e4/e-pachmutova-eblogs-im-fremdsprachenunterric>

DaF für Architekturstudierende: eine Bedarfsanalyse an der TU Berlin

Almut Schön – Zentraleinrichtung Moderne Sprachen, TU Berlin

Abstract

Im vorliegenden Beitrag wird eine Bedarfsanalyse dargestellt, die den Deutscherwerb und -gebrauch ausländischer Studierender näher betrachtet. Untersucht wurde dabei mit quantitativen und qualitativen Methoden eine Gruppe von ausländischen Architekturstudierenden an der TU Berlin. Vor dem Hintergrund einer lernerzentrierten Didaktik liefern die Untersuchungen erste, wichtige Anhaltspunkte für ein Unterrichtskonzept für die untersuchte Gruppe.

1. Bedarfsanalysen für die Fremdsprachenerwerbsforschung im Überblick

Jedes Sprach-Curriculum versucht mit Lernzielen und -inhalten einen allgemein- oder fachsprachlichen Lernbedarf zu decken, sei dieser nun bloß vermutet, diskutiert oder empirisch erhoben. Dies kann der persönliche Bedarf eines Lerners sein, der Bedarf eines Unternehmens in einer Firmenschulung oder auch ein allgemeiner, kommunikativer Bedarf, wie ihn z. B. die Autoren des GER (vgl. Europarat, 2001) in den Deskriptoren für Alltagssituationen präsupponieren. Ein Curriculum, das auf einer empirischen Bedarfsanalyse fußt, unterscheidet sich jedoch fundamental von Lehr- und Lernzielen, die auf Intuitionen und Erfahrungen, zumeist der Lehrenden, beruhen. Die Bedarfsanalyse ist also für den Fremdsprachenunterricht ein zentrales Forschungsfeld. Wie West (1994) zeigt, ist die *needs analysis* insbesondere für den

Englischunterricht seit ca. 40 Jahren für *Forscher* und *Praktiker*¹ unverzichtbar. Mit dem Entstehen des Unterrichtsfeldes *English for Specific Purposes* (ESP) wurden zunächst kontextspezifische Handlungssituationen gesammelt, analysiert und hieraus geeignete Curricula entwickelt (West, 1994, S. 1). Bedarfsanalysen haben mehrere Wurzeln: einerseits geht es um die Entwicklung von passgenauen und erfolgversprechenden Lehrkonzepten für sehr unterschiedliche Zielgruppen vor dem Hintergrund ökonomischer Zwänge (vgl. auch Long, 2005a, S. 1), andererseits spiegeln sie die Erweiterung der Unterrichtsforschung von einer Teildisziplin der angewandten Linguistik zu einer Sozialwissenschaft wieder, die auch gesellschaftliche Belange und (lern-)psychologische Rahmenbedingungen berücksichtigt. Bedarfsanalysen entstehen mit anderen Worten immer dann, wenn die Handlungsorientierung des Unterrichts im Vordergrund steht. „Needs analyses emerged at a time when communicative approaches to language [...] were displacing grammar-based approaches“ (West, 1994, S. 2).

Long (2005b) stellt dar, auf welcher breiten Datenbasis Bedarfsanalysen in jüngerer Zeit erfolgen und nennt als mögliche Quellen einer Bedarfsanalyse

- publizierte und unpublizierte Literatur, mithin Texte und Gespräche aus dem Gebiet, für das der Sprachunterricht stattfindet,
- die Lernenden, mit der Einschränkung, dass diese oft nur wenig zuverlässige Angaben machen können, wenn sie noch nicht in dem Gebiet, für das der Unterricht stattfindet, arbeiten,
- die Lehrenden und/oder die angewandte Linguistik mit ihren Erkenntnissen zu Erwerbssequenzen, Wortschatzaufbau, Grammatikvermittlung etc.,
- Experten aus dem Gebiet, für das der Sprachunterricht stattfindet, zum Beispiel Ärzte für eine Bedarfsanalyse zu einem Sprachunterricht für Medizinstudierende etc. (Long, 2005b, S. 24 ff.).

1 Im Folgenden sind alle Personenbezeichnungen mit kursivem Anfangsbuchstaben generisch gemeint. Personenbezeichnungen ohne kursivierten Anfangsbuchstaben bezeichnen entweder nur Frauen (Forscherinnen) oder Männer (Forscher).

Bedarfsanalysen haben also, je nach Kontext, eine Fülle von Daten aufzuarbeiten. Dafür werden von quantitativen, statistischen über textsortenanalytische bis hin zu qualitativen Methoden auch eine Vielzahl von Methoden eingesetzt, zahlreiche Studien triangulieren auch verschiedene Datenquellen und/oder Untersuchungsmethoden (Long, 2005b, S. 29 ff.).

Bedarfsanalysen sollten systematisch, situationsspezifisch, pragmatisch und lernerzentriert vorgehen, um valide Erkenntnisse über den Sprachlernbedarf einer bestimmten Gruppe von Lernern zu gewinnen (Purpura & Graziano-King, 2004, S. 4). Seit ungefähr einem Jahrzehnt gibt es auch für den DaF-Unterricht eine zunehmende Vielzahl an spezifischen Unterrichtsszenarios und -zielen für Lernergruppen mit sehr spezifischen, oft fachsprachlichen Lernzielen. Im aktuellen HSK-Band *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Krumm, 2010, S. 458–517) werden etliche Fachsprachen, so des Tourismus, der Medizin oder der Ingenieurwissenschaften auch für die Vermittlung im Unterricht diskutiert.

Jedoch konstatiert Brown noch 2011: „So far the discussion of needs analysis appears to be all about English, in ESL settings“ (Brown, 2011, S. 274). Systematisch durchgeführte Bedarfsanalysen, die über eine rein linguistische Betrachtung des Gegenstands hinausgehen und einen sozialwissenschaftlichen Empiriebezug gewährleisten, fehlen bisher für DaF. Die Publikation von Kiefer, Schlak und Iwanow (2012) ist in dieser Hinsicht sicher wegweisend, da hier von einer breiten empirischen Basis ausgehend der konkrete Sprachbedarf in einer Softwarefirma in Polen untersucht wird. Der vorliegende Beitrag verfolgt methodologisch einen ähnlichen Ansatz und versucht, den Sprachbedarf einer spezifischen Zielgruppe, der ausländischen Architekturstudierenden an der TU Berlin, zu beleuchten. Diese Gruppe ist in den letzten Jahren erheblich gewachsen (s. Kapitel 2), jedoch existieren bisher nur sehr wenige Bedarfsanalysen, die sich gezielt mit ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen auseinandersetzen (vgl. jedoch Fandrych & Sedlaczek, 2012; Motz, 2005).

Entsprechend gibt es für den studienbegleitenden Deutschunterricht kaum Curricula, die auf empirischen Analysen beruhen. Diese Untersuchung stellt einen ersten Zugang zu einem bisher zu wenig beachteten Feld vor.

2. Datenerhebung für eine Bedarfsanalyse ausländischer Architekturstudierender

Insgesamt gab es im Wintersemester 2012/13 an der TU Berlin 5.924 internationale Studierende². Außerdem gab es 714 ausländische Studierende, die im Rahmen eines Austauschprogramms für einen Studienabschnitt an die TU kommen, 181 dieser sogenannten *Incomings* studierten an der Fakultät VI Planen Bauen Umwelt (Akademisches Auslandsamt, 2013, S. 14), mehr als 60 von ihnen nahmen im September 2012 an einem studienvorbereitenden Deutschintensivkursprogramm am Sprachenzentrum der TU, der ZEMS, teil. In diesen Deutschintensivkursen wurden mittels Fragebogen über 200 ausländische Studierende zu ihrem derzeitigen Sprachgebrauch, ihrer Sprachlernbiographie, ihren Sprachlernzielen in fachsprachlicher und allgemeinsprachlicher Hinsicht, zu ihrer Sprachlernmotivation und demographischen Angaben befragt. Diese Befragung fand im Rahmen einer Masterarbeit statt (Schwindeler, 2013).

Die Masterarbeit untersuchte den Sprachbedarf ausländischer Studierender fakultätsübergreifend. Für die vorliegende Untersuchung wird die größte Teilgruppe von Studierenden aus dieser Erhebung, nämlich die der Architekturstudierenden, gesondert betrachtet.

Im Dezember 2012 wurden außerdem zwei längere Interviews mit zwei ausländischen Architekturstudentinnen zu ihrem Sprachgebrauch im Studium, ihren Sprachlernerfahrungen, ihrem Leben als ausländische Studentinnen etc. geführt und später transkribiert und ausgewertet.

Die hier vorgestellte Bedarfsanalyse stützt sich also auf die folgenden Quellen:

- standardisierte Fragebögen von Architekturstudierenden zu Sprachgebrauch und Sprachbedarf (n =63),
- Interviews mit ausländischen Architekturstudentinnen (n =2)

und führt daher sowohl qualitative als auch quantitative Daten zusammen.

Im Rahmen der bisher durchgeführten Untersuchungen standen die Studie-

2 siehe http://www.tu-berlin.de/menue/ueber_die_tu_berlin/zahlen_fakten/ (Zugriff am 10.02.2014)

renden im Zentrum, aber da sie in ihrem Auslandsstudium sowohl Sprachlernende als auch Architekturstudierende und damit schon Expertinnen im Sinne Longs sind (Long, 2005b), decken ihre Angaben doch zwei der vier von Long genannten Datenquellen ab³.

Dabei bleibt völlig unbestritten, dass Texte und Gespräche aus dem Architekturstudium und die Perspektive der angewandten Linguistik weitere wertvolle Erkenntnisse zum Sprachlernbedarf der Studierenden liefern können. Auch die Perspektive der Lehrenden aus dem Fachgebiet könnte im Interesse einer Einbeziehung aller *stakeholder* höchst aufschlussreich sein. Hierzu sind Folgeuntersuchungen nötig.

2.1 Ergebnisse der Umfrage

Im Folgenden sollen zunächst die Ergebnisse der Befragung vorgestellt werden, bevor die Interviews ausgewertet werden. Die befragte Gruppe von 63 ausländischen Architekturstudierenden bestand zu 60 % aus Frauen. Die Studierenden waren im Durchschnitt 23 Jahre alt mit einer geringen Standardabweichung von 2,65 Jahren. In Bezug auf die Vorkenntnisse und die aktuellen Kenntnisse in Deutsch war die Gruppe jedoch höchst heterogen: Die Studierenden berichteten von Vorkenntnissen von 0 bis zu 12,5 Jahren (Mittelwert 4,5 Jahre, Standardabweichung 3,7 Jahre) und verteilten sich auf fast alle Niveaus des GER wie folgt:

A1	A2	B1	B2	C1
13,12 %	19,67 %	37,7 %	18,03 %	11,48 %

Tab. 1 – Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse, n =61

3 An dieser Stelle möchte ich Nicole Schwindeler für die Möglichkeit danken, aus ihren Daten zu zitieren. Ein weiterer, großer Dank geht an Natalia Johnson für die Unterstützung bei der Datenauswertung. Schließlich sei allen Lernenden und Lehrenden in den Deutschintensivkursen für ihre Unterstützung dieser und anderer Untersuchungen ganz herzlich gedankt.

Diese Selbsteinschätzung korreliert in hohem Maß mit einem kurz zuvor durchgeführten C-Test, dem ondaf (siehe www.ondaf.de). 59 Studierende gaben an, in welchem Austauschprogramm sie an der TU studieren, von ihnen sind 78 % ERASMUS-Studierende und 22 % in sogenannten Overseas-Programmen immatrikuliert. Auch die geplante Studiendauer an der TU Berlin ist unterschiedlich: ca. 60 % der Befragten (n =58) plant, zwei Semester in Berlin zu studieren, 30 % planen ein Semester in Berlin. Die am häufigsten vertretenen L1 sind Französisch (n =14), Spanisch und Englisch (jeweils n =10 von 63 Befragten). Alle Befragten wollen auch im Semesterbetrieb weiter Deutsch lernen, was wenig erstaunt, fanden doch die Befragungen in Deutsch-Intensivkursen statt. Die Studierenden wurden auch befragt, ob sie im Architekturstudium eher deutsch- oder englischsprachige Veranstaltungen besuchen werden, in beiden Sprachen wird an der Fakultät gelehrt. Zieht man die sehr unterschiedlichen Deutschkenntnisse in Betracht, kann es nicht verwundern, dass die Studierenden planen, im Durchschnitt nur zwei Drittel des Fachstudiums auf Deutsch zu bewältigen, und die Antworten stark voneinander abweichen:

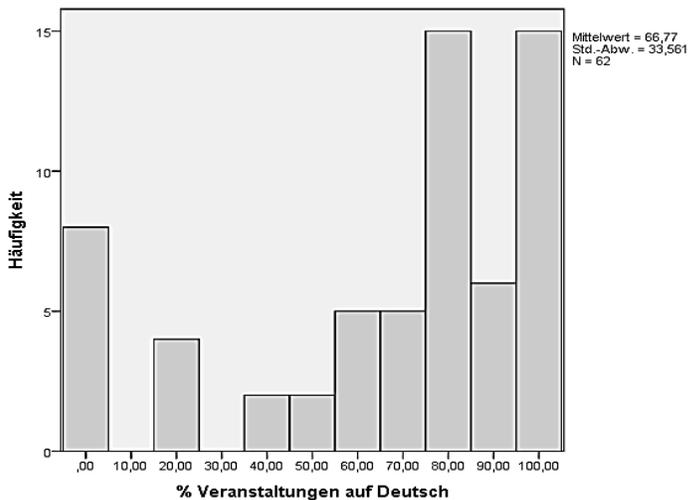


Abb. 1 – Antworten auf die Frage „Wie viele Veranstaltungen auf Deutsch oder Englisch wirst Du belegen? Schreibe Deine Antwort in Prozentangaben.“

Da diese Antworten auf komplexe Art mit den Vorkenntnissen, den Studienzielen, der Sprachlernbiographie etc. zusammenhängen, wurde die Frage nach der Studiensprache in den Interviews ausführlich beleuchtet, s. Kapitel 2.2. In der Befragung gab es auch einen Fragenblock zum Leben der ausländischen Studierenden in Berlin. Viele Studierenden gaben an, in Wohngemeinschaften zu leben, die Studierenden hatten insgesamt durchschnittlich zwei Mitbewohner. Mit diesen sprachen sie allerdings hauptsächlich Englisch (71 % aller Befragten), Deutsch als Alltagssprache nannten 63 % der Befragten. Auch diese Frage wurde in den Interviews ausführlich beleuchtet.

Der Fragebogen enthielt die offene Frage „Warum bist Du für Dein Auslandsstudium gerade an die TUB gekommen?“, um im Sinne einer explorativen Studie erste Erkenntnisse zu einem bisher wenig erforschten Feld zu gewinnen und eine möglichst breite Palette von Motiven zu erfahren (Schwindeler, 2013, S. 18 ff.), auch über die Sprachlernmotivation hinausgehend. 61 Studierende beantworteten die Frage auf sehr unterschiedliche Art und Weise. Für die Auswertung wurden alle Antworten in Einzelargumente (n =109) aufgesplittet und im Sinne einer qualitativen Inhaltsanalyse auf hermeneutische Art verschiedenen Kategorien zugeordnet (zum Verfahren vgl. Flick, Kardorff & Steinke, 2000; Kuckartz, 2012). So entstanden die folgenden Kategorien, nach Häufigkeit der Nennung geordnet:

Kategorie	Nennungen	Beispielargumente
<i>Berlin</i> (mit den Unterkategorien <i>Architektur in Berlin</i> und <i>Kultur in Berlin</i>)	39	„Because Berlin is an awesome city“ „Weil das Leben in Berlin cool scheint.“ „and since I study architecture Berlin seemed like the perfect place to be.“
<i>Deutsch lernen oder verbessern</i>	27	„und was am wichtigsten ist möchte ich meine Deutschsprache erweitern und sie besser kennenlernen.“ „I wanted to make use of my learnt German, improve upon it.“

<i>Fachstudium an der TU</i>	20	„Because of the great level of studies in the field of architecture“ „Das Thema und die Tätigkeit einer Professorin von der TU ist für mich sehr sehr interessant.“
<i>TU als einzige Möglichkeit</i>	11	„I picked TUB because it was the only possible exchange program offered by my uni“

Tab. 2 – Motive für die Wahl der TUB

Weitere Kategorien waren: Deutschland als Reiseziel, das Leben in einer europäischen Großstadt, das Interesse an Reisen allgemein, private Motive, Englisch als Studiensprache und die TU als besonders internationale Uni, diese wurden aber alle nicht mehr als dreimal genannt. Wie schon erwähnt, waren die Befragten gleichzeitig auch Teilnehmer in einem intensiven Deutschkursprogramm, für das sie sich zusätzlich zum Studium und zum Teil auf eigene Kosten entschieden haben, dennoch ist das Interesse an Deutsch als Fremdsprache in dieser Gruppe ein überproportional starkes Motiv für den Auslandsaufenthalt in Berlin, es wird sogar häufiger als das Fachstudium genannt. Auf diesen Befund und damit auf die zentrale Bedeutung des Deutschenerwerbs verweisen auch vergleichbare Untersuchungen zum Sprachlernbedarf ausländischer Studierender wie Riemer (2011), Motz (2005), Fandrych und Sedlaczek (2012). In den Interviews wurde die schwierige Situation der Austauschstudierenden zwischen dem Wunsch, Deutsch zu lernen und zu sprechen, den eingeschränkten Deutschkenntnissen und dem Vormarsch des Englischen als Studiersprache noch deutlicher, sie sollen im Folgenden analysiert werden.

2.2 Zwei Interviews, zwei Lernerinnengeschichten

Drei Monate nach den Befragungen wurden zwei Studentinnen aus der Kohorte, María aus Spanien und Eva aus Brasilien, in einem jeweils ca. einstündigen Interview zu ihrer jetzigen Lebenssituation an der Universität und privat, zu ihrer Sprachlernbiografie, zu ihrem Studienalltag, ihren fach- und

allgemeinsprachlichen Deutschkenntnissen und Sprachlernbedarfen und ihren beruflichen Absichten befragt. Die leitfadengestützten Interviews wurden aufgenommen, inhaltlich transkribiert und in Schwindeler (2013, S. 51 ff.) ausgewertet. Zusätzlich wurden sie für den vorliegenden Aufsatz gesprächslinguistisch nach GAT2 (Selting et al., 2009) transkribiert und anschließend mit einem im Grunde hermeneutischen Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Aufgrund der relativ detaillierten Transkription erschließen sich Gesprächsverläufe, Themenwahlen, Akzentsetzungen viel eher als in anderen, beschreibenden Verfahren.

Gespräche als Daten werden seit einiger Zeit verstärkt auch in der Fremdsprachenerwerbsforschung untersucht (vgl. Kasper, 2006; Kasper & Wagner, 2011). Gespräche geben dabei nicht nur Auskunft über die mündliche Sprache, sondern sind die zentralen Orte sozialen Handelns und Verhandelns. Postmoderne Theoriebildungen gehen davon aus, dass auch Konzepte wie „Identität“, „Kultur“ oder „Gender“ diskursiv, d. h. in einer Vielzahl von Gesprächen erzeugt und ständig verändert werden (vgl. u. a. Park, 2007; Schegloff, 1997). Auch in den hier analysierten Gesprächen, die zwischen je einer Architekturstudentin, der Masterstudentin Frau Schwindeler und der Autorin in einem Seminarraum der TU stattfanden, entwickeln die Interviewteilnehmerinnen gemeinsam ein Bild von der Situation und dem Sprachlernbedarf ausländischer Studierender, das hier skizziert werden soll.

Einführend seien tabellarisch die wichtigsten Eckpunkte der beiden Erzählungen zusammengestellt:

	María aus Spanien	Eva aus Brasilien
studiert im	ERASMUS-Programm	OVERSEAS-Programm
Deutscherwerb vor September 2012	3 Monate	3 Jahre
Deutschniveau im September 2012	A2	B1

Motiv für Studium an der TU	Deutsch lernen nach Englisch und Französisch	Berlin als Großstadt, interessante Sprache
Studiersprache	alle LV bis auf eine auf Englisch	alle LV auf Deutsch
spricht im Alltag	70 % Spanisch/Englisch, 30 % Deutsch	70 % Deutsch, 30 % brasilianisches Portugiesisch
Entwurfsgruppe	eine Französin, eine Griechin	zwei deutsche Studentinnen
WG	internationale WG, sprechen englisch	mit einem Amerikaner, sprechen deutsch
eigene Einschätzung der Deutschkenntnisse	rezeptive Kenntnisse	rezeptiv und produktiv gut

Tab. 3 – Zwei Lernerinnengeschichten im Überblick

In vielerlei Hinsicht sind sich María und Eva sehr ähnlich, beide studieren im Master Architektur als Austauschstudentinnen an der TU Berlin, beide sind Frauen, beide sprechen romanische Muttersprachen. Sie unterscheiden sich jedoch fundamental in Bezug auf ihre Deutschkenntnisse und die daraus resultierenden Studienerfahrungen. Obwohl die Interviews und die Transkriptionen eine Fülle von Daten und Perspektiven eröffnen, kann hier nur dieses ausgewählte Problem näher untersucht werden. Wie beurteilen die Studentinnen ihre Deutschkenntnisse und wofür brauchen sie Deutsch? Beide nennen den Deutscherwerb als wichtigen Grund für das Austauschstudium in Berlin. Eva erzählt, wie sie 2009 als Touristin nach Berlin kam und sofort von der Stadt begeistert war:

- 01 E: und dann ich w ich ich äh bin in berlin äh: gekommen für nur für REIsen,
 02 I: oKA:Y, [wann WAR das?]
 03 E: [in::] zweitausendNEUN,
 04 I: (---) pf für wie LANge?
 05 E: für ein WOche acht tage [etwa so.]

- 06 I: [hm_hm,]
 07 E: (-) u:nd (1.8) und ich fände das SÜper.
 (Interview mit Eva, 07.12.12, #00:07:25#)⁴

Sprachlich bemerkenswert ist, dass Eva im gesamten Interview, das 65 Minuten umfasst, nur an drei Stellen etwas „super findet“: die Stadt Berlin, den ersten Besuch in Berlin und den Beginn ihres Deutscherwerbs, der sich an die erste Reise unmittelbar anschließt:

- 01 E: [und ich] habe angefangen deutsch zu LERNEN;
 02 I: hm_hm,
 03 E: u:n (.) un dann ich finde das SÜper.=
 04 E: =de auch die sprache
 05 I: hm_hm-
 06 E: !SEHR! interessant; =
 07 E: [= (es_is:)]
 08 I: [hm_hm,]
 09 E: ich finde deutsch (.) SEHR sehr interessant vom anfang;
 (Interview mit Eva, 07.12.12, #00:08:22#)

Deutsch zu lernen ist der Beginn einer faszinierenden Reise, die noch immer anhält, zumindest verweist der Präsensgebrauch im letzten Segment hierauf. Auch dieses Zitat enthält mit der unterstreichenden Wiederholung „SEHR sehr interessant“ (ibid., Segment 09) ein selten verwendetes sprachliches Mittel, das im gesamten Interview nur zweimal vorkommt, einmal hier und einmal viel später, als Eva die Frage nach dem Englischgebrauch in Berlin mit „sehr sehr selten“ (ibid., #00:33:04#) beantwortet. Auch für María ist der Wunsch, Deutsch zu lernen, ein zentrales Motiv für den ERASMUS-Austausch mit der TUB:

- 01 I: wieso bist du dann: nach berLIN gekommen oder überhaupt nach DEUTSCHland, also

4 In diesem und allen folgenden Transkriptausschnitten bezeichnet I die Interviewerin, E Eva und M María. Im Verweis ist jeweils die Zeitangabe für die zitierte Stelle enthalten. Die Transkripte sind auf der Grundlage von GAT2 angefertigt, für die Transkriptkonventionen s. Selting et al., 2009, S. 360 ff.

- 02 M: ja, weil ich möchte, ich möchte deutsch ler[n]en.
03 I: [okay
04 M: ich ä:m ich kenne schon englisch und franZÖsisch, so ich die näxte war
deutsch () und AUCH weil berlin ist für arkitekten die (.) hauptstadt.
(Interview mit María, 05.12.12, #00:02:27#)

Aber im Gegensatz zu Eva studiert María auf Englisch und besucht nur englischsprachige Lehrveranstaltungen.

Alle Architekturstudierenden arbeiten im Semester in Kleingruppen an einem umfassenden Entwurfsprojekt. Eva erzählt ausführlich, wie es ihr gelungen ist, eine Gruppe mit zwei deutschen Studentinnen zu finden und schließt diese Erzählung:

E: und das ist wirklich GUT, ich wollte das äh_äh vom anfang weil eh_eh es gibt viele austauschengruppen, und ich finde das (.) ja das okay, aber dann sprechen sie äh_äh (-) nur ENGLisch oder französisch, weiß nicht und (-- so ich war sehr glücklich, denke ich, mit diese gruppe, und sie sind sehr nett, (Interview mit Eva, 07.12.12, #00:13:29#)

María hat diesen Anschluss nicht und arbeitet mit einer Französin und einer Griechin zusammen, sie sprechen „deunglisch“ (Interview mit María, 07.12.12, #00:26:20#). Sie schreibt auch ihre Hausarbeiten auf Englisch (ibid., #00:38:54#), meidet deutschsprachige Lehrveranstaltungen aus Angst vor deutschsprachigen Prüfungen (ibid., #00:05:52#) und beschreibt ihre Rolle im Seminar als eher passiv: „ich sage nichts. das ist, ich höre meistens und dann ich antworte nur, wenn ich eine direkte frage bekomme“ (ibid., Seg. 715 f., #00:30:22#) Immer wieder konstatiert María, dass sie Deutsch zwar verstehen, aber kaum sprechen kann: „ich kann nicht ganz gut was ich meine erklären“ (ibid., S. 1199, #00:50:18#). Deutsch zu sprechen bleibt ein fernes Ziel: „es wäre super, wenn ich deutsch könnte“ (ibid., S. 1192, #00:49:00#), jedoch ist die Alltags- und die Studiersprache für María Englisch.

Interviews sind wie alle Gespräche per se Dialoge, auch die Frage der Studiersprache wird in den Interviews diskursiv verhandelt, wie die folgende Passage zeigt:

- 01 M: uff, ich ich weiß nicht. äm in Uni habe ich versucht, immer deutsch äm unterrichten zu nehmen (.) aber es für master gibt est wenig auf deutsch so [am meisten #00:04:45-9#
- 02 I: [a:ch
- 03 M: sind auf englisch
- 04 I: achso
- 05 M: so ich kann äm in uni bin ich okay, weil ich mache nu:r
- 06 I: englisch
- 07 M: inglisch
- 08 I: hm_hm
- 09 M: aber ich glaube ich kann nicht eine (.) unterhaltung? in deutsch haben. ich fühle, dass ich kann wirklich nicht. #00:05:02-2#
(Interview mit María, 05.12.12, #00:04:45#)

Die wiederholten Nachfragen der Interviewerin („a:ch“, „achso“), die auf Erstaunen hindeuten, münden schnell in die Kokonstruktion „englisch“ mit Wiederholung (Segment 05 f.), für beide scheint Englisch als Studiersprache eine selbstverständliche Alternative. Auch im Interview selbst überlegen beide an zwei Stellen, auf Englisch fortzufahren. So zeigt das Interview, auch in den vielen Verständnisfragen und Wiederholungen, aber auch auf einer Meta-Ebene die Problematik der Austauschstudierenden mit eher geringen Deutschkenntnissen: Ein Deutscherwerb durch Interaktion findet in der Universität kaum noch statt, wenn Englisch als lingua franca die Kommunikation dominiert. Im Gespräch mit Eva fragt die Interviewerin folgerichtig mehrere Male nach englischsprachigen Lehrveranstaltungen. Die folgende Passage zeigt die Erwartung der Interviewerin, dass Austauschstudierende (auch) auf Englisch studieren und die dem entgegenstehende Erzählung von Eva:

- 01 I: [also kam es für dich ehm (.) überHAUPT in frage, auch ne lehrveranstaltung auf ENGLISH zu machen? zum beispiel? #00:20:04-2#
- 02 E: nein. ich wollte das nicht.
- 03 I: hm. (1.5) und also warum konkret warn jetzt warn die INhaltlich jetzt nicht so spannend, oder- einfach [()
- 04 E: [nein=nein.] ich weil- weil ich find deutsch (.) das=is=ist (0.5) ich find es super schwer englisch hier zu sprechen? weil ich KANN gut [englisch,] aber hier ich mein kopf SO eh=eh
- 05 I: [okay,]

- 06 E: das=is nich (.)
07 I: voll? #00:20:31-1#
08 E: <<lacht<NICH voll,> aber ich ich denke NUR in deutsch; jetzt [weisst du
09 I: [okay.] #00:20:37-0#
(Interview mit Eva, 07.12.12, #00:20:00#)

Die wiederholte Nachfrage der Interviewerin verweist auf eine Erwartung, der Eva im 4. Segment widerspricht. In diesem Segment entwirft Eva ihre sprachliche Identität, sie „KANN gut Englisch“, aber in Berlin möchte sie Deutsch sprechen. Der Annahme, eine weitere Sprache zu sprechen sei zu anstrengend (Segment 07), widerspricht Eva vehement, wie die Betonungen, das Lachen und die informationsverstärkende Partikel „weißt du“ (Segment 08) deutlich machen. Zu ihrem Selbstbild gehört Deutsch als Lebens- und Denkumgebung. Anders als María lehnt Eva es ab, in Berlin Englisch zu sprechen, selbst mit ihrem amerikanischen Mitbewohner spricht sie nur Deutsch (Interview mit Eva, #00:33:34#).

Auch in ihrer Selbsteinschätzung in Bezug auf Deutsch unterscheiden sich die beiden Studentinnen fundamental: María schätzt ihr Hörverstehen als gut ein, meint aber, keine Unterhaltung auf Deutsch führen zu können (s. o.). Das vorliegende Interview widerspricht diesem Selbstbild. Eva hingegen sagt, „ich denke ich kann gut kommunizieren; ich kann ich kann sagen, was ich will.“ (Interview mit Eva, #00:51:35#), erkennt aber auch viel mehr Situationen, in denen sie nicht gut versteht: „das is so das is (.) wenn ich kann eine vorlesung nicht verSTEHN oder wenn ich kann ä ä zwei wenn ich ich weiß nich wenn A oder B in meiner gruppe unterhalten und ich kann nicht verSTEHN das is das is (.) ich fühle mich sehr frustriert.“ (Interview mit Eva, #00:51:13#).

Die Interviews sind auch für viele weitere Fragestellungen, so zum Fachstudium, zur Wohnsituation, zu den Zukunftsplänen ausländischer Studierender eine hochinteressante und ergiebige Datenquelle. Die kurze Analyse der Sequenzen, in denen es auch inhaltlich um den Deutscherwerb geht, zeigt, welch hohen Stellenwert ausländische Studierende dem Spracherwerb beimessen, bis hin zur Ablehnung englischer Kommunikationssituationen inner- und außerhalb der Universität, wie bei Eva. Die Analyse des Interviews mit María zeigt weiterhin, dass es ihr in einem derzeit fast bilingualen Studienangebot kaum gelingen kann, ihre Deutschkenntnisse durch Teilhabe an

deutscher Kommunikation zu verbessern.

Schließlich spiegeln die Interviews, die zugleich Interaktionen mit einer deutschen Masterstudentin sind, auch die Suche nach einer Identität als ausländische Studierende und als L2-Sprecherin und die Selbstbehauptung dieser Identität wieder.

3. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegenden Überlegungen bilden nur einen ersten Baustein einer umfassenden Bedarfsanalyse zum Deutschlernbedarf ausländischer Studierender an einer deutschen Universität und sollten um weitere Quellen, insbesondere den Sprachgebrauch im Studium und die Einschätzung der Lehrenden, besonders aus dem Fachstudium, ergänzt und erweitert werden.

Doch auch die hier betrachteten Befragungen und Interviews liefern schon erste Anhaltspunkte für einen universitären Deutschunterricht, der den Lerner und die Lernerin und ihre Bedarfe ins Zentrum der Didaktik stellt. So kann die Bedeutung eines kommunikativen und handlungsorientierten Unterrichts kaum überschätzt werden. Auch Alltagssituationen inner- und außerhalb der Universität und die konsequente Arbeit an Hörstrategien sowie der Kontakt zu Deutschen auch außerhalb des Sprachunterrichts werden dem hier geäußerten Bedarf sicher gerecht.

Viele Fragen bleiben an dieser Stelle noch offen. Doch die hier vorgeschlagenen Untersuchungsmethoden zeigen nicht nur zu didaktisierende Kompetenzen, sondern gestatten auch einen tiefen Einblick in die Reisen, die ausländische Studierende unternehmen. Durch die fremde Sprache gewinnt Eva an Selbstbewusstsein und verliert ihre Angst:

E: und (3) am anfang ich war ein bisschen mehr ä ä (2) ich weiß nicht ich hatte ä ich ich dachte die ganze zeit und war (1) ich hatte mehr angst. jetzt ich bin ein bisschen mehr ä [---] JETZT bin ich mehr entspannt. gespannt [entspannt

(Interview mit Eva, 07.12.12, #00:51:40#)

Literaturverzeichnis

- Akademisches Auslandsamt der TU Berlin. (Hrsg.). (2013). *20 Jahre Austauschprogramme an der TU Berlin*. [Broschüre]. Zugriff am 21.01.2014 über http://www.auslandsamt.tu-berlin.de/fileadmin/ref1/Formulare/Outgoings-Formulare/Broschueren/2013-07-24_20JahreAustausch_small.pdf
- Brown, J. D. (2011). Foreign and Second Language Needs Analysis. In M. H. Long & C. Doughty (Hrsg.), *The handbook of language teaching*. (pp. 269–293). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Fandrych, C. & Sedlaczek, B. (2012). *I need German in my life. Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland* (Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 1). Tübingen: Stauffenburg.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.). (2000). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Kasper, G. (2006). Beyond repair. Conversation analysis as an approach to SLA. In K. Bardovi-Harlig & Z. Dörnyei (Hrsg.), *Themes in SLA Research* (AILA Review, vol. 19, pp. 83–99). Amsterdam: Benjamins.
- Kasper, G. & Wagner, J. (2011). Conversation analysis as an approach to second language acquisition. In D. Atkinson (Hrsg.), *Alternative approaches to second language acquisition* (pp. 117–142). London: Routledge.
- Kiefer, K.-H., Schlak, T. & Iwanow, K. (2012). Deutsch-Bedarf? Ein Kilometer Luftlinie von hier. Sprachbezogene Berufsfeld- und Organisationsanalyse am Beispiel eines IT-Help Desks. *Info DaF. Informationen Deutsch*, 39, 561–602.
- Krumm, H.-J. (Hrsg.). (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Bd. 35). Berlin: de Gruyter.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Long, M. H. (2005a). Overview: a rationale for needs analysis and needs analysis research. In M. H. Long (Hrsg.), *Second language needs analysis* (pp. 1–16). Cambridge: Cambridge University Press.

- Long, M. H. (2005b). Methodological issues in learner needs analysis. In M. H. Long (Hrsg.), *Second language needs analysis* (pp. 19–76). Cambridge: Cambridge University Press.
- Motz, M. (2005). *Ausländische Studierende in internationalen Studiengängen: Motivation, Sprachverwendung und sprachliche Bedürfnisse* (Fremdsprachen in Lehre und Forschung, Bd. 36). Bochum: AKS.
- Park, J.-E. (2007). Co-construction of Nonnative Speaker Identity in Cross-Cultural Interaction. *Applied Linguistics*, 28(3), 339–360.
- Purpura, J. E. & Graziano-King, J. (2004). Investigating the Foreign Language Needs of Professional School Students in International Affairs. A Case Study. *Teachers College. Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 4(1), 1–33.
- Riemer, C. (2011). Warum Deutsch (noch) gelernt wird. Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache. In H. Barkowski, S. Demmig, H. Funk & U. Würz (Hrsg.), *Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 327–340). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Europarat. (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Schegloff, E. A. (1997). Whose Text? Whose Context? *Discourse & Society*, 8(2), 165–187.
- Schwindeler, N. (2013). *Sprachgebrauch und Sprachbedarf: Sprachbezogene Voraussetzungen und Erwartungen ausländischer Studierender an der Technischen Universität Berlin*. (Unveröffentlichte Masterarbeit). TU Berlin.
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung. Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 10, 353–402.
- West, R. (1994). Needs analysis in language teaching. *Language Teaching*, 27(1), 1–19.

Interdisziplinärer Ansatz zur Optimierung von Curricula und Lehrwerken für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (SDU)

Manana Kutelia[†] –Staatliche Medizinische Universität, Tbilissi, Georgien

Abstract

In unserem Beitrag werden Probleme der Entwicklung von fachsprachenspezifischen Curricula und Lehrwerken diskutiert. Dabei wird versucht, den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht mit Zielen und Inhalten des Studienfaches produktiv und kreativ zu vernetzen. Dieser Ansatz eröffnet den Studierenden einen Blick auf die Fachsprache, die vor allem als Mittel der Gewinnung neuer Fachinformationen sowie der Kommunikation mit Fachkollegen erscheint. Bei der Erstellung eines Curriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht sind lernerorientierte sowie zielsprachenbezogene Perspektiven zu berücksichtigen. Im Curriculum sollen die Lernfähigkeiten spezifiziert und die didaktischen Handlungen mit dem Ziel dieser Befähigungen zusammengebracht werden.

Ausgehend davon soll das Curriculum für den studienbegleitenden Deutschunterricht gezielt aus der Perspektive der Zielgruppe, des künftigen Tätigkeitsfeldes sowie der Spezifik des zu erlernenden Faches konzipiert werden. In unserem Konzept geben wir neben der Formulierung allgemeiner Ziele und Inhalte auch detaillierte didaktische Empfehlungen zum Unterrichtsverlauf und präsentieren das von uns verfasste Lehrwerk *Deutsch für Mediziner*.

1. Einführung

Der Globalisierungsprozess stellt alle Wissenschaftsgebiete vor neue Herausforderungen. Dies führt auch zum Umdenken von traditionellen Ansätzen in der Didaktik des Fremdsprachenunterrichts für akademische Zwecke. In den Mittelpunkt rücken neue Forschungen, die sich mit den Problemen des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts befassen. So wurden in jüngster Zeit neue Projekte zum studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) initiiert, und zwar Rahmencurricula für eine Reihe von osteuropäischen Ländern (Polen, Slowakei, Tschechien, Ukraine, Kroatien, Serbien, Bosnien und Herzegowina, Mazedonien usw.). In diesen Projekten werden wichtige praktische Vorschläge für die Umsetzung der Curricula unterbreitet¹. Der vorliegende Beitrag ist eine Bestandsaufnahme des SDU an georgischen Hochschulen/Universitäten, wobei seine Geschichte sowie der Status quo analysiert und dargestellt werden. Des Weiteren wird versucht, Prinzipien zur Optimierung des Unterrichtsprozesses zu erarbeiten.

2. SDU in Georgien

Fremdsprachen, darunter auch Deutsch, werden seit Jahrzehnten an georgischen Hochschulen und Universitäten als ein studienbegleitendes obligatorisches oder fakultatives Fach unterrichtet. Dabei wurden die Ziele und Methoden des Unterrichts und dementsprechend die Curricula sowie Lehrwerke je nach der politischen Konjunktur und der Fremdsprachenpolitik mehreren Änderungen unterworfen.

In Bezug auf die deutsche Sprache muss erwähnt werden, dass sie – angesichts der wachsenden Zahl der in deutschsprachigen Ländern studierenden Nichtgermanisten sowie der in diesen Ländern beschäftigten Absolventen – das Deutsche als Fach- und Wissenschaftssprache immer mehr an Bedeutung ge-

1 Vgl. zum Beispiel <http://www.scribd.com/doc/173871106/Studienbegleitender-Deutschunterricht-Rahmencurricula-Lehrbucher-und-Adressen>. Zugriff am 10.03.2013

winnt. Die Sprachenzentren an georgischen Hochschulen/Universitäten bieten neben allgemeinsprachlichen Kursen verschiedener Stufen vermehrt Fachsprachenunterricht für europäische Sprachen an. Aber da bis heute keine allgemeinen Richtlinien für Curricula und Lehrwerke existieren, gibt es auch keine einheitliche Politik für den SDU. Ausgehend davon ist es dringend erforderlich, dass ein neues didaktisches Projekt mit dieser Zielsetzung für Georgien ins Leben gerufen wird.

2.1 Geschichtlicher Überblick über den SDU in Georgien

Während der Sowjetzeit, in den 1970 bis 90er Jahren, wurden alle Curricula/ Lehrprogramme (darunter auch jene für Fremdsprachen) vom Ministerium für Bildung der Sowjetunion in Moskau zentral erstellt. Sie waren Pflichtdokumente für alle Sowjetrepubliken. Die regionale Sprach- und Lehrspezifik für einzelne Republiken blieben dabei unberücksichtigt. Fremdsprachen, darunter auch Deutsch für Nichtgermanisten, wurden in der Regel im ersten und zweiten Studienjahr (vier Semester) je zwei bis vier Semesterwochenstunden (SWS) unterrichtet, an manchen Hochschulen gab es weiterführende fakultative Kurse für weitere vier Semester.

Wenn wir uns einen Überblick über die Vergangenheit des SDU in Georgien verschaffen möchten, so sollten wir auch eine kurze Analyse der alten Curricula vornehmen. Worauf zielten sie ab? Wie waren die Lehrziele definiert? Selbstverständlich spiegelten sie die Bedürfnisse der damals existierenden, in sich geschlossenen Sowjetgesellschaft wider, deren Mitglieder hinter dem Eisernen Vorhang lebten und nur eingeschränkte Möglichkeiten der Mobilität ins Ausland hatten. Ein Ausnahmefall für Georgien war die Partnerschaft zwischen der Staatlichen Javakishvili Universität und der Friedrich-Schiller-Universität Jena zu DDR-Zeiten, in deren Rahmen einige georgische Studierende die Möglichkeit hatten, ein Auslandsstudium (teilweise oder voll) in Deutschland zu absolvieren und dadurch mit der deutschen Sprache in ihren verschiedenen Erscheinungsformen in Berührung zu kommen.

Als Beispiel eines Curriculums (es wurde als „Programm“ bezeichnet) für Deutsch möchten wir das Programm des Jahrgangs 1983 für Nichtgermanisten vorstellen (Ministerium für Hochschul- und Berufsbildung der UdSSR, 1983). In der Präambel des Programms stand, dass es die Kontinuität des Lehrens in der Schule und an der Hochschule ins Zentrum stelle. Während die Mittelschule den Grundstein zum Erlernen einer Fremdsprache legte, konnte an den Hochschulen fachorientierter Fremdsprachenunterricht stattfinden. Hauptziel des Unterrichts war die Weiterentwicklung bestimmter rezeptiver Aktivitäten, und zwar Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens, vorwiegend für detailliertes und globales Verstehen. Eine untergeordnete Rolle spielte dagegen das Hören. Produktive Fertigkeiten wie Sprechen und Schreiben wurden vernachlässigt. Außerdem wurde der schriftlichen und mündlichen Übersetzung viel Zeit eingeräumt. Die Kontrolle erworbener Kenntnisse geschah vorwiegend über quantitative Evaluierungen, die keine Deskriptoren im heutigen Sinn darstellten. Die Endprüfung umfasste das Lesen eines Fachtextes mit Hilfe des Wörterbuchs, mit dem Ziel das Leseverstehen zu kontrollieren. Dies erfolgte durch eine schriftliche Übersetzung, wobei der Umfang des Textes 1200 gedruckte Zeilen betrug. Das globale Leseverstehen eines Fachtextes wurde anhand von ca. 2400 gedruckten Zeilen kontrolliert, deren Inhalt – entweder in der Muttersprache oder auf Deutsch – wiedergegeben werden musste. Die Prüfung der Sprechfertigkeit erfolgte durch die mündliche Wiedergabe des erlernten Materials (bekannte Themen, 10–12 Sätze) oder Gespräche über fachspezifische oder gesellschaftlich-politische Themen (15–25 Sätze). Weiterhin war im Programm eine prozentuelle Verteilung des Zeitbudgets für verschiedene Fähigkeiten gegeben; für das Lesen wuchs die Zeit in den Lernetappen von 50 % auf 79 %. Was das Sprechen und Hören betrifft, so verminderte sich die für sie bestimmte Zeit in den Unterrichtsetappen von 20 % auf 15 %. Eine große Bedeutung wurde der schriftlichen und mündlichen Übersetzung beigemessen. Schreiben wurde nicht als Ziel, sondern als Mittel zur Aktivierung des Sprachmaterials verstanden.

Das oben genannte Programm war mehr auf den Erwerb des Sprachmaterials (lexikalische Einheiten und grammatische Strukturen) als auf die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten in einzelnen Sprechaktivitäten ausgerichtet,

geschweige denn auf die Erarbeitung kommunikativer Kompetenzen und Lernstrategien.

Das empfohlene Literaturverzeichnis bestand ausschließlich aus Lehrbüchern russischer Autoren. Als Beispiel sei hier ein in Russland herausgegebenes Lehrbuch genannt, das an medizinischen Hochschulen in Georgien im Unterricht verwendet wurde (Buschina, Elisseeva & Jackovskaja, 1990). Das Lehrbuch ist nach dem obengenannten Programm zusammengestellt und dient fast ausschließlich der Entwicklung des Leseverstehens. Jede Lektion besteht aus gleichen Textsorten und wenigen kommunikativen Übungen wie: „Bilden Sie Sätze mit folgenden Wörtern und Wortgruppen; Übersetzen Sie die Sätze ins Russische“ usw. Im Lehrbuch gibt es keine Aufgaben zum verstehenden Hören, es bleibt kein Platz für das Sprechen und Schreiben. Es versteht sich, dass die Thematik des Lehrbuchs ideologisch stark belastet war und der Unterricht auf passive, begrenzte Kenntnisse der Sprache abzielte (das Verstehen, nicht aber das Sprechen). Die Folge war eine ungenügende Sprachkompetenz der Studenten und Absolventen, die nicht imstande waren, an realer fachbezogener Kommunikation teilzunehmen.

2.2 Der heutige Stand des SDU in Georgien

Nach dem Zerfall der Sowjetunion in den 1990er Jahren und der Etablierung einer offenen Gesellschaft wurde in Georgien versucht, einen neuen Ansatz im SDU einzuführen. Zu diesem Prozess haben die im Hochschulbereich durchgeführten Reformen beigetragen. Erster Schritt dieser Entwicklung war die Erlangung von Autonomie durch die Universitäten, was vor allem die Selbstständigkeit in der Ausarbeitung von Handlungsstrategien bedeutete. Die Universitäten haben unabhängig voneinander nach ihren Bedürfnissen Curricula entwickelt, wobei wegen unzureichender Erfahrung viel experimentiert wurde. Dazu haben auch die sich im Lande schnell ändernden politischen Gegebenheiten beigetragen, die die Bildungspolitik stark beeinflussten.

Wie ist der heutige Stand des studienbegleitenden Deutschunterrichts in Georgien? Vor dem Hintergrund der laufenden Reformen im Bildungswesen wächst der Einfluss der englischen Sprache im Land. Mit der Zeit wird Deutsch „verdrängt“, im Widerspruch zu den Richtlinien des Rates für kul-

turelle Zusammenarbeit der EU, welcher seine Aktivitäten darauf konzentriert, die zuständigen Einrichtungen in den Mitgliedstaaten zur Verbesserung des Fremdsprachenlernens zu ermutigen und sie dabei zu unterstützen. Die aktuelle Situation des Fachsprachenunterrichts in Georgien ruft einige Parallelen in Erinnerung. Wir denken an die Zeiten zurück, wo die russische Sprache die einzig akzeptierte Fremdsprache im Land war. Andererseits müssen wir bedenken, dass wir jetzt in einer offenen demokratischen Gesellschaft leben und dementsprechend das Sprachenangebot der Bildungseinrichtungen diversifiziert wird und die Studierenden die Möglichkeit erhalten sollen, eine mehrsprachige Kompetenz zu erwerben. In diesem Sinn ist es unverständlich, dass das Ministerium für Wissenschaft und Bildung versuchte, an den Universitäten in Georgien Englisch als einzige Fremdsprache zu etablieren. Der Befehl des Ministers für Wissenschaft und Bildung Georgiens (09.02.2012) verpflichtete alle Studierenden für den Erhalt des Diploms ein Zertifikat über ihre Englischkenntnisse auf dem Niveau B2 nachzuweisen, andere Sprachen wurden nicht mehr akzeptiert. Dementsprechend wurde nur noch Englisch im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht angeboten.

Unserer Meinung stellte dies einen strategischen Fehler der Unterrichtsplanung dar: Einerseits gingen die schon in der Schule erworbenen Deutschkenntnisse verloren und andererseits lernten die Anfänger in so einem beschränkten Zeitraum (zwei bis drei Semester ca. 120 Stunden) auch nicht viel Englisch. Davon profitierte niemand. Der Versuch von Deutschlehrern verschiedener Hochschuleinrichtungen, ein zweisprachiges Modell des Fachsprachenunterrichts in die universitäre Ausbildung einzuführen, hat bis heute bis auf wenige Ausnahmen wenig Erfolg gehabt. Zum Glück hat sich nach den Parlamentswahlen 2013 die Situation zugunsten der Wahlfreiheit sowie der Mehrsprachigkeit verbessert, aber die Probleme für die Hochschulen bestehen nach wie vor, weil es im Lande keine einheitliche Fremdsprachenpolitik gibt. Der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht wird an verschiedenen Universitäten Georgiens unterschiedlich gestaltet. An manchen Universitäten wird die in der Schule erlernte Fremdsprache (darunter auch Deutsch) im ersten und zweiten. Studienjahr mit je zwei bis vier SWS unterrichtet. Da die Studierenden schon gewisse Vorkenntnisse in der fremden Sprache haben

(Stufe A2–B1 nach den Ergebnissen der Einheitlichen Nationalen Aufnahmeprüfungen), wird unmittelbar mit dem Fachsprachenunterricht begonnen. Die Kurse beinhalten im ersten Studienjahr eine Einführung in die jeweilige Fachsprache, den Erwerb eines allgemeinwissenschaftlichen und fachbezogenen Grundwortschatzes, die Vertiefung grammatischer Kenntnisse sowie die Befähigung zur mündlichen und schriftlichen Kommunikation in der gewählten Fachrichtung. Im zweiten Studienjahr wird an der Vermittlung sprachlicher Kenntnisse sowie landeskundlicher Einsichten gearbeitet, die ein Studienaufenthalt oder ein Praktikum im Ausland erfordert. Dabei wird der Fachwortschatz erweitert sowie situationsangemessener und flüssiger Sprachgebrauch in der fachspezifischen mündlichen und schriftlichen Kommunikation angestrebt. Der Kurs endet mit einer Prüfung.

Leider wird an manchen Hochschulen dieses Schema nicht eingehalten; das Lehren und Lernen der Fachsprache ist nicht den Bedürfnissen, der Motivation, den Dispositionen und den Lernmöglichkeiten der georgischen Studierenden verschiedener Fachrichtungen angepasst.

3. Curricula für SDU

Wie oben erwähnt, werden die Curricula für SDU an den Hochschulen/Universitäten Georgiens fast jedes Jahr geändert. Aus diesem Grund möchten wir auf die Frage nach deren Entwicklung am Beispiel der Staatlichen Medizinischen Universität Tbilissi näher eingehen.

Den Begriff „Curriculum“ verstehen wir hierbei sowohl in seiner „externen“ als auch „internen“ Interpretation, die sowohl allgemeine Ziele und Inhalte als auch detaillierte didaktische Empfehlungen und Materialien umfasst. Bei der Erstellung des Curriculums haben wir versucht, uns in Anlehnung an Edmondson, am Lernprozess zu orientieren d. h. an das, was beim Lernen zu tun ist (Edmondson, 2006, S. 304).

Die Struktur und der Inhalt des Medizinstudiums ist einer der wichtigsten Aspekte beim Entwurf des Curriculum-Konzepts für die medizinischen Hochschulen. Die Staatliche Medizinische Universität hat sich dem Bologna-Prozess angeschlossen, welcher den SDU durch mehr Praxisorientierung und

Mobilität, durch längere Praktika bzw. Auslandssemester unterstützt. Das moderne SDU-Curriculum sollte die Studierenden vor allem auf Auslandsaufenthalte während ihres Studiums bzw. danach vorbereiten und sie zur beruflichen Flexibilität und zur angemessenen Kommunikation im ärztlichen Arbeitsalltag befähigen. Dabei treten Anwendungs- und Handlungskompetenz in den Vordergrund. Darüber hinaus ist das Curriculum auf den Erwerb eines medizinischen Fachwortschatzes und die für dieses Gebiet relevanten Textsorten gerichtet. Das erworbene Material soll mit Hilfe realistischer Handlungs- und Gesprächssituationen aus den Krankenhäusern und anderen medizinischen Einrichtungen eingeübt werden. Schwerpunkte sind Kommunikationsstrategien, Techniken der ärztlichen Gesprächsführung sowie das sprachlich korrekte Verfassen von ärztlichen Dokumentationen.

Es versteht sich von selbst, dass das Curriculum und die Lehrwerke diesen Gegebenheiten angepasst und entsprechend weiterentwickelt werden sollten. Dabei soll versucht werden, fachgebundene- und fachübergreifende Schlüsselqualifikationen und -Kompetenzen zu vermitteln. Grundprinzipien des fachbezogenen Unterrichtes können auf das sprachliche Handeln im Rahmen der flexiblen Module übertragen werden, welche auch authentische Anwendungssituationen für fremdsprachliche Aktivitäten initiieren.

Das von uns entworfene interdisziplinäre Curriculum umfasst fünf aufeinander aufbauende Module:

1. Das Gesundheits- und Versicherungssystem in Georgien und in den deutschsprachigen Ländern;
2. Medizinische Aus- und Weiterbildung in Georgien und in den deutschsprachigen Ländern;
3. Interkulturelle Kommunikation auf dem Gebiet der Medizin;
4. Strukturelle Besonderheiten des Körpers, Pathologien und deren Behandlung;
5. Kontrolle und Vorbeugen von Krankheiten.

Ein Musterbeispiel wäre das Modul „Interkulturelle Kommunikation auf dem Gebiet der Medizin“, dessen Struktur wie folgt konzipiert ist:

Inhalt/Themen:

Allgemeine Anamnese; Vorstellung; Aktuelle Anamnese; Vorerkrankungen; Medikamente und Allergien; Vegetative Anamnese; Familienanamnese; So-

zialanamnese; Spezielle Anamnese; Die körperliche Untersuchung; Allgemeine Erläuterungen und Kommandos; Dokumentation von Ergebnissen einer körperlichen Untersuchung; Gespräch zwischen einem chinesischen Patienten und einer deutschen Ärztin; Ärztliche Gesprächsführung; Das schwierige Gespräch – Überbringen von schlechten Nachrichten; Fallbeispiele.

Textsorten:

Fallpräsentation; Krankengeschichte; Zeitschriftenartikel; Internetquellen; Fachtexte; Dialoge zu den Themen; Leserbriefe aus Fachzeitschriften; Fachartikel.

Lehr- und Lernformen:

Partner- und Gruppenarbeit; Markierung der unbekanntesten Wörter und Fachbegriffe; In Kleingruppen Fragen zu den verschiedenen Gesprächsformen über Anamnese überlegen, die Ergebnisse in der großen Gruppe vortragen; Die körperliche Untersuchung zu einem Untersuchungsfall szenisch durchführen; Die wichtigsten Verhaltens- und Kommunikationsregeln für eine körperliche Untersuchung in Deutschland zusammenfassen; Zu zweit in Form eines Rollenspiels ein Anamnesegespräch zu einem Thema oder einer Krankheit führen; In Dreier-Gruppen arbeiten; Ein Fallbeispiel auswählen und die Rolle des Arztes und des Patienten vergeben; Die Gespräche spielen und anschließend zu dritt das Ergebnis diskutieren.

Sprachliche Mittel:

Den Verlauf von physischen Untersuchungen erläutern; Mit Patienten und Angehörigen kommunizieren; Typische Wendungen zur Anamneseerhebung formulieren; Typische Kommandos zur körperlichen Untersuchung formulieren; Einen Arztbrief verfassen; In Form eines Assoziogramms eigene Ideen und Gedanken sammeln; Einen Überweisungsbefehl verfassen.

Methodische und didaktische Mittel:

Ein Vokabelheft anlegen; Beispiel für ein Anamnesegespräch als Dialog lesen und zentrale Begriffe markieren; Den Plan einer Anamneseerhebung zusammenstellen; Alle unverständlichen Begriffe in der großen Gruppe klären; Die

unterschiedliche Techniken markieren; Aktives, empathisches Zuhören anwenden.

Die im Curriculum dargestellte interdisziplinäre, fachbezogene Spracharbeit, die sprachliches Lernen mit methodischem und inhaltlichem Lernen verknüpft, hat zum Ziel, die Studierenden zu fremdsprachlicher Flexibilität zu führen, und zwar unter fachspezifischen Bedingungen. Auf diese Weise dient die Fremdsprache als Instrument zur Bewältigung fachbezogener Inhalte.

4. Lehrwerke für SDU in Georgien

Das Fehlen der allgemeinen Richtlinien für Curricula führt zum Defizit von Lehrwerken bzw. Lehrmaterialien für den fach- und berufsspezifischen Unterricht. Es gibt Uneinheitlichkeit bei deren Auswahl und Verwendung. Dasselbe gilt für die Erstellung von regionalen Lehrbüchern; es gibt keine einheitlichen Kriterien, die bestimmen, über welche Fachsprachenkompetenzen die Studierenden verfügen sollen. Da fachsprachlich orientierte Lernende in der Regel hoch motiviert und fokussiert sind, zudem meistens auch mit den Inhalten und mit den in ihrer Disziplin gängigen internationalen Forschungsstandards und Methoden sowie mit deren Terminologie vertraut sind, sollten die Lehrwerke auf einem wesentlich höheren inhaltlichen Niveau ansetzen und erlauben, integriert und flexibel eingesetzt zu werden. Sie sollten die Studierenden zum kreativen Denken sowie zur Formulierung der Fachinhalte animieren sowie ihre Diskussionskultur erhöhen.

Bei der Stoffauswahl sollte darauf geachtet werden, dass auf solche Themen zurückgegriffen wird, die sich für ein fachübergreifendes Arbeiten anbieten. Auch auf sinnvolle Stoffreduzierung, klare Schwerpunktsetzung und Eingrenzung des Stoffes sollte geachtet werden. Außerdem muss auch die Erweiterung der kommunikativen Fähigkeiten im Fach ein Schwerpunkt im Lehrwerk sein.

An dieser Stelle möchten wir das von den Mitarbeitern unseres Sprachenzentrums entwickelte Buch *Deutsch für Mediziner* präsentieren (Kutelia et al., 2011). Das Lehrwerk ist in erster Linie für Studierende und Auszubildende

aller Gesundheitsberufe, junge Ärzte, Therapeuten und Pflegekräfte konzipiert. Bei der Erstellung des Lehrbuchs wurde ein interdisziplinärer Ansatz in den Vordergrund gerückt, d. h. die Sprache wird als Mittel der Sprachhandlungen auf dem Gebiet der Medizin betrachtet und daher unterrichtet.

Die Studierenden lernen verschiedene Medizin- und Organsysteme sowie Therapieansätze kennen und setzen sich mit grundlegenden Fragen einer integrativen Medizin auseinander. Das Lehrwerk umfasst zehn thematisch gegliederte Lektionen, in denen die Fachinhalte aus wichtigen Gebieten der Medizin dargeboten sind. Dem Buch wird eine CD mit Hörmaterialien beigelegt. Jede Lektion ist so strukturiert, dass sie zur Erarbeitung aller vier Fertigkeiten gleichermaßen dienen. Für die Sequenzen: Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen sind Themen ausgewählt, die inhaltlich nah zu den von der Universität angebotenen Fachdisziplinen stehen. Der Themenkreis umfasst Fragen aus den Gebieten: Orthopädie, Traumatologie, Gastroenterologie, Hepatologie, Kardiologie, Pulmonologie, Endokrinologie, Neurologie, Chirurgie, Pharmazie, Hygiene, Gesundheitswesen, Zahnheilkunde. Da die Studierenden die Fachsprache der Vorlesungen, Praktika und Fachbücher sowie die Sprache der Ärzte, des mittleren medizinischen Personals und medizinisch unterschiedlich gebildeten Patienten erlernen sollen, wurde versucht, zu jedem Thema vielfältige authentische Texte/Dialoge verschiedener Schwierigkeitsgrade anzubieten: Polyarthritis, Das Herz, Arteriosklerose, Erkrankungen der Atemwege, Fettsucht, Medikamente bei Alzheimer, Organtransplantation usw.

Die speziellen Übungen haben zum Ziel, die Fachkenntnisse mit Sprachkenntnissen zu vernetzen. Zu diesem Zweck werden Übungstypen verwendet, die zielgerichtet zur Erarbeitung von verschiedenen Kompetenzen dienen:

- a. Lesekompetenz: Prüfen Sie Ihre Kenntnisse, Lesen Sie den Text über den Krankheitsfall: Machen Sie sich Notizen nach den angebotenen Stichpunkten, um die mentale Funktion des Patienten einzuschätzen; Finden Sie Erläuterungen zu den Fachbegriffen; Nummerieren Sie die Sätze entsprechend den Entwicklungsstadien der Krankheit; Entscheiden Sie nach dem Textinhalt, ob die folgenden Behauptungen falsch oder richtig sind; Lesen Sie den Text, nennen Sie krankheitsauslösende Ursachen von folgenden Krankheiten.

- b. Hörkompetenz: Hören Sie den Dialog noch einmal. Rekonstruieren Sie die Fragen des Arztes. Hören Sie den Text „Sturz auf der Station“, wie könnte die Patientin die Fragen des Arztes beantworten? Hören Sie den Text „Störungen des Geruchs- und Geschmackssinnes“, erklären Sie, was die medizinischen Termini Anosmie, Kakosmie, Parosmie und Parageusie bedeuten und bei welchen Erkrankungen sie vorkommen.
- c. Schreibkompetenz: Erläutern Sie mit Hilfe eines medizinischen Wörterbuchs einige Untersuchungsmethoden und Fachbegriffe; Schreiben Sie einen Brief über einen neurologischen Krankheitsfall; Beschreiben Sie Behandlungs- und Rehabilitationsmaßnahmen, die zur Besserung des Patientenzustands beitragen können (anhand des Textes „Schlaganfall“); Beschreiben Sie mindestens fünf Untersuchungsverfahren, die bei der Herzinfarkt diagnose angewendet werden.
- d. Sprechkompetenz: Sprechen Sie über Fälle von Multipler Sklerose, von denen Sie in Ihrem Leben gehört haben; Diskutieren Sie das Verhalten des Arztes und des Patienten nach dem Dialog; Diskutieren Sie in der Gruppe über den Krankheitsfall anhand des Textes „Ein Patient mit Adipositas“; Drücken Sie Ihre Meinung zu dem Fall anhand des Textes „Medikamente bei Alzheimer“ aus *usw.*

Obwohl im Lehrwerk Themen angeboten werden, die vorwiegend als Diskussionsthemen dienen, werden auch die Grammatik und der Wortschatz nicht vernachlässigt: Finden Sie die passenden Erläuterungen für die angegebenen medizinischen Begriffe; Zergliedern Sie folgende Komposita und erläutern Sie ihre Bedeutung; Verwandeln Sie folgende Äußerungen in Nominalphrasen; Verbinden Sie die beiden Sätze, indem Sie den ersten Satz in ein erweitertes vorangestellten Attribut verwandeln, achten Sie dabei auf die Partizipien.

Jede Lektion endet mit einem Glossar, in dem neue Wörter anschaulich morphologisch geordnet aufgeführt sind, und das sich gut zur Wiederholung des Materials eignet.

Das Lehrwerk wird seit zwei Jahren im Unterrichtsprozess erfolgreich angewendet. Es ist geplant, seine neue Version unter Berücksichtigung der Ergebnisse einer Umfrage von Studierenden und Lehrenden zu veröffentlichen.

5. Schlussfolgerung

Wie sollte SDU in Zukunft gestaltet werden? Es folgen an dieser Stelle einige Überlegungen/Vorschläge.

Wenn man davon ausgeht, dass die gegenwärtige Position des Deutschen in Georgien trotz besonderer historischer Verbindung zwischen Deutschland und Georgien keine Selbstverständlichkeit ist, sondern der Status dieser Sprache gegenüber dem anderer westlicher Sprachen gehalten, wenn nicht sogar verbessert werden muss, so gilt es die Position des Deutschen hinter das Englische als die zweitwichtigste europäische Fremdsprache an georgischen Hochschulen zu konsolidieren. Dafür ist es erforderlich, Deutsch fachstudienbegleitend für solche Studierende anzubieten, die aufgrund ihrer sprachlichen Vorkenntnisse und anderer Voraussetzungen ihr Fachstudium aufnehmen könnten, dennoch aber sprachlicher wie arbeitsmethodischer Hilfen bedürfen. Man sollte die Kontinuität im Übergang von der schulischen zur universitären Ausbildung gewährleisten und ein nationales Curriculum für SDU unter Berücksichtigung der schulischen Ausbildung erarbeiten. Unser Vorschlag wäre SDU zwei SWS zumindest vier Semester lang (8 ECTS) anzubieten, dabei den Fachsprachenunterricht eng mit dem Fachunterricht zu verbinden. Es wäre wünschenswert, regelmäßig spezielle Fortbildungskurse „Fachsprache Deutsch“ für bereits praktizierende Hochschullehrende zu organisieren. Die Entwicklung von Lehrmaterialien für SDU sollte wenn möglich unter Einbeziehung von deutschen Kollegen und Experten gefördert werden. Darüber hinaus gilt es, die Rolle des Deutschen als Fach- und Wissenschaftssprache hervorzuheben, differenzierte Kurse (z. B. mit den Schwerpunkten: Lesekurse mit wissenschaftlicher Literatur, Kurse für Fachkommunikation, Schreibkurse für fachspezifische Texte usw.) anzubieten, Studentenpraktika sowie Studentennobilität in deutschsprachigen Ländern (für 1–2 Semester) zu fördern und regelmäßige fachbezogene Veranstaltungen durch deutsche

Gastprofessoren (Vorlesungen, Hospitationen, Seminare, praktische Übungen) durchzuführen.

Literaturverzeichnis

Buschina, L. M., Elisseeva, L. N. & Jackovskaja, W.J. (1990). *Das Lehrbuch für medizinische Hochschulen*. Moskau.

Edmondson, W. J. & House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (3., Aufl.). Tübingen: Franke.

Kutelia, M., Matschawariani, N. & Tschelidse, R. (2011). *Deutsch für Mediziner*. Tblissi: Universali.

Ministerium für Hochschul- und Berufsausbildung der UdSSR. (Hrsg.) (1983). *Deutsches Programm für nicht sprachige Fakultäten an Hochschulen*. Moskau: Ministerium für Hochschul- und Berufsausbildung der UdSSR.

Stationenlernen im fachorientierten studienbegleitenden Deutschunterricht

Snježana Husinec – Universität Zagreb, Kroatien

Abstract

Die Methode des Stationenlernens ist eine Form des lernerorientierten offenen Unterrichts, für die Abwechslungsreichtum, Selbstkontrolle des Lernens und Eigenverantwortlichkeit beim Lernen kennzeichnend sind. Bei selbständiger und selbstgesteuerter Arbeit an Stationen und durch Arbeitsaufträge unterschiedlicher Art entwickeln Lernende gleichzeitig ihre Schlüsselqualifikationen und ihre sprachliche Handlungskompetenz. Da die Einübung derselben Kompetenzen im Mittelpunkt des studienbegleitenden Deutschunterrichts stehen, eignet sich das Stationenlernen besonders gut in einem solchen Unterricht.

Dieser Beitrag soll zeigen, wie durch die Methode des Lernens an Stationen die Hauptziele des fachorientierten studienbegleitenden Deutschunterrichts – Entwicklung der kommunikativen und sozialen Handlungsfähigkeit in alltagssprachlichen und bestimmten berufsübergreifenden Situationen, Erwerb von Sprachstrukturkenntnissen, Sensibilisierung für Eigenverantwortung und Förderung des autonomen Lernens (Goethe-Institut Kroatien, 2007, S. 17) erfolgreich verfolgt werden können. An einem Beispiel aus dem studienbegleitenden Deutschunterricht für künftige Sozialarbeiter in Kroatien wird gezeigt, wie durch die Arbeit an Stationen die folgenden Kompetenzen gefördert werden: Leseverstehen, den Texten Informationen entnehmen, Internetrecherchen, Präsentieren, Medienkompetenz usw.

1. Einleitung

Seit einigen Jahren gibt es einen immer größeren Bedarf an studienbegleitendem Fremdsprachenunterricht. Dieser Unterricht ist fast immer auch fachorientiert und als solcher weist er viele Besonderheiten auf. Es handelt sich

um einen Unterricht, der eine Kombination von „normalem“ Fremdsprachenunterricht und bilinguaem Fachunterricht darstellt und in dem die Sprache und Fachinhalte gleichzeitig vermittelt werden. Das Hauptziel ist eine Art funktionale Mehrsprachigkeit zu entwickeln, die den Studierenden ermöglicht, in allgemeinsprachlichen aber auch in berufsbezogenen Situationen zu kommunizieren. In diesem Beitrag wird dargestellt, wie mit Hilfe der Methode des Stationenlernens der fachorientierte studienbegleitende Deutschunterricht effizient gestaltet und einige seiner Hauptziele leichter erreicht werden können.

2. Die Methode des Stationenlernens

2.1 Stationenlernen – Ursprung und Entwicklung

Die Methode des Stationenlernens ist keinesfalls eine neue Methode, obwohl sie im „normalen“ Unterricht ziemlich selten vertreten ist. Eine ähnliche Arbeitsform entwickelte bereits 1920 Helen Parkhurst. Parkhurst suchte nach einer Unterrichtsmethode, mit der sie das Problem der Unterrichtsdifferenzierung in altersgemischten Gruppen von Schulkindern lösen könnte. Sie kam zu dem Schluss, dass nur ein den einzelnen Schülern individuell angepasster Unterricht, in dem der Schüler im Mittelpunkt des Unterrichtsprozesses steht, schülergerecht und erfolgreich sein kann. In ihrem Dalton-Plan entwickelte sie ein Konzept, in dem der Unterricht den Interessen der Schüler und ihren Lern tempi angepasst wird (Gieth, 2001, S. 12).

Die Methode des Lernens an Stationen oder im Zirkel¹ stammt ursprünglich aus dem Sportunterricht. Sie wurde von Morgan und Adamson in den 1950-er Jahren in England entwickelt. Den Sportlern wurden unterschiedliche Übungsstationen angeboten, die sie entweder in der angegebenen oder freien Reihenfolge durchlaufen mussten (Bauer, 1997a, S. 58).

Mit den Begriffen „Zirkeltraining“ und „Lernen an Stationen“ wurde in Deutschland in den 80-er Jahren des 20. Jahrhunderts zum ersten Mal eine

1 Die Begriffe Stationenlernen, Lernzirkel, Lernen an Stationen werden synonym verwendet.

neue Lernform für die Schüler in der Grundschule bezeichnet. Mit der Zeit wurde diese neue Lernform weiter ausgebaut und auf neue Inhalte und Fächer sowie auf den fächerübergreifenden Unterricht übertragen (Bauer, 1997b, S. 57 f.).

2.2 Stationenlernen – Worum geht es eigentlich?

Die Methode des Lernens an Stationen ist ihren Merkmalen nach eine Form des offenen Unterrichts. Wie bei anderen Methoden des offenen Unterrichts stehen auch beim Stationenlernen die individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten des Schülers im Vordergrund. Die wichtigsten Prinzipien des offenen Unterrichts wie: Öffnung für die Vorschläge und Ideen der Lernenden; Wahlfreiheit des Arbeitsangebots; Wahlfreiheit der Sozialform und die Wahlfreiheit der Lern- und Arbeitszeit, prägen maßgeblich die Stationenlernmethode (Gieth, 2001, S. 26 f.). Der Lernprozess ist durch Abwechslungsreichtum, Selbstkontrolle des Lernens und Eigenverantwortlichkeit für das erworbene Wissen gekennzeichnet.

Beim Stationenlernen wird ein Unterrichtsthema in unterschiedliche thematische Lernsequenzen/Arbeitsaufträge eingeteilt. Jeder Arbeitsauftrag hat die Form einer Lernstation, die sich samt Anweisungen an einem Ort in der Klasse befindet (Salzgeber, 2011). Die Aufträge werden in unterschiedlicher Reihenfolge und unabhängig voneinander von den Lernenden bearbeitet. Auf diese Weise erarbeiten die Lernenden einzelne Aspekte eines Themas in kleinen Sequenzen. Die Aufträge sind an verschiedenen Stellen im Klassenraum hinterlegt an jeder Station ein anderer Auftrag. Die Lernenden arbeiten gleichzeitig an unterschiedlichen Stationen. Die Sozialform kann entweder von den Lernenden frei gewählt oder vom Lehrer bestimmt werden. Eine Kombination von unterschiedlichen Sozialformen wird empfohlen. Die Lernenden bestimmen selbst individuell sowohl die Abfolge, in der sie die Aufträge bearbeiten, als auch das Lerntempo. Dadurch passen sie das Lernen ihren jeweiligen Interessen und Fähigkeiten an. Individuelles Lerntempo und unterschiedliche Interessen werden durch verschiedene Materialien zum gleichen Thema und durch eine Kombination von Pflicht- und Wahlaufgaben berücksichtigt und gefördert. Der Schwerpunkt kann auf Übung, Kompetenzerwerb, Experiment,

Spiel oder Produktion liegen. Das Lernen ist betont handlungsorientiert. Eine aktive und verantwortungsvolle Teilnahme der Lernenden wird erwartet.

Nach den Worten von Ronald Bauer (1997a, S. 60), dem Verbreiter der Methode in Deutschland, ist das oberste Ziel des Lernens an Stationen „den Schülerinnen und Schülern ein optimales Lernen zu ermöglichen, indem die Aktivität beim Lernen auch vom Lernenden, also von der Schülerin oder dem Schüler, ausgehen soll“.

2.3 Die Phasen des Stationenlernens

Stationenlernen kann grundsätzlich in die Planungs- und Vorbereitungsphase sowie die Durchführungsphase eingeteilt werden.

2.3.1 Planung und Vorbereitung

Eine genaue Planung und Vorbereitung sind außerordentlich wichtig für einen Unterricht, bei dem mehrere Aktivitäten parallel verlaufen. Die einzelnen Schritte dieser Phase sind:

- Wahl des Themas
- Bestimmung der Lernziele
- Sammeln/Erstellen von Materialien
- Formulierung von Aufgaben

Die Planung beginnt mit der Wahl eines für das Stationenlernen passenden Themas. Danach folgt das Bestimmen der Lernziele, wobei es wichtig ist zu definieren, was genau die Lernenden tun sollen und welche Kompetenzen dadurch gefördert werden (z. B. Leseverstehen, Medienkompetenz, Exzerpieren, Präsentieren usw.). Der/Die Lehrende muss sich mit dem Inhalt intensiv beschäftigen, um entscheiden zu können, welche Aspekte des Themas zu einer Lernstation hinzugenommen werden. Der Umfang der einzelnen Stationen muss immer den Lernenden angepasst werden. Lernstationen werden so gestaltet, dass sie selbständiges Arbeiten ermöglichen. Allerlei Materialien werden verwendet: Spiele, Karten, Bilder, Fotos, fertige Materialien (Buch, Arbeitsheft), Lernkarteien usw. Sie sollten aber immer sorgfältig erstellt werden. Bei der Erstellung muss der Lehrende immer daran denken, dass sie unterschiedlicher Art, kreativ und anregend für die Lernenden sein müssen. Die

Anweisungen müssen verständlich formuliert und unterschiedliche Bearbeitungs- und Sozialformen vorgesehen sein. Die Projektarbeit und moderne Kommunikationsmedien treten in den Vordergrund.

2.3.2 Durchführung

Die Durchführung des Stationenlernens besteht aus vier Schritten:

- Einführung
- Aushändigen des Laufzettels
- Arbeit an den Stationen (Pflicht- und Wahlstationen)
- Schlussgespräch

In der Einführungsphase wird die Methode erklärt, das Thema und die Ziele vorgestellt, die Vorgangsweise beschrieben. Danach wird der Laufzettel ausgehändigt, auf dem alle Aufgaben genannt werden, die zu bearbeiten sind. Dem Laufzettel entnehmen die Lernenden die Anzahl und Struktur der Stationen. Die Arbeit an den Stationen beginnt jeder Lernende, wo er möchte und wechselt dann zu einer beliebigen nächsten Station. Die Reihenfolge und die Zeiteinteilung bestimmt jeder Lernende selbst. Die Hauptaufgabe besteht darin, die Pflichtstationen zu durchlaufen. Die Lernenden entscheiden selbst, ob sie die angebotenen Wahlaufgaben ebenfalls erledigen wollen. Als eine einführende Station, soweit das Thema das verlangt, kann eine Null-Station als verbindlich vorgegeben werden. Die Selbstkontrolle der Lösungen wird durch die im Klassenraum hinterlegten Lösungsbogen ermöglicht. Jeder Lernende führt einen eigenen Laufzettel, d. h. eine Liste mit den Stationen, auf der die Lernenden die bereits bearbeiteten Stationen „abhaken“ und persönliche Bemerkungen zu den Stationen eintragen. Für die gesamte Arbeit an Stationen wird ein zeitlicher Endpunkt von dem/der Lehrenden angegeben. Nach der Arbeit findet ein Schlussgespräch statt, in dem Ergebnisse vorgestellt, berichtet, zusammengefasst und eventuell bewertet werden. Die Vorstellung und Berichtigung kann je nach Thema, Ziel und Aufgabenart durch Präsentation, Arbeitsmappe, Ausstellung, eine gemeinsame Mind-Map usw. erfolgen.

3. Stationenlernen und Ziele und Prinzipien des fachorientierten studienbegleitenden Deutschunterrichts

Wenn das Ziel und die Merkmale des Stationenlernens mit den Hauptzielen des studienbegleitenden Deutschunterrichts verglichen werden, kann es nicht entgehen, dass sie sich fast decken. In dem Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht nach (2007, S. 17) sind unter anderem die folgenden Ziele angeführt:

- Entwicklung der kommunikativen und sozialen Handlungsfähigkeit,
- Erwerb von Sprachstrukturkenntnissen,
- Sensibilisierung für eigene Verantwortung und Mitgestaltung des Lernprozesses,
- Förderung des autonomen Lernens und
- Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte.

Daraus lässt sich ableiten, dass es sich beim studienbegleitenden Deutschunterricht, wie auch beim Stationenlernen, um einen handlungsorientierten Unterricht handelt, in dem die Studierenden den Lernprozess mitgestalten und dabei für den eigenen Wissenserwerb selbst verantwortlich sind.

Demselben Rahmencurriculum nach (Goethe-Institut Kroatien, 2007, S. 14–17) soll der ganze Lernprozess beim studienbegleitenden fachorientierten Deutschunterricht auf bestimmten Lernprinzipien gründen. Dabei stehen ähnliche oder gleiche Unterrichtsgrundsätze im Vordergrund wie beim Lernen an Stationen, nämlich:

- Entfaltung und Förderung der Lernerautonomie, wodurch die Kompetenz des Selbstlernens entwickelt wird.
- Kommunikations- und Handlungsorientierung, um in der Fachsprache in unterschiedlichen Situationen angemessen kommunizieren zu können (Buhlmann & Fearn, 2000, S. 87).
- Sensibilisierung für interkulturelle Aspekte, die durch kontrastive und kritische Betrachtung den Lernenden ermöglicht, Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Kulturen zu erkennen.

- Lernerorientierung, d. h. die Studierenden stehen im Zentrum des Unterrichtsprozesses und sowohl die Themen und Aufgabentypen, als auch das Lerntempo werden ihnen angepasst.
- Berufs- und Fachbezogenheit, die sich auf den Erwerb von der Fachsprache durch fachspezifische Themen, aber auch auf den Erwerb von Schlüsselqualifikationen² bezieht.
- Methoden- und Medienvielfalt, wobei die Lernmethoden aus der Arbeitswelt in den Unterricht integriert werden, um Studierende im Beruf sprachlich handlungsfähig zu machen.

Bei einem so hohen Grad an Übereinstimmung zwischen den Zielen des studienbegleitenden Deutschunterrichts und des Stationenlernens ist die Angemessenheit der Stationenlernmethode nicht zu bezweifeln. Wenn man dazu noch die Spezifika der vielen studienbegleitenden Deutschkurse in Betracht zieht, scheint die Stationenlernen-Konzeption mehr als geeignet zu sein. Die Erfahrung zeigt, dass es in der Regel sprachlich sehr heterogene Gruppen von Studierenden sind, deren Vorkenntnisse teilweise fortgeschritten sind und teilweise nur für die Stufe A2 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen ausreichen (das vorausgesetzte Sprachniveau sollte B1 sein) (vgl. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen). Bei solchen Gruppen ist es absolut notwendig den Unterricht zu individualisieren und sowohl dem Grundsatz der Lernerorientierung zu folgen als auch die Lernerautonomie zu fördern. Ein weiteres wichtiges Merkmal dieses Unterrichts ist die Verbindung von fachlichem und sprachlichem Lernen, die als Hauptziel die Befähigung der Lernenden für die Kommunikation in der Zielsprache während des Studiums und später im Beruf hat. Die Studierenden haben jedoch zur Zeit der Teilnahme am Sprachkurs sehr oft keine oder fast keine Fachkenntnisse.

2 Unter Schlüsselqualifikationen, auch „soft skills“ genannt, werden „grundlegende arbeitsplatz-, fach- und bereichübergreifende Fähigkeiten verstanden, die in möglichst vielen Situationen anwendbar sind und so dem Einzelnen ein Höchstmaß an Flexibilität und individueller Entfaltungsmöglichkeit sichern, sowie gleichzeitig dem Unternehmen die besten Voraussetzungen für einen optimalen Einsatz der Arbeit bieten“ (www.duden-didactica.de). Es handelt sich um Fähigkeiten Neues zu erschließen wie Zielstrebigkeit, Organisationsfähigkeit, Selbstbewertung, Kooperationsfähigkeit, die eigene Meinung vertreten usw. (Rahmencurriculum. 2007, S. 62–63.) Die Schlüsselqualifikationen umfassen Methoden-, Lern- und Sozialkompetenz.

Das verlangt die gleichzeitige Vermittlung von Sprach- und Fachkenntnissen im Rahmen des Deutschkurses. Das Lernen an Stationen mit seinen Besonderheiten bietet hier viele Möglichkeiten sowohl für die Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit als auch für das Erlernen der notwendigen Fachinhalte. Durch abwechslungsreiche Arbeitsaufträge an Stationen lassen sich die fachspezifischen lexikalischen Mittel (Fachbegriffe) vermitteln, Strategien zu einer funktional-kommunikativen Auseinandersetzung mit Fachtexten und Fachinhalten (z. B. Lesestrategien, Lesen von Fachtexten, Medienkompetenz usw.) ausbauen, unterschiedliche Schlüsselqualifikationen vermitteln und die anderen Teilziele erreichen. Das Gute an der Methode ist, dass der Schwerpunkt manchmal auf Übung, manchmal auf Kompetenzerwerb oder Fachterminologie liegen kann. Eine Kombination von unterschiedlichen Arbeitsaktivitäten erlaubt auch mehr als einen Schwerpunkt im selben Lernzirkel. Da aber Stationenlernen in studienbegleitenden Deutschkursen, wie auch im normalen Unterricht, mit anderen Methoden kombiniert wird, muss der/die Lehrende gut überlegen, welche Themen sich für Stationenlernen am besten eignen und welche Ziele gerade auf diese Weise am schnellsten erreichbar sind. Das im weiteren Text beschriebene Beispiel des Lernens an Stationen aus dem studienbegleitenden Deutschunterricht für künftige Sozialarbeiter in Kroatien, zeigt, wie man die Prinzipien und Ziele des fachorientierten studienbegleitenden Deutschunterrichts mittels der Methode des Stationenlernens in der Unterrichtspraxis umsetzen kann.

4. Ein Beispiel für das Lernen an Stationen im studienbegleitenden Deutschunterricht – Lernzirkel „Das politische System Deutschlands“

Der Lernzirkel „Das politische System Deutschlands“ wird im Rahmen des Vorbereitungskurses „Deutsch als Fachsprache für angehende Sozialarbeiter“ der Juristischen Fakultät in Zagreb durchgeführt als dritte Lektion des Moduls „Die moderne Demokratie“.

4.1 Ziele und Organisation der Arbeit

Die sieben Stationen des Lernzirkels dienen der Vertiefung und Erweiterung der inhaltlichen und sprachlichen Kenntnisse im Rahmen des angegebenen Themas sowie dem Kompetenzerwerb. Die Arbeit wird auf das Erreichen der folgenden Ziele ausgerichtet:

- Inhalte erschließen und wiedergeben können,
- landeskundliche/fachspezifische Kenntnisse ausbauen,
- zwei Kulturen vergleichen können.

An einzelnen Stationen beschäftigen sich die Studierenden mit unterschiedlichen Arbeitsaufträgen. Gefördert werden Leseverstehen, Notieren, Exzerpieren, Vokabeln erklären, Rollenspiel, Arbeit mit Medien, Internetrecherche, Präsentieren. Die Stationen werden in Einzel-, Partner-, oder Gruppenarbeit durchlaufen. Die Sozialform ist nur in einigen Aufgaben angegeben, in anderen wählen die Studierenden selbst, ob sie alleine oder mit den anderen arbeiten wollen. Die Station 6 eignet sich als Wahlstation. Nach der Bearbeitung jeder Station können die Studierenden ihre Lösungen selbst mit Hilfe von Lösungsblättern, die im Raum liegen, kontrollieren. Für die gesamte Arbeit sind vier bis fünf Unterrichtsstunden vorgesehen. In der letzten Stunde werden die Ergebnisse präsentiert und besprochen.

Lernstation 0: Das Grundgesetz
Lernstation 1: Quiz zur staatlichen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland
Lernstation 2: Merkmale der politischen Ordnung der BRD
Lernstation 3: Die staatliche Ordnung der BRD vs. RK
Lernstation 4: Interview mit einem Abgeordneten des Bundestages
Lernstation 5: DACHL-Länder
Lernstation 6 (freiwillig): Die deutschen Bundesländer

Tab. 1 – Die Stationen des Lernzirkels „Das politische System Deutschlands“

4.2 Materialien für die Stationenarbeit

Bei der Gestaltung der Arbeitsaufträge werden unterschiedliche Materialien benutzt: zusammenfassende Texte aus dem Lehrbuch und anderen Quellen,

Gesetzestexte, Lexika, und Internet. Die Aufgabentypen sind ebenfalls verschiedenartig: Multiple-Choice-Aufgaben in Form von Quiz, Zuordnungsübungen, Tabellen ausfüllen, Texte vergleichen, Grafiken Informationen entnehmen und sie präsentieren, Interviews schreiben, präsentieren usw. Teilweise handelt es sich um geschlossene Aufgaben, teilweise werden halboffene und offene Aufgaben angeboten. Das Gelernte wird mit dem Neuen gemischt, was das Lernen komplexer Themen wesentlich erleichtert.

4.3 Beschreibung der einzelnen Stationen

Die sprachliche und inhaltliche Ausgangsbasis für die Bearbeitung des Lernzirkels bildet der Lehrbuchtext „Das Grundgesetz“, der als Null-Station bearbeitet wird. Aus dem Text lernen die Studierenden die wichtigsten Informationen zur Entstehung des Grundgesetzes und zu den im Grundgesetz festgelegten Grundprinzipien der politischen Ordnung der BRD, sowie viele für das Thema wichtige Termini.³

Lernstation 1:

Durch die erste Station des Zirkels werden in Form eines Quiz die relevante Terminologie und die wichtigsten Tatsachen über die politische Organisation der BRD wiederholt. Die Studierenden überprüfen ihre Antworten mit Hilfe des Lösungsblattes. Danach erstellen Sie mit Hilfe des einführenden Textes und des Quiz eine Umfrage zum selben Thema und führen Sie sie an der Uni durch. Das Ziel ist es zu erfahren, wie gut die anderen Studierenden das politische System Deutschlands kennen. Die Ergebnisse werden zusammengefasst und in der nächsten Stunde in der Gruppe präsentiert.

3 Viele Termini sind den Studierenden schon aus dem Thema „Die Strukturprinzipien der politischen Ordnung Kroatiens“ bekannt, was die Bearbeitung des neuen Themas erleichtert.

Lernstation 1: Quiz

Aufgabe:

Testen Sie Ihr Wissen! Wie gut kennen Sie das politische System der Bundesrepublik Deutschland?

1. Die Bundesrepublik Deutschland ist ein Staat.

- a) föderativer
- b) einheitlicher
- c) konföderativer

2. Der deutsche Bundesstaat besteht aus 16

- a) Republiken
- b) Bundesländern
- c) Kantonen

3. Jedes Bundesland

- a) besitzt seine Eigenstaatlichkeit.
- b) ist bloß eine Verwaltungseinheit.

Tab. 2 – Auszug aus Lernstation 1

Lernstation 2:

An der zweiten Station lesen die Studierenden einen kurzen Gesetzestext, dem sie die Informationen über die Gewaltenteilung in Deutschland entnehmen. In einer offenen Aufgabe wird von ihnen erwartet auf Grund der schon erworbenen Kenntnisse drei Begriffe aus dem Text zu erklären: Bundestaat, demokratischer Staat und Sozialstaat. Die Studierenden werden gebeten sich Situationen vorzustellen, in denen gegen die demokratischen Grundsätze und den Grundsatz des Sozialstaates verstoßen wird. Anschließend daran schildern sie die Folgen solcher Verstöße für Bürger und die ganze Gesellschaft.

Der Zweck der Station ist es einen Fachtext zu lesen, Inhalte zu erschließen, Begriffe zu definieren und die Terminologie zu vertiefen. Die Station dient auch dem Ausbau der fachspezifischen Kenntnisse und dem Reflektieren der Bedeutung der genannten Grundsätze für Bürger und die Gesellschaft.

Lernstation 3:

An der dritten Station werden noch einmal Gesetzestexte zum Lesen angeboten. Diesmal mit dem Ziel das Kulturspezifische im Rahmen des Themas

„Staatsorganisation“ verstehen und vergleichen zu können. Ausgehend vom Grundgesetz und der Verfassung der Republik Kroatien wird die staatliche Ordnung der BRD und der Republik Kroatien verglichen. Ähnlichkeiten und Unterschiede werden festgestellt. Leseverstehen und Notizen anfertigen werden dabei eingeübt und fachspezifische und landeskundliche Inhalte werden weiter ausgebaut. Die spezifische Terminologie wird gefestigt. Für diese Aufgabe ist Partnerarbeit vorgesehen.

Lernstation 3: Die staatliche Ordnung der BRD vs. RK	
Aufgabe:	
Sie sind ein deutscher Jurastudent und ein kroatischer Student der Sozialarbeit. An der Uni befassen Sie sich mit der politischen Ordnung Ihrer Staaten. Ihr Freund aus dem anderen Land interessiert sich dafür wie es in Ihrem Land ist. Lesen Sie Artikel 1 sowie 4 der kroatischen Verfassung und Artikel 20 des Grundgesetzes. Schreiben Sie einen Brief an Ihren Freund, in dem Sie die politische Ordnung Ihres Landes (Kroatien oder Deutschland) schildern. Tauschen Sie die Briefe aus und stellen Sie in einem Gespräch Ähnlichkeiten und Unterschiede fest. Tragen Sie sie in die Tabelle ein.	
ähnlich/gleich	unterschiedlich

Tab. 3 – Lernstation 3: Arbeitsauftrag

Lernstation 4:

Den Studierenden wird ein Abgeordneter des deutschen Bundestages durch einen Text vorgestellt, in dem dieser die Vorteile und Nachteile der politischen Ordnung der BRD nennt. Ausgehend von dem Text bereitet einer der Studierenden als Journalist ein Interview mit dem Abgeordneten vor, während der andere dessen Rolle übernimmt. Das Interview wird zuerst schriftlich vorbereitet und danach vorgespielt. Von den Studierenden wird erwartet, die typischen sprachlichen Strukturen und die Terminologie aktiv in dem Interview zu verwenden und fachspezifische Inhalte zu wiederholen, sowie über den kritischen Kommentar des Abgeordneten zu reflektieren.

Lernstation 5:

An der fünften Lernstation üben die Studierenden Nachschlagen, Leseverstehen, Exzerpieren, Notieren, Berichten, Arbeit mit Medien. Sie sollen als Vertreter der deutschsprachigen Länder an einer internationalen Studentenkonzferenz teilnehmen. Das Thema der Konferenz ist „Die politischen Ordnungen der modernen Staaten und ihre Merkmale“. Jeder Studierende wählt einen deutschsprachigen Staat und sucht selbständig im Internet die Informationen über die politische Organisation des von ihm gewählten Staates, trägt sie in die Tabelle ein und bereitet einen kurzen Bericht vor. Anschließend organisieren sie eine Konferenz, an der jedes der vier DACHL-Länder durch je eine/n Studierende/n vertreten ist, und berichten in Vierergruppen über die politische Ordnung der Länder und ihre Merkmale und vergleichen sie. Die Konferenz wird mit Videokamera gefilmt. Dadurch werden die fachspezifischen und landeskundlichen Kenntnisse erweitert.

Lernstation 5: DACHL-Länder

Aufgabe:

Wählen Sie ein DACHL-Land und recherchieren Sie im Internet über ihre Staatsform. Tragen Sie sie in die Tabelle zusammen mit ihren Hauptmerkmalen ein. Schreiben Sie einen kurzen Bericht. Organisieren Sie die Konferenz an der Sie darüber berichten und die Länder vergleichen. Vervollständigen Sie die Tabelle.

	voller Name des Staates	Staatsform
D		
A		
CH		
L		

Tab. 4 – Lernstation 5

Lernstation 6:

Bei Lernstation 6 steht der Erwerb der landeskundlichen Kenntnisse im Mittelpunkt. Den Studierenden werden Karten mit Fotos von 16 Abgeordneten des Bundestages, die aus unterschiedlichen Bundesländern kommen, ausgeteilt. Neben jedem Foto steht das Land, aus dem der/die betreffende Abgeordnete kommt und die Partei deren Mitglied er/sie ist. Auf einer Skizze der Landkarte Deutschlands ordnen die Studierenden den Nummern 1–16 die Namen der Abgeordneten, ihre Fotos und die Namen der 16 Bundesländer zu. Die Lösungen werden mit der Wandkarte verglichen. Im zweiten Schritt soll jede/r Studierende eine der genannten bundesdeutschen politischen Parteien wählen und im Internet recherchieren. Die Ergebnisse der Recherche werden in Form einer Präsentation zusammengefasst.

4.4 Abschließende Ergebnisse

Die Ergebnisse werden von den Studierenden im Plenum präsentiert und besprochen: Interviews werden vorgespielt, das aufgenommene Videomaterial wird gezeigt und besprochen, die Ergebnisse der Umfragen und der Recherchen werden präsentiert. In Form einer Mind-Map, die an der Tafel erstellt wird, werden einzelne Aspekte des Themas miteinander in Verbindung gebracht und das Gelernte wird zusammengefasst. Dadurch erhalten die Studierenden eine Gesamtübersicht über das Thema. Im Auswertungsgespräch werden Vor- und Nachteile der Methode besprochen.

5. Schlussfolgerungen

Die Erfahrung zeigt, dass sich das Lernen an Stationen auf Deutschlernende im Hochschulbereich sehr motivationsfördernd auswirkt. Sie zeigen ein außerordentlich großes Interesse für die Themen, die durch die Stationenlernmethode bearbeitet werden. An dieser Methode schätzen sie besonders den Abwechslungsreichtum, die Selbständigkeit beim Lernen und die Freiheit, das Lernen ihren eigenen Lerninteressen und Lerntempi anzupassen. Aus der Perspektive eines Deutschlehrenden gesehen, eignet sich das Stationenlernen

sehr gut für studienbegleitende Deutschkurse, weil es unterschiedliche Kompetenzen fördert, sprachliche Handlungsfähigkeit sowohl in der Allgemeinsprache als auch in der Fachsprache bei Studierenden mit sehr unterschiedlichen Vorkenntnissen und Interessen entwickelt. Alle genannten Vorteile machen das Stationenlernen zu einer Methode, die im fachorientierten studienbegleitenden Unterricht auf jeden Fall ihre Anwendung finden sollte.

Literaturverzeichnis

- Bauer, R. (1997a). *Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I. Lernen an Stationen*. Berlin: Cornelsen.
- Bauer, R. (1997b). *Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindgerechten Lernen*. Berlin: Cornelsen.
- Buhlmann, R. & Fearn, A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Duden, H. (o. J.). *Handlungskompetenz und Schlüsselqualifikationen*. Zugriff am 07.07.2015 über http://www.duden-didactica.de/index.php?option=com_content&view=article&id=50:handlungskompetenz&Itemid=41
- Gieth, H. J. van der (2001). *Lernzirkel. Die neue Form des Unterrichts* (2. Aufl.). Kempen: BVK.
- Goethe-Institut Kroatien. (Hrsg.). (2007). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Kroatien*. Osijek: Prehrambeno-tehnoloski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera.
- Salzgeber, D. (2011). *Lernen an Stationen*. Zugriff am 21.02.2015 über <http://de.johannes-kapp.de/wp-content/uploads/2011/12/LernenanStationen.pdf>

Literarische Texte verfassen, produzieren und präsentieren

Poetry-Slam im Deutschunterricht an der Staatlichen Akaki-Tsereteli Universität Kutaisi (Georgien)

Tinatini Meburishvili –Staatliche Akaki-Tsereteli Universität Kutaisi, Georgien

Miranda Gobiani –Staatliche Akaki-Tsereteli Universität Kutaisi, Georgien

Abstract

Poetry-Slam und Gedichte schreiben auf Deutsch kann man auch in Georgien! Wie es geht, zeigt der vorliegende Beitrag am Beispiel eines Projektes der Staatlichen Akaki-Tsereteli Universität in Kutaisi, bei dem sich georgische Jugendliche im Handlungsfeld Poetry-Slam sprachlich bewegen und dabei eigene Texte in der Fremdsprache Deutsch auf die Bühne bringen. Darauf basierend diskutiert der Beitrag, wie man das Erstellen und Vortragen von Gedichten als innovative Komponente für den Deutschunterricht nutzen kann.

1. Einleitung

Man kann den DaF-Unterricht so gestalten, dass Freude am Spielen mit der Sprache, am Schreiben und am kreativen Vortragen gewährleistet wird. Im Folgenden möchten wir darstellen, warum Poetry-Slam, so genannte Dichterschlachten – und zwar die moderne Form, eigene Gedanken und Ansichten kunstvoll in einen Text zu verpacken und vor einem Publikum vorzutragen – didaktisch sehr fruchtbar sein kann.

Zwischen Poetry-Slam und Deutschunterricht bildet sich seit 2010 in unserem Deutschunterricht an der Tsereteli Universität Kutaisi/Georgien eine Allianz heraus.

Da in Georgien Poetry-Slam im Unterricht noch nicht praktiziert wird und nicht im Lernstoff verankert ist, gibt es keine Untersuchungen und dementsprechend keine Materialien zum Thema Poetry-Slam. Deswegen beziehen wir uns ausschließlich auf die deutschsprachigen Erkenntnisse zum Poetry-Slam sowie auf unsere persönlichen Erfahrungen, die wir durch die Teilnahme an Workshops unter der Leitung der deutschen Slammer Casjen Ohnesorge und Bas Böttcher gesammelt haben.

2. Definition

Der Poetry-Slam ist eine moderierte, regelmäßig stattfindende Veranstaltung, bei der jeder Teilnehmer selbstverfasste Texte vortragen kann. Auf Poetry-Slams vorgetragene Texte nennt man Slam-Poetry. Poetry-Slam ist die Bezeichnung für die Veranstaltung des Dichterwettbewerbs. Nach Anders (2011, S. 10) bedeutet „slammen“,

[d]ass ein Poet etwas schnell und treffsicher auf den Punkt bringt, eine Aussage dem Publikum präzise und durchsetzungsstark darbietet bzw. Zuhörer mit einer eigenen Meinung konfrontiert. Darin stecken drei rhetorische Eigenschaften, die auf der Bühne wichtig und in vielen Slam-Texten stilistisch wiederzuentdecken sind: Ein Text enthält eine eigene Meinung, oft eine Pointe und ist ein Angebot an das Publikum, sich mit einem Thema bzw. einer Meinung auseinanderzusetzen.

Kann sich Slam-Poetry als ein Genre etablieren? Es gibt unterschiedliche Auffassungen zu dieser Frage. Es herrschte lange Zeit die Meinung vor, dass es sich dabei um kein Genre handle, da ein Poetry-Slam eine offene Bühne ist, auf der alles vorgetragen werden kann, was selbstverfasst ist. In jüngster Zeit gibt es jedoch Versuche, Slam-Texte als Genre zu bestimmen/etablieren. Wir sind der Meinung, dass Slam-Poetry als literarische Textgattung betrachtet

werden kann. Laut Preckwitz (2005) ist Slam-Poetry ein literarisches Phänomen, das in seinen Möglichkeiten mit den Avantgarden der Moderne vergleichbar ist. Wesentliche Merkmale dieser Texte sind:

1. Die Netzwerke, in denen Gruppen von Autoren miteinander kooperieren
2. Die Mobilisierung von Öffentlichkeit durch die spezifische Art der Veranstaltungen
3. Die Texte und Präsentationsformen, mittels derer Autoren ihre Wirklichkeitssicht einem Publikum vorstellen.

Diese drei Gegenstandsbereiche: Slam-Bewegung, Literatur Events und Slam-Poetry haben ihr Zentrum in der Idee einer allgemeinen Teilnahme und Teilhabe an Literatur. Zusammenfassend gesagt ist Poetry-Slam ein literarisches Veranstaltungsformat, der Slam eine literarische Bewegung und Slam-Poetry die publikumsbezogene und live performte Literatur (ebd., S. 29–31).

3. Historischer Überblick

Der erste offene literarische Wettkampf wurde von Marc Smith im Jahr 1986 in einem Chicagoer Club veranstaltet. In den folgenden 10 Jahren verbreitete sich der Slam in allen Bundesstaaten der USA. Seitdem bildeten sich für Poetry-Slam-Veranstaltungen ein spezifisches Format und gewisse Regeln heraus. Mitte der 1990er Jahre tauchten solche Veranstaltungen in England, Schweden und Deutschland auf und fanden sehr schnell weitere Verbreitung (vgl. Anders, 2011, S. 13–16).

In Georgien hat der poetische Wettbewerb „šairoba“ eine lange Tradition. Laut Gobiani und Kotthoff (2014) sind diese georgischen poetischen Rituale in unterschiedlichen Ausmaßen poetisiert. Man kämpft verbal mit kleinen, vulgären und frechen Gedichten und festen Sentenzen. Verbale Duelle solcher Art tauchen nicht so oft auf, jedoch wetteifern die Beteiligten durchaus mit kleinen Versen. Hier treffen Anleihen von alten georgischen Gattungen auf poetisierte Alltagskommunikation des verbalen Wettkampfs (ebd., S. 285).

Da dichterischer Wettkampf georgischen Jugendlichen nicht fremd ist, haben

wir uns gefragt: Warum nicht auf Deutsch wetteifern? Und warum das nicht mit unseren Studierenden ausprobieren?

Die Tradition mündlicher Dichtung mit Slam-Poetry im Unterricht zu verknüpfen schien uns sehr reizvoll.

4. Merkmale der Slam-Poetry

Es gibt bestimmte Regeln und Merkmale, die beim Verfassen von Slam-Texten und bei ihrer Durchführung zu berücksichtigen sind. Anders (2011) gibt folgende Gliederung der Merkmale an:

1. Aktualität – Slam-Poetry diskutiert und präsentiert meistens aktuelles Tagesgeschehen, reflektiert und analysiert etwas Authentisches, nimmt Bezug auf das menschliche Leben.
2. Klanglichkeit – Durch einen fließenden Lese- oder Vortragsstil, Artikulationsmöglichkeiten, Alliterationen, Binnenreimen dem Rap nahe usw. bietet Slam-Poetry rhythmische Einheiten.
3. Interaktion – Interaktion entsteht durch den Text, wenn dieser einen hohen Grad an rhetorischen Elementen (rhetorische Frage, Steigerungen) aufweist und somit als poetische Redesituation das Publikum unterhält, überzeugt bzw. zum Nachdenken auffordert.
4. Intertextualität – Slam-Poetry spielt viel mit mündlichen wie schriftlichen Genres (Märchen, Fabel, Zeitschriftartikel, Telefongespräch, Gebet, Hymne, Ode).
5. Kürze – Stilbildend ist die Begrenzung auf fünf Minuten pro Text.
6. Oralität – Slam-Poetry wird von den Verfassern sorgfältig als Schrifttext vorbereitet und erst nach Fertigstellung in die mündliche Version, also den Vortrag, übertragen.
7. Performance – Sie ist signifikantes Merkmal, das dem Text Energie gibt und sich an das Publikum richtet. Es gibt einen Unterschied zwischen Aufführung und Inszenierung. Die Inszenierung ist schon etwas Geplantes, aber die Aufführung ist die Performance, d. h. die Handlung, die in dem Moment des Vortragens stattfindet.

8. Anmoderation – Ein Moderator moderiert jeden Auftretenden, aber der Slam-Poet kann auch sich selbst anmoderieren, z. B. via Einleitung zum Text, Bezug zum Ort oder Thema, Selbsterklärung oder Positionierung, Kommentaren z. B. zu vorherigen Slams, zur Jury oder zur Stimmung im Publikum (S. 22–33).

5. Didaktische Relevanz

Aus der Perspektive der Jugendforschung dürfte die Teilhabe an Poetry-Slam-Veranstaltungen gerade für Jugendliche altersgemäß und besonders reizvoll sein. Poetry-Slam unterstützt sie nämlich auf der Suche nach einer eigenen Ich-Identität. Die Lernenden erproben kreatives Schreiben, nehmen sich selbst als Slammer wahr, erkennen poetische Gestaltungs- und Darstellungsmittel und entwickeln allmählich ihren eigenen Schreibstil.

Kreatives Schreiben ist eine Methode zum Erlernen des literarischen Schreibens. Nach Girgensohn und Jakob (2010) entsteht Kreativität beim Schreiben durch inszeniertes Schreiben. Schulte-Steinicke (1997) stellt fest, dass kreativ am Schreiben alles sein kann, was über den rein handwerklichen Moment des Schreibens hinausgeht, aber auch über rein formales Tun. Beim kreativen Schreiben handelt es sich um das Erstellen von Texten, die originell und individuell sind, dies können nicht nur literarische Texte sein, sondern auch Briefe. Das Schreiben guter Texte ist auf kreative Weise erlernbar (S. 42). Durch das lernbegleitende Projekt *Poetry-Slam im Deutschunterricht* und durch methodische Übungen zum kreativen Schreiben entdecken die Studierenden eigene kreative Ressourcen, die sie dann mit Hilfe des geschriebenen Slam-Textes zum Ausdruck bringen. Der Schreibprozess wird gestalterisch, indem Rationalität und Emotionen des Schreibers zusammenfallen. Die Motivation zum Schreiben bereitet Freude und Spaß, die Textproduktion geschieht bei Studierenden schnell und spontan, was im Unterricht für die Schaffung einer angenehmen Atmosphäre sorgt. Mit Hilfe von Slam-Poetry wird nicht nur das Prinzip des kreativen Schreibens erarbeitet, sondern teilweise auch Anschluss an die literarischen Traditionen gesucht und somit die eigene Weltansicht erweitert.

6. Unsere ersten Erfahrungen mit Poetry-Slam

Am 13. Dezember 2009 hat das Goethe-Institut Georgien für die Alumni ein Seminar zum Thema *Poetry-Slam* organisiert. Wir beide haben die Einladung vom Goethe-Institut mit Freude angenommen. Selbst Inhalt und Schwerpunkte des Seminars – Schreibwerkstatt zum kreativen Schreiben und Planung des schulübergreifenden Projekts *Wir slammen auf Deutsch* – waren neu und vielversprechend für uns Deutschlehrende, deswegen haben wir ohne lange zu zögern beschlossen, das vom Goethe-Institut angebotene Projekt in Kutaisi an der Staatlichen Akaki-Tsereteli Universität mit unseren Studierenden der Wirtschafts- und Medizinfakultät durchzuführen.

Die Arbeit haben wir folgendermaßen gestaltet:

1. Projektplanung
2. Projektorganisation
3. Durchführung
4. Präsentation
5. Erstellung des Blogs.

Als Erstes haben wir die Projektskizze erstellt und auf der Alumniplattform des Goethe-Instituts hochgeladen. Die Arbeit am Projekt hat zwei Monate gedauert. In den ersten Unterrichtsstunden haben wir die Studierenden mit Poetry-Slam bekannt gemacht. Als Zusatzmaterial haben wir ihnen Weblinks und Handouts angeboten. Wir haben uns zusammen mit den Studierenden die Auftritte der deutschen Slammer angesehen, unsere Emotionen und Ausdrücke besprochen. Danach hatten die Studierenden die Möglichkeit, die Gedichte der deutschen Autoren nach eigener Wahl, d. h. je nachdem, was sie besonders angenehm und spannend empfanden, aus unterschiedlichen Perspektiven und Emotionen in verschiedenen Situationen vorzutragen.

Das war ein guter Impuls für die Lernenden, die versuchten, selbst kleine Gedichte zu verfassen. Als Hilfe dienten gewisse von uns angegebene sprachliche Konstruktionen, wie z. B.: „Ich möchte ..., ich möchte Aber ...“ oder: „Ich liebe ..., ich liebe ... und ich hasse ...“ und etc. Dann haben wir den Studierenden vorgeschlagen, Gedichte zu bestimmten Themen, wie z. B. „Die Liebe“ oder „Was ist das Leben?“ etc., zu schreiben. Am Ende des Projekts

sahen sich die Studierenden schon in der Lage, Gedichte zu freien Themen zu verfassen.

Am 1. Juni 2010 haben die Teilnehmenden ihre Projektergebnisse vor einer Jury und dem Publikum (bestehend aus Studenten und Lehrkräften) im deutschen Klub der Universität präsentiert. Die Vorträge hat die Jury nachfolgenden Kriterien bewertet:

1. Gedicht
2. Präsentation
3. Aussprache
4. Originalität

und sie hat am Ende drei Sieger bestimmt.

Die ganze Projektarbeit haben wir spielerisch durchgeführt, um den Studierenden mehr Spaß zu bereiten und sie dazu zu motivieren, ihre Emotionen und Gedanken auf Deutsch dichterisch zu gestalten. Das war gar nicht leicht, ausgehend davon, dass das für die Studierenden der erste Versuch war, auf Deutsch zu slammen.

Bei der Arbeit am Projekt war besonders interessant zu beobachten, wie motiviert die Studierenden ihre Kräfte eingesetzt und den Lehrenden, der Jury und den Kommilitonen einen schönen Abend geschenkt/beschert haben.

Die erfolgreiche Erfahrung und das gute Feedback der Studierenden haben uns motiviert, uns auch in den weiteren Studienjahren mit Poetry-Slam zu beschäftigen. Der letzte Versuch war Anfang Juni 2013. Wir haben einen Workshop für unsere Studierenden organisiert, die Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache an der Uni lernten. Diesmal war das Interesse vonseiten der Studierenden der Germanistik und der Doktoranden sehr hoch. Wir haben einen Workshop durchgeführt unter dem Motto „Können wir auch auf Deutsch slammen?“

7. Durchführung des Workshops Poetry-Slam

1. Thematischer Einstieg
 - 1.1 Thema: Was ist Poetry-Slam? Was ist Slam-Poetry?
 - 1.2 Globalziel: sich mit dem Ziel des Projekts bekannt machen
 - 1.3 Ziel: Die Studierenden können sich mit Poetry-Slam vertraut machen
 - 1.4 Zeit: 90 Min.
2. Sprachliche Vorbereitung
 - 2.1 Thema: Reimspiele und kleinere Slam-Gedichte verfassen
 - 2.2 Ziele:
 - 2.2.1 Die Studierenden können mit den Gedichten der bekannten deutschen und georgischen Autoren spielerisch umgehen und sie aus verschiedenen Perspektiven vortragen
 - 2.2.2 Die Studierenden können mit Hilfe der fertigen Strukturen einfache Reime schreiben
 - 2.2.3 Die Studierenden können zu den (Kunst-)Bildern Elfchen schreiben
 - 2.2.4 Die Studierenden können zu den von dem/der Lehrenden vorher bestimmten Themen Gedichte selbständig verfassen
 - 2.2.5 Zeit: 180 + 90 Min
3. Dichtung
 - 3.1 Thema: Slammen
 - 3.2 Ziel: Die Studierenden können Gedichte zu für sie interessanten Themen auf Deutsch verfassen und präsentieren.
 - 3.3 Zeit: 180 Min
4. Evaluation
 - 4.1 Auswertung des Workshops
 - 4.2 Präsentation des Blogs: Wir slammen auch auf Deutsch
 - 4.3 Aufgabe: Eigene Gedichte im Blog veröffentlichen; Texte anderer Teilnehmenden kommentieren
5. Wettbewerb (geplant für September 2013)
 - 5.1 Ziel: Freiwillige können ihre Slam Texte vor der Jury und dem Publikum vortragen

Alle Interessierten können unseren Blog www.poetryslams.wordpress.com besuchen und sich die Ergebnisse der Präsentation ansehen.

8. Schlussfolgerungen

Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass Poetry-Slam eine Chance für einen spannenden und aktuellen Deutschunterricht und für die Begeisterung der jungen Generation darstellen kann. Die georgischen Studierenden, die fremde kulturelle Werte in aktuellen Slam-Texten und Poetry-Clips kennengelernt haben, haben diese mit eigenen Wertvorstellungen verglichen und in der deutschen Sprache eigene Sprach- und Schreibkompetenzen, Präsentations- und Performanzkompetenz entwickelt.

Zusammenfassend ist festzuhalten: Poetry-Slam unterrichtsbegleitend oder als Workshop für Jugendliche trägt zur Individuation, Sozialisation und Enkulturation von Jugendlichen bei.

Die Studierenden haben in den Slam-Texten eigene Alltagserfahrungen verarbeitet, ihre Umwelt präsentiert, aktuelle Ereignisse als Thema aufgegriffen und mit persönlichen Erlebnissen verknüpft, einen eigenen Stil entwickelt, viel nach neuen Vokabeln im Wörterbuch gesucht, um Reime zu bilden, ihre Aussprache trainiert, Mut gefunden, auf Deutsch Gedichte zu verfassen und vorzutragen. Die Teilnahme am Poetry-Slam hat ihr Selbstbewusstsein erhöht, sie sind gute Zuschauer und Zuhörer geworden, auch Bewerter, Kritiker, Jury. Sie haben sich selbst kreativ wahrgenommen, haben begonnen über Gedichte zu sprechen, sie zu analysieren, Emotionen offener zu zeigen. Sie haben es geschafft, die Angst vor dem Publikum zu überwinden. Die Projektteilnehmenden haben einander gefunden, zusammen gearbeitet, geslammt und in sich das *Wir-Gefühl* entwickelt. Wir haben unseren Unterricht kreativer, interessanter gestaltet und damit unsere Unterrichtssprache – die logische, ästhetische und interessante Sprache Deutsch – unter unseren Studierenden populär gemacht.

Literaturverzeichnis

- Anders, P. (2011). *Poetry Slam: Unterricht, Workshops, Texte und Medien*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Girgensohn, K. & Jakob, R. (2010). *66 Schreibnächte. Anstiftungen zu literarischer Geselligkeit. Ein Praxisbuch zum kreativen Schreiben*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Gobiani, M. & Kotthoff, H. (2014). Konversationelle Aktivitäten und Sprechstile einer männlichen Jugendgruppe in Georgien. In H. Kotthoff & C. Mertzluft (Hrsg.), *Jugendsprachen – Stilisierung, Identitäten, mediale Ressourcen* (S. 281–310). Frankfurt a. M.: Lang.
- Preckwitz, B. (2005). *Spoken Word und Poetry Slam: kleine Schriften zur Interaktionsästhetik*. Wien: Passagen.
- Schulte-Steinicke, B. (1997). *Autogenes Training und Kreatives Schreiben*. Berlin: Schibri.

Konzeptualisierung und Vermittlung von Mehrsprachigkeitskompetenzen in akademischer Kommunikation im Projekt MAGICC

Cornelia Gick – Universität Freiburg, Schweiz

Abstract

Dieser Beitrag stellt das EU-Projekt MAGICC „Modularising Multilingual and Multicultural Academic Communication Competence for BA and MA level“ (2011–2014) vor, d. h. Ausgangsbasis, Ziele, Forschungsansatz und exemplarisch zwei entwickelte Produkte: das „MAGICC Conceptual Framework“ sowie Struktur und Beispiele von mehrsprachigen Lern- und Unterrichtsszenarien im akademischen Kontext auf der Basis des konzeptuellen Rahmens. Der Artikel schließt mit einem Ausblick auf notwendige, weiterführende Entwicklungen.

1. Einleitung

Mehrsprachige und inter-/transkulturelle Kommunikationskompetenzen sind Schlüsselkompetenzen, um in einer internationalisierten, wissensbasierten Gesellschaft und Wirtschaft zu leben, zu studieren und zu arbeiten. Sie bei Studierenden bereits auf Bachelor und Masterstufe gezielt zu fördern und dadurch die beruflichen Chancen der Absolventen auf dem internationalen Arbeitsmarkt zu erhöhen, ist ein erklärtes Ziel der Bologna-Strategie 2020 zur Entwicklung der „European Higher Education Area (EHEA)“.

Doch welche Mehrsprachigkeitskompetenzen sollten Studierende auf welcher Stufe haben und aufbauen? Wie kann die Vermittlung dieser Kompetenzen gelingen? Und wie werden sie sichtbar oder auch messbar? Diesen Fragen widmet sich das Projekt MAGICC, das in diesem Aufsatz vorgestellt wird.

2. Das MAGICC-Projekt

MAGICC steht für „Modularising Multilingual and Multicultural Academic Communication Competence for BA and MA level“ (2011–2014). Es ist ein Projekt im Rahmen des Life Long Learning Programms der EU. Beteiligt sind 25 Personen von neun Partnerhochschulen aus sieben europäischen Ländern. Alle sind Mitglied der Interessensgruppe „Assessment and Multilingual Competence“ des Europäischen Sprachenrats. Leading house ist das Sprachenzentrum der Universität Lausanne, vertreten durch Brigitte Forster-Vosicki. Projektinformationen, Ergebnisse und Dokumente sind auf der Website www.magicc.eu zugänglich.

Wie der Projekt-Titel sagt, geht es um die Kompetenzen in akademischer Kommunikation auf Bachelor- und Masterstufe, d. h. um das, was an Kommunikationsfähigkeit im Studium selbst nötig ist, um dieses erfolgreich zu absolvieren und was im Hinblick auf eine spätere Berufstätigkeit im Studium vermittelt werden sollte. Es geht also implizit auch um allgemeine berufsspezifische und fachspezifische Kommunikationskompetenzen.

Das Projekt knüpft an am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) sowie am Projekt INCA (Intercultural Competence Assessment) und ist den Bologna-Kriterien: soziale Relevanz, Handlungsorientierung, Lernerzentrierung, lebenslanges Lernen, transnationale Lesbarkeit und Vergleichbarkeit sowie Erhalt von Vielfalt, verpflichtet.

Als europäisches Projekt ist MAGICC transversal, d. h. die entwickelten Grundlagen und Konzepte können und sollten auf verschiedene Sprachen und Sprachsituationen übertragen werden, denn je nach Situation, Ort und Sprachkontext ergeben sich andere Settings.

Das Projekt ist der Mehrsprachigkeit verpflichtet. Dabei stellt es nicht nur fremdsprachliche Kompetenzen in mehreren Sprachen ins Zentrum, sondern integriert explizit auch die Kompetenz in der L1, denn Bachelor Studierende bringen die akademischen und berufsbezogenen Kompetenzen in der eigenen Muttersprache kaum mit, sondern müssen diese im Studium erst entwickeln. Mehrsprachige und interkulturelle akademische Kommunikationskompetenz wird wie folgt definiert:

[...] an individual's communicative and interactive repertoire, made up of several languages and language varieties including first language(s) at different levels of proficiency, and various types of competence, which are all interrelated. The repertoire in its entirety represents a resource enabling action in diverse use situations. It evolves across time and experience throughout life, and includes growth in intercultural awareness and ability to cope with, and participate in, multicultural contexts of academic study and working life. (Räsänen, Natri & Forster-Vosicki, 2013, S. 6)

Wenn also konsequent Mehrsprachigkeit im Fokus steht, so müssen interkulturelle Kompetenzen integriert werden, denn sie tragen zum Erfolg mehrsprachigen Handelns bei. Im MAGICC Conceptual Framework (Räsänen, Natri & Forster-Vosicki, 2013, S. 6) wird zwischen multikulturellem und interkulturellem Profil unterschieden:

Multicultural profile: is individual, existent, dynamic and evolving, similar to multilingual repertoire enabling intercultural dialogue, balancing adaptation, integration, and one's own identity.

Intercultural profile: is more general and relates to understanding diversity, understanding one's own multicultural profil and showing respect and empathy for otherness, etc. (see INCA-project), intercultural communication skills deal with the capacity to negotiate a common ground for (inter)action with the other and to deal with critical incidents and communication breakdown, etc. thus enabling intercultural dialogue.

Interkulturellem Bewusstsein und Erfahrung in multikulturellen Kontexten werden im Projekt eine wichtige Bedeutung zugemessen. Ihre Beschreibung und Sichtbarmachung ist folglich integraler Bestandteil des konzeptuellen Rahmens von MAGICC.

Mehrsprachigkeitskompetenzen sind dynamisch. Sie werden im Kontakt zu Menschen, Kulturen und Sprachen aufgebaut und weiterentwickelt. Dies ist ein lebenslanger Prozess, für den es kognitiver und metakognitiver Strategien bedarf. Mehrsprachigkeitskompetenz umfasst also neben den sprachlichen Kompetenzen auch die Fähigkeit, das vorhandene Repertoire zur Erschließung von Informationen und zur Generierung neuer Fertigkeiten einzusetzen.

Kognitive und metakognitive Strategien bezogen auf Rezeption und Produktion sowie die Schlüsselkompetenz, das eigene Lernen zu planen, zu steuern und zu evaluieren, haben daher eine besondere Bedeutung in der Beschreibung von Mehrsprachigkeitskompetenzen.

2.1 Ziele

Das Projekt verfolgt das Ziel, die noch unterkonzeptualisierten Gebiete mehrsprachigen und multikulturellen Lernens zu erkunden, mehrsprachige Kompetenzen zu beschreiben und zu konzeptualisieren, das Mehrsprachigkeitsrepertoire der Studierenden zu nutzen, zu erweitern und sichtbar zu machen, die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen zu fördern, Instrumente zu entwickeln, die spezifisch für die Bedürfnisse und Ziele von Hochschulen sind und Transparenz und Vergleichbarkeit fördern, um die Anerkennung von akademischer Kommunikationskompetenz bei internen und externen Interessengruppen zu erleichtern (vgl. www.magicc.eu).

Konkret geht es zunächst um die Entwicklung eines konzeptuellen Rahmens mit Kompetenzbeschreibungen und Bewertungskriterien, weiter um die Ausarbeitung eines Formulars, das es erlaubt, basierend auf den konkreten Lernergebnissen (*Learning Outcome*) und Bewertungskriterien (*Assessment criteria*) mehrsprachige Lernsettings, sogenannte pädagogische Szenarien für das Training zu entwickeln. Zehn ausgearbeitete Szenarien zeigen die praktische Anwendung des Formulars und illustrieren mögliche Unterrichts- und Lernsituationen. Darüber hinaus wird eine Reihe von Instrumenten erarbeitet, die helfen, auch interessierte Laien (Lernende und Arbeitgeber) mit den Bewertungskriterien für akademische Kompetenzen vertraut zu machen. Zu diesen sogenannten *Transparency Tools* gehören u. a. authentische Lernerarbeiten (Texte, Videomitschnitte), Instrumente zur Harmonisierung von Bewertungen, Benchmarkbeispiele, die die drei Niveaus der kommunikativen, interkulturellen und strategischen Kompetenzen bei MAGICC zu den Niveaustufen des GeR in Beziehung zu setzen. Außerdem ist ein elektronisches Sprachenportfolio, mit dem Lernende ihr individuelles Mehrsprachigkeitsprofil zeigen können, geplant. Alle Instrumente sind über die Website www.magicc.eu zugänglich.

2.2 Forschungsdesign

In einem ersten Schritt (WP1) wurde Fachliteratur aufgearbeitet. Bestehende europäische Projekte wie z. B. INCA (Intercultural Competence Assessment)¹ und LANQUA (Language Network for Quality Assurance)² oder Profile Deutsch wurden besonders im Hinblick auf relevante Deskriptoren ausgewertet. Darüber hinaus wurden das Lehrangebot und die Studienpläne an den beteiligten Hochschulen bezogen auf die Erwähnung der für das Projekt relevanten Dubliner Deskriptoren „Kommunikative Fertigkeiten“ und „Selbstlernfähigkeit“ analysiert. Diese Ergebnisse (vgl. Räsänen & Natri, 2012) waren u. a. Basis für die Entwicklung von Befragungsinstrumenten, die in einem zweiten Schritt (WP2) dazu dienten, an den beteiligten Universitäten zentrale Stakeholder, d. h. in unserem Fall ausgewählte Studierende, Lehrende und potentielle Arbeitgeber nach der Relevanz von Mehrsprachigkeitsprofilen und Mehrsprachigkeitskompetenzen generell und von konkreten Kompetenzbeschreibungen in strukturierten Interviews zu befragen. Die Ergebnisse, nachzulesen im Synthesis Report (vgl. Forster-Vosicki, 2012), flossen ebenfalls in die Entwicklung des konzeptuellen Rahmens ein, dessen erste Fassung (Nov. 2012) Experten unterbreitet und anschließend überarbeitet wurde. Die Fassung von Mai 2013 war Grundlage für die Entwicklung der Transparenzinstrumente in der zweiten Projekthälfte. Beispielszenarien sollen die praktische Umsetzung der Deskriptoren sowie der dazugehörigen Bewertungskriterien zeigen (WP4). Für die Darstellung der Szenarien wurde ein Formular entwickelt, dessen Funktionalität zusammen mit den Szenarien selbst von Lehrenden und Studierenden erprobt und im Hinblick auf Klarheit und Verständlichkeit der Darstellung überarbeitet wurde. Weitere Instrumente sind ein elektronisches Sprachenportfolio (WP3) und Instrumente für die Bewertung (WP5), auf deren methodische Entwicklung hier nicht weiter eingegangen werden kann.

1 www.incaproject.eu

2 www.lanqua.eu

3. Resultate

Alle Dokumente und definitiven Instrumente werden ab Ende 2014 auf der Projekt-Homepage einsehbar sein. Die Deskriptoren stehen in den Sprachen Englisch, Französisch und Deutsch zur Verfügung, und zwar integriert in die interaktive, elektronische Aufbereitung des konzeptuellen Rahmens (vgl. <http://sepia.unil.ch/magicc/>) oder in Form einer Synopse als PDF-Dokument (vgl. MAGICC Learning outcomes English/French/German). Die Bewertungskriterien liegen bislang nur im englischen Original vor.

3.1 MAGICC Conceptual Framework

Zentrales Produkt und Bezugspunkt für alle weiteren Arbeiten ist der konzeptuelle Rahmen von MAGICC (vgl. Räsänen, Natri & Forster-Vosicki, 2013). Er ist in drei Teile gegliedert: der erste enthält Begründungen, Definitionen und Ausführungen zur Methodik, der zweite Teil die Lernergebnisse und Bewertungskriterien. Der dritte Teil widmet sich Szenarien, Aktivitäten und Bewertungen. Zentral sind also die Deskriptoren und ihre Struktur, die zu einem besseren Verständnis hier kurz vorgestellt werden sollen.

Unterschieden wird zwischen drei Kernkompetenzen: 1. Rezeption: „... kann auf mehrsprachige und multikulturelle Informationen und Wissensquellen zugreifen, sie beurteilen und managen“ (vgl. MAGICC Learning outcomes English/French/German, S. 2), 2. Produktion: „... kann in einem mehrsprachigen und multikulturellen Kontext Informationen, Wissen und Fachkompetenz konzeptualisieren und kommunizieren“ (S. 10) und 3. Lebenslanges Lernen: „... kann eigenes Lernen in Hinblick auf lebenslanges Lernen steuern und sich dabei der eigenen mehrsprachigen und multikulturellen Kompetenzen bedienen“ (S. 21).

Wie im GeR werden innerhalb der Rezeption die Teilfertigkeiten Lesen und Hören und in der Produktion die Teilfertigkeiten Sprechen in Interaktion, Sprechen Produktion sowie Schreiben unterschieden. Diese werden weiter differenziert. Bezogen auf das Lesen wird z. B. zwischen allgemein akademischem (1.1), fachbezogenem (1.2) und berufsspezifischem (1.3) Kontext unterschieden. Bezüge zum GeR werden angegeben. Nebengeordnet sind die inter-

kulturellen Fertigkeiten und Kompetenzen für akademisches und berufsspezifisches Lesen (2.) sowie Lesestrategien und Informationsnutzung im akademischen und beruflichen Umfeld (3.). Es ergibt sich also bei jeder Fertigkeit eine Dreierkategorie: Kommunikation, Interkulturelles und Strategien. Der Einbezug von interkulturellen Kompetenzen und die explizite Formulierung von Lernergebnissen, die Strategien bewusst machen, sind für einen Mehrsprachigkeitsansatz unabdingbar und hier konsequent umgesetzt. Unmittelbar im Anschluss an die Lernergebnisse, die zeigen, was die Lernenden können, folgen die direkt auf sie abgestimmten Bewertungskriterien, die angeben, wie sie es können, also Qualitätskriterien definieren. Diese direkte Verklammerung ist, geht man vom GeR aus, neu. Die Bewertungskriterien spezifizieren kleinschrittig die nötigen Handlungsschritte. Dadurch werden die Deskriptoren im Hinblick auf Gestaltung von Lernprozessen, wie sie in den Szenarien angelegt sind, operationalisierbar (siehe dazu Abschnitt 3.2).

Je nach Fertigkeit unterscheiden sich die Bewertungskriterien. Für das Lesen wird z. B. zwischen den folgenden vier Kategorien unterschieden: „Macro-comprehension: Relevance of material, overall effect, required standard (appropriateness)“, „Understanding of discourse development: Overview structure and content, purpose, key points, specific information, logical development (range, appropriateness)“, „Micro-comprehension: Details, nuances, relations (range, appropriateness)“ und „Reading quality: Speed, reuse of information, connections/transfer (appropriateness)“ (vgl. Räsänen, Natri & Forster-Vosicki 2013, S. 13 f.). Bei den Lesestrategien wird das Vorgehen und die Effektivität bewertet: „Planning: Prior knowledge, prediction: reading (appropriateness)“, „Effectiveness in execution I: Overview, decoding, reference tools: reading (range, appropriateness, flexibility)“, „Effectiveness in execution II: Checking, highlighting, information management, monitoring and adjustment“ und „Assessment and reflection: Reading process and strategies, transfer, further learning“ (vgl. Räsänen, Natri & Forster-Vosicki, 2013, S. 16). Es kann eingewendet werden, dass manchmal die Bewertung nach diesen Kriterien nur für den Lernenden selber möglich sein mag. Die Bewusstmachung der Strategien, die durch ihre explizite Nennung gegeben ist, und der Hinweis, in welcher Weise sie sichtbar und bewertbar sind, sind im Sinne des

lebenslangen Lernens und angesichts der Tatsache, dass Mehrsprachigkeitskompetenzen vor allem im Kontakt, d. h. in mehrsprachiger Praxis aufgebaut werden, wichtig: Mehrsprachige Personen wenden diese Strategien an, solche, die auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit sind und mehrsprachige Situationen bewältigen müssen, bedürfen der Hinweise, wie sie diese Herausforderungen gut meistern können.

Die Bereitstellung der Bewertungskriterien macht Lernende und auch Lehrende auf die Wichtigkeit einzelner Aspekte aufmerksam, schafft ein Bewusstsein für nötige Lernschritte und dient also letztlich auch dazu, nicht oder wenig Praktiziertes, aber Lernförderliches in Zukunft häufiger anzuwenden.

3.2 Lern- und Unterrichtsszenarien

Wie kann nun der konzeptuelle Rahmen in Lern- oder Unterrichtssituationen praktisch umgesetzt werden? Wie sollten Unterrichtssituationen konzipiert sein? Welche Lernmöglichkeiten können angeboten werden? Auskunft darüber geben die zehn MAGICC Szenarien, die über die Projekt-Website zugänglich sind. Ein Überblick über damit zu entwickelnde Kompetenzen findet sich am gleichen Ort. Im Folgenden wird die Umsetzung der beiden zentralen Prinzipien sowie die Struktur der Szenarien vorgestellt.

3.2.1 MAGICC-Prinzip: Mehrsprachige Kommunikation

Die MAGICC Szenarien sind mehrsprachig. Neben der Muttersprache sind mindestens zwei weitere Sprachen im Gebrauch. Das Mehrsprachigkeitsprofil, über das die Studierenden für die Bewältigung des Szenarios verfügen sollten, wird in jedem Szenario mittels des abgebildeten Rasters skizziert.

Multilingual student profile required for scenario outputs	N.B. The following profile is for Finnish students, but the same minimum levels apply to other languages and students (e.g. French-English-Spanish-Italian; German-English-French-Dutch, etc.)					
		<i>Reading</i>	<i>Listening</i>	<i>Spoken interaction</i>	<i>Spoken production</i>	<i>Writing</i>
	L1: Finnish (mother tongue-MT)	(MT)	(MT)	(MT)	(MT)	(MT)
	L2: English	C1	-	-	B2	B2
	L3: Swedish	B2	-	-	-	B1
	L4: Norwegian/Danish/Estonian	A2	-	-	-	A1
	Intercultural skills and competences	X	-	-	(X)	X
Strategies (including multilingual multicultural strategies)	X	-	-	(X)	X	
Independent learning skills and competences (including examination skills and competences)	YES					

Abb. 1 – University of Jyväskylä (2013). Reporting in an international project meeting, S. 2

Fertigkeiten, die im Szenario mit Lernergebnissen und Bewertungskriterien explizit thematisiert werden, werden im Raster mit dem Referenzniveau angegeben, während bei Strategien sowie bei interkulturellen Fertigkeiten und Kompetenzen nur vermerkt ist, ob sie im Szenario mit Lernergebnissen definiert und bewertet werden. Wenn für eine Teilfertigkeit keine Angabe gemacht wird, so heißt das nur, dass sie nicht explizit Gegenstand des Lernsettings ist.

Wie der Titel des Szenarios zeigt, geht es im Beispiel in Abb. 1 um die Vorbereitung einer englischsprachigen Präsentation über ein, mittels Literatur- und Internetrecherche zu erarbeitendes Thema, wobei die Erarbeitung in der Muttersprache, in Englisch und in anderen, aufgrund des Themas, der regionalen Situation oder der beteiligten Personen, relevanten Sprachen erfolgen kann. Das Thema, über das beim internationalen Projektmeeting berichtet werden soll, ist je nach Bedürfnis auswechselbar. Wie man am Sprachprofil erkennen kann, ist dieses Beispiel dem Englischunterricht an einer finnischen Universität entnommen und berücksichtigt in der Ausführung des Szenarios weitere, für die Sprachregion relevante Sprachen. Dieses hier kurz verallgemeinernd skizzierte Szenario kann auf andere regionale oder lokale Sprachsituationen adaptiert werden. Würde man ein solches Szenario z. B. an der zweisprachigen Universität Freiburg durchführen, es inhaltlich auf den Schweizer Kontext übertragen und dabei den Fokus auf der Produktion auf Englisch (B2) lassen, – das Zielpublikum für die Präsentation wäre also ein internationales

mit Lingua Franca Englisch oder englischer Muttersprache –, und ginge es um ein international interessantes, aber dennoch schweizerisches Thema, so kämen Deutsch, Französisch, Italienisch auf verschiedenen Niveaus für die Fertigkeit Lesen ins Spiel. Es wäre aber auch denkbar, das Szenario in den Deutsch-, den Französisch- oder den Italienischunterricht zu integrieren und dann entsprechend in den Tasks Lernergebnisse auch für die mündliche Produktion zu formulieren und die Niveauangaben und Sprachen in der Tabelle zu ergänzen. In diesem Fall wäre es dann nötig, beim thematischen Bezug den internationalen Blick auf die Schweiz einzubeziehen, sodass die Rezeption englischsprachiger Literatur oder Internetquellen in dem Szenario unumgänglich wäre. Es wäre aber auch denkbar, einen Schritt weiter zu gehen und das Szenario ganz aus dem Sprachunterricht raus zu nehmen und ins Fachstudium zu verlegen und zugleich die Zweisprachigkeit der Universität Freiburg zu nutzen, wobei die Spracharbeit materialgestützt in die individuelle Verantwortung der Studierenden gegeben werden müsste.

Die Art des mehrsprachigen Settings ist notwendigerweise je nach regionaler Situation unterschiedlich. Durch die Themenwahl erhalten einzelne Sprachen ihre Funktion und ihr Gewicht.

Im oben abgebildeten Raster ist für die Sprachen Norwegisch, Dänisch und Estnisch das Niveau A2 als Mindestniveau angegeben. Mehrsprachigkeit im akademischen Bereich heißt nicht automatisch, dass es nur um Niveau B2 und höher geht. Ein Mehrsprachigkeitsprofil entwickelt und erweitert man auch durch das Hinzulernen von weiteren Sprachen und durch die Fähigkeit, das eigene Mehrsprachigkeitsrepertoire und die gelernten Strategien gezielt für Interkomprehension oder auch metakognitive Strategien in der Produktion einzusetzen. Beispiele hierfür gibt es im MAGICC-Szenario „Studying abroad – communicating locally“, bei dem es um das Schreiben von E-Mails oder von Passagen in E-Mails in lokaler Sprache, oder in einer Sprache, die innerhalb der Arbeitsgruppe vorhanden, aber nicht Arbeitssprache ist und im MAGICC-Szenario „Hosting a multilingual group of business partners“. Beide Szenarien haben vor allem das Ziel, den sozialen Kontakt im beruflichen Umfeld zu ermöglichen, auch wenn das Niveau gering ist (A1–B1). Die hier trainierten Kenntnisse wären innerhalb des Mehrsprachigkeitsprofils eines Lernenden vermutlich L4–Lx.

Zu den in der mehrsprachigen akademischen Kommunikation nötigen Niveaus gibt das konzeptuelle Framework (siehe Abb. 2) Auskunft (Räsänen, Natri & Forster-Vosicki, 2013, S. 12). Auch in dieser Übersicht wird deutlich, dass es im Mehrsprachigkeitsprofil im Minimum um drei Sprachen geht, die auf Niveau B2 und höher beherrscht werden sollten, für weitere Sprachen jedoch je nach Situation auch ein niedrigeres Niveau oder eine Kompetenz in einer Teilteilfertigkeit hilfreich ist, um kommunikative Situationen zu meistern.

	Cycle	Short term exchange students (1-2 semesters with ECTS)	Students for a whole cycle with obtention of a diploma
Local language of instruction	Bachelor (BA)	B2	B2
	Master (MA)	B2/C1 profile	B2/C1 profile
Other language(s) of instruction (not local language)	Bachelor (BA)	B2 (see note below)	B2 (see note below)
	Master (MA)	B2/C1 profile (see note below)	B2/C1 profile (see note below)
Other languages related to academic study in multilingual and multicultural settings: student's individual multilingual and multicultural profile of at least three languages	BA and MA	<p>The student's multilingual and multicultural academic communication competence should be composed of at least three languages (including L1) with a minimum of two languages at B2 level and others at different levels from A1 to C2, including partial skills</p> <p>This individual multilingual and multicultural profile contributes to improved access to, and critical management of information, conceptualisation, communication and sharing of knowledge and expertise in an internationalized context as well as to enhanced employability.</p>	

Note: For students who do not speak the local language, a minimum level of A2 is recommended in the local language in order to facilitate administrative processes and social integration

Abb. 2 – Niveauempfehlungen für Eingangsniveaus im MAGICC Conceptual Framework

3.2.2 Handlungsorientierung durch Szenarios und Tasks

Das Prinzip der Handlungsorientierung spiegelt sich in den MAGICC-Szenarien darin wieder, dass Sprachhandlungen nicht isoliert und kontextunabhängig vermittelt werden sollen, sondern in sogenannten Szenarien. Ausgangspunkt ist das Setting, das, wie in den folgenden Beispielen, einen möglichst authentischen, situativen Rahmen für die sprachlichen Handlungen skizziert.

In diesem Szenarium geht es darum, sich selber der eigenen Sprachlernerfahrungen und der eigenen Sprachkompetenzen bewusst zu werden und diese für andere sichtbar zu machen. Dies geschieht durch die Zusammenstellung und Kommentierung eines Dossiers, das Teil des Europäischen Sprachenportfolios ist, durch die Ausarbeitung einer Präsentation, durch das Halten eines Kurzvortrages. Die kritische Durchsicht und die Auseinandersetzung mit den eigenen Arbeiten sind Basis für die Planung weiterer Sprachlernaktivitäten im Sinne des lebenslangen Lernens.

Abb. 3 – Universität Freiburg (CH): Sprachlernerfahrungen reflektieren – Sprachkompetenzen (mit dem ESP) sichtbar machen, S. 1

You work for an industrial component supplier in Detroit. Your company has decided to set up a new factory and is considering two different cities in Europe. In this context, you have to do some research on the potential of each city, and propose one of them for the location of the new factory to a group of colleagues around the world

Abb. 4 – The Open University – UK (2013). Presenting a proposal in in a business context, S. 1

Es geht z. B. darum, Probleme zu lösen, Produkte zu erarbeiten, ein Ereignis zu planen, zu gestalten oder zu bewältigen. Dafür muss der Arbeitsprozess geplant, Informationen müssen gesammelt, ausgetauscht und weiterverarbeitet werden. Szenarien und Tasks sind also handlungsorientiert und in einen situativen Kontext eingebettet. Ein Szenario besteht aus mehreren Tasks, die wiederum in Subtasks/didaktische Aufgaben untergliedert sind. Ein Task könnte als Szenario durchaus für sich alleine stehen oder in andere Szenarien integriert werden. Modularität ist eines der Grundprinzipien des Projekts. Szenarien können Projekte sein wie z. B. in Abb. 3, Simulationen wie in Abb. 4 oder, wenn konkrete Rollen in einer Simulation übernommen werden sollen, auch die Form von Rollenspielen haben.

Auf der Basis des konzeptuellen Rahmens wurden für MAGICC zehn Szenarien entwickelt, die über die Projekt-Website abrufbar sind. Sie können wie folgt klassifiziert werden: a) Simulationen: „Post-catastrophe building project in a multicultural context/De nouvelles maisons après la catastrophe – collaboration dans un contexte multiculturel“, „Presenting a proposal in a business context“, „Reporting in an international project meeting“, „Bridging the gap: l’adaptation publicitaire“; b) Rollenspiele: „Improving listening – Understanding academic lectures and presentations in different cultural contexts“, „Hosting a multilingual group of business partners“ oder c) Projekte: „Studying abroad – communicating locally“, „Business Turkish – Adapting Selling and Buying Habits in Intercultural Contexts“, „Sprachlernerfahrungen reflektieren – Sprachkompetenzen (mit dem ESP) sichtbar machen“, „Discussing worlds beyond words“.

3.2.3 Struktur der MAGICC- Szenarien

Für die Ausarbeitung der MAGICC-Szenarien wurde ein Formular entwickelt. Es besteht aus drei Teilen: erstens aus einem Überblick u. a. mit dem Titel des Szenarios, Schlüsselwörtern, dem Setting (siehe z. B. Abb. 3 u. 4), einem Aufgabenüberblick (Task 1, 2, 3 ...), Angabe der Ressourcen, gemeint

sind hier Hinweise auf unterstützende Materialien, dem Raster des Mehrsprachigkeitsprofils, über das die Studierenden verfügen sollten, um das Szenario zu bewältigen (siehe Abschnitt 3.2.1) und einem auf das Gesamtszenario bezogenen, zusammenfassenden Bewertungsschema, zweitens die Tasks im Detail (Titel, Bearbeitungszeit, erwartete Produkte, trainierte Kernkompetenz, Fertigkeit, Lernergebnisse und Formulierung der Subtasks, d. h. der konkreten didaktischen Aufgaben, direkt den Kategorien der Bewertungskriterien zugeordnet) ggf. inklusiv Arbeitsblättern und drittens institutionellen Informationen, denn jedes Beispielszenario ist an einer der Partnerhochschulen des MAGICC-Projekts in einem Studienprogramm implementiert. Insgesamt umfassen die MAGICC-Szenarien 10-15 Seiten. Eine Ausnahme stellt hier mit fast 50 Seiten das MAGICC-Szenario „Sprachlernerfahrungen reflektieren – Sprachkompetenzen (mit dem ESP) sichtbar machen“ dar, was sich einerseits dadurch erklärt, dass die Lernergebnisse aus pädagogisch-didaktischen Gründen in drei Sprachen zur Verfügung gestellt werden und andererseits durch einen fast 30-seitigen Anhang mit Unterrichtsmaterial (Checklisten, Infoblätter, an die jeweilige Task angepasste detaillierte Bewertungsraster aus dem Anhang des konzeptuellen Rahmens). Task 2 (Ausarbeitung der Präsentation) und Task 3 (Kurzvortrag zur Präsentation der eigenen Sprachkompetenzen) könnten auch als eigenständige Szenarien angelegt werden, sind hier jedoch in ein umfangreicheres Szenario mit Planung (Task 1) und Reflexion (Task 4) zusammengefasst. Trotz seines Umfangs soll dieses pädagogische Szenario hier als Beispiel dienen, um die Struktur klarzumachen. Außerdem werden authentische Lernerarbeiten aus diesem Szenario im Rahmen der *Transparency Tools* (WP5) genutzt und werden bei Abschluss des Projekts über die Projekt-Website zugänglich sein.

Dieses pädagogische Szenario, das an der zweisprachigen Universität Freiburg/Schweiz implementiert ist, ist konzipiert für nicht-deutschsprachige zukünftige Fremdsprachenlehrende im ersten Semester eines Bachelors in DaF/DaZ (Minor). Deutsch ist bei diesen Studierenden L2, L1 ist in der Regel Französisch, kann aber auch Italienisch, Englisch oder, wenn es sich um ausländische Studierende oder um Studierende mit Migrationshintergrund handelt, eine andere Sprache sein. Studiensprache in DaF (Minor) ist Deutsch, im

Major ist es für die Mehrheit Französisch, kann bei ausländischen Studierenden aber auch Deutsch sein. Alle verfügen über Englischkenntnisse unterschiedlichen Niveaus. Die Englischkenntnisse sind nötig, um die Bewertungskriterien zu verstehen.

Im einleitenden Überblick des Szenarios (Universität Freiburg, 2013, S. 1) finden sich für Task 2 die folgenden Informationen, die bereits zeigen, dass nicht nur die Kommunikation, sondern auch Strategien und interkulturelle Kompetenzen vermittelt werden

<p>Task 2 (5 hours): Schriftliche Ausarbeitung der Präsentation, eines Handouts und eines Vortrages</p> <p>For this you will need to:</p> <ol style="list-style-type: none">2.1. eine PowerPoint-Präsentation und ein Handout als Unterstützung für den Vortrag ausarbeiten2.2. Aktivieren und Umsetzen des eigenen strategischen Wissens und Könnens zur Bewältigung von 2.1.2.3. Bewusst werden und berücksichtigen interkultureller Unterschiede bei der Lösung dieser Aufgabe
--

Abb. 5 – Auszug Task-Überblick

Wir hatten gesehen, dass Tasks handlungs- und produktorientiert sind. Zu Beginn jeder Task werden daher die Produkte, welche konkret erwartet werden („Expected output“), explizit genannt. Für die Task 2 wären das bei unserem Beispiel „Eine PowerPoint-Präsentation mit minimal 5, maximal 15 Folien zur Unterstützung des gut strukturierten Kurzvortrages (max. 5 Minuten), Handout/Tischvorlage zum Verteilen (maximal 2 bedruckte Seiten), Vortragsnotizen ggf. Vortragsnotizen auf der Basis eines Manuskripts. In diesem Fall ist das Manuskript mit abzugeben“ (S. 11). Wenn es um die Lösung eines Problems ginge, eine Task also prozessorientiert wäre, so wäre es sinnvoll, den Lösungsvorschlag auch schriftlich formulieren zu lassen und eine Begründung zu verlangen.

In der detaillierten Darstellung der Task werden generell folgende Informationen direkt aus dem konzeptuellen Rahmen übernommen: anvisierte Kernkompetenz, Nennung der Kategorie (Kommunikation, Interkulturelles, Strategien), bei jeder Kategorie Zitierung der ausgewählten Lernergebnisse aus dem konzeptuellen Rahmen. Diese Anlage des Formulars zwingt dazu, von der Kompetenz und den Bewertungskriterien her die Aufgaben zu konzipieren und nicht umgekehrt. Das Nacheinander in der Beschreibung der kommunikativen, strategischen und interkulturellen Kompetenz und die für jede Kategorie vorgegebenen Bewertungskriterien bestimmen die Formulierung der

Arbeitsanweisungen. Bei der Ausarbeitung der Szenarien war das eine Herausforderung. Gerade diese Schwierigkeit ist zugleich die eigentliche Stärke, denn dieses vom Formular gesteuerte Vorgehen zwingt zum Umdenken: nicht die Aktivität steht im Zentrum, sondern die jeweils zu entwickelnde und sichtbar zu machende Kompetenz.

In unserem Beispiel geht es in der gesamten Task 2 um die Kernkompetenz *Produktion* (siehe auch Abschnitt 3.1), hier um die Fertigkeit *Schreiben* und genauer um *Akademische und berufsspezifische Schreibkompetenz*, die nötig ist, um ein Handout und eine PowerPoint-Präsentation (s. Abb. 5, Task 2.1.) auszuarbeiten. Die folgenden beiden Deskriptoren des konzeptuellen Rahmens wurden als am ehesten passend ausgewählt:

[Die Studierenden können] Das eigene mehrsprachige und multikulturelle Repertoire einsetzen, um Informationen und eigene Fachkompetenz verschiedenen Zielgruppen in schriftlicher Form zu vermitteln

[Die Studierenden verfügen über] Gut entwickelte Kompetenzen im Umgang mit Medien und Information sowie Kommunikations- und Informationstechnologien bei der Durchführung von Aufgaben einsetzen. (S. 11)

Die Bewertungskriterien lenken die Aufmerksamkeit zunächst auf die Besonderheiten der Lesbarkeit der Textsorte Handout und einer PowerPoint im akademischen Kontext: „Macro-readability-Guidance for the reader, accessibility: Format and presentation (format convention, visual organization)“ (S. 12). Die hier angesprochenen Konventionen müssen spezifiziert und den Studierenden konkret vermittelt werden. Das kann parallel im Unterricht erfolgen oder mittels Informationsblättern zur PowerPoint und zum Handout, wie sie im Anhang des Szenarios (S. 40 f.) zu finden sind. Die „Microreadability“, grammatikalische Korrektheit und Angemessenheit des Wortschatzes ist ein weiteres Qualitätskriterium und muss daher beachtet werden. Für Lern- und Unterrichtssituationen bringt der Hinweis: „Achten Sie auf grammatikalische Korrektheit, auf die richtige Orthographie und auf die Zeichensetzung“ jedoch wenig. Es müssen auch hier konkrete Hilfsmittel (Checklisten, Informations- und Arbeitsblätter) angeboten werden, um dies umsetzen

zu können. Die Studierenden erhalten zu diesem Gesamtszenario eine Checkliste zur Grammatik (S. 30 f.), sowie ein Blatt mit Hinweisen, mit welchen Hilfsmitteln die korrekte Wortwahl gesichert werden kann (S. 35). Diese Materialien sind auf vergleichbare Situationen übertragbar. Sie helfen über das Szenario hinaus, fremdsprachliche Situationen zu meistern und tragen so zur Autonomie der Lernenden bei.

4. Fazit und Ausblick

Mit dem Projekt ist ein wichtiger Schritt gemacht, denn der konzeptuelle Rahmen von MAGICC füllt eine Leerstelle. Die Kompetenzbeschreibungen und Bewertungskriterien für akademische Kommunikation können zwar auch Eingang finden in traditionelle, einzelsprachliche Lernsituationen, sogar in der L1. Ihr Potential entfalten sie jedoch nur in mehrsprachiger Praxis. Sie braucht es, damit Strategien und interkulturelle Kompetenzen wirksam entwickelt werden können, damit Interkomprehension, Mediation sowie der polyglotte Dialog (vgl. Lenz & Berthele, 2010) zum Thema und damit auch zum Lerngegenstand werden können.

Mehrsprachigkeitsunterricht an Sprachenzentren der Hochschulen wird sicherlich eine Besonderheit bleiben und vermutlich in modulare Seminarformen, Blockseminare oder in die begleitete autonome Phase ausgelagert werden. Es geht nicht darum, neue Sprachkurse zu kreieren, sondern ein Bewusstsein zu schaffen für mehrsprachige Kommunikation im akademischen Bereich und Mehrsprachigkeitsprofile von Studierenden. Mehrsprachige Praxis findet an Universitäten im Fachstudium und in der Zusammenarbeit von Studierenden unterschiedlicher Erstsprache statt. Dieses Feld für das bewusste Lernen zu nutzen, gezielt Mehrsprachigkeitskompetenz aufzubauen und diese Fortschritte auch sichtbar zu machen, ist ein Ziel. Dafür braucht es die Kompetenz der Fremdsprachendidaktiker. Es geht darum, die Lernenden fit zu machen, am Ausbau ihres individuellen Mehrsprachigkeitsprofils zu arbeiten und bei Fachdozenten ein Bewusstsein für individuelle und institutionelle Mehrsprachigkeit zu schaffen. Zusammenarbeit ist nötig für den langfristigen Erfolg und die Implementierung des Projekts.

Literaturverzeichnis

- Forster-Vosicki, B. (2012). *Synthesis Report to the outcomes of the interviews with the key stakeholders*. Zugriff am 04.08.2014 über http://www.unil.ch/files/live/sites/magicc/files/shared/1_WP2_MAGICC_Report_interviews__stakeholders__2012.pdf
- Lenz, P. & Berthele, R. (2010). *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- MAGGIC. *Consultation interviews: questionnaires*. Zugriff am 04.08.2014 über <http://www.unil.ch/magicc/home/menuinst/partenaires-et-activites/groupes-de-travail/wp2---cadre-conceptuel.html>
- MAGICC. *Learning outcomes English / French / German*. Zugriff am 04.08.2014 über http://www.unil.ch/webdav/site/magicc/shared/MAGICC_LOs_EN__FR_DE__Final.pdf
- MAGICC. *Overview Multilingual and multicultural academic and professional communication competences developed through the MAGICC scenarios*. Zugriff am 04.08.2014 über http://www.unil.ch/magicc/files/live/sites/magicc/files/shared/Scenarios/WP4_Overview_MAGICC_Scenarios.pdf
- MAGICC. *Projekt-Website*. Zugriff am 04.08.2014 über www.magicc.eu
- Open University, UK (2013). *Presenting a proposal in a business context. MAGICC. Scenario Information*. Zugriff am 04.08.2014 über http://www.unil.ch/magicc/files/live/sites/magicc/files/shared/Scenarios/2_Presenting_a_proposal_in_a_business_context.pdf
- Räsänen, A. & Natri, T. (2012). *Synthesis Report on data collected in workpackage 1*. Zugriff am 04.08.2014 über http://www.unil.ch/files/live/sites/magicc/files/shared/Jyvaskyla/MAGICC_WP1_Synthesis_report_FINAL_2012.pdf
- Räsänen, A., Natri, T. & Forster-Vosicki, B. (2013). *MAGICC conceptual framework*. Zugriff am 04.08.2014 über http://www.unil.ch/files/live/sites/magicc/files/shared/Revised_Conceptual_Framework_MAGICC.pdf
- Universität Freiburg/CH. (2013). *Sprachlernerfahrungen reflektieren – Sprachkompetenzen (mit dem ESP) sichtbar machen. MAGICC. Scenario Information*. Zugriff am 04.08.2014 über http://www.unil.ch/magicc/files/live/sites/magicc/files/shared/Scenarios/8_Sprachkompetenzen_sichtbar_machen.pdf

University of Jyväskylä/FI. (2013). Reporting in an international project meeting. *MAGICC. Scenario Information*. Zugriff am 04.08.2014 über http://www.unil.ch/magicc/files/live/sites/magicc/files/shared/Scenarios/3_Reporting_in_an_international_project_meeting.pdf

University of the Algarve/PT. (2013). Hosting a multilingual group of business partners. *MAGICC. Scenario Information*. Zugriff am 04.08.2014 über http://www.unil.ch/magicc/files/live/sites/magicc/files/shared/Scenarios/4_Hosting_a_multilingual_group_of_business_partners.pdf