

Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 2

Barbara Hinger (Hg.)

**Zweite „Tagung der Fachdidaktik“ 2015
Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht –
Sprachen im Sprachunterricht**

innsbruck university press

Innsbrucker Beiträge zur Fachdidaktik 2



Barbara Hinger (Hg.)

**Zweite „Tagung der Fachdidaktik“ 2015
Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht –
Sprachen im Sprachunterricht**

Barbara Hinger
Institut für Fachdidaktik, Universität Innsbruck

© *innsbruck* university press, 2016
Universität Innsbruck
1. Auflage
Alle Rechte vorbehalten.
www.uibk.ac.at/iup
ISBN 978-3-903122-51-2
DOI 10.15203/3122-51-2

OPEN  ACCESS



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
<i>B. Hinger</i>	

PLENARVORTRÄGE

Erzählungen (und) erzählen ... vom Spracherwerb im Längsschnitt	13
<i>M. Dannerer</i>	

Ausbildungsaufgaben als Instrument der universitären fachdidaktischen Ausbildung in der Sprachbildung	51
<i>J. Leisen</i>	

Theoretische Überlegungen zur Modellierung und Erforschung von integrativem Fach- und Sprachenlernen	75
<i>L. Heine</i>	

INTERAKTION, ARGUMENTATION, KOMMUNIKATION

The importance of positive messages and solution-oriented framing of climate change: A case-study in the context of secondary school education	97
<i>M. Riede, L. Keller, A. Greissing</i>	

Verstehen, Interesse und Fachsprache im Physikunterricht	129
<i>M. Stampfl, W. Saurer</i>	

Wie LehrerInnen und SchülerInnen miteinander reden <i>oder</i> Das Erkenntnispotenzial von Sequenzanalysen plenerer SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktionen	141
<i>C. Konzett</i>	

Was ist ein gutes Argument? Zu Analyse, Reflexion und Beurteilung mündlichen Argumentierens	161
<i>C. Schwarze</i>	

<i>Speaking in Two Voices</i> : Mehrsprachige Gedichte im Fremdsprachenunterricht	191
<i>M. M. Mayr-Hueber</i>	

LEXIKALISCHE KOMPETENZ

Erforschen testen – Tests erforschen	233
<i>B. Kremmel, A. Frick, S. Parhammer, S. Lutz</i>	

„Zwischen Spannung und Sehnsucht“ – Einblicke in forschungsgeleitete interreligiöse Lehrentwicklung unter Berücksichtigung des Aspekts Sprachsensibilität	257
<i>F. Cavis, M Juen</i>	

Vokabellernen mit Hand und Fuß: Eine quasi-experimentelle Studie zur Effizienz der Wortschatzvermittlung durch Gestik im Italienisch-Unterricht der Sekundarstufe II	275
<i>K. Schmiederer</i>	

Medienunterstützter Wortschatzerwerb am Beispiel des Italienischen	293
<i>E. M. Hirzinger-Unterrainer</i>	

MEDIENUNTERSTÜTZTE ANSÄTZE

Filmsequenzen im Russischunterricht – Spracherwerb
mithilfe audiovisueller Medien 325
M. Kaltseis

Ars audiendi – Die Fertigkeit Hören im Lateinunterricht 339
M. M. Bauer

HOCHSCHULDIDAKTIK

Führt Sprachkompetenz zu zielorientierteren und erfolgreicheren
Studierenden? Eine Motivationsstudie bei Studierenden 355
J. Schult, T. Schwerte

SPRACHLICHES AUS SCHULSICHT

Club Bilingual 381
W. Stadler

Vorwort

Der vorliegende Band umfasst Beiträge, die im Rahmen der „Zweiten Tagung der Fachdidaktik“ an der Universität Innsbruck im April 2015 in unterschiedlichen Formen präsentiert wurden. Die Tagung stand unter dem Motto „Sprachsensibler Sach-Fachunterricht – Sprachen im Sprachunterricht“ und trug der übergeordneten Rolle von Sprache im schulischen Unterricht Rechnung. Der Tagungsband zeigt auch die Ausrichtung des Instituts für Fachdidaktik an der *School of Education*, da dieses sprachliche, naturwissenschaftliche und religiöse Fächer ebenso wie Mathematik unter einem institutionellen Dach vereint.

Von den insgesamt zwölf Vorträgen, die in den beiden Sessions der Tagung präsentiert wurden, fanden zehn Eingang in den vorliegenden Band. Zwei weitere Beiträge sind die verschriftlichten Versionen von Posterpräsentationen, die Erkenntnisse, die in Diplomarbeiten erarbeitet wurden, vorstellten. Dies ist insofern erfreulich, als damit gezeigt wird, welche Leistungen Studierende in ihren wissenschaftlichen Abschlussarbeiten erbringen, indem sie unterrichtliches Geschehen anleiten, empirisch untersuchen und die daraus gewonnenen Resultate in den weiteren theoretischen und empirischen Forschungsrahmen einbetten. Thematisch stecken die Beiträge folgende Bereiche ab: Schulisches und außerschulisches Lernen im Geographieunterricht zum Thema *climate change* und der Erziehung zur Nachhaltigkeit (Riede, Keller, Greissing); Fachsprache im Physikunterricht (Stampfl, Saurer); sprachliche Interaktionen im Französischunterricht analysiert anhand von Gesprächssequenzen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen (Konzett); mündliche Argumentationskompetenz in der Bildungssprache Deutsch (Schwarze); der Einsatz mehrsprachiger Gedichte im Spanischunterricht (Mayr-Hueber); forschendes Lernen in einer Lehrveranstaltung zu Wortschatztests (Kremmel, Frick, Parhammer, Lutz); Sprachsensibilität in der forschungsgeleiteten interreligiösen Lehre (Cavis, Juen); die Wirkung der Semantisierungsverfahren Gestik und Bild im Wortschatzerwerb des Italienischunterrichts (Schmiderer); medienunterstützter Wortschatzerwerb im Italienischunterricht (Hirzinger-Unterrainer); Filmsequenzen als Unterstützung des

Spracherwerbs im Russischunterricht (Kaltseis); ein Plädoyer für die Stärkung der Fertigkeit Hören im Lateinunterricht (Bauer); der Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und Motivation bei StudieneinsteigerInnen im Fach Biologie (Schult, Schwerte). Während diese Beiträge v.a. zeigen, welche Forschung aktuell am Institut für Fachdidaktik durchgeführt wird, greifen die Plenarbeiträge explizit das Tagungsmotto auf: Von den drei Plenarvorträgen beschäftigen sich zwei mit unterrichtlichem Geschehen, wobei jener von Monika Dannerer dem Erwerb der Bildungssprache Deutsch gewidmet ist und der von Josef Leisen die Rolle der Bildungssprache Deutsch im naturwissenschaftlichen Unterricht beleuchtet; der Plenarvortrag von Lena Heine diskutiert die Bedeutung von Sprache für das schulische Lernen aus theoretisch-sprachwissenschaftlicher Sicht. Die drei Plenarvorträge eröffnen den Tagungsband. Der letzte Beitrag im Band gibt schließlich einen knappen Einblick in das Clubforum, das die Tagung abschloss und pointierte Inhalte zu bilinguaem Unterricht aus Sicht der Schulleitungen an zwei Innsbrucker Primarschulen und einer Sekundarschule bot.

Gedankt sei an dieser Stelle den Sponsoren der Tagung – namentlich dem Land Tirol, dem Internationalen Sprachenzentrum der Universität Innsbruck (isi), dem Dekan der *School of Education*, der Vizerektorin für Forschung der Universität Innsbruck. Für die Unterstützung bei der Edition des Tagungsbands gilt der Dank insbesondere Sonja Di Luca, Brigitte Fuchs, Eva-Maria Hirzinger-Unterrainer, Katrin Schmiderer, Thomas Schnabl und Cordula Schwarze, alle Institut für Fachdidaktik. Gedankt sei auch dem Team der „innsbruck university press“ für die gute Zusammenarbeit. Als Herausgeberin wünscht Barbara Hinger der geneigten Leserschaft eine gedeihliche Rezeption der Texte.

Innsbruck, im Juli 2016

Plenarvorträge

Barbara Hinger (Hg.), Zweite „Tagung der Fachdidaktik“ 2015.

Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht.

© 2016 innsbruck university press, ISBN 978-3-903122-51-2, DOI 10.15203/3122-51-2

Erzählungen (und) erzählen ...

vom Spracherwerb im Längsschnitt

Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Monika Dannerer
Institut für Germanistik
Universität Innsbruck

1. Einleitung – Erzählen als sprachliche Handlung

Erzählen ist eine anthropologische Universalie (Scheffel 2004), die kulturell geprägt ist.¹ Erzählen bietet Unterhaltung, ermöglicht die Verarbeitung von Erlebnissen, macht Welt erfahrbar und die Interpretation von Ereignissen und Handlungen übermittelbar – Werte werden explizit und implizit vermittelt, Möglichkeiten ausgelotet. Der/die ‚gute ErzählerIn‘ unterhält andere, man hört ihm/ihr gerne zu, er/sie gewinnt Sympathie und Einfluss. Die Macht des Erzählens ist die Macht der Unterhaltung, aber auch die Macht der Darstellung und damit der Interpretation von Ereignissen, ihrer Kausalitäten und ihrer moralischen und ethischen Bewertung. Das machen sich nicht zuletzt die Medien zunutze, wenn sie in vielfältigen Formen und (multimodalen) Realisierungen erzählen oder zumindest narrative Elemente etwa in Reportagen und Berichte einfließen lassen, u.a. um die Aufmerksamkeit der RezipientInnen zu erhalten (vgl. Behr & Dannerer i.V.).

Neben dem Erzählen im Alltag ist das Erzählen in vielen Kulturen aber auch – schriftlich oder mündlich – literarisch überformt. Erzählen kann (fast) jede/r, gutes Erzählen aber will geübt sein.

1 Gedankt sei dem Herausgeberteam der vorliegenden Publikation für seine Umsicht und gute Betreuung, sowie Barbara Hinger für sorgfältige Lektüre und wichtige Anregungen und Hinweise zur Optimierung des vorliegenden Textes.

Entsprechend der Bedeutung des Erzählens beginnt der Erzählerwerb, der häufig durch die Begegnung mit schriftlichen Erzählungen gestützt wird, früh. In Familien, in Kindergärten, in Volksschulen wird mündlich erzählt und vorgelesen, Kinder und Jugendliche erzählen einander ihre Erlebnisse, wenn sie einander treffen oder am Telefon, sie posten und teilen sie in unterschiedlichen elektronischen Medien.

In der Volksschule treten neben das spontane und elizitierte mündliche Erzählen bald auch erste Formen schriftlichen Erzählens. Bis in die Sekundarstufe I erfährt die Textsorte Erzählung eine zunehmende Ausdifferenzierung und wird in den Bildungsstandards berücksichtigt, bevor sie in der Sekundarstufe II gegenüber der Rezeption (literarischer) Erzählungen in den Hintergrund tritt.

Die anthropologische, ästhetische, spracherwerbstheoretische und didaktische Bedeutung des Erzählens hat dazu geführt, dass das (schulische) Erzählen intensiv beforscht wurde. Sowohl die Erzählung als Textsorte als auch das Erzählen als sprachliche Handlung – mündlich wie schriftlich – können in vielfältiger Weise Auskunft geben über den Verlauf des Spracherwerbs in der Erst-, Zweit- oder Fremdsprache, auch wenn dies bislang vorwiegend anhand von Querschnittstudien erfolgte (z.B. Bamberg 2007; Becker & Wieler 2013; Kern 2012; Quasthoff & Becker 2005; Schmidlin 1999).

Der vorliegende Beitrag wird zunächst Grundlagen des Erzählerwerbs darlegen und dabei sprachliche Teilkompetenzen benennen, ihre Entwicklung skizzieren und schulische Rahmenbedingungen und Formen des Erzählens darstellen bzw. differenzieren. Anhand eines im Längsschnitt erhobenen Datenkorpus (Dannerer 2012), das in Abschnitt 3 vorgestellt wird, erfolgt in Abschnitt 4 die exemplarische Analyse der Erzählentwicklung einer Schülerin mit Albanisch als Erst- und Deutsch als Zweitsprache und eines Schülers mit Deutsch als Erstsprache. Von ihnen werden Erzählungen aus der 5. und 8. Schulstufe vor dem Hintergrund eines größeren Vergleichskorpus vorgestellt. Abschnitt 5 arbeitet übergreifende Entwicklungslinien heraus, bevor in Abschnitt 6 kurz auf die Frage eingegangen wird, welche sprachlichen Teilkompetenzen, die im Erzählen ausgebildet werden, auch in anderen Textsorten bzw. Formen des Schreibens genutzt werden könnten. Abschnitt 7 bietet ein Fazit, über den Spracherwerb im Längsschnitt anhand der LernerInnenerzählungen.

2. Erzählerwerb

2.1 Sprachliche Teilkompetenzen

Die sprachliche Handlung des Erzählens kann in verschiedene sprachliche Teilhandlungen zerlegt werden. Entsprechend lassen sich sprachliche Teilkompetenzen annehmen, die jeweils von (besonderer) Bedeutung sind und die durch das Erzählen weiter ausdifferenziert werden können. Es ist dabei selbstverständlich nicht an literarisches Erzählen, sondern an Alltagserzählungen zu denken.

Eine klassische Minimaldefinition des Erzählens wurde von Labov & Waletzky formuliert:

„Any sequence of clauses that contains at least one temporal juncture is a narrative.“ (Labov & Waletzky 1967/1997: 21).

Diese Definition ist zwar reichlich rudimentär und letztlich unbefriedigend, sie zeigt aber bereits ein wichtiges Element des Erzählens, nämlich die temporale Verknüpfung. Dieser Aspekt wird von Gülich & Hausendorf (2000: 373) in ihrer Definition erweitert. Sie definieren das Erzählen als eine (sprachliche) Handlung,² die aus einer Diskurseinheit besteht,³ in der die „[...] verbale Rekonstruktion eines Ablaufs realer oder fiktiver Handlungen oder Ereignisse, die im Verhältnis zum Zeitpunkt des Erzählens zurückliegen oder zumindest [...] als zurückliegend dargestellt werden“ (Gülich & Hausendorf 2000: 373).

In vielen Fällen werden Erzählungen aber nicht nur als verkettete Ereignisse aufgefasst, sondern als zusätzlich durch bestimmte Strukturelemente definierte Texte. Auch hier stammt eine klassische Unterscheidung von Labov & Waletzky (1967/1997): Orientierung – Komplikation – Evaluation – Lösung – Coda.

Darauf, dass Alltagserzählungen, v.a. konversationelle Erzählungen, keineswegs immer diese Struktur aufweisen müssen, ist in der linguistischen Literatur

2 Darüber hinaus kann auch in nicht-sprachlichen Zeichensystemen erzählt werden – beispielsweise in Bildern oder Bildfolgen, in Filmen, die ohne Sprache auskommen, in Musik etc.

3 D.h. es handelt sich um eine Einheit, die über die Satzgrenze hinausgeht und durch bestimmte Signale abgegrenzt werden kann.

sehr oft hingewiesen worden. Quasthoff (2001) etwa betont, dass sich konversationelles Erzählen v.a. dadurch auszeichnet, dass es nicht die Leistung eines/einer einzelnen Erzählers/Erzählerin ist, sondern dass es interaktiv hervorgebracht wird, dass es immer adressatenbezogen und kontextualisiert realisiert wird, und dass es spezifische Anforderungen an die Organisation des SprecherInnenwechsels stellt. Wer darf wann und in welcher Form etwas erzählen, wer darf wie während des Erzählens das Wort ergreifen?

Quasthoff (2001: 1302) definiert dabei keine Strukturelemente, sondern „gesprächsorganisatorische Aufgaben“, die von Erzählenden und Zuhörenden gemeinsam erledigt werden müssen, ein völlig anderer Blickwinkel also auf das Erzählen. Das Überleiten zur Erzählung und wieder zurück in den Verlauf einer Unterhaltung steht dabei am Anfang und Ende einer Erzählhandlung. Darüber hinaus beeinflusst auch der Kontext das Erzählen. Dadurch unterscheidet sich das Erzählen in der Schule bzw. im unterrichtlichen Kontext, das ein institutionell eingebettetes Erzählen ist, systematisch von privatem Erzählen. Aber auch das Erzählen zum Zweck einer Beschwerde muss anders strukturiert sein als das Erzählen zur Unterhaltung, das sogenannte homileische Erzählen (Ehlich 1983).

Nach diesem sehr kurzen Einblick in Definitionen, was Erzählen ist bzw. wie es konzeptualisiert wird, stellt sich die Frage, welche Fähigkeiten für das Erzählen-Können wichtig sind, welche erworben werden (müssen). Hier sollen Teilfähigkeiten unterschieden werden, die sich auf 12 Dimensionen beziehen:

Bereits in den Definitionen oben erwähnt ist die

- (1) Zeitliche Abfolge bzw. Gleichzeitigkeit von Ereignissen.

ErzählerInnen müssen Ereignisse in eine klare, nachvollziehbare zeitliche Abfolge bringen. Sie müssen das Vorher und das Nachher von Gleichzeitigem differenzieren und dies dem Gegenüber verdeutlichen können. Dazu verwenden sie unterschiedliche temporale Mittel – neben entsprechenden Tempusformen sind das v.a. temporale Adverbiale (z.B. jetzt, dann, danach, zwei Jahre später, davor, gleichzeitig) (Dannerer 2012: 197ff.). Häufig geht damit einher, dass ErzählerInnen auch

(2) Räumliche Lokalisierung und räumliche Relationen/Bewegung

darstellen können.

Weitere Kriterien, die als relevant für das Erzählen genannt werden, sind die Singularität des erzählten Ereignisses, mithin seine ‚Erzählwürdigkeit‘. Sie liegt häufig in etwas „Unerwartetem“ (Ehlich 1983: 140ff.), das den „normal course of events“ unterbricht, also einen „Planbruch“ (Quasthoff 1980: 102) darstellt bzw. eine „Diskontinuität von Ereignisfolgen“ (Boueke et al. 1995: 74-79). Die Darstellung des Unerwarteten wird häufig spannend gestaltet, d.h. viele Formen des Erzählens sind charakterisiert durch einen

(3) Aufbau von Spannung

Im schulischen Erzählen wird darüber hinaus und z.T. verbunden damit häufig die

(4) Direkte Rede

als obligatorisches Textsortenmerkmal eingefordert, das die Erzählung ‚lebendig(er)‘ wirken lassen solle, Anschaulichkeit und Spannung erhöht (z.B. Pramper et al. 2001: 2, 15, 22) und überdies der Darstellung von Emotionen diene. In der linguistischen Forschungsliteratur ist demgegenüber der Befund, ob es sich bei der direkten Rede um ein „textsortenkonstitutives“ (Quasthoff 1987: 62) oder lediglich um ein „textsortenspezifisches [...] Bauelement“ (Pohl 2005: 93) des Erzählens handelt, nicht ganz so eindeutig.

(5) Emotionalität

Der Ausdruck von Emotionalität sowie eine Evaluation der Ereignisse (Boueke et al. 1995; Wolf et al. 2007) werden häufig als Kriterien für die Differenzierung des Erzählens von anderen Textmustern wie Bericht oder Beschreibung herangezogen (vgl. z.B. Wolf 2000). Das Erzählen drückt nicht nur Emotionen aus,

sondern will sie auch beim Zuhörer auslösen – z.B. Anteilnahme, Erstaunen, Freude, Erleichterung (vgl. bereits Rehbein 1984: 120), was v.a. in interaktionalen bzw. funktionalen Ansätzen berücksichtigt wird, selten jedoch beim schulischen oder schulnahen Erzählen.

(6) Differenzierte Lexik

Um Spannung aufzubauen, um Emotionen darzustellen bedarf es u.a. einer gewissen Genauigkeit in der Benennung von Vorgängen, Sachverhalten und – auch emotionalen – Zuständen. Dies stellt nicht zu unterschätzende Anforderungen an den Wortschatz, der allerdings auch in der Sekundarstufe noch stark ausgebaut und medial ausdifferenziert wird.

(7) Differenzierung Mündlichkeit – Schriftlichkeit

Diese Differenzierung spielt gerade im Zusammenhang mit dem schulischen Erzählen eine besondere Rolle, was sich auch in vielen Untersuchungen spiegelt (z.B. Schmidlin 1999; Ohlhus & Quasthoff 2005; Quasthoff et al. 2005). Das Erzählen kennen SchülerInnen zum einen aus ihrem Alltag, daher aus der Mündlichkeit. Zugleich ist es die Textsorte, mit der viele Kinder ihre ersten Erfahrungen mit Literalität, d.h. mit der Welt der Schriftlichkeit machen. Geschichten werden vorgelesen – von Eltern oder Großeltern, im Kindergarten, von unbekanntem Stimmen z.B. als Hörbücher.

Erzählungen sind zumeist die erste Textsorte, die in der Volksschule geschrieben wird, d.h. wo über die mediale gleichzeitig auch die konzeptionelle Schriftlichkeit eingefordert wird. Damit verbunden, aber im schulischen Kontext selten explizit gemacht, ist das Kriterium der

(8) Angemessenheit.

Eine Erzählung soll im Hinblick auf den Gegenstand angemessen sein – eine lustige Geschichte wird anders erzählt als eine Katastrophe –, aber viel mehr

noch im Hinblick auf die InteraktionspartnerInnen, die ZuhörerInnen bzw. die LeserInnen.

(9) Routinen und Individualität

Erzählungen, v.a. schriftliche, stehen darüber hinaus in einem weiteren Dilemma: Als schulische Textsorte wird das Erzählen gezielt eingeübt, bestimmte sprachliche Mittel werden für Erzählanfänge, für die Gestaltung des Höhepunkts oder für die Formulierung eines Erzählschlusses vermittelt. Die TextproduzentInnen können also sprachliche Routinen übernehmen und ggf. weiterentwickeln. Darüber hinaus unterliegt das Erzählen, auch weil es immer wieder an literarischen Vorbildern gemessen wird, dem Druck, Individualität und Kreativität zu zeigen.

Darüber hinaus gibt es v.a. für das schriftliche Erzählen auch Kriterien, an denen Texte ganz allgemein gemessen werden wie z.B.

(10) Kohäsion und Kohärenz

(11) Textlänge, Satzlänge und Satzkomplexität

(12) Sprachrichtigkeit im Hinblick auf Orthographie und Morphosyntax.

2.2 Entwicklungsperspektive

Für den Erzählerwerb gibt es – wie für den Spracherwerb ganz allgemein – sehr unterschiedliche Konzepte und Hypothesen. Ich folge keinem Stufenmodell, das eine Abfolge von diskreten Stufen im Erwerbsprozess annimmt, die der Reihe nach durchschritten werden, nicht übersprungen werden können und für alle LernerInnen gleichermaßen gelten. Solche Modelle sind zwar einprägsam und vielleicht auch deshalb weit verbreitet (z.B. Augst et al. 2007; Boueke et al. 1995). Meines Erachtens ist jedoch die sprachliche Handlung des Erzählens zu komplex, enthält auch zwischen dem Alter von 10 bis 18 Jahren noch zu viele in Entwicklung begriffene Merkmale, als dass sie gebündelt und hierarchisiert in eine gestufte Reihenfolge gebracht werden könnten.

Kritisch zu Stufenmodellen hat sich jüngst auch Andresen geäußert (Andresen 2013: 30), die die komplexe, aber letztlich unklare Beziehung zwischen den Mo-

dellen für den Erzählerwerb allgemein und dem Fokus auf einem bestimmten Erzähltyp im Speziellen hervorhebt.

Ich fasse den Erwerbsprozess im Sinne eines sozial interaktionalen Modells als einen Prozess auf, der zwar eine „Zone der nächsten Entwicklung“ – im Sinne von Vygotskij (1934/2002) – kennt, der aber nicht linear verläuft, und mithin auch Stagnation und Rückschritte kennt (U-Kurven von Erwerbsverläufen sind mehrfach beschrieben worden, vgl. z.B. Karmiloff-Smith 1995; Ehlich 2005: 25, 58; Stude 2013: 58f.). Gerade diese diskontinuierlichen Entwicklungsverläufe sind in der Forschung zwar immer wieder aufgegriffen, allerdings auch noch nicht befriedigend theoretisch gefasst und analytisch beschrieben worden. Schwankende Tagesverfassung, d.h. damit Phänomene der Performanz werden ebenso ins Treffen geführt wie Umstrukturierungsprozesse, die vorübergehend vermeintliche Rückschritte evozieren.

Ich nehme überdies an, dass Erwerbsschritte durch Trigger ausgelöst werden: Wenn in der Interaktion deutlich wird, dass das bisherige Verfahren zur Lösung eines Problems nicht mehr ausreichend gut funktioniert, wird man versuchen, andere Verfahren und Modelle zu entwickeln. Solange jedoch keine Notwendigkeit besteht, fließen Energie und Aufmerksamkeit in andere Richtungen, findet Lernen in anderen Bereichen statt.

Neben den interaktionalen Triggern sind es auch schulische Normen, die diese Funktion erfüllen. Sie bestärken oder sanktionieren bestimmtes Erzählverhalten, ohne dass sie damit aber immer sofort ein vollendetes Erzählen anstreben würden. Feilke (2012: 155; Hervorh. i.O.) spricht in diesem Zusammenhang von „Transitnormen“: „Schulische Sprachnormen und schulische Sprachgebrauchsnormen sind – als schulische – präskriptiv. Allerdings sind sie im Regelfall keine definitiven Zielnormen. Auch wenn das den Akteuren vielfach kaum bewusst ist, schulische Sprachnormen sind in der Regel bezogen auf didaktisch konstruierte Gegenstände eines Curriculums und ihr Erwerb kennzeichnet zweitens einen didaktisch bestimmten Zustand des Wissens und Könnens, der im Regelfall selbst wieder zu überwinden ist. Sprachnormen für den didaktischen Gebrauch sind insofern transitorische Normen. Im Sinne eines sozialkonstruktivistischen Denkansatzes sind sie nicht als Ziel, sondern als unterstützendes Mittel im Sinne

eines *Scaffolding* der Kompetenzentwicklung intendiert (vgl. Applebee 1986; Bruner 1987; Cazden 1983)“.

Als Beispiel für eine transitorische Norm führt Feilke (2012) das Schneeflugfahren beim Erlernen des Schiffahrens an. Mit dieser Technik verfügt man über eine Möglichkeit, viele Abhänge „hinunterzukommen“, das bedeutet aber nicht, dass nicht mit wachsendem Können andere Techniken angestrebt würden. Ähnlich ‚transitorisch‘ sind in der Erzähldidaktik Normen, die vorgeben, dass in der Einleitung einer Erzählung über Zeit, Ort und Personen informiert werden müsse, oder dass zumindest einmal die direkte Rede zu verwenden sei.

Wie sich die Erzählfähigkeit in Bezug auf die genannten zwölf Merkmale entwickelt, kann hier nicht im Detail dargelegt werden, es sollen jedoch in weiterer Folge anhand der zwei bereits erwähnten SchülerInnen bzw. ihrer Texte besonders interessante Merkmale ausgewählt werden (vgl. Abschnitt 4). Zuvor bedarf es jedoch einiger allgemeiner Bemerkungen zur Frage, wodurch Erzählerwerb ausgelöst wird, welche Bedingungen für diesen förderlich sind, welche Formen des Erzählens sich für das Einüben, d.h. aus didaktischer Perspektive eignen. Schulische Rahmenbedingungen, häusliche Rahmenbedingungen und die Erstsprache seien hier gemeinsam thematisiert.

2.3 Auslösende Faktoren und Rahmenbedingungen

Schulisches Erzählen wird nicht nur intensiv betrieben, es wird auch intensiv diskutiert und kritisiert: Beim mündlichen Erzählen etwa die standardisierten und ritualisierten Formen wie ‚Wochenendgeschichten‘, die vor allem in den Volksschulen am Montag in der Früh im Kreis sitzend in der Klasse allen MitschülerInnen erzählt werden. Beim schriftlichen Erzählen ist u.a. die Bildgeschichte in der Schule äußerst beliebt, jedoch in der Linguistik ins Kreuzfeuer der Kritik geraten. Sie sei eine typisch schulische Aufgabenstellung, die so nicht im Alltag vorkommt, zudem verleite sie zu Bildbeschreibungen statt zum Erzählen (Wieler 2013: 256ff.).

Diese Kritik ist allerdings etwas entschärft durch die Feststellung, dass es keine ‚neutrale‘ Form des Erzählens gibt, d.h. dass jede Form spezifische Auswirkungen auf die entstehenden Texte hat: Erlebniserzählungen, Phantasieerzählungen,

Bildgeschichte und Nacherzählung unterscheiden sich in Textlänge, Komplexität, Strukturierung etc. (vgl. Becker 2001).

Insgesamt sind es immer wieder die institutionellen Bedingungen, die das schulische Erzählen problematisch erscheinen oder gar scheitern lassen, nämlich insbesondere dann, wenn zu unreflektiert versucht wird, Alltagserzählungen oder auch literarische Erzählungen zu imitieren. SchülerInnen lernen im Allgemeinen rasch, adressatengerecht zu erzählen, und so beziehen sie durchaus die institutionellen Bedingungen ein. Die Tatsache, dass sie erzählen, um beurteilt zu werden, blenden sie also nur selten aus.

Die Rolle von schulischen Sprachnormen ist trotzdem in der Erzählforschung bislang verhältnismäßig wenig erforscht worden, egal ob es sich um Transitznormen oder um ‚gültige‘ Vorstellungen handelt, dies gilt – so Ohlhus & Stude (2012) – auch für die schulischen Maßnahmen zur Förderung der Erzählfähigkeit und für deren Wirksamkeit.

Für eine Differenzierung schulischer Möglichkeiten, die Erzählentwicklung positiv zu beeinflussen, nennen Ohlhus & Stude (2012: 481f.) die Interaktion, die sowohl gemeinsames Erzählen als auch gemeinsames Ausdenken von Geschichten betrifft. Daneben das Lernen durch die Imitation von Modellen – ein Lernen, für das gerade beim Erzählen immer wieder literarische Texte herangezogen werden. Und drittens ist es ein Lernen durch explizite Instruktion – z.B. durch das Lehren von narrativen Strukturen.

Neben der Schule ist es auch das familiäre Umfeld, das entsprechende Rahmenbedingungen für das Erzählen schafft, in dem Erzählen durch das Zuhören bei Erzählungen von Erwachsenen, durch die interaktive Unterstützung beim eigenen mündlichen Erzählen, durch das Vorlesen von Büchern gefördert wird.

Zweisprachigkeit, das Erzählen in einer Zweitsprache im Verhältnis zum Erzählen in einer Erstsprache, ist ein Aspekt, der ebenfalls anhand des Erzählens verhältnismäßig häufig thematisiert wird – erwähnt seien hier nur Knapp (1997) und Blaschitz (2014). Vielfach wird dabei versucht, Erzählfähigkeiten in den jeweiligen Sprachen miteinander zu vergleichen, ein Aspekt, auf den ich im Rahmen des Datenkorpus noch zurückkommen werde.

3. Das Datenkorpus

Im Folgenden greife ich auf ein umfangreiches Korpus zurück, das 160 mündliche und 160 schriftliche Erzählungen umfasst, die ich im Längsschnitt von der 5. bis 12. Schulstufe erhoben habe (vgl. Dannerer 2012). Jeweils 16 ProbandInnen aus drei unterschiedlichen Klassen bzw. Schulen in Salzburg und Oberösterreich – insgesamt also 48 SchülerInnen – wurden in der Sekundarstufe I zu je 3 unterschiedlichen Messzeitpunkten aufgefordert, eine Geschichte mündlich zu erzählen und einige Tage später dies auch schriftlich zu tun. Durch zeitlich versetzte Erhebungen liegen Daten aus allen vier Schulstufen der Sekundarstufe I vor. 8 der 16 ProbandInnen der oberösterreichischen Klasse wurden zudem auch in der 12. Schulstufe um Erzählungen gebeten, die sie gemeinsam mit 10 weiteren MitschülerInnen realisierten.⁴ Acht der insgesamt 48 im Längsschnitt analysierten SchülerInnen waren mehrsprachig, d.h. sie hatten eine andere Erstsprache als Deutsch.⁵

Ausgangspunkt für das Erzählen war eine Bildgeschichte, die mir die SchülerInnen nach einer Vorbereitungszeit, in der sie alleine waren, und nach einem kurzen strukturierten Interview mit mir, in einem 4-Augen-Setting erzählten. Die Bildgeschichte lag dabei vor den SchülerInnen am Tisch – ebenso wie dies bei der schriftlichen Textproduktion der Fall war. Um die Erzählmotivation aufrecht zu erhalten, wurde pro Schulstufe eine andere Bildgeschichte gewählt. Nur in der 5. und 6. Schulstufe konnte dabei auf in der Schule bereits erprobte Vorlagen zurückgegriffen werden (in der 5. Schulstufe eine „Vater-und-Sohn“-Geschichte, vgl. Plauen 1994), während ich für die weiteren Erhebungen selbst nach geeigneten Cartoons gesucht habe. Die Bildgeschichte wurde nicht gewählt, weil ihr damit didaktisch ein höherer Wert zugesprochen werden soll, oder weil damit ‚das Erzählen an sich‘ dargestellt werden könnte, sondern weil dieses Genre eine hohe Vergleichbarkeit ermöglicht und in vielen Aspekten der Genredifferenzen, die Becker (2001) aufzeigt, in einem „mittleren Bereich“ liegt.

4 Ihre Erzählungen werden in der 12. Schulstufe bei der Auswertung berücksichtigt, für eine Darstellung der Entwicklung im Längsschnitt können sie freilich nicht herangezogen werden.

5 Erstsprachen waren Albanisch (1x), Bosnisch, Kroatisch, Serbisch (5x), Englisch (1x) und Urdu (1x). Für den vorliegenden Artikel werden, wenn nicht anders angeführt, ausschließlich die Texte der 40 einsprachigen SchülerInnen berücksichtigt.

Das so erhobene Datenkorpus erlaubt es, Texte innerhalb einer Jahrgangsstufe zu vergleichen. Beim Vergleich zwischen den Altersstufen müssen ggf. auch divergente Anforderungen und Anreize der Bildfolgen berücksichtigt werden (s.u. Abschnitt 5.2.). Insgesamt zeigt dies, dass nicht nur das Genre für die sprachliche Realisierung der Erzählungen relevant ist, sondern dass Einflüsse auch für den konkreten Erzählimpuls nicht zu vernachlässigen sind. Dieser Befund mahnt zu noch mehr Vorsicht bei der Verallgemeinerung und beim Vergleich von Untersuchungsergebnissen.

Die Ergebnisse der Analysen lassen – wie Ergebnisse in der Erzählforschung fast immer – keine Aussagen über die Kompetenzen in allen Formen und allen Situationen mündlichen und schriftlichen Erzählens zu, sie können aber Einflussfaktoren sehr gezielt reflektieren. Mit den Bildgeschichten wird keine natürliche Erzählsituation nachgestellt, anhand ihrer Ergebnisse kann überlegt werden, ob sich Bildgeschichten als Impulse für eine ganz gezielte Elizitation bestimmter narrativer Elemente eignen – doch dazu später.⁶

Für die nachfolgende Analyse wurden die Erzählungen von zwei ProbandInnen ausgewählt: Marigona (Name verschlüsselt), eine Schülerin mit Albanisch als Erstsprache, ist mit ca. einem Jahr nach Österreich gekommen und hat im Kindergarten begonnen, Deutsch zu lernen. Günther (Name verschlüsselt) ist ein Schüler, der Deutsch als Erstsprache spricht. Beide besuchten dieselbe Klasse eines Salzburger Realgymnasiums. Kurze Interviews, die ich jeweils vor Beginn der mündlichen Erzählung geführt habe, haben folgende Informationen zu den beiden SchülerInnen ergeben:

Marigona wird v.a. von ihrem Vater sehr explizit beim Erwerb des Albanischen unterstützt. In der 5. Schulstufe gesteht sie eher verlegen, dass sie aber Deutsch und Albanisch im familiären Alltag mische. In der 8. Schulstufe habe ich ihr die gleiche Frage noch einmal gestellt, diesmal führt sie das Code Switching selbstbewusst an und kann genau beschreiben, wann und weshalb sie zwischen den Sprachen wechselt. Auch die Entwicklung von Marigonas Leseverhalten ist

6 Auch die mündlichen Erzählungen des Datenkorpus entsprechen nicht einem interaktiven, diskursiv eingebetteten Erzählen. Die Bedeutung der (Erwachsenen-Kind-)Interaktion als Erwerbsressource für das Erzählen (vgl. z.B. Quasthoff 2011: 228f.) wird hier nicht gelehnet, aber auch nicht institutionell nachgestellt.

auffallend: Zunächst liest sie in Ermangelung von Büchern wenig auf Deutsch, bis zur 8. Schulstufe ändert sich das aber stark, zu diesem Zeitpunkt fällt ihr das Lesen auf Deutsch leichter als auf Albanisch. Sie liest durchaus anspruchsvolle Lektüre (sie nennt z.B. *Der Schandkasten* von Ismail Khadaré), durch die sie Zugang zur Kultur des Heimatlandes ihrer Eltern sucht bzw. findet.

Günther kommt aus einer monolingualen Familie, zumindest seine Mutter liest nach seinen Angaben viel, er selbst schreibt auch außerhalb der Schule und besucht in der zweiten Hälfte der Sekundarstufe I die Theatergruppe der Schule. Marigona und Günther weisen also wichtige Parallelen auf: Beide kommen aus lesenden Elternhäusern und lesen selbst gerne. Beide stehen überdies ihren sprachlichen Fähigkeiten durchaus kritisch gegenüber – Marigona meint, dass sie zur 8. Schulstufe hin im Deutschen schlechter geworden sei, und sie begründet das damit, dass sie im Albanischen stärkere Fortschritte gemacht habe. Während Günther von Anfang an mündlich und schriftlich sehr gern erzählt, entwickelt sich Marigonas Erzähllust (auch im privaten Bereich) erst im Lauf der Sekundarstufe I.

4. Exemplarische Analyse der Erzähltexte zweier SchülerInnen

4.1 Erzählfähigkeit in der 5. Schulstufe

Die Erzählungen werden mit einem Schwerpunkt auf dem mündlichen Erzählen zunächst einzeln dargestellt, danach verglichen. Von den 12 genannten Kriterien wurden für den vorliegenden Beitrag einige wenige herausgegriffen: Temporale Mittel, Spannungsaufbau, direkte Rede, Emotionalität sowie Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit. Darüber hinaus wird auch eine Anmerkung zu Normabweichungen gemacht. Die Transkription der mündlichen Erzählungen erfolgt in Anlehnung an DIDA, der Transkriptionskonvention des Instituts für Deutsche Sprache. Die schriftlichen Erzählungen wurden ohne Korrekturen transkribiert. Sämtliche Notationskonventionen finden sich im Anhang. Sowohl die

Äußerungseinheiten (AE) im Mündlichen als auch die Sätze (S) im Schriftlichen werden fortlaufend nummeriert, um in der Analyse darauf verweisen zu können. Wenn in den schriftlichen Erzählungen tatsächlich Absätze gemacht wurden, wurde dies mit „[ABSATZ]“ explizit vermerkt. Die Wiedergabe der Texte erfolgt in Spalten, so dass die mündliche Erzählung (links) und die schriftliche (rechts) unmittelbar zueinander in Bezug gesetzt werden können.

5m_RGS_Marigona_120⁷

5s_RGS_Marigona_144

Das glückliche Ende!

- 1 es war einmal↑ * ä:hm * ein großvater und sein enkel↓ *
- 2 der großvater kochte sehr gerne suppen↓ *
- 3 doch der kleine maxi↑ * hAsste die suppen was er kochte↓ und wollte nichts daraus essen↓ *
- 4 doch der großvater schimpfte ihn an↑ und sagte * du musst jetzt was daraus essen↓ *
- 5 und so begann er↑ * ein paar↑ * löf-felchen zu essen↓ *
- 6 dann reichte es ihm endgültig↓ und schüttete die su*ppe↑ * i:n=äh * de:m fressnapf von dem hund↓ *

- 1 Es war einmal ein Großvater und sein Enkel. [ABSATZ]
- 2 Der Großvater liebte es Suppen zu kochen. [ABSATZ]
- 3 Am liebsten aß er Gemüse- und Muschelsuppen, doch sein Enkel der Maxi hasste es Suppen zu essen. [ABSATZ]
- 4 Und so saßen sie am Tisch, der Großvater aß und aß, doch Maxi rührte sich nicht vom Platz. [ABSATZ]
- 5 Doch dann schrie in sein Großvater an und sagte: „Jetzt iss endlich deine Suppe auf.“ [ABSATZ]
- 6 Maxi begann einpaar schlückchen zu essen. [ABSATZ]

7 Die Sigle „5m_RGS_Marigona_120“ ist folgendermaßen zu lesen: 5. Schulstufe, mündliche Erzählung, Realgymnasium Salzburg, Vorname (verschlüsselt) und Anzahl der Wörter.

- | | |
|---|---|
| <p>7 und sein * / und * sein großvater schrie ihn * sO total an↑ * dass so/ * dass ihm sogar der schweiß runter-lief↓ *</p> <p>8 doch der hund wollte nicht * die suppe essen↑ und schüttet die * / sie um↓</p> <p>9 doch dann↑ * verzieh ihm der großvater und sie gingen * äh * in die kon*dita*rei↓ * und außen dort ein EIs↑ * und tOrten↑ und etwas gutes↓ *</p> <p>10 und so waren sie zufrieden↓</p> | <p>7 Doch dann reichte es ihm er stand auf und schüttete die Suppe in den Fressnapf des Hundes. [ABSATZ]</p> <p>8 Sein Großvater schrie ihn diesmal so laut an das ihm sogar der Schweiß herunter lief. [ABSATZ]</p> <p>9 Der Hund aber wollte die Suppe nicht fressen und schüttete die Suppe aus. [ABSATZ]</p> <p>10 Doch diesmal vertzie ihm sein Großvater und sie gingen in eine KONDITOREI und außen dort was gutes, und dann gab der Großvater zu das er diese gehasst hat!</p> <p>11 Ende!! .</p> |
|---|---|

Beispiel 1: Marigona, 5. Schulstufe

Es ist rasch ersichtlich, dass Marigona ihre Erzählungen sehr bewusst gestaltet. Sie zeigt ein gewisses Textsortenwissen, wenn auch nicht alle sprachlichen Realisierungen passend für eine Bildgeschichte sind: Sie beginnt ihre Geschichte mündlich wie schriftlich mit der klassischen Einleitungsformel des Märchens („es war einmal“). Mündlich verwendet sie auch eine Schlussformel („und so waren sie zufrieden“). Insgesamt haben wir es also mit einer sehr fortgeschrittenen DaZ-Lernerin zu tun.

Auffallend ist, dass Marigona mündlich wie schriftlich nur wenig **temporale Mittel** als Konnektoren verwendet („dann“ (AE 6; S 10), „doch dann“ (AE 9; S 5, 7), „doch diesmal“ (S 10), „diesmal“ (S 8)). Ihre Erzählung ist primär adversativ gegliedert – sowohl durch eine Kombination von temporalen und adversativen Konnektoren („doch dann“, „doch diesmal“), als auch durch adversative

Konnektoren allein („doch“ (AE 3, 4, 8; S 3, 4), „aber“ (S 9)). Marigona gelingt es sehr gut, bereits in der Einleitung den in der Bildgeschichte dargestellten Grundkonflikt zu etablieren und damit **Spannung zu erzeugen** („der großvater kochte sehr gerne suppen↓ * doch der kleine maxi↑ * hAsste die suppen was er kochte↓ und wollte nichts daraus essen↓ *“ – schriftlich sehr ähnlich). Das wiederholte „doch“ ist wohl ebenfalls als Versuch der Spannungserzeugung zu werten, aufgrund der Häufigkeit allerdings kaum wirksam. Die **direkte Rede** verwendet Marigona in beiden Texten nur einmal – jeweils für die Äußerung des Großvaters (AE 4 „* du musst jetzt was daraus essen↓“; S 5: „Jetzt iss endlich deine Suppe auf.“). Trotzdem gelingt ihr die Darstellung von **Emotionalität** relativ gut, und sie verwendet dafür unterschiedliche Mittel auf unterschiedlichen Ebenen: Emotionen werden explizit verbalisiert (hassen), sie werden durch sprachliches Handeln deutlich (der Vater schreit den Sohn an), oder es werden mentale Zustände beschrieben, die von Emotionen begleitet sind: etwas gerne mögen, zufrieden sein, verzeihen.

Der unmittelbare Vergleich der beiden Erzählungen zeigt, dass Marigona sehr gut zwischen konzeptionell **mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch** differenzieren kann: Ein relativer Anschluss mit „was“ (AE 3: „die suppen was er kochte“) kommt schriftlich nicht vor, die possessive Konstruktion mit der Präpositionalphrase („i:n=äh * de:m fressnapf von dem hund↓“) wird schriftlich mit dem Genitiv realisiert („in den Fressnapf des Hundes“). Die Nachstellung der adversativen Konjunktion „aber“ (S 9) kann ebenso vermerkt werden wie die Differenzierung zwischen „fressen“ und „essen“ (AE 8 bzw. S 9). Die wenigen morphosyntaktischen **Abweichungen**, die Marigonas Texte aufweisen, sind nicht sinnstörend. Unverständlichkeit bzw. Verwirrung entsteht im mündlichen Erzählen lediglich einmal durch einen unklaren Übergang von der Einleitung zum konkreten Ereignis in AE 3 bzw. zu AE 4 hin. Schwierigkeiten bereiten Marigona Präpositionen („etwas daraus essen“ (AE 4), Verbpräfixe („anschimpfen“ (AE 4)) sowie die Differenzierung zwischen Dativ und Akkusativ bei Wechselpräpositionen (AE 6).

Günthers Erzählungen sind in etwa in einer vergleichbaren Länge, jedoch völlig anders gestaltet:

5m_RGS_Günther_154

- 1 eines a/ * eines mittags↑ * als die mutter von franz nicht zu hause war↑ * kochte der vater das essen↓ *
- 2 franz mAULte→ * er kann/ * er kenn/ * kannte die * kochkunst des vaters z/ * nur zU gut↓ *
- 3 dann * aß der va/ * als das essen auf den tisch kam↑ * aß der vater * den ersten löffel↓ * blick/ * und blickte dann zu franz auf↓ *
- 4 er machte ein Ernstes gesicht↑ * aß den zweiten löffel↑ * und blickte dann wIEder zum * / zu franz auf↓ *
- 5 dann fragte er↓ * ((lauter, imitiert Tonfall) warum Isst du denn nichts↓) *
- 6 franz sagte↓ * ((imitiert Tonfall) ich glaube↑ es schmeckt mir nicht↓) *
- 7 der vater sagt↓ * ((imitiert Tonfall) du Isst jetzt was↓) *
- 8 franz kostete den er/ * ersten löffel↓ * er hatte es schon geahnt↓ * es schmeckte überhaupt nicht↓ *
- 9 er leerte den teller in die hundeschüssel↓ *

5s_RGS_Günther_156

Ein grässliches Mittagsmenue

- 1 Eines Tages als die Mutter von Franz nicht zu Hause war kochte sein Vater das Essen.[ABSATZ]
- 2 Als das Essen am Tisch stand aß der Vater den ersten Löffel Suppe und sah dann zu Franz auf.
- 3 Er runzelte die Stirn, beugte sich dann wieder zu seinem Teller und aß den zweiten Löffel Suppe und sah wieder zu Franz auf.
- 4 „Warum isst du denn nichts?“: sagte der Vater streng.
- 5 Franz kannte die Kochkünste seines Vaters zur genüge und er sagte: „Ich weis das es mir nicht schmeckt deshalb ess ich auch nichts!“
- 6 „Du isst das!“ schrie der Vater.
- 7 Franz kostete einen Löffel.
- 8 Wie er befürchtet hatte schmeckte das Essen wiederlich.
- 9 Er schüttete das Essen in die Hunde=schüssel.

- | | | | |
|----|---|----|--|
| 10 | der vater schaute noch böser * ((laut, imitiert Tonfall) das gUte Essen↓ *) | 10 | „Franz!“ rief der Vater. |
| 11 | frAnz↓ * | 11 | Doch sogar der Hund verschmähte das Essen. |
| 12 | wo sind deine manIERen geblieben↓) * | 12 | Da wurde der Vater ver=nünftig und auch er schüttete sein Essen weg. |
| 13 | doch sogar der hUnd verschmähte das essen↓ * | 13 | Sie gingen in die Konditorei wo Franz und Sein Vater Kuchen aßen. |
| 14 | dA wurde es dem vater klar↑ * dass er vom kochen nichts versteht↓ * | 14 | Und der Hund bekam einen Knochen. |
| 15 | die beiden gingen in die konditorei↑ * und aßen dort torte↓ * | 15 | Ende |
| 16 | und aller streit war vergessen↓↓ | | |

Beispiel 2: Günther, 5. Schulstufe

Auch Günther ist ein Schüler, der seine Erzählung sehr bewusst strukturiert: Seine formelhafte Einleitung „eines mittags“ passt sowohl allgemein als auch zur Situation, dass der Vater ein Essen für den Sohn kocht. Auch Günther skizziert den Grundkonflikt bereits am Beginn der Erzählung – die Skepsis des Sohnes bezüglich der Kochkünste des Vaters (AE 2 bzw. S 5). Danach baut er schrittweise Spannung auf, der Konflikt wird in der direkten Rede ebenso deutlich wie in der Gedankenwiedergabe und in der Beschreibung der Mimik („machte ein ernstes gesicht“, „schaute noch böser“). Mit dem Satz „und aller streit war vergessen↓“ (AE 16) fasst Günther die positive Wendung zusammen und schließt seine Erzählung ab.

Auch Günther ist kein Schüler, der viele **temporale Mittel** verwendet. Das in der 5. Schulstufe typische reihende „(und) dann“ ist auch ihm fast unbekannt – er setzt es nur an wenigen Stellen ein (AE 3, 4, 5; S 2, 3), stattdessen verwendet er temporale Nebensätze (AE 1, 2; S 1, 2). Anders als Marigona, versucht Günther, mehrmals in der Erzählung **Spannung** aufzubauen, und ganz anders als sie verwendet er die **direkte Rede** sehr intensiv und v.a. mit einer Imitation der Stimme

bzw. des Tonfalls. **Emotionalität** wird bei ihm zugleich auch über diese prosodischen Merkmale hergestellt. Im Vergleich zum expliziten Beschreiben von Emotionen ist die Imitation von emotional bewegten Stimmen ein sprachlich weniger anspruchsvolles Verfahren. Allerdings zeigt sich bei Günthers Wortwahl (v.a. auch in der schriftlichen Erzählung), dass er durchaus über einen großen Wortschatz verfügt, mit dem er Emotionalität auch verbal differenziert realisieren könnte bzw. kann.

Als Zwischenresümee lässt sich festhalten, dass sowohl Marigona als auch Günther bereits in der 5. Schulstufe souveräne Erzählende sind, die alterstypische Mittel (mündlichen) Erzählens teilweise offenbar bereits hinter sich gelassen haben (reihende Strukturierung mit „und dann“) bzw. andere als obligatorisch angesehene Mittel sehr unterschiedlich intensiv nutzen (Direkte Rede). Beide zeigen große Vertrautheit mit der Schriftlichkeit und mit der Textsorte Erzählung. Welchen Weg nehmen sie nun in ihrer sprachlichen Entwicklung? Eine Antwort auf diese Frage wird in 4.2. versucht.

4.2 Erzählfähigkeit in der 8. Schulstufe

Die Bildgeschichte in der 8. Schulstufe hatte eine verhältnismäßig detaillierte Bildvorlage (12 Bilder), die von den SchülerInnen durchaus als anspruchsvoll empfunden wurde und einen komplexen Erzählanreiz bot. Im Folgenden werden zunächst Marigonas Erzählungen dargestellt und anschließend analysiert.

8m_RGS_Marigona_127

- 1 ja↓ * ahm=a * also: * ein notarzt↑
* kam gerade von einem notfall zu-
rück↑ und sah grad dass * ein: poli-
zist einen strafzettel * aufschrei/ *
aufschreibte↓ * ähm *
- 2 er rannte so schnell er kOnnte und
zeigte dem polizisten dass er notz/
* nOtarzt * war↓ * [MD: mhm↑ *]
ähm *
- 3 er drehte sich um↑ * aber interes-
sierte sich nicht dafür↑ und zeigte
ihm das * pArkverbotsschild↓ *
- 4 als da doktor dAs sah→ * schaute er
nur traurig drein↑ * un * nahm * den
zEttel an↓ *
- 5 als er den zettel Annahm↑ * prüfte
er den puls des polizisten↓ *
- 6 e:r * (räuspert sich) ** ä:h:m * /
dAnn prüfte * er * die herzschläge↑
* und dann auch noch den rachen↓
* oiso: * den mund↓ * [MD: mhm↑
*] die zunge↓ *
- 7 dAnn * schrieb er alles Auf↑ * und
gab den zettel dem polizisten↓ *

8s_RGS_Marigona_240

Der Notarzt

- 1 An einem sonnigen Nachmittag
kam Dr. Maier, er war ein Notarzt,
von einem Notfall zurück.
- 2 Zuerst ging er langsam auf seinen
Wagen zu.
- 3 Plötzlich sah er einen Polizisten vor
seinem Wagen stehen und fing an zu
rennen.
- 4 Er be=fürchtete schon das es ein
Straf=zettel war, das was der Poli-
zist in der Hand hielt.
- 5 Als er dann vor seinem Auto stand,
fing er gleich an dem Polizisten zu
erklären das er ein Notarzt ist und
gerade bei einem Notfall war und
so hatte er dann womöglich falsch
geparkt.
- 6 Der Polizist aber wandte sich wie-
der dem Straf=zettel zu und schrieb
weiter.
- 7 Dann sagte der Polizist mit dem
Finger auf einem Schild zeigend:
„Sehen sie dieses Schild?“

- 8 der polizist↑ * schaute * nur verwundert drein↑ und nahm den zettel an↓ *
- 9 der notarzt↑ * ließ den strafzettel liegen↑ * und * fuhr mit seinem * auto↑ * so schnell davon wie er nur konnte↓
- 8 Keiner darf hier Parken, das bedeutet auch sie nicht!“
- 9 Der Arzt schaute nur verzweifelt und ließ sich einpaar Ausreden ein=fallen.
- 10 Das schien den Polizisten garnicht zu beeindrucken.
- 11 Als der Polizist ihm den Strafzettel geben wollte, fing er an seinen Puls zu messen.
- 12 Dann prüfte er seine Herz=schläge und untersuchte seinen Mund.
- 13 Nach einigen Minuten später, nach=dem die Untersuchung endlich vorbei war schrieb der Notarzt alles auf ein großes Blatt Papier auf.
- 14 Einige Zeit später überreichte er dem Polizisten dieses Blatt und sagte ihm, das sein gesundheitlicher Zustand nicht gut wäre.
- 15 Als der Polizist anfang alles zu lesen sah er verzweifelt und müde in die Luft, inzwischen lag der Strafzettel auf dem Boden und Dr. Maier, der Notarzt, fuhr so schnell er konnte mit seinem Auto davon.¹⁵
- 16 Ende

Beispiel 3: Marigona, 8. Schulstufe

Marigona ist in der 8. Schulstufe deutlich weniger an formelhaftem Erzählen orientiert als in der 5. Schulstufe. Sie steigt sehr unmittelbar in die Erzählung ein und beendet sie auch nicht mit einer Schlussformel oder einer ‚Moral‘. Bis auf die unklare Referenz in AE 3 ist die Erzählung gut nachvollziehbar, allerdings muss der Zuhörer v.a. in der mündlichen Erzählung deutlich inferieren. Marigona gibt den Gesichtsausdruck des Doktors und den des Polizisten wieder („traurig“ und „verwundert“), und sie benennt, was beide tun. Beweggründe dafür müssen Zuhörende ergänzen. Insgesamt bleibt die mündliche Erzählung stumm – es wird gedeutet und gehandelt, nicht aber gesprochen oder gedacht, d.h. die **direkte Rede** fehlt mündlich zur Gänze, schriftlich wird sie einmal verwendet. Die **temporale Verknüpfung** hingegen, die bei anderen SchülerInnen in der 8. Schulstufe zurückgeht, ist stark angestiegen. Marigona verwendet dabei Temporalsätze („als da doktor dAs sah→“ (AE 4) „als er den zettel Annahm↑“ (AE 5)), um Ereignisse explizit zu verketteten. In der Darstellung der Untersuchungsschritte greift sie auf das reihende „(und) dann“ (AE 6, 7) zurück. Die schriftliche Erzählung wird dann so dicht temporal verbunden (vgl. S. 11-15), dass dadurch der Erzählmodus leidet und die Erzählung schwerfällig wird. Spuren der **Mündlichkeit** sind in Marigonas Erzählung nur vereinzelt zu finden (die e-Apokopen in AE 1 („grad“), „dreinschauen“ (AE 4, 8), und der Vergleich („so schnell [...] wie er nur konnte“ (AE 9). Morphosyntaktische **Fehler** unterlaufen Marigona in dieser Erzählung – abgesehen von der falschen Präteritalbildung („aufschreibte“) – keine.

Interessant ist, dass Marigona ihre schriftliche Erzählung völlig anders angeht – ich weise hier nur exemplarisch auf einige auffallende Merkmale hin: Marigona setzt nun sehr wohl spannungssteigernde Mittel ein (z.B. Kontrastierung von S 2 mit 3) und sie verwendet auch Formen der **Redewiedergabe**. Die Markierung von **Emotionalität** erfolgt hier explizit, indem Emotionen direkt angesprochen werden (befürchten) oder in der Mimik Ausdruck finden („schaute [...] verzweifelt“ bzw. „sah [...] verzweifelt [...] in die Luft“ (S 9, 15)). Neben den Rechtschreibfehlern sind es nur wenige **Normabweichungen**, die ihr unterlaufen, darunter keiner, der sie eindeutig als eine Schülerin ausweisen würde, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Eine bemerkenswerte Entwicklung und keineswegs ein Anhaltspunkt dafür, dass Marigona im Deutschen schlechter geworden wäre, wie sie ja selbst angegeben hat.

Günther erzählt in der 8. Schulstufe auf der einen Seite vergleichbar mit Marigona, aber in wesentlichen Details dennoch anders: Auch er steigt bei dieser Geschichte unmittelbar ins Geschehen ein und verzichtet auf eine Schlussformel.

8m_RGS_Günther_137

- 1 erschreEckt sah doktor waldimir wIchtelhuber↑ * der gerade von einem patienten kam↑ * dass der polizist sein auto aufschrieb↓ *
- 2 doktor waldimir wichtelhuber kam zum polizisten→ *
- 3 ((imitiert Tonfall, außer Atem, lauter) aber * a=aber * ich bin doch Arzt↓) *
- 4 der polizist * ((imitiert Tonfall, mürrisch, lauter) ja↓ * wås kå i do mächen↓) *
- 5 sie stehen im hAlteverbot↓) *

8s_RGS_Günther_260

Ordination auf offener Straße

- 1 So schnell war Herr Dr. Klingelmaier noch nie gelaufen.
- 2 Aber was sollte er machen, wenn dieser Depp von Verkehrspolizist sein Auto aufschrieb.
- 3 „Also wirklich, so geht das nicht,“ Herr Dr Klingelmaier war ganz aus dem Häuschen: „Ich bin Artzt und war bei einem dringendem Hausbesuch!“
- 4 „Ja mai, was kann denn ich da machen, sie stehen mitten im Halteverbot!“, weist der Polizist den Kinderarzt zurecht und schreibt unbeirrt an dem Strafzettel weiter. [ABSATZ]
- 5 Keines Wortes mehr mächtig steht Dr. Klingelmaier einfach nur da, bis ihm der Sicherheitsbeamte den Strafzettel überreicht. [ABSATZ]

- | | |
|--|---|
| 6 ganz betrüblich steht wald/ * doktor waldimir da→ * | 6 Aus einem Reflex heraus fühlt der Arzt den Polizisten den Puls. |
| 7 der polizist schreibt * den strafzettel↓ * | 7 Ein Blick auf seine Uhr verrät ihm, dass etwas mit der Gesundheit des Ordnungsmannes nicht stimmen kann. [ABSATZ] |
| 8 als er / * der polizist↑ * den strafzettel an doktor waldimir überreicht↑ * nimmt dieser seine hand↑ und fühlt den puls↓ * | 8 Um sicher zu gehen, mit seiner Vermutung recht zu haben, horcht Dr. Klingelmaier auch noch die Lunge des Patienten auf etwaige Geräusche ab und blickt ihm mit einem dieser Holzstäbchen, die Eisstäbchen sehr ähneln, tief in den Rachen. [ABSATZ] |
| 9 ((imitiert Tonfall, forsch, lauter) oh mein gOtt↑ * | 9 Das ernste, fast sorgenvolle Gesicht des Arztes, lässt den Polizisten vermuten das etwas nicht stimmen kann. |
| 10 is=ja schrEcklich↓ * | 10 Mit zitternden Knien wartet er die Diagnose ab. [ABSATZ] |
| 11 s=sind ja krAnk↓) * | 11 „lieber Herr, das schaut gar nicht gut aus. |
| 12 er hört ihm auch noch die * / die lunge ab↓ * schaut ihm in den hals↑ * und schreibt ihm anschließend ein rezept↓ * | 12 Ihr Puls rast dahin als ob sie mitten unter einem Maratonlauf wären und in ihrer Lunge kann man bereits erste anzeichen einer Staublunge erkennen. |
| 13 der polizist guckt ganz verdattert↓ * | 13 Ich rate ihnen die die Medikamente die ich ihnen aufgeschrieben habe, zu besorgen und regelmäßig ein zu nehmen. [ABSATZ] |

- 14 ((imitiert Tonfall, forsch, lauter)
 hIEr↓) * sagt doktor waldimir↓ *
 ((imitiert Tonfall, forsch, lauter)
 wenn sie dAs nehmen↑ * und in der
 apotheke besorgen↑ dann werden
 sie bAld wieder gesund↓) *
- 15 der polizist ist ganz erstaunt↓ *
- 16 ((imitiert Tonfall, stotternd, lauter)
 aber * aber * der strAfzettel↓) *
- 17 doch doktor waldimir war schon
 weggefahren↓

Beispiel 4: Günther, 8. Schulstufe

Während bei Marigona die Zahl der **temporalen Verknüpfungen** zugenommen hat, situiert Günther das Geschehen überhaupt nicht mehr temporal, lediglich die beiden Ereignisse „von einem Hausbesuch kommen“ und „ein Strafmandat ausgestellt bekommen“ werden mit „gerade“ in zeitliche Nähe zueinander gebracht. Für die Verdeutlichung der linearen Abfolge verwendet er nur einmal einen Temporalsatz mit „als“ (AE 8), ein „anschließend“ (AE 12) und ganz zuletzt ein adversatives „doch ... schon“ (18). In allen anderen Fällen verlässt er sich mit Recht darauf, dass der Zuhörer keine explizite zeitliche Verknüpfung braucht – was nacheinander erzählt wird, findet nacheinander statt.

Auch bei ihm erfahren wir etwas über die Mimik der Personen, aber er spricht sehr viel häufiger auch explizit über ihre **Emotionen** („erschreckt“, „betrübt“, „verdattert“, „erstaunt“) bzw. über die somatischen Auswirkungen („Keines Wortes mehr mächtig“ (S 5), „Mit zitternden Knien“ (S 10), „ganz schwer im Magen“ sein (S 15)). Ein ganz wesentliches Element ist bei ihm – ähnlich wie in der 5. Schulstufe – die **direkte Rede**, mit deren Hilfe er Spannung erzeugt, aber gleichzeitig auch die Personen charakterisiert – so etwa den Polizisten als eher behäbig und aus Bayern stammend. Auffallend kontrastieren bei Günther die hohe syntaktische Flexibilität und der große Wortschatz mit der hohen Dich-

te der Rechtschreibfehler und dem Umstand, dass diese auch im Bereich des Grundwortschatzes zu finden sind.

5. Übergreifende Entwicklungslinien

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wo die Entwicklungen von Marigona und Günther prototypisch sind, und wo sie dem Trend, der durch das Gesamtkorpus erkennbar wird, zuwiderlaufen. Exemplarisch sollen dafür die Aspekte der Temporalität und der Redewiedergabe herausgegriffen werden. Die Darstellung der quantitativen Auswertungen des Gesamtkorpus kontrastieren jeweils einsprachige SchülerInnen (ES) mit den zwei- bzw. mehrsprachigen (ZS). Die Fallzahlen sind dabei bei den einsprachigen SchülerInnen nahezu konstant und für mündliche wie schriftliche Erzählungen jeweils gleich hoch ($n=7$ in der 5. Schulstufe bzw. $n=8$ in der 6. und 8. Schulstufe). In der 7. Schulstufe liegen nur von einer Schülerin Daten vor, daher werden sie nicht einbezogen. Bei den einsprachigen SchülerInnen schwankt die Zahl durch die verschränkte Datenerhebung (vgl. Abschnitt 3) von der 5. bis zur 12. Schulstufe wie folgt: $n=25$, $n=24$, $n=30$, $n=40$, $n=18$.

5.1 Zeitliche Linearität und Gleichzeitigkeit

Wie in Abschnitt 2.1. erwähnt, gehört es zum Erzählen wesentlich dazu, Ereignisse und Handlungen in eine zeitliche Linearität zu bringen, Gleichzeitigkeit, Vor- und Nachzeitigkeit zu verdeutlichen. Eine angemessene Handhabung der Tempora ist hierfür die Basis, in vielen Fällen wird die zeitliche Relation der Ereignisse aber auch durch andere sprachliche Mittel – v.a. temporale Adverbiale – explizit gemacht (sie werden in weiterer Folge als „Temporale Mittel“ (TM) zusammengefasst). Sie sind besonders dann wichtig, wenn beim Erzählen von der Linearität der Ereignisse abgewichen wird, oder z.T. auch wenn Ereignisse gleichzeitig stattfinden. Die entsprechende Entwicklung im Gesamtkorpus wird in Abb. 1 für die ein- und zweisprachigen SchülerInnen dargestellt (vgl. Dannerer 2012: 219).

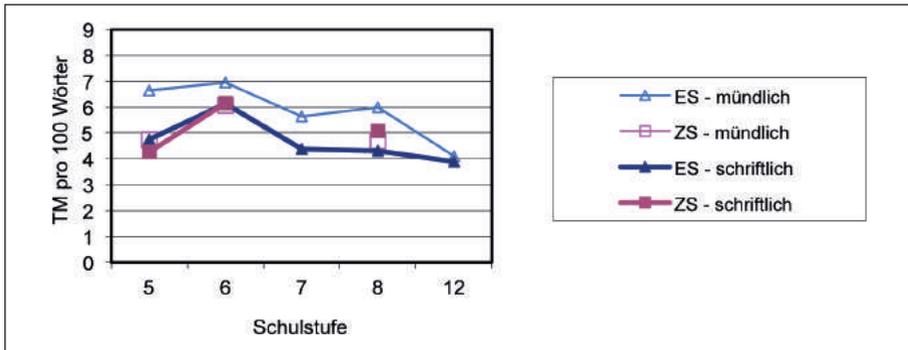


Abb. 1: Temporale Mittel (TM) pro 100 Wörter – Einsprachige (ES) und Zweisprachige (ZS)

In der 5. Schulstufe dominiert im mündlichen Gesamtkorpus v.a. bei den einsprachigen SchülerInnen eine lineare Ereignisverkettung mit „und dann“, die durchaus auch von Alltagserzählungen von Erwachsenen bekannt ist. Schriftlich wird diese Form der Verkettung bereits in der 5. Schulstufe signifikant seltener verwendet, möglicherweise aufgrund schulischer Interventionen, die diese reihenden Satzanfänge häufig vehement bekämpfen (vgl. Andresen 2013: 34). Im Verlauf der Entwicklung vertrauen die SchülerInnen auch im mündlichen Erzählen zunehmend darauf, dass bei einem linearen Erzählverlauf keine Explizitheit nötig ist, die Verwendungshäufigkeit temporaler Mittel pro 100 Wörter ist mündlich also rückläufig, wobei erst der Rückgang von der 8. zur 12. Schulstufe auch statistisch signifikant ist ($p < 0,030$; es wurden Varianzanalysen berechnet, die Varianzhomogenität zuvor mit dem Levenetest überprüft; bei Varianzhomogenität erfolgte die Post Hoc Überprüfung mit Scheffé, bei Invarianz mit Tamhanes T2). Erst dort endet auch die bis dahin signifikante Differenz (berechnet wurden T-Tests für unabhängige Stichproben; $p < 0,004$) zwischen mündlichem und schriftlichem Erzählen (Dannerer 2012: 219). Die serielle Strukturierung mit „und dann“, die auch der Entlastung beim spontanen Sprechen dient, wird dann offenbar nicht mehr benötigt.

Bei den mehrsprachigen SchülerInnen gibt es diese mediale Differenz überraschenderweise in keiner Schulstufe – ihre Werte für das mündliche Erzählen liegen von Anfang an näher bei den Werten für das schriftliche Erzählen, der

Rückgang zwischen der 5. und 8. Schulstufe ist dementsprechend gering oder gar nicht gegeben (vgl. Dannerer 2012: 219). Das bedeutet, dass die mehrsprachigen SchülerInnen sich bereits in der 5. Schulstufe bemühen, normorientierter – und damit weniger gesprochensprachlich – zu erzählen, und dass ihnen dies auch gelingt.

Die individuellen Erwerbsverläufe von Marigona und Günther im Hinblick auf die Markierung von Temporalität sind gegenläufig, und zugleich sind beide nicht typisch für das Gesamtkorpus. Günther zeigt den Rückgang der Verwendung Temporaler Mittel klarer bzw. möglicherweise früher als der Durchschnitt der Einsprachigen. Marigonas starker Anstieg bei der Verwendung der TM, der sich v.a. im schriftlichen Erzählen zeigt, übersteigt hingegen die Entwicklung bei den mehrsprachigen SchülerInnen deutlich und bleibt also hier sehr auffallend.

Eine grundlegende Herausforderung ist es in beiden Erzählungen, am Höhe- bzw. Wendepunkt bzw. am Schluss der Erzählung die Gleichzeitigkeit von Ereignissen darzustellen. In der Vater-und-Sohn-Geschichte ist dies die Situation, in der der Hund am Essen schnuppert und dann seinen Fressnapf umkippt, während der Vater noch mit seinem Sohn schimpft. In der Erzählung der 8. Schulstufe ist es das Schlussbild, wo der Polizist noch auf das Rezept/Attest starrt, während der Strafzettel am Boden liegt und der Arzt schon wegfährt. Dies wird im Gesamtkorpus u.a. auch dort deutlich, wo die Reihung mit „(und) dann“ nur am Höhepunkt der Erzählung auftritt, wenn die Darstellung der rasch aufeinanderfolgenden Ereignisse komplexe Anforderungen stellt (Dannerer 2012: 237ff.).

Insgesamt zeigt sich in den Erzählungen, dass gerade die Darstellung von gleichzeitig stattfindenden Ereignissen den SchülerInnen noch Probleme bereitet – ein Befund, der auch für andere Textsorten wie z.B. Versuchsprotokolle von Bedeutung sein kann, bei denen auch Tätigkeiten und Vorgänge beschrieben werden müssen, die nicht immer nur nacheinander, sondern auch gleichzeitig stattfinden.

5.2 Direkte Rede

In der Verwendung der direkten Rede haben sich Marigona und Günther deutlich voneinander unterschieden, aber jeweils ihre Verwendungshäufigkeit zwischen der 5. und 8. Schulstufe kaum geändert. Im Hinblick auf das Gesamtkorpus ist auch dies nur partiell typisch. Die folgende Graphik (Abb. 2) zeigt wiederum die Entwicklung für das Gesamtkorpus der ein- und mehrsprachigen SchülerInnen, wobei jeweils die Sätze bzw. Äußerungseinheiten in der direkten Rede pro Satz/Äußerungseinheit gesamt angegeben sind.

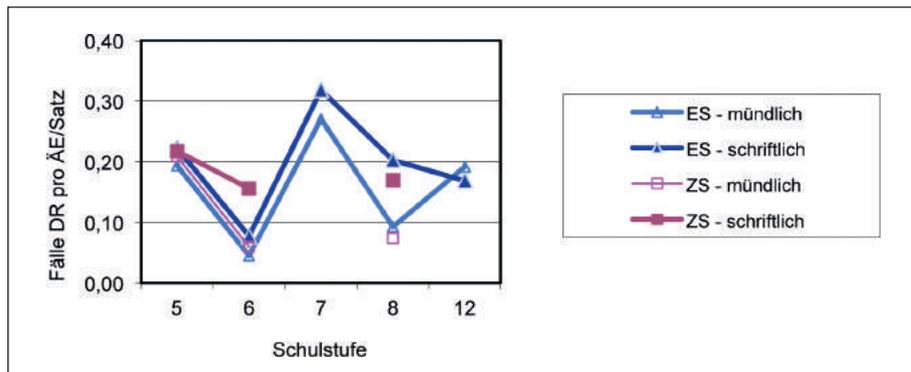


Abb. 2: Verwendung direkter Rede (DR) pro AE/Satz – Einsprachige (ES) und Zweisprachige (ZS)

Im Gesamtkorpus ist ein starkes Oszillieren der Werte feststellbar,⁸ das für ein- und zweisprachige SchülerInnen parallel erfolgt. Im mündlichen Erzählen geht die Verwendungshäufigkeit der direkten Rede von der 5. zur 8. Schulstufe signifikant zurück ($p=0,045$; es wurden Varianzanalysen berechnet, die Varianzhomogenität zuvor mit dem Levenetest überprüft; bei Varianzhomogenität erfolgte die Post Hoc Überprüfung mit Scheffé, bei Invarianz mit Tamhanes T2), im

⁸ Diese Schwankungen dürften mit dem Input, d.h. mit der Art der Bildgeschichte, in Verbindung zu bringen sein. Dies legt es nahe, die Skepsis von Pohl (2005) bezüglich der Vergleichbarkeit von Korpora auf der Basis unterschiedlicher Bildgeschichten bzw. Erhebungszusammenhänge berechtigt erscheinen zu lassen.

Schriftlichen bleibt sie konstant, wodurch eine signifikante mediale Differenz entsteht ($p=0,008$; berechnet wurden T-Tests für unabhängige Stichproben). Der Unterschied zwischen Marigona und Günther ist also keiner, der für die Differenz zwischen Ein- und Mehrsprachigen typisch ist. Vielmehr zeigt sich im Datenkorpus in diesem Bereich eine deutliche – sogar zunehmende Streuung der Daten. Sie ist im schriftlichen Erzählen zur 8. und 12. Schulstufe hin signifikant ($p<0,002$). Gerade bei den mehrsprachigen SchülerInnen verwenden in der 8. Schulstufe sogar 75% keine direkte Rede. Die Verwendung der direkten Rede wird vom allgemein verpflichtenden Stilmittel zu einem individuellen, das eben von Günther eingesetzt wird, von Marigona hingegen nicht.

Insgesamt zeigt sich damit bei den SchülerInnen eine zunehmende Emanzipation von anfänglich geltenden Regeln zur Realisierung der Textsorte. Darüber hinaus scheint die Art des Bildimpulses von großer Relevanz für die Häufigkeit der Verwendung direkter Rede zu sein. Eine Bildfolge, die Kommunikationssituationen wenig deutlich akzentuiert (wie etwa die Bildfolge der 6. Schulstufe), elizitiert offenbar seltener direkte Rede als eine Bildfolge, in der eine Gesprächssituation deutlich erkennbar abgebildet ist, wie dies in den anderen Schulstufen der Fall ist. Gerade jüngeren SchülerInnen erleichtert man textsortentypisches Erzählen mit einer entsprechenden Auswahl.

5.3 Differenzierung Mündlichkeit – Schriftlichkeit

Was folgt aus der relativ großen Differenz der Gestaltung von mündlichen und schriftlichen Erzählungen durch Marigona und Günther? Nicht bei allen SchülerInnen im vorliegenden Datenkorpus ist die Differenz so groß. Es sind aber v.a. die sprachlich potenten Jugendlichen, die ihr Können schriftlich entfalten. Dies gibt v.a. auch für andere unterrichtliche Kontexte zu denken. Beispielsweise wäre zu überprüfen, ob sich davon nicht auch Anregungen für den Unterricht in Sachfächern ableiten ließen: Es könnte erprobt werden, ob von den Lernenden nicht fallweise zuerst ein Text über einen bestimmten Sachverhalt geschrieben und erst im Anschluss daran darüber gesprochen werden sollte (z.B. ein Versuchsprotokoll). Damit könnte den SchülerInnen eventuell eher die Möglichkeit geboten werden, ihre Fähigkeiten zu Strukturierung, Ausgestaltung

und genauem Formulieren abrufen und somit auch ihr Wissen über einen Sachverhalt besser darlegen zu können.

6. Übergreifende Nutzbarkeit sprachlicher Teilkompetenzen

Es ist nicht zu übersehen, dass das Erzählen wichtige soziale Funktionen hat, von denen die homöleische Funktion nur eine ist. Diese Funktionen gilt es ernst zu nehmen und daher auch unterschiedliche Formen des Erzählens in der Schule grundzulegen. Literarisches Erzählen ist dabei nur *eine* Spielart des Erzählens, die in besonderer Weise ästhetische Funktionen erfüllt. Beim Erzählerwerb ist das Aneignen von Routineformeln und die Übernahme von sprachlichen Bausteinen die eine Seite erfolgreichen Erwerbs. Die andere besteht in der gekonnten Variation von sprachlichen Mitteln, Formen und Strukturen.

Darüber hinaus sind einzelne sprachliche Mittel auch übertragbar und von Relevanz in anderen Textsorten. Exemplarisch sollen hier genannt werden:

- Die explizite und implizite Darstellung temporaler Abfolgen – ein temporales Nacheinander von Ereignissen ebenso wie die Darstellung von Gleichzeitigkeit – z.B. in Versuchs- oder Laborprotokollen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass das Nacheinander einfacher als die Gleichzeitigkeit darzustellen ist und es hier ggf. gezielter Übungen bedarf.
- Gerade Bildgeschichten verlangen eine genaue Beobachtung des Abgebildeten. Eine wirkungsvolle Gestaltung der Erzählung, einschließlich der Darstellung von Emotion bedarf genauer Beobachtung und Versprachlichung von Handlungen, Vorgängen, Gestik und Mimik.
- Die beim Erzählen nicht einfach herzustellende Differenzierung zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit ist auch in anderen Kontexten relevant. Direkte Rede gibt immer wieder Anlass, hier die Mündlichkeit in der Schriftlichkeit zu üben.

Darauf, dass das Erzählen selbst auch in anderen unterrichtlichen bzw. fachlichen Zusammenhängen aus didaktischen Überlegungen heraus genutzt wird (vgl. z.B. Küblbeck/Leisen 2009; Kubli 2005) sei hier nur hingewiesen. Die Problematik, um welchen Typ des Erzählens es sich dabei handelt oder wie mit diesen Erzählungen dann umgegangen wird, kann hier nicht ausgeführt werden, bietet jedoch Anknüpfungspunkte für eine mögliche Kooperation auf schulischer und forschender Ebene zwischen Sach-/Fachunterricht auf der einen und Deutschunterricht auf der anderen Seite.

7. Fazit

In der Analyse der hier untersuchten Erzähltexte ist deutlich geworden, dass während der Sekundarstufe I nach wie vor eine intensive sprachliche Entwicklung stattfindet, die sowohl schriftliche als auch mündliche sprachliche Fertigkeiten betrifft. In den Interviews war erkennbar, dass sich die meisten SchülerInnen dabei nicht der Entwicklungen bewusst sind, die sie im Mündlichen machen, weil sie hier – vermutlich – weniger Feedback erhalten, ihre Leistungen nicht gut dokumentierbar sind, die Bewertung nicht so gut nachvollziehbar ist etc. Das bedeutet jedoch umgekehrt, dass die Mündlichkeit insgesamt mehr Aufmerksamkeit im Unterricht erfahren sollte.

Die Divergenzen in den Leistungen zeigen aber auch, dass viele SchülerInnen von einem Medienwechsel von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit profitieren. Mit einer längeren Planungszeit können morphosyntaktische Strukturen, Wortschatz und textsortenspezifische Wissensbestände auch besser genutzt werden. Es wäre weiter auszuloten, ob sich hieraus nicht auch Handlungsempfehlungen für den Sachfachunterricht ableiten ließen.

Eine weitere Nutzbarkeit sprachlicher Teilkompetenzen über das Erzählen hinaus ist kaum erforscht. Becker (2001) verdeutlicht, dass unterschiedliche Kompetenzen und unterschiedliche sprachliche Komplexität der Produkte bei unterschiedlichen Erzählanlässen und -aufgaben realisiert werden. Daher kann von einem Typ des Erzählens nicht generell auf die Erzählfähigkeit an sich oder auch auf sprachliche Fähigkeiten an sich geschlossen werden. Eine Untersuchung

von Augst et al. (2007) verdeutlicht, dass unterschiedliche schriftliche Aufgaben zu Textsorten – Erzählen, Berichten, Instruieren, Beschreiben und Argumentieren – von den SchülerInnen jeweils unterschiedlich gut gelöst werden. Man kann also nicht textsortenübergreifend bzw. textsortenunabhängig von einer (schrift-)sprachlichen Kompetenz sprechen. Zudem ist das Erzählen offen gegenüber anderen sprachlichen Handlungen. Es kann eingebettet sein – z.B. in das Argumentieren oder das Erklären – Erzählungen können im Sinne von Belegerzählungen eine Argumentation stützen, Elemente in Erzählungen können für die ZuhörerInnen einen Erklärungsbedarf auslösen, den diese (oder im Unterricht stellvertretend auch Lehrende) einfordern (vgl. Morek 2013). Didaktisch genutzt wird bislang m.W. vor allem die Kontrastierung von Erzählen und Berichten (aus linguistischer Perspektive vgl. Hoffmann 1984; Ludwig 1984; Rehbein 1984).

Bei allen Überlegungen zu Transfermöglichkeiten ist aber nicht zu übersehen, dass im Erzählen auch ein Raum für Individualität bleiben muss, der die Bedeutung und den Reiz der Textsorte bzw. der sprachlichen Handlung ausmacht. Transitorische Normen gilt es zurückzunehmen, wenn wir die SchülerInnen nicht ins dauerhafte Schneepflugfahren zwingen wollen, um beim Bild von Feilke (2012) zu bleiben. Wie viele sich tatsächlich zu FreestylefahrerInnen entwickeln, ist offen, aber der Individualität des Erzählens, dem Erproben des sprachlichen Könnens ist Raum zu geben im Sinne eines Triggers zur sprachlichen Weiterentwicklung.

Literatur

- Andresen, H. (2013). Zur Problematik von Stufenmodellen der Erzählentwicklung in Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik. In T. Becker & P. Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzählendidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* (19-38). Tübingen: Stauffenburg.
- Augst, G. et al. (2007). *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Bamberg, M. (Hrsg.) (2007). *Narrative – State of the Art*. Amsterdam: Benjamins.
- Becker, T. (2001). *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Becker, T. & Wieler, P. (Hrsg.) (2013). *Erzählforschung und Erzähl Didaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg.
- Behr, I. & Dannerer, M. (i.V.). Narrative Elemente in Zeitungstexten zu wirtschaftlichen Krisen. In I. Behr et al. (Hrsg.), *Die narrative Dimension der Wirtschaft*.
- Blaschitz, V. (2014). *Narrative Qualifizierung: Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache*. Münster et al.: Waxmann.
- Boueke, D. et al. (1995). *Wie Kinder erzählen. Untersuchungen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten*. München.
- Dannerer, M. (2012). *Narrative Fähigkeiten und Individualität*. Mündlicher und schriftlicher Erzählerwerb im Längsschnitt von der 5. bis zur 12. Schulstufe. Tübingen: Stauffenburg.
- Ehlich, K. (1983). Alltägliches Erzählen. In W. Sanders & K. Wegenast (Hrsg.), *Erzählen für Kinder – Erzählen von Gott* (128-150). Stuttgart et al.: Kohlhammer.
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (11-75). Bonn, Berlin: Bmbf. Verfügbar unter: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf [29.03.2016].
- Feilke, H. (2012). Schulsprache – Wie Schule Sprache macht. In S. Günthner et al. (Hrsg.), *Kommunikation und Öffentlichkeit* (149-175). Berlin: De Gruyter.
- Gülich, E. & Hausendorf, H. (2000). Vertextungsmuster Narration. In K. Brinker et al. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (369-385). Berlin, New York: De Gruyter.
- Hoffmann, L. (1984). Berichten und Erzählen. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule*. (55-66). Tübingen: Narr.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science* (2. Aufl.). Cambridge, MA, London: The MIT Press.
- Kern, F. (Hrsg.) (2012). *Erzählen als Form – Formen des Erzählens*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Knapp, W. (1997). *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Küblbeck, J. & Leisen, J. (2009). Physics Fiction. Kreative Geschichten zu fiktiven physikalischen Welten schreiben. *Unterricht Physik*, 19 (104), 36-37.
- Kubli, F. (2005). *Mit Geschichten und Erzählungen motivieren. Beispiele für den naturwissenschaftlichen Unterricht*. Köln: Aulis.

- Labov, W. & Waletzky, J. (1967/1997). Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. *The Journal of Narrative and Life History*, 7, (1-4) (M. Bamberg (Hrsg.), Special issue: Oral versions of personal experience: Three decades of narrative analysis), 3-38.
- Ludwig, O. (1984). Berichten und Erzählen – Variationen eines Musters. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (38-54). Tübingen: Narr.
- Morek, M. (2013). Erzählkreise Narrativ eingebettete Erklärsequenzen als authentische Gesprächsanlässe im Unterricht. In T. Becker & P. Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und ErzählDidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* (73-95). Tübingen: Stauffenburg.
- Ohlhus, S. & Quasthoff, U. M. (2005). Genredifferenzen beim mündlichen und schriftlichen Erzählen im Grundschulalter. In P. Wieler (Hrsg.), *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten* (49-68). Freiburg i. B.: Fillibach.
- Ohlhus, S. & Stude, J. (2012). Erzählen im Unterricht der Grundschule. In M. Becker-Mrotzek, (Hrsg.), *Mündliche Kommunikation und GesprächsDidaktik* (471-486). 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Plauen, E. O. (1994). *Vater und Sohn. Bildgeschichten*. Stuttgart: Reclam.
- Pohl, Th. (2005). Die wörtliche Rede als präferierte Realisierungsform der Figurenrede im frühen schriftlichen Erzählen. In H. Feilke & R. Schmidlin (Hrsg.), *Literale Textentwicklung. Untersuchungen zum Erwerb von Textkompetenz* (93-112). Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Pramper, W. et al. (2001). *Deutsch 1-stunde 2*. Basisteil. Neubearbeitung. Linz: Veritas.
- Quasthoff, U. M. (1987). Sprachliche Formen des alltäglichen Erzählens: Struktur und Entwicklung. In W. Erzgräber & P. Goetsch (Hrsg.), *Mündliches Erzählen im Alltag, fingiertes mündliches Erzählen in der Literatur* (54-85). Tübingen: Narr.
- Quasthoff, U. M. (1980). *Erzählen in Gesprächen. Linguistische Untersuchungen zu Strukturen und Funktionen am Beispiel einer Kommunikationsform des Alltags*. Tübingen: Narr.
- Quasthoff, U. M. (2001). Erzählen als interaktive Gesprächsstruktur. In K. Brinker et al. (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (1293-1309). Berlin, New York: De Gruyter.
- Quasthoff, U. M. & Becker, T. (Hrsg.) (2005). *Narrative Interaction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Quasthoff, U. M., Ohlhus, S. & Stude, J. (2005). *Abschlussbericht für das DFG-Forschungsprojekt „Orale und literale Diskursfähigkeiten: Erwerbsmechanismen und Ressourcen“* (Qu 34/7-3). Dortmund: o.V. Verfügbar unter: <http://home.edo.tu-dortmund.de/~older/AbschlussberichtOLDER.pdf> [29.03.2016].

- Quasthoff, U. M. (2011). Diskurs- und Textfähigkeiten: Kulturelle Ressourcen ihres Erwerbs. In L. Hoffmann, U. M. Quasthoff & K. Leimbrink (Hrsg.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (210-251). Berlin, New York: De Gruyter.
- Rehbein, J. (1984). Beschreiben, Berichten und Erzählen. In K. Ehlich (Hrsg.), *Erzählen in der Schule* (67-124). Tübingen: Narr.
- Scheffel, M. (2004). Erzählen als anthropologische Universalie: Funktionen des Erzählens im Alltag und in der Literatur. In R. Zymner & M. Engel (Hrsg.), *Anthropologie der Literatur. Poetogene Strukturen und ästhetisch-soziale Handlungsfelder* (121-138). Paderborn: Mentis.
- Schmidlin, R. (1999). *Wie Deutschschweizer Kinder schreiben und erzählen lernen. Textstruktur und Lexik von Kindertexten aus der Deutschschweiz und aus Deutschland*. Tübingen, Basel: Francke.
- Stude, J. (2013). Narrative Bewusstheit als Ressource des Erzählerwerbs – Welche Einsichten uns kindliche Kommentare zum eigenen Erzählen liefern. In T. Becker & P. Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* (53-71). Tübingen: Stauffenburg.
- Vygotskij, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Herausgegeben und übersetzt von J. Lompscher und G. Rückriem. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wieler, P. (2013). Die Bildergeschichte als Lerngegenstand vs. Geschichtenerzählen zu Bildern mit mehrsprachigen Grundschulkindern. In T. Becker, P. Wieler (Hrsg.), *Erzählforschung und Erzählidaktik heute: Entwicklungslinien, Konzepte, Perspektiven* (255-278). Tübingen: Stauffenburg.
- Wolf, D. (2000). *Modellbildung im Forschungsbereich „sprachliche Sozialisation“: Zur Systematik des Erwerbs narrativer begrifflicher und literaler Fähigkeiten*. Frankfurt a. M. et al.: Lang.
- Wolf, D. et al. (2007). Erzählen nach Bildergeschichten und „freies Erzählen“ – Ein Vergleich von Kindertexten aus der Vor- und Grundschulzeit. In K. Meng & J. Rehbein (Hrsg.), *Kindliche Kommunikation – einsprachig und mehrsprachig* (155-182). Münster et al.: Waxmann.

Anhang: Zeichen für Transkription und Transliteration

↑ ↓ →	steigender, fallender, progredienter Tonhöhenverlauf
* ** ***	Pause bis 1, 2 bzw. 3 Sekunden
5	Pause ab 3 Sekunden; Angabe der Pausenlänge in Sek.
/	Abbruch
polizIst	Betonung
dâ:	Dehnung
denkt=a	Enklise
((bestimmt) nein↓)	Stimmqualität – die Klammern markieren den Geltungsbereich
(räuspert sich) (lacht)	Nonverbales
[MD: mhm]	Hörerrückmeldesignal
[[MD: [mhm↑] [der hund]]]	Hörerrückmeldesignal mit Überlappung – die Klammern markieren den Bereich der Überlappung
(sehr)	vermuteter Wortlaut
()	unverständliche Stelle
(TÜR KNALLT)	Hintergrundgeräusche während der Aufnahme
[ABSATZ]	Graphische Besonderheiten der schriftlichen Texte
fett	Hervorhebung bei der Datenanalyse

Ausbildungsaufgaben als Instrument der universitären fachdidaktischen Ausbildung in der Sprachbildung

Prof. Josef Leisen
Staatliches Studienseminar Koblenz
Institut für Physik
Universität Mainz

1. Einleitung

Sprachbildung ist in allen Fächern, in allen Schulstufen und Schulformen zu einem zentralen Thema geworden. Das Bewusstsein für einen sprachbildenden und sprachsensiblen Sach-Fachunterricht ist deutlich gestiegen. Die LehrerInnenschaft nimmt im täglichen Unterricht vor Ort wahr, dass der Sach-Fachunterricht durch wachsende Heterogenität beim Sprechen, Lesen und Schreiben anstrengender und mutmaßlich weniger lernwirksam ist, dass es an lexikalischer Kompetenz fehlt und dass die Sprachprobleme wachsen. (Die in Deutschland erschienenen Studien DESI-Studie 2006, Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland 2008, BISS-Expertise 2012, Kinder-Migrationsreport 2013 reagieren einerseits differenzierend auf die Wahrnehmungen der Lehrkräfte und fokussieren andererseits Förder- und Unterstützungsmaßnahmen.) Die LehrerInnenschaft ahnt und erkennt zunehmend, dass Fachlernen nicht ohne Sprachlernen funktioniert, dass beides in den Sach-Fachunterricht gehört. Aus dem Unterrichtsalltag heraus entsteht unter praktizierenden Lehrkräften somit ein enormer Fortbildungsbedarf. Die Not ist groß und die Zeit drängt.

Angehende Lehrkräfte sollten bereits in der universitären Ausbildung ein Grundwissen im Bereich „Sprachbildung – Spracherwerb – Sprachförderung“ erwerben, für die sprachlichen Belange in den Fächern sensibilisiert werden und wünschenswerterweise bereits erste unterrichtspraktische Erfahrungen sammeln

können. FachdidaktikerInnen in den Universitäten sind hier gleichermaßen gefordert wie AusbilderInnen in den Studienseminaren und FortbildnerInnen in den Fortbildungsinstitutionen. Wer aber bildet die Personen in der Aus- und Fortbildung aus? Die Frage läuft auf das Henne-Ei-Prinzip hinaus, wobei der Grundsatz gilt, dass es zum Kompetenzprofil dieser Personengruppe gehört, sich überwiegend selbst auszubilden und durch die Unterstützung über Netzwerke und Expertisen von außen kompetent zu machen. Die Aufgabe ist gleichsam eine doppelte: sich selbst zu qualifizieren und parallel mitlaufend bzw. mit zeitlicher Versetzung die Studierenden auszubilden. Die in der Ausbildung tätigen Personen müssen die in Abb. 1 dargestellten drei Ebenen im Blick haben und Verknüpfungen herstellen.



Abb. 1: Sprachbildung und Sprachlernen im Fach auf drei Ebenen (eigene Darstellung J. L.)

2 Ausbildungsinhalte für den sprachsensiblen Sach-Fachunterricht

Ohne an dieser Stelle ein Curriculum zu entfalten, werden in der Folge hinsichtlich der genannten drei Ebenen lediglich inhaltliche Elemente skizziert, die aus Sicht des Autors Teil der Ausbildung sein sollten.

- Wissen über Sprache und Sprachbildung: Wie wird in meinem Fach kommuniziert?
Sprache(n) im Fach, Darstellungsformen, morphologische und syntaktische Besonderheiten, BICS und CALP, Schriftlichkeit und Mündlichkeit, Sprachbildung, ...
- Wissen über Spracherwerb und Sprachlernen: Wie erwerben und lernen LernerInnen die Sprache im Fach?
Spracherwerb und Zweitspracherwerb, Submersion und Immersion, Sprachlernen und Kognition, Fachlernen und Sprachlernen, ...
- Wissen über Sprachkompetenzen: Wie sprechen, lesen, schreiben LernerInnen in meinem Fach?
Sprachkompetenzen und sprachliche Fertigkeiten, Sprachprobleme, Sprachdiagnostik, ...
- Wissen über Sprachlernprozesse und Sprachförderung: Wie gestalte ich Sprachlernprozesse und wie fördere ich die LernerInnen beim Spracherwerb im Fach?
sprachsensibler Sach-Fachunterricht, sprachliche Kompetenzentwicklung, sprachliche Fördermethodik, sprachliche Handlungskompetenz im Fach, Methoden-Werkzeuge, individuelle Sprachförderung, Umgang mit sprachlicher Heterogenität, Sprachsensibilität bei Aufgabenstellungen, *Scaffolding*, Umgang mit sprachlichen Fehlern, Bewertung von Sprache im Fach, ...

Dadurch, dass es sich hierbei um ein Querschnittsthema handelt, greift eine verdünnte grundständige Fachausbildung zu kurz. Die Thematiken sollten entsprechend umfassender implementiert werden. Denn wie bei allen Querschnittsthemen lauert ansonsten die Gefahr, dass niemand das Anliegen als originär eigen ansieht und das Thema somit allen, aber letztlich niemandem gehört und es zwischen den Fachbereichen, Instituten und Institutionen evaporiert.

Das folgende didaktische Dreieck zeigt die Sprachbildung im Schnittpunkt von drei Didaktiken: der Sach-Fachdidaktik, der Sprachlerndidaktik im Fach und der Fremdsprachendidaktik.

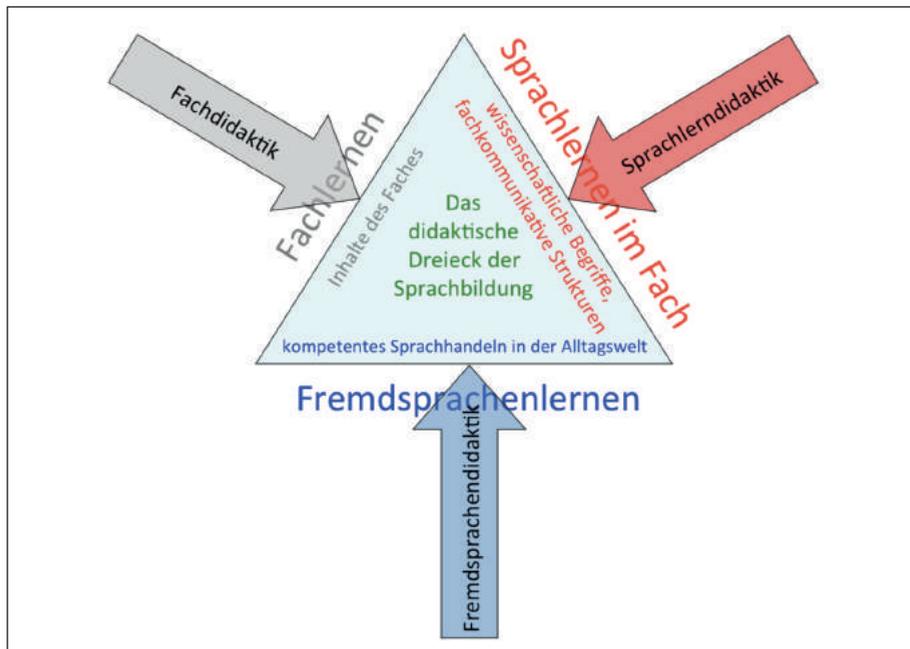


Abb. 2: Das didaktische Dreieck der Sprachbildung (eigene Darstellung J. L.)

Der sprachensible Sach-Fachunterricht umfasst zwei Themen, nämlich das Lernen im Fach (Fachlernen) und das Lernen der Sprache im Fach (Sprachlernen) unter Berücksichtigung von Prinzipien und Methoden des Fremdsprachenlernens. Eine Lehrkraft, die nur das Fachlernen sieht und das Sprachlernen im Fach als marginal und nebenherlaufend betrachtet, hat nicht die passende Auffassung für einen sprachsensiblen Sach-Fachunterricht. Sie wird den Konnex von Sprache und Fachkonzepten nicht richtig einschätzen und womöglich Verstehen dort zuschreiben, wo Fehlvorstellungen vorherrschen. Diese Lehrkraft wird die Sprache als ein wichtiges Diagnoseinstrument für fachliches Verstehen unterschätzen.

Die Merkmale eines sprachsensiblen Unterrichts sind leicht zu formulieren, wengleich nicht immer einfach umzusetzen. Die Merkmale eines sprachsensiblen Unterrichts sind (vgl. Leisen 2013: 3f):

- Fachlernen wird zum Sprachlernen genutzt.
- LernerInnen tauchen in ein sprachlich reichhaltiges Sprachbad ein (Immersion).
- LernerInnen werden sprachlich gezielt herausgefordert.
- Die Sprachprobleme der LernerInnen werden erkannt.
- Es wird diagnostiziert, wo und wie unterstützt werden kann.
- Sprachhilfen mit Methoden-Werkzeugen werden angeboten.
- Ansätze der Fremdsprachdidaktik (Vorentlastungen, Kontexte, Fehlerkorrektur, ...) werden genutzt.

Das sprachliche Thema des sprachsensiblen Sach-Fachunterrichts ist der angemessene Erwerb der Bildungssprache im jeweiligen Fach. Hier treffen nach Abb. 2 Fachlernen und Sprachlernen zusammen und können nicht voneinander getrennt werden, weder (sach-)fachdidaktisch noch sprachlerndidaktisch noch fremdsprachendidaktisch.

3. Kompetenzen für den sprachsensiblen Sach-Fachunterricht

Standards der Sprachbildung beschreiben die Kompetenzen (und deren Performanz), über die Lehrpersonen unbedingt verfügen müssen, damit sie unterrichtliche und sprachbildende Situationen (sprachliche Standardsituationen) erfolgreich und adäquat bewältigen. Standards sind notwendige Wissens- und Könnensbestände, durch die sich das professionelle Handeln in unterrichtlichen und schulischen Situationen von dem eines Laien unterscheidet. In Bezug auf die Sprachbildung werden folgende acht Standards aufgelistet (vgl. Feinschreibung und Erläuterungen in Leisen 2013).

- Standard 1: Über Wissen über Sprache, Sprachregister, Sprachmerkmale, Spracherwerb und Sprachbildung verfügen
- Standard 2: Über Wissen zur Sprachdiagnostik verfügen

- Standard 3: Über didaktisches und methodisches Wissen zur Sprachbildung, zum Lesen und Schreiben verfügen
- Standard 4: Sprach-, Lese- und Schreibprozesse gestalten
- Standard 5: Mit sprachlichen Standardsituationen professionell umgehen
- Standard 6: Nachhaltige Sprachförderung durch Üben betreiben
- Standard 7: Sprachdiagnostische Methoden nutzen
- Standard 8: Sich in den Kompetenzen der Sprachbildung entwickeln

Kompetenzen umfassen Wissen, Können und Handeln ganz im Sinne der Referenzdefinition nach Weinert (Weinert 2001: 27f.; Klieme 2003: 15f.). In der Sprachbildung kompetente Personen müssen über Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen und in Sprachbildungsprozessen professionell handeln können. Kompetenz zeigt sich in der Performanz, also im tatsächlichen Handeln.

Die Kompetenzen zur Sprachbildung müssen auf vier Ebenen erworben werden, wie in Abb. 3 dargestellt:

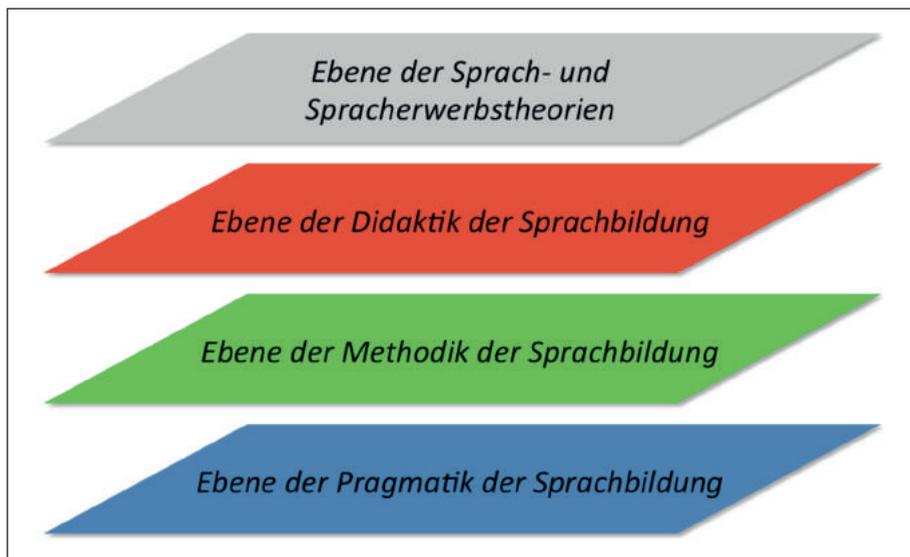


Abb. 3: Vier Ebenen des Kompetenzerwerbs zur Sprachbildung (eigene Darstellung J. L.)

Praktizierende Lehrkräfte müssen rasch in den handelnden Umgang mit dem Wissen über Sprachbildung gebracht werden. Sie müssen dementsprechend von der Praxis aus zum Wissen hin fortgebildet werden, also theoriebegleitet und nicht theoriegeleitet. Aus der alltäglichen Praxis heraus müssen sie lernen, wie das Sprachlernen im Fach gefördert und Sprachlernprozesse gesteuert werden.

Studierenden hingegen fehlt das Erfahrungswissen. Sie können auch während des Studiums nicht in den handelnden Umgang mit dem Wissen gebracht werden, da ihnen die unterrichtlichen Möglichkeiten fehlen. Anzumerken ist, dass Praktika hier nicht ausreichen, zumal sich Studierende noch mit elementaren Lehrkompetenzen auseinandersetzen müssen (vgl. Jürgens 2016).

ReferendarInnen machen viele Erfahrungen mit Sprachproblemen im Unterricht. Sie erleben den Handlungsdruck tagtäglich und sind dankbar für eine entsprechende Ausbildung. Gleichwohl ist deren Zeitbudget, das sie für die Ausbildung im sprachsensiblen Sach-Fachunterricht aufwenden können, sehr beschränkt (vgl. Baumann & Becker-Mrotzek 2014: 8; Lütke 2010; Humboldt-Universität zu Berlin 2015).

Personen, die in der Fortbildung und Schulentwicklung tätig sein werden, müssen auf mehreren Ebenen gleichzeitig tätig und kompetent sein. Sie müssen selbst über ein fundiertes Wissen zur Sprachbildung verfügen, sollten über eigene Unterrichtserfahrungen in der Sprachförderung verfügen und müssen zusätzlich über Wissen und Können im Bereich der Schulentwicklung, der Beratung, der Gestaltung und Moderation von Fortbildungsveranstaltungen verfügen.

4. Plädoyer für eine aufgabenorientierte Ausbildung mit Ausbildungsaufgaben

Kompetenzen für den sprachsensiblen Sach-Fachunterricht werden nicht gelehrt, sondern in Handlungen und in sprachbildenden Situationen an sprachdidaktischen Inhalten mit Ausbildungsaufgaben erworben.

Aufgaben und Aufgabenstellungen sind konstitutive Teile jeden Lernens, sei es im Unterricht oder in der beruflichen Ausbildung (Leisen 2011). In den Na-

turwissenschaften haben Aufgaben im universitären Lehrveranstaltungstyp der Übungen eine lange Tradition. Nachweislich werden den Aufgaben dabei sehr hohe Lerneffekte zugesprochen. Folglich sollte dieses Instrument auf andere Fächer und auf die Fachdidaktik übertragen werden. Anzumerken ist, dass in der Fremdsprachendidaktik spätestens seit den 1980er Jahren der aufgabenorientierte Ansatz als wesentliche Erweiterung des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts gilt (vgl. u.a. Ellis 2003).

Einer aufgabenorientierten Ausbildung liegen entsprechende Arbeitsmaterialien (Arbeitstexte, Materialien in elektronischer und nichtelektronischer Form, ...) zu Grunde. ‚Aufgaben‘ sind in einem sehr allgemeinen Verständnis Aufforderungen an die Studierenden bzw. ReferendarInnen, in einer mehr oder weniger vorgezeichneten Bahn kognitiv aktiv zu werden.

Eine Aufgabe im Studium besteht im Wesentlichen aus zwei Teilen:

a) dem Setting:

- Rahmung der fachlichen bzw. fachdidaktischen Situation
- Darstellung des Kontextes
- Bereitstellung von Materialien (Texte, Bilder, Geräte, ...)

b) den Bearbeitungsaufträgen:

- Arbeitsaufträge in Form von Fragen oder Aufforderungen mittels Operatoren
- Angabe der Bearbeitungs- und Darstellungsmittel
- ggf. Hilfen und Hinweise zur Bearbeitung (Methoden, Ablauf, Zeit, Umfang, ...)
- Angaben zur Darstellung und Präsentation
- Angaben zur Bearbeitungsqualität und Bewertungskriterien
- oder dem Fehlen jeglicher Angaben

(vgl. Bund-Länder-Kommission 1997; Leisen 2005; Stäudel et al. 2012).

Die Erfahrungen mit Beispielaufgaben, das sind Aufgaben mit Musterlösungen zum Selbststudium, zeigen eindeutig positive Effekte. Das gilt für den Bereich der Berufsausbildung ebenso wie für den schulischen Bereich (Kross & Lind 2001). Hier sollen in der Folge Ausbildungsaufgaben definiert und Kriterien für gelungene Ausbildungsaufgaben aufgelistet werden.

Definition der Ausbildungsaufgabe

- Eine Ausbildungsaufgabe ist eine Aufgabe aus dem **Lernraum** zur beruflichen Kompetenzentwicklung (hier sprachsensibler Sach-Fachunterricht) der Studierenden und ReferendarInnen.
- Ausbildungsaufgaben enthalten **Materialien aus der Praxis** der Sprachbildung (Lehr- und Lernmaterialien, Lese- und Lernprodukte der LernerInnen, ...) und aus der Sprach- und Spracherwerbtheorie (**theoretisches Hintergrundwissen**).
- Von den Studierenden und ReferendarInnen werden auswertbare **Lernprodukte** (meistens Lernumgebungen) erstellt, an denen der Kompetenzstand rückgemeldet werden kann.
- Ausbildungsaufgaben realisieren sich in konkreten **Vorhaben**.

Gute Ausbildungsaufgaben

- aktivieren die ReferendarInnen zum selbstständigen Lernen.
- knüpfen am Vorwissen und der Wissensstruktur an und erweitern das Wissen.
- sind gestuft aufgebaut.
- sind in einen Ausbildungskontext und in ein Ausbildungscurriculum eingebettet.
- vernetzen mehrere berufliche Handlungssituationen.
- schaffen eine adäquate Atmosphäre des Lernens.
- orientieren sich am Kompetenzmodell der Standards.
- fördern das Könnensbewusstsein.
- zeigen den Lernzuwachs.
- verankern das neu Gelernte im Wissens- und Könnensnetz.

5. Beispiele für Ausbildungsaufgaben

5.1 Beispiel 1: Volumenmessung eines beliebig geformten Körpers

In den Vorstunden lernen die SchülerInnen der 5. Schulstufe im Mathematikunterricht die Volumenberechnung von Quadern mittels der Formel Länge x Breite x Höhe und erwerben die notwendige Rechenroutine. In der vorliegenden Stunde bringt die Lehrerin einen Kieselstein mit und lässt zunächst Ideen entwickeln, wie das Volumen des Kieselsteins ermittelt werden kann. Mehrere von den SchülerInnen eingebrachte Vorschläge verdichten sich zur ‚Eintauchmethode‘ (vgl. Abb. 4).

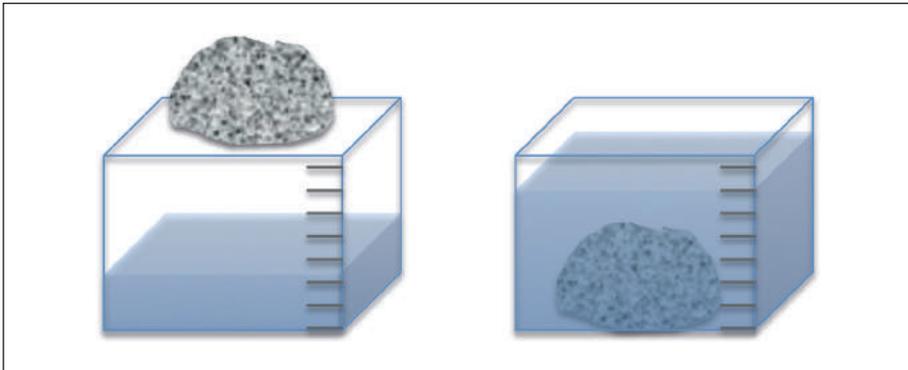


Abb. 4: Eintauchexperiment zur Volumenmessung (eigene Darstellung J. L.)

Die Lehrerin lässt das Experiment ohne Sprachhilfen durchführen, beschreiben und abschließend das Volumen berechnen. Das Schreibprodukt einer Partnergruppe (vgl. Abb. 5) zeigt eine alltagssprachliche Fassung, worin keine Fachbegriffe verwendet werden und fälschlicherweise das Steigen der Skala, und nicht das Steigen des Wasserspiegels, genannt wird. Mutmaßlich haben die SchülerInnen das Richtige gemeint, aber das Falsche geschrieben.

Schreibprodukt einer Gruppe ohne Sprachhilfen als Transkript:

Im Quader sind, wenn man ihn bis zu 6cm auf der Skala füllt, 300ml. Als wir den Stein hinein getan haben ist die Skala auf 7,2cm gestiegen.

Abb. 5: Schreibprodukt einer Partnergruppe

Ausbildungsaufgabe:

- (1) Analysieren Sie das Schreibprodukt der SchülerInnen hinsichtlich der fachlichen und sprachlichen Stärken und Schwächen.
- (2) Schreiben Sie den SchülerInnen eine Rückmeldung.
- (3) Entwickeln Sie Sprachhilfen, mit welchen die SchülerInnen das Experiment strukturiert und sprachkompetent beschreiben können.
- (4) Formulieren Sie fünf Empfehlungen für Lehrkräfte, die es bei der Standardsituation Versuchsbeschreibung zu berücksichtigen gilt.

Lösungsvorschlag für die Teilaufgabe 3:

Wortliste	Wortfeld
<ul style="list-style-type: none"> • das (quaderförmige) Gefäß • der (beliebig geformte) Stein • der Quader • das Volumen • die Skala, die Messskala • der Wasserspiegel • die Differenz • steigen um/auf • sich vergrößern um • ein/füllen in • berechnen mit 	

Abb. 6: Wortliste und Wortfeld (eigene Darstellung J. L.)

Leitfragen:

- Was habe ich?
- Was mache ich?
- Was sehe ich?
- Was erkenne ich?
- Wie nutze ich dies?

Sachverhalte können in sehr verschiedenen Symbolisierungsformen repräsentiert bzw. dargestellt werden. Diese liegen auf verschiedenen Abstraktionsebenen (vgl. Abb. 7) und haben hinsichtlich des Verstehens und des Kompetenzerwerbs spezifische didaktische und methodische Funktionen. Die folgende Grafik zeigt den Weg durch die Landschaft der Darstellungsformen.

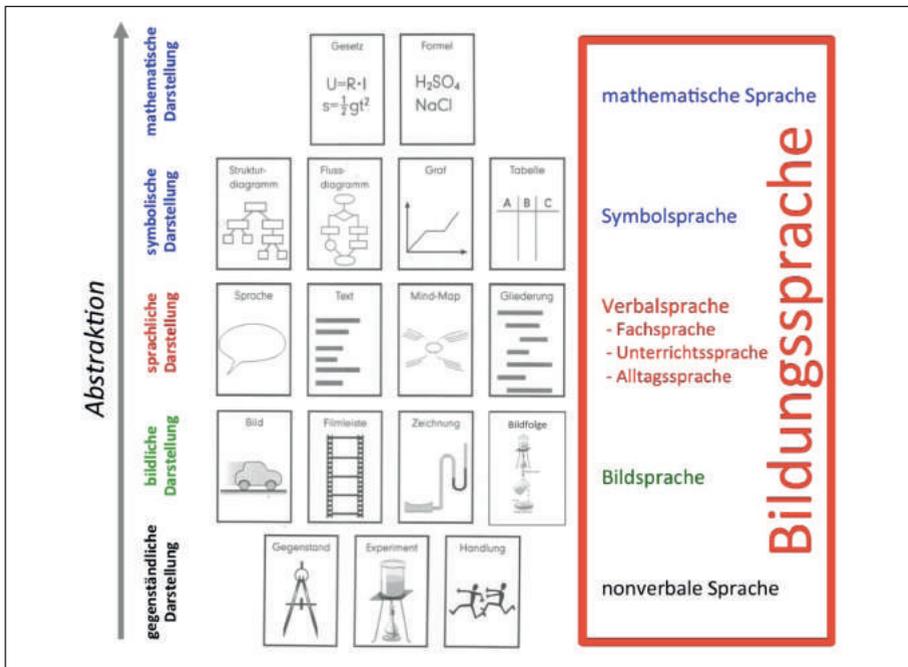


Abb. 7: Darstellungsformen auf Darstellungsebenen (eigene Darstellung J. L.)

Die folgende Abbildung (Abb. 8) zeigt den vielfältigen Wechsel der Darstellungsformen und -ebenen in dem Beispiel zur Volumenberechnung.

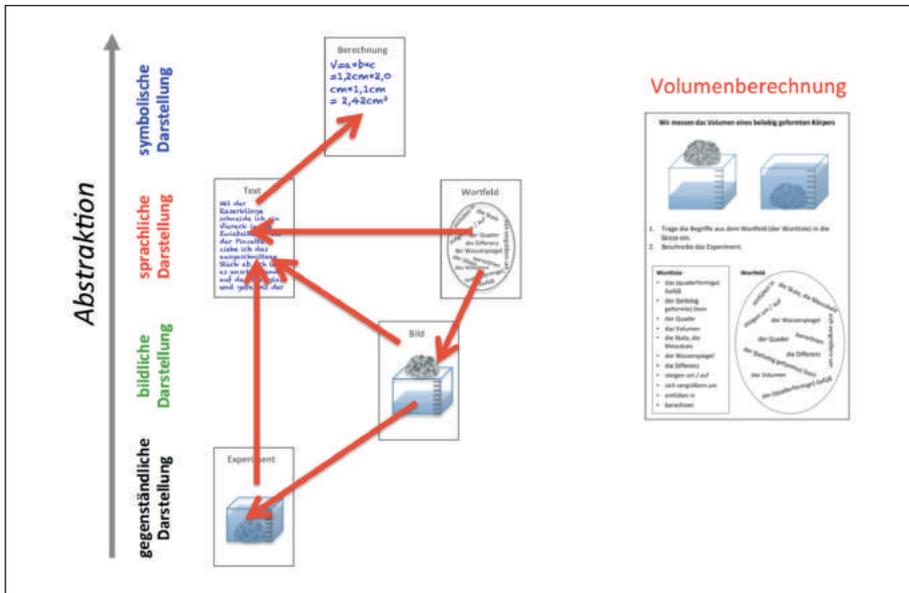


Abb. 8: Wechsel der Darstellungsformen (eigene Darstellung J. L.)

5.2 Beispiel 2: Beschreibung des Druckmessers

In der Klasse 8 soll der Druckmesser beschrieben werden. SchülerInnen neigen bei diesem Auftrag dazu, mit dem zu starten, was ins Auge fällt: „Da war rotes Wasser drin. Wenn man zu fest draufdrückt, dann spritzt das Wasser oben raus.“ Eine Gerätebeschreibung mit dem Augenfälligen – hier dem roten Wasser – zu starten ist für SchülerInnen naheliegend, jedoch in der Regel nicht passend. Das folgende Schreibprodukt (Abb. 9) einer Schülerin ist erfolgreich, wenngleich nicht fehlerfrei, weder fachlich noch sprachlich.

Schreibprodukt einer Schülerin als Transkript:

Hausaufgabe (Der Druckmesser)

Der Druckmesser besteht aus einer Drucksonde, ein Manometer, eine Metallsonde, ein Membran, ein (Luft)Rohr, Wasser und einer Skala. Das Rohr ist mit der Metalldose, auf der die Membranen sind verbunden. In diesem Rohr befindet sich Wasser und Luft. Drückt man nun auf die Membranen wird die Luft im Rohr nach oben gedrückt. Dieser Druck bzw. die Luft drückt dann auf das Wasser. Da das Rohr zwei Kurven um die Skala macht kann man sehen auf welchem Punkt nun das Wasser steht.

Abb. 9: Schreibprodukt einer Schülerin

Abgesehen von der falschen Dativdeklinaton wird von Membranen gesprochen, obwohl es nur eine Membran gibt. Fachlich sollte unter Einbindung der gesamten Klasse hier die interessante Frage geklärt werden, ob der Druck oder die Luft auf das Wasser ‚drückt‘. An diesem Lernprodukt lassen sich sprachliche und fachliche Fehler deutlich voneinander trennen und die erfolgreiche Bearbeitung schafft Gelegenheiten zu Anschlusskommunikation über Fachliches und Sprachliches. Eine gute Aufbaubeschreibung setzt die Kenntnis der ‚Architektur‘ des Objektes voraus. Diese zu erkennen ist für SchülerInnen schwierig oder gar unmöglich. Deshalb benötigen sie strukturelle Hilfen.

Ausbildungsaufgabe:

- (1) Analysieren Sie das Schreibprodukt der Schülerin hinsichtlich der fachlichen und sprachlichen Stärken und Schwächen.
- (2) Schreiben Sie der Schülerin eine Rückmeldung.
- (3) Entwickeln Sie ein Arbeitsblatt mit Methoden-Werkzeugen, so dass die SchülerInnen ein erfolgreiches Schreibprodukt zur Beschreibung der Druckdose erstellen können.
- (4) Begründen Sie Ihre Entscheidungen unter Rekurs auf die Prinzipien des Sprachlernens im Fach und auf die Merkmale guter Aufgabenstellungen.

- (5) Formulieren Sie fünf Empfehlungen für Lehrkräfte, die es bei der Standardsituation Versuchsbeschreibung zu berücksichtigen gilt.

Lösungsvorschlag für die Teilaufgabe 3:

Das nachfolgende Arbeitsblatt enthält drei Methoden-Werkzeuge. Die beschriftete Skizze stellt die Fachbegriffe mit Artikel zur Verfügung. Die Formulierungshilfen dienen der sprachlichen Unterstützung, während das Strukturdiagramm die Architektur des Gerätes darstellt und den Schreibprozess logisch-strukturell unterstützt.

Strukturdiagramm zum Thema „Der Druckmesser“

Bezeichnungen:

Formulierungshilfen:

bestehen aus sein enthalten sich befinden befestigt sein mit verbunden sein mit gefüllt sein mit bespannt sein mit drehbar sein um verschiebbar sein nach	vor / hinter über / unter innen / außen an / auf rechts / links
--	---

Aufgaben:

1. Schreibe die Verben an die Pfeile des Diagramms.
2. Beschreibe die Druckdose mit Hilfe des Strukturdiagramms.

Strukturdiagramm:

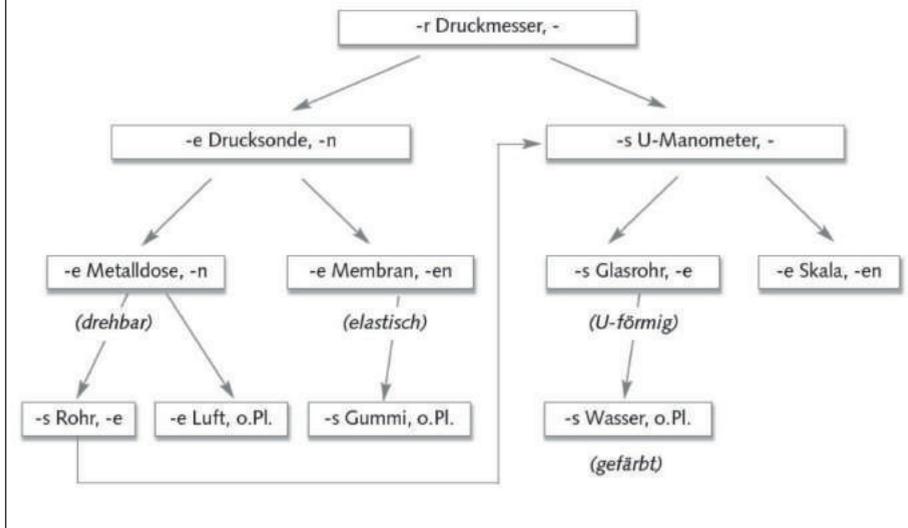


Abb. 10: Arbeitsblatt (Leisen 2013: 47)

Sprachliche Unterstützung darf nicht zu einer Absenkung des Anforderungsniveaus führen. Das angemessene Niveau kann variantenreich über Darstellungsformen eingestellt werden. Diese liegen auf verschiedenen Abstraktionsebenen und haben hinsichtlich des Verstehens und des Kompetenzerwerbs spezifische didaktische und methodische Funktionen. Die folgende Grafik zeigt den Weg durch die Landschaft der Darstellungsformen.

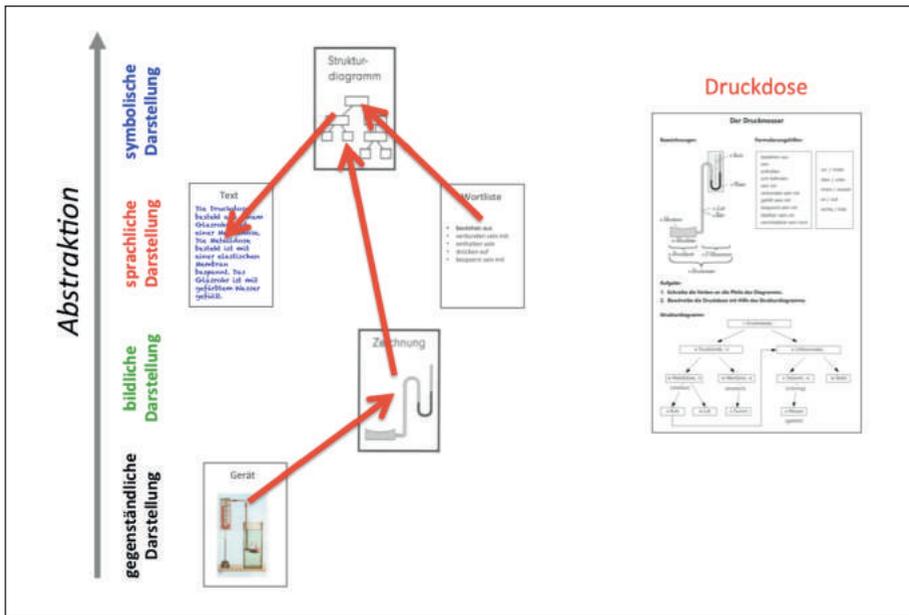


Abb. 11: Wechsel der Darstellungsformen (eigene Darstellung J. L.)

6. Ausbildungsaufgaben, Vorhaben und Ausbildungsmodule als Elemente in der Sprachbildung

6.1 Ausbildungsaufgaben

Ausbildungsaufgaben können in verschiedenen Ausbildungsformaten und -veranstaltungen eingesetzt werden. Ihr Hauptzweck besteht darin, die Studierenden bzw. die ReferendarInnen in die eigentätige Auseinandersetzung mit der Thematik zu bringen. Ausbildungsaufgaben können in Seminarsitzungen und in Vorhaben eingesetzt werden. Gutes Lernen braucht immer Wissensinput, Eigentätigkeit und Austausch. Eine Seminarsitzung sollte unbedingt entsprechende Phasen enthalten, die durchaus je nach Umfang mehrfach auftreten.

- Wissensinput: Dieser kann erfolgen über einen Vortrag, einen Informationsbaustein, z.B. Handout, ein Kompendium, eine E-Learning-Einheit, ein Skript. Der Wissensinput kann vorbereitend erfolgen oder in die Sitzung integriert sein.
- Eigentätigkeit: Die Eigentätigkeit wird eingeleitet durch entsprechende Aufgabenstellungen. Es empfiehlt sich eine Partner- oder Kleingruppenarbeit. Das Ergebnis ist ein sogenanntes Lernprodukt, z.B. eine Analyse von sprachsensiblen Material, Vorschläge sprachsensibler Aufgabenstellungen, sprachsensibel gestaltete Lerntexte, Analyse von Sprachproblemen an einem Videotranskript.
- Plenumsdiskussion: Eine Plenumsdiskussion kann sich sehr ergiebig an präsentierten Lernprodukten entfalten. Damit wird der Mehrwert, der in den verschiedenen Lernprodukten liegt, genutzt.

Ein praxisorientiertes Ausbildungskonzept muss

- von konkreten sprachlichen Handlungssituationen zur Sprachbildung im Sach-Fachunterricht und von Fragenstellungen zur Sprachbildung ausgehen.
- anhand konkreter Beispiele, Materialien, Modelle, Lernprodukte etc. modellhaft sprachsensibles Handeln im Sach-Fachunterricht zeigen.
- theoriegestützt und theoriebegleitet das unterrichtliche Handeln zur Sprachbildung auf der Hintergrundfolie der Spracherwerbtheorie und der Sprachdidaktik hinterfragen.
- in Schleifen und in mehreren Durchläufen Wissen wiederholen, vertiefen und aus neuer Perspektive angehen.

Letztlich muss Wissen professionell in Handlungssituationen genutzt werden, was ein langwieriger und auch mühsamer Prozess ist, der Zeit benötigt. Die Ausbildung zu einem sprachsensiblen Sach-Fachunterricht ist wirksam und nachhaltig, wenn die Studierenden

- sich über einen längeren Zeitraum in Schleifen gestuft mit dem Thema beschäftigen,
- an wechselnden Aufgabenstellungen gemeinsam intensive Arbeitskontakte haben,
- an guten Modellen und Beispielen fallorientiert lernen,
- in passendem Umfang Input und theoretisches Hintergrundwissen erhalten,
- sich individuell mit der Sache auseinandersetzen,
- sich mit anderen diskursiv austauschen,
- ihr Wissen und ihre Erfahrungen einbringen und ausbauen
- und dabei betreut werden,
- ihr Könnensbewusstsein stärken.

6.2 Vorhaben

Seminarsitzungen in wöchentlicher Folge sind zeitlich begrenzt. Eine professionell nachhaltige Ausbildung erfordert ein in Schleifen angelegtes Lernen mit Elementen aus und in der Praxis. Hier ist das Vorhaben ein geeignetes Format. Ein Vorhaben ist eine über einen längeren Zeitraum geplante Unternehmung mit einer klaren Zielsetzung – hier Professionalisierung im Bereich der Sprachbildung – und entsprechenden Maßnahmen zur Zielerreichung. Ein Vorhaben muss zeitlich und thematisch begrenzt sein, muss eine klare zeitliche Ablaufstruktur haben und das Arbeitsprodukt muss definiert sein. Gruppen von drei bis vier Studierenden wählen ein Vorhaben aus, das sie über drei Monate (ein Semester) hinweg bearbeiten. Die folgende Tabelle (Tab. 1) listet mögliche Vorhaben aus vier verschiedenen Bereichen der Sprachbildung auf.

Tab. 1: Vorhaben in der Sprachbildung

<ol style="list-style-type: none"> 1. Herkömmliche Aufgabenstellungen sprachsensibel ausbauen 2. Wechsel der Darstellungsformen sprachbildend einsetzen 3. Das Begriffslernen und den (Fach) Wortschatz gezielt fördern 	Bildungssprache gezielt fördern
<ol style="list-style-type: none"> 4. An Transkripten, Videoszenen, Sprachprodukten Sprachdiagnose betreiben 5. Bildungssprachliche Merkmale analysieren, spezifische Sprachprobleme untersuchen und Hilfen entwickeln 6. Binnendifferenzierende Methoden-Werkzeuge, gestufte Sprachhilfen, Methoden des Scaffolding entwickeln/einsetzen 	Sprachprobleme diagnostizieren und Sprachhilfen einsetzen
<ol style="list-style-type: none"> 7. Lehrtexte sprachsensibel vereinfachen und umgestalten 8. Fachtexte mit Lesehilfen und Lesestrategien aufbereiten 9. Das Schreiben im Sach-Fachunterricht mit Methoden-Werkzeugen unterstützen 	Lese- und Schreibkompetenzen fördern
<ol style="list-style-type: none"> 10. Sprachübungen für fachspezifische Sprachsituationen konzipieren 11. Leseübungen zu Fachtexten konzipieren 12. Schreibübungen konzipieren 	Bildungssprache üben

Eine Aufgabenstellung für ein Vorhaben könnte lauten:

Aufgabenstellung: Bilden Sie eine Kleingruppe von drei bis vier Studierenden.

- (1) Wählen Sie ein Vorhaben aus und entwerfen Sie eine Lernumgebung im Sinne des sprachsensiblen Sach-Fachunterrichts (Zeitraum: vier Wochen).
- (2) Stellen Sie das Vorhaben und die geplante Lernumgebung nach Terminabsprache vor und lassen sich von dem/der AusbilderIn beraten.

- (3) Unterrichten Sie (sofern möglich) eine geeignete Lerngruppe und evaluieren Sie den Unterricht anhand der Lernprodukte (Zeitraum: vier Wochen).
- (4) Reflektieren Sie die Konsequenzen für Ihre weitere berufliche Arbeit (Zeitraum: zwei Wochen).
- (5) Präsentieren Sie in der Abschlussitzung ausgewählte Ergebnisse (Zeitraum: zwei Wochen).

6.3 Ausbildungsmodule

Ausbildungsmodule sind zeitlich umfangreichere Ausbildungsformate mit einer zeitlichen Abfolge von Seminarsitzungen und Arbeitsphasen. Vorhaben sind ein Ausbildungselement innerhalb eines Ausbildungsmoduls mit Wissensinput und Ausbildungsaufgaben.

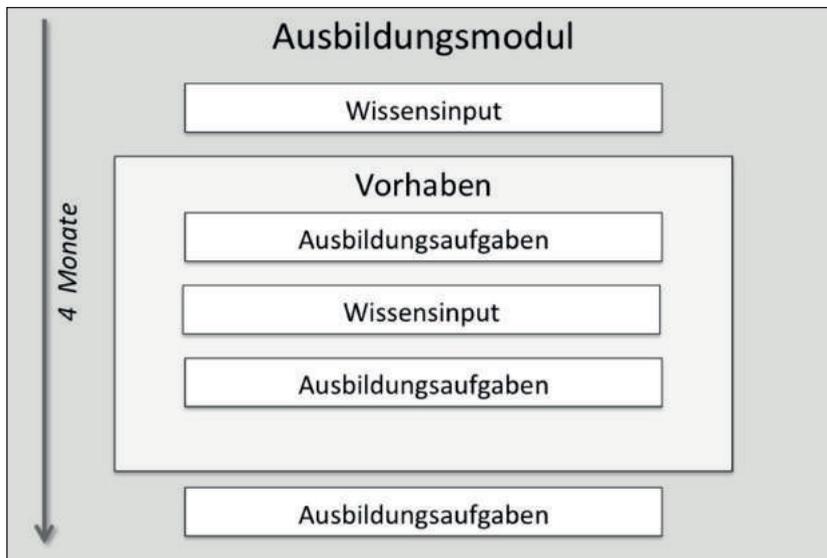


Abb. 12: Ausbildungsmodule – Vorhaben – Ausbildungsaufgaben (eigene Darstellung J. L.)

Die folgende Tabelle (Tab. 2) zeigt eine mögliche Zeitstruktur eines Ausbildungsmoduls. Die praxisbezogenen Arbeitsphasen werden von dem/der AusbilderIn beraten und betreut.

Tab. 2: Zeitstruktur eines Moduls

Phase	Themen – Inhalte – Aufgaben
1. Sitzung	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in die Thematik (Vortrag – Ausbildungsaufgaben – Diskussion) • Vorstellung von Vorhaben
1. Arbeitsphase (4 Wochen)	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnose von Sprachprodukten im eigenen Unterricht • Analyse und Reflexion der Sprachprodukte • Aufgabenerstellung von Sprachförderung
2. Sitzung	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellung und Diskussion der Sprachprodukte • Erfahrungsaustausch – Beratung • Weiterer Input
2. Arbeitsphase (4 Wochen)	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz der Sprachförderaufgaben • Analyse und Reflexion der Wirksamkeit
3. Sitzung	<ul style="list-style-type: none"> • Abschlusspräsentation und Auswertung • Erfahrungsaustausch – Anregungen zur Weiterarbeit

7. Zusammenfassung

Die Ausbildung für die Sprachbildung im sprachsensiblen Sach-Fachunterricht ist eine Querschnittsaufgabe der Fachdidaktik der Fächer, der Sprachlerndidaktik und der Fremdsprachendidaktik (vgl. Abb. 2). Somit ist das Thema universitär mehrfach beheimatet, was jedoch die Gefahr birgt, dass sich keine Institution

zur Gänze verantwortlich fühlt. Gemeinsame Standards, Absprachen und Kooperationen sind die Voraussetzung für eine gelingende Ausbildung, stellen aber noch kein Ausbildungsmodell dar. Dieses muss vor Ort durch Lehrpersonen in Zusammenarbeit mit Studierenden in geeigneten Formaten gestaltet werden. Ausbildungsaufgaben sind dafür eine geeignete Umsetzungsmöglichkeit. Eine Ausbildungsaufgabe ist – wie oben ausgeführt – eine dem Lernraum entnommene Aufgabe zur beruflichen Kompetenzentwicklung (hier sprachsensibler Sach-Fachunterricht) der Studierenden. Sie enthält Materialien aus der Praxis der Sprachbildung (Lehr- und Lernmaterialien, Lese- und Lernprodukte der LernerInnen etc.) und aus dem Bereich der Sprach- und Spracherwerbstheorie (theoretisches Hintergrundwissen). Studierende erstellen dabei auswertbare Lernprodukte, anhand derer ihr individueller Kompetenzstand rückgemeldet werden kann. Ausbildungsaufgaben ermöglichen es darüber hinaus, theoretisches Wissen mit der Unterrichtspraxis zu verknüpfen und unterrichtspraktische Erfahrungen zu sammeln, die – in komplexere Vorhaben eingebunden – im Sinne reflektierter Praxis an Wissen rückgebunden werden können.

Literatur

- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprachen an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung?* Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1997). *Gutachten zur Vorbereitung des Programms „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“*. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung Heft 60. Verfügbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft60.pdf> [29.03.2016].
- Cinar, M., Otremba, K., Stürzer, M. & Bruhns, K. (2013). *Kinder-Migrationsreport. Ein Daten- und Forschungsüberblick zu Lebenslagen und Lebenswelten von Kindern mit Migrationshintergrund*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2006): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt: DIPF.

- Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford, New York: Oxford Applied Linguistics.
- Haug, S. (2008). *Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland*. Working Paper 14 der Forschungsgruppe des Bundesamtes. Bonn: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Humboldt-Universität zu Berlin (2015): *Studien- und Prüfungsordnung für die Studienanteile Bildungswissenschaften und Sprachbildung im Bachelorstudiengang mit Lebramtsoption bzw. Lebramtsbezug*. Amtliches Mitteilungsblatt der Humboldt-Universität zu Berlin Nr. 80/2015.
- Jürgens, E. (2016): *Erfolgreich durch das Praxisssemester – Gestaltung, Durchführung, Reflexion*. Berlin: Cornelsen.
- Klieme, E. et al. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Eine Expertise. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kross, A. & Lind, G. (2001). Lernen mit Beispielaufgaben in Biologie und Physik. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 8, 491-496.
- Leisen, J. (2005). *Zur Arbeit mit Bildungsstandards – Lernaufgaben als Einstieg und Schlüssel*. *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht*, 58 (5), 306-308.
- Leisen, J. (2011). Aufgabenstellungen in Schule und Ausbildung. *SEMINAR*, 4, 57-74.
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach - Sprachsensibler Sach-Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Lütke, B. (2010). Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung. Der fachintegrative Ansatz im Master of Education an der Humboldt- Universität zu Berlin. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (153-166). Tübingen: Narr.
- Stäudel L., Bohl, T., Merk, S. & Rehm, M. (2012). Aufgaben im naturwissenschaftlichen Unterricht. Allgemein-didaktische, fachdidaktische und fachliche Expertise. *journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 1, 26-33.
- Trägerkonsortium BISS (2012). *Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BISS)“*. (Bundesländer-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung). Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/files/BISS_Expertise.pdf [29.03.2016].
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen - Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.

Theoretische Überlegungen zur Modellierung und Erforschung von integrativem Fach- und Sprachenlernen

Jun.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Lena Heine

Seminar für Sprachlehrforschung, Fakultät für Philologie

Ruhr-Universität Bochum

1. Einleitung

Wie die Kompetenzmodelle der Schulfächer (für Österreich z.B. Bundesinstitut bifie 2011; für Deutschland Bildungsstandards, KMK 2015) verdeutlichen, wird die Rolle, die sprachliche Kompetenzen als Teil von Fachlichkeit spielen, mittlerweile in allen Fächern erkannt. Allerdings ist noch weitgehend unklar, was in diesem Zusammenhang konkret in die Aufgabenbereiche der einzelnen Didaktiken fällt. Hier stehen die Fächer vor bedeutenden Herausforderungen, die nicht nur die Erarbeitung des neuen Feldes „Sprache im Fach“ betreffen, sondern auch tief in das fachliche Selbstverständnis hineinreichen. Ganz konkret zeigt sich dies in unterrichtsbezogenen Entscheidungsfragen: Wie viel Zeit soll und kann im Sachfachunterricht in Sprachbildung bzw. -förderung investiert werden, ohne die eigentlichen Ziele des Sachfachs zu unterlaufen? Wann und wie sollen die FachlehrerInnen sprachliche Fehler der SchülerInnen korrigieren? Müssen SchülerInnen gezielt dazu gebracht werden, Sprache zu produzieren, oder ist davon auszugehen, dass ein reichhaltiger Input mit Fokus auf Inhalt genügt, um sich sprachlich weiterzuentwickeln? Muss für eine optimale fachintegrierte Sprachförderung in jede fachliche Aktivität ein Fokus auf Sprache eingebettet werden? Sollte (fehlende) sprachliche Kompetenz in die Benotung des Sachfaches einfließen – und wenn ja, mit welcher Begründung?

Eine wissenschaftlich fundierte Beantwortung derartiger praxisorientierter Fragen erfordert zunächst eine grundlegende Vorstellung davon, was fachliches Lernen und was sprachliches Lernen eigentlich sind und wie beides miteinander in Beziehung steht. Schließlich stellt sich die Frage, wie sich aus fachlicher Sicht motivieren lässt, warum integrative Spracharbeit geleistet werden sollte. Stellt etwa der Sachfachunterricht lediglich eine gute Gelegenheit dar, sprachliche Kompetenzen weiterzuentwickeln, oder interagiert Sprache möglicherweise so mit fachlich-konzeptuellen Denkprozessen, dass über Spracharbeit auch ein Zuwachs an genuin fachlichen Kompetenzen angestrebt werden kann?

Dass fachliche und sprachliche Kompetenzen miteinander verbunden sind, steht spätestens seit den PISA-Studien außer Frage; ob es sich aber um eine kausale Beziehung handelt, bei der z.B. unausgereifte bildungssprachliche Fähigkeiten ursächlich für mangelhafte Leistungen in fachlicher Hinsicht sind, ist bislang noch nicht wirklich geklärt. Letztlich bedeutet ein Erschließen dieses Bereichs, dass das Verhältnis zwischen Denken und Sprechen in den Blick genommen wird und in Bezug auf die Spezifika von fachlichem Denken und schulsprachlicher Registerentwicklung (u.a. unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit) ausgearbeitet werden muss. Erst eine solche theoretisch stringente und empirisch gestützte Vorstellung über diese Wechselbeziehung ermöglicht es, Fragen über den Zusammenhang zwischen Fach- und Sprachlernen hypothesentestend zu überprüfen und in zielgerichteter Weise zu antizipieren, wie der integrative Aufbau von Fach- und Sprachkompetenzen gesteuert werden kann. Eine Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen von integriertem Fach- und Sprachlernen wird im wissenschaftlichen Feld bislang noch kaum vorgenommen, somit bauen die didaktischen Überlegungen in diesem Bereich nur selten auf empirischen Ergebnissen auf. Der Schwerpunkt des folgenden Beitrags soll daher auf der Reflexion der Frage liegen, welche Voraussetzungen theoretischer Art vorliegen, um das komplexe Verhältnis zwischen fachlichen und sprachlichen Kompetenzen zu erhellen.

Ich möchte zur Begründung der Relevanz dieser Frage zunächst problematisieren, dass eine Spracharbeit im Fach, die vor allem durch sprachdidaktische Perspektivierungen geleitet ist, nicht wirklich integrativ ist. Vielmehr läuft sie aus fachlicher Sicht Gefahr, als Fremdleistung für ein fachfremdes Anliegen –

der Förderung sprachlicher Kompetenzen – wahrgenommen zu werden. Danach möchte ich die bisher im Diskurs dominanten Theorierahmen daraufhin besprechen, wie sie sich für ein Detailverständnis des Zusammenhangs zwischen sprachlichem und nichtsprachlichem Wissensaufbau eignen. In diesem Zusammenhang sollen kognitiv-linguistische Ansätze als wichtige Kandidaten für eine integrative Theorie auf Mikroebene vorgeschlagen werden, die auf Mesoebene mit soziofunktionalen Theorieansätzen kompatibel ist. Abschließend möchte ich illustrieren, wie aus der Kenntnis der theoretischen Prämissen empirisch überprüfbare Forschungsfragen gestellt werden können.

2. Grenzen der Zweitsprachendidaktik in der Übertragung auf sachfachliche Kontexte

Die Fragen, wie man sprachlichen Kompetenzaufbau anleiten und in welcher Art von Unterrichtssetting man ihn optimieren kann, werden bekanntlich in erster Linie in den Erst-, Zweit- und Fremdsprachendidaktiken bearbeitet. Es ist davon auszugehen, dass ein auf Kommunikationsfähigkeit und Handlungskompetenz ausgerichteter Sprachunterricht für das Sprachenlernen sinnvoller ist als ein rein formfokussierender Unterricht (z.B. Long & Robinson 1998; zusammenfassend Ellis & Shintani 2014; s. für aktuellen Überblick mit DaZ-Fokus Rotter 2015). Aufgabenbasierte Lernsettings mit einem Fokus auf Inhalt – Lernsituationen im Sachfachunterricht durchaus ähnlich – sind den Sprachdidaktiken also vertraut. Viele der eingangs gestellten unterrichtspraktischen Fragen zum Umgang mit Sprache im Fach (bzgl. Fehlerkorrektur, der Relevanz von Output etc.) müssten sich damit auf der Basis des Kenntnisstandes der Sprachdidaktiken beantworten lassen. Budde & Michalak (2015: 9) formulieren dies wie folgt: „[Es] sind [...] die Sprachenfächer [...], auf die jedes Fach schauen sollte: Ihre Zielsetzungen, die zu vermittelnden Kompetenzen und ihre dafür eingesetzten Methoden des binnendifferenzierenden und selbstgesteuerten Unterrichts könnten eine Orientierung und zugleich eine Basis für den Erwerb von Fähigkeiten darstellen, die für das sprachliche Lernen in den Fächern zu nutzen sind.“

Wenn dieser Argumentation auch eine grundlegende Plausibilität innewohnt, so ist sie doch aus mehreren Gründen kritisch zu sehen: Zum einen impliziert sie, dass die Sprachdidaktiken bereits die Antworten für eine wirkungsvolle Sprachförderung im Fach haben und sich die Sachfachdidaktiken sich nun von den SprachexpertInnen sozusagen anlernen lassen und eine Art Zusatzidentität als SprachlehrerInnen aufbauen müssten. Lehrkräfte in den Sachfächern sollen aber nicht zusätzlich zu ExpertInnen im Zweit- oder sonstigem Spracherwerb werden. Sie sollen Sachfachlehrkräfte sein, die die sprachlichen Anforderungen ihres Faches überblicken, sie adaptieren können und deren Funktion für das Erreichen fachlicher Ziele verstehen und an SchülerInnen vermitteln können, dabei jedoch klar ihre Sachfachziele im Blick behalten.

Weiterhin bedeutet eine einseitig mit Spracherwerbszielen begründete integrative Sprachförderung, dass erhebliche Anteile des Fachunterrichts für nicht im Kern sachfachdidaktische Aktivitäten bereitgestellt werden müssten. Geht die Argumentation so: Sprachförderung muss integrativ in allen Fächern stattfinden, nicht, weil die Fächer davon profitieren, sondern weil dies am optimalsten für die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen ist – könnte dies bedeuten, dass die Fächer die Aufgabe der Sprachförderung nicht als ihre eigene sehen. Fachintegrierte Spracharbeit könnte damit Gefahr laufen, als eine Fremdleistung betrachtet zu werden, der angesichts sowieso schon begrenzter Ressourcen nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet wird.

Zusätzlich führt eine einseitig sprachdidaktische Begründung von fachintegrierter Sprachförderung auf theoretischer Seite dazu, dass die integrative Natur von Fach- und Sprachenlernen nicht in den Blick genommen, damit nicht präzise erforschbar ist und somit auch nicht systematisch didaktisch nutzbar wird.

In diesem Zusammenhang lautet mein erstes Plädoyer, gezielt aus der Fächerperspektive mit ihren genuin fachspezifischen Interessen einen Zugang zum Thema Sprachförderung zu suchen. Eine Frage in diesem Zusammenhang wäre, welche Vorteile ein Fokus auf Sprache für das fachliche Lernen haben könnte. Damit würde fachintegrierte Spracharbeit primär fachlich motiviert und als Mehrwert für das jeweilige Schulfach erfasst, was nicht zuletzt in Hinblick auf die begrenzten Ressourcen, die in der LehrerInnenbildung, aber auch im Unterrichtsalltag für diesen Bereich freigemacht werden können, sinnvoll erscheint.

Um diesen Fragenkomplex wissenschaftlich fundiert bearbeiten zu können, bedarf es zunächst eines Theorierahmens, der eine Modellierung sowohl der fachlichen wie auch der sprachlichen Dimensionen ermöglicht. Hier lohnt ein Blick darauf, ob die bislang im Diskurs zum integrativen Fach- und Sprachlernen vorzufindenden Theorien eine solche integrative Modellierung erlauben bzw. wo ihre Begrenzungen liegen. Dies soll im folgenden Abschnitt genauer beleuchtet werden.

3. Forschungsdiskurse im Bereich integrativen Fach- und Sprachlernens

Es lassen sich verschiedene Teilgebiete identifizieren, die sich bislang mit Aspekten des integrativen Fach- und Sprachlernens befasst haben.

Im Fokus der Aufmerksamkeit ist hier momentan das Feld der Zweitspracherwerbsforschung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ), dem der aktuelle bildungspolitisch ausgerichtete deutschsprachige Diskurs zur Förderung von SchülerInnen aus bildungsfernen Schichten mit besonderem Augenmerk auf LernerInnen mit Zuwanderungsgeschichte zuzuordnen ist. Aktuelle Ansätze folgen hierbei klar einer integrativ in allen Fächern verankerten Stoßrichtung, auch wenn sich dies in der LehrerInnenausbildung noch nicht flächendeckend niederschlägt (vgl. für einen Überblick über die Situation in Deutschland Baumann & Becker-Mrotzek 2014).

Ein verwandtes Arbeitsfeld stellt der Bilinguale Sachfachunterricht (BU) dar (vgl. für einen Überblick Breidbach & Viebrock 2012). Wie im aktuellen DaZ-Diskurs geht es hier um die Beantwortung der Frage, wie ein Sachfachunterricht gestaltet werden kann, in dem die sachfachlichen Kompetenzen im Medium einer Fremd- bzw. Zweitsprache aufgebaut und damit gleichzeitig L2-Kompetenzen vorangetrieben werden können.

Ebenfalls eine deutliche fachlich-inhaltliche Dimension weist der im deutschsprachigen Bereich nur randständig beforschte hochschulische Fremdsprachenunterricht auf. So beinhaltet ein großer Teil hochschulspezifischer Fremdspra-

chenkurse wie „Englisch für Biologen“ oder „Deutsch für ausländische Studierende im Studiengang Architektur“ eine klar fachbezogene Dimension, sodass der hochschulische Fremdsprachenunterricht stark an den Bedarfen, die der fachlichen Perspektive entspringen, ausgerichtet werden muss (z.B. Voss 2012).

Obwohl all diese Bereiche an der Schnittstelle von Fach und Sprache liegen, sind sie bislang auf wissenschaftlicher Basis vorrangig aus sprachdidaktischer Perspektive bearbeitet worden. So wird der Sprachförder-/DaZ-Diskurs vor allem durch Forschende mit germanistischem (aber auch erziehungswissenschaftlichem) Hintergrund dominiert; DidaktikerInnen aus den Sachfächern bilden klar die Ausnahme, wenn es auch wichtige Ansätze aus den Fächern gibt (z.B. für Geschichte Handro & Schönemann 2010; für Mathematik z.B. Prediger 2013; für Chemie z.B. Busch & Ralle 2013). Auch der BU-Ansatz wird von der Fremdsprachenforschung dominiert, obwohl in der Unterrichtspraxis im deutschsprachigen Bereich fachliche Lernziele über sprachliche gestellt werden (Heine i.Dr.). Die Fremdsprachenforschung überprüft etwa, ob der Bilinguale Sachfachunterricht ein optimaleres Setting für den Erwerb einer Fremdsprache darstellt als der herkömmliche Fremdsprachenunterricht. Wenige Studien beziehen sich auf den BU in seiner Qualität als Sachfachunterricht, gemessen am Regelunterricht (s. Überblick in Heine 2013). Versuche, das integrative Moment dieser Unterrichtsform systematisch zu untersuchen, gibt es bislang nur vereinzelt (z.B. Bonnet 2004, Heine 2010; s. für einen wichtigen theoretischen Ansatz in Bezug auf fachliche Diskursfunktionen Dalton-Puffer 2013).

Auch der im deutschsprachigen im Vergleich zum anglophonen Raum nur sehr marginal beforschte Bereich des hochschulischen Fremdsprachenunterrichts ist in der Forschungscommunity klar als Fremdsprachenunterricht – nicht als integrativer Fach- und Fremdsprachenunterricht – identifiziert und wird innerhalb der Methoden und Zugangsweisen der Fremdsprachenforschung bearbeitet, auch wenn die fachliche Komponente als wichtig erkannt wird. Hier kommt im Übrigen hinzu, dass es im Vergleich zum schulischen Feld keine nennenswerten Hochschuldidaktik der einzelnen Fächer gibt, die sich gezielt mit der Vermittlung von hochschulischen fachlichen Kompetenzen auseinandersetzen würde und eine Folie bereitstellen könnte, vor der Kompetenzdimensionen eines Fachstudiums erfassbar gemacht werden würden.

4. Dominante Theorierahmen in den genannten Forschungsdiskursen

Sowohl DaZ, BU, aber auch der hochschulische Fremdsprachenunterricht operieren in ihren aktuellen europäischen Diskursen dominant mit einer Auffassung von Spracherwerb, die weniger durch einen Detailblick auf sprachliche Strukturen geprägt ist, sondern die sprachliche Funktion in Interaktionssituationen und Sprache somit in ihrer sozialen und kulturellen Geprägtheit betont; diese Auffassung korrespondiert deutlich mit dem Sprachverständnis, das sich im Europäischen Referenzrahmen für Sprachen manifestiert. Sprachliche Normen unterliegen keinem in sich geschlossenen Regelwerk, sondern bilden sich durch wiederkehrende Verwendungssituationen heraus. Sprache ist nach diesem Verständnis also kein System aus Elementen und Regeln ihrer Kombinierbarkeit, das es gilt, möglichst vollständig und fehlerfrei zu erwerben. Vielmehr wird Sprache als Werkzeug metaphorisiert, mit dessen Beherrschung es möglich wird, Zugang zu Gemeinschaften zu erhalten und kommunikativ-soziale Ziele zu erreichen. Sprachliche Struktur ist damit nicht entweder ‚richtig‘ oder ‚falsch‘, sondern mehr oder weniger ‚kommunikativ adäquat‘ und mehr oder weniger ‚in der Diskursgemeinschaft akzeptiert‘.

Besonders weit verbreitet sind im sprachendidaktisch orientierten DaZ- und BU-Diskurs Ansätze, die soziale und kulturelle Aspekte von Sprache betonen (vgl. die stark kulturorientierten BU-Modelle von Hallet 1998; Breidbach 2007; Coyle, Hood & Marsh 2010; Zydati 2007: 16). Sie spiegeln generell das in der Fremd- und Zweitsprachenforschung derzeit dominante Paradigma wider, das insbesondere durch die Soziokulturelle Theorie nach Wygotski beeinflusst ist (ein- und weiterführend z.B. Lantolf, Thorne & Poehner 2015; Lantolf & Poehner 2014). Makrotheoretisch ist das hier enthaltene Sprachverständnis den sozio-kognitiv orientierten Sprachsozialisierungstheorien zuzuordnen (vgl. Duff & Talmy 2011). Die Soziokulturelle Theorie stellt keine Sprachtheorie im eigentlichen Sinne dar, sondern eine Sozialisierungs- und Entwicklungstheorie, in der Sprache aber eine zentrale Rolle eingeräumt wird. Sie geht bekanntlich davon aus, dass Kompetenzentwicklung primär durch soziale Interaktionen angestoßen wird und

dass Menschen ihre mentalen Funktionen mit Hilfe verschiedener Stimuli kontrollieren und regulieren – diese können einfacher Natur sein, etwa ein Knoten im Taschentuch als Erinnerungshilfe, oder komplexer, etwa Symbole und Zahlen oder Diagramme als Hilfen für die Konstruktion einer komplexen Anlage. Sprache als besonders elaboriertes semiotisches System spielt nach soziokulturellem Verständnis eine zentrale Rolle: Mit Hilfe von Sprache als bedeutungskommunizierendem System sind Menschen in der Lage, ihre eigenen Kognitionen zu regulieren. Sprache bietet damit die Grundlage, um komplexere kognitive Fähigkeiten herauszubilden.

Die im germanistisch geprägten DaZ-Diskurs oft verwendete Funktionale Pragmatik (z.B. Ehlich & Rehbein 1983) versteht sich demgegenüber in erster Linie als Sprachtheorie, die Diskurse in verschiedenen sozialen (insbesondere institutionalisierten) Kontexten beschreibt, und erst nachgeordnet auf dieser Grundlage einen didaktischen Blick eröffnet. Wie die Soziokulturelle Theorie geht sie davon aus, dass die standardmäßig auftretenden kommunikativen Anforderungen in institutionellen Zusammenhängen wie etwa der Schule zu einer Grundlage für die Einschätzung davon führen, welche sprachlichen Muster als interinstitutionell zulässig und anerkannt akzeptiert werden und welche nicht. Ganz ähnliche Ansätze finden sich in den anglophon ausgerichteten Teilbereichen des hochschulischen (Zweit-/Fremd-)Sprachenunterrichts in Gestalt der *Systemic Functional Linguistics* (Halliday & Martin 1993; Halliday & Matthiessen 2004), die v.a. im Bereich *English for Academic Purposes (EAP)* mit dem Genre-Ansatz (z.B. Bazerman 2009; Schleppegrell 2004) verwendet wird. Auch sie basiert auf einer soziokulturellen Sicht, wobei *EAP* im Sinne der *Systemic Functional Linguistics* eine stärkere Fokussierung auf sprachliche Analyse legt, um die Eigenheiten fachlicher Diskurse zu erfassen und diese wiederum an LernerInnen vermitteln zu können. Die parallele Strömung der *Academic-Literacy*-Forschung (z.B. Lillis & Scott 2008; Thesen & Pletzen 2006) vertritt eine eher ethnographisch-kritische Perspektive und fokussiert weniger Sprach- und Textanalysen als die Beschreibung von Diskurspraktiken in fachlichen Zusammenhängen (vgl. Coffin & Donohue 2012).

Dieser kurze Überblick skizziert, dass die dominanten Theorien, die im Überschneidungsbereich von Fach- und Sprachlernen derzeit zur Anwendung kom-

men, grundlegend funktionaler Art sind, in einem soziolinguistisch und kultur- gebundenen Verständnis basiert sind und Sprache als Werkzeug (kognitiver Art, als Mittel zur Teilhabe) metaphorisieren. Weiterhin deutet sich hier an, dass die soziale Interaktion als zentraler Faktor beim Sprachenlernen gesehen wird.

5. Soziofunktionale Theorien und die Erforschung von integrativem Fach- und Sprachlernen

Für den Kontext einer integrativen Sicht auf Fach- und Sprachlernen bieten die gerade kurz charakterisierten sozio-funktionalen Theorien grundsätzlich sinnvolle Theorierahmen, weil sie Sprache als wesentlichen Bestandteil von (institutionell-fachlicher) Sozialisation und sprachliche Normen als in (fachspezifischen) sozialen Diskursen erklärbar machen und damit sowohl eine sprachliche als auch eine fachliche Dimension anbieten.

Von Vorteil ist darüber hinaus, dass soziofunktionale Theorien nicht nur in Spracherwerbskontexten verwendet werden, sondern auch von einigen Sachfachdidaktiken, z.B. in der Biologie- (z.B. Krüger & Vogt 2007) oder der Physikdidaktik (Kircher, Girwidz & Häußler 2014: 459, 652). Innerhalb dieses theoretischen Rahmens lassen sich sachfachdidaktisch wichtige Aspekte des Aufbaus von konzeptuellem Wissen abbilden und die Veränderung von weniger elaborierten hin zu fachlich adäquaten Vorstellungen im Sinne eines *Conceptual Change* oder ähnlicher fachlicher Entwicklungskonstrukte erfassen.

Da zumindest die Soziokulturelle Theorie (SKT) in ihrer Ausrichtung auf kognitive und soziale Entwicklung von Kindern starke pädagogische Implikationen formuliert, bietet sie eine gute Grundlage für didaktische Forschung. Versteht man Sprache in soziokulturellem Verständnis als Mediationswerkzeug, mit dessen Hilfe nicht nur Gedankeninhalte versprachlicht, sondern insbesondere komplexe, abstrakte Zusammenhänge überhaupt erst kognitiv verankert werden können, in denen Sprache stellvertretend für sinnliche Erfahrbarkeit steht, so hat dies für die gezielte Erforschung des Zusammenhangs von Fach- und Sprachlernen unmittelbare Implikationen.

Obwohl die Diskurse zum integrativen Fach- und Sprachlernen damit eine allgemein akzeptierte theoretische Verankerung aufweisen und eine gut vorbereitete Ausgangslage für hypothesentestende Forschung bieten, ist das Wechselverhältnis von Sprach- und Fachlernen bislang noch kaum Gegenstand empirisch basierter Ausarbeitung der damit einhergehenden theoretischen Grundlagen in der deutschsprachigen didaktischen Forschung gewesen. Einen Grund sehe ich zumindest für die Fremdsprachenforschung im generellen Mangel an theoretischer Durchdringung der Disziplin (vgl. Heine 2015). In der anglophonen Forschung ist die Situation etwas anders, wie z.B. Lantolf & Poehner (2014) in ihrem Überblick über Forschung im Bereich der Fremdsprachenforschung, die sich auf soziokultureller Grundlage auch mit der Beziehung zum Inhaltslernen auseinandersetzt, zeigen.

Didaktisch relevante Annahmen über das Wechselverhältnis von Fach- und Sprachlernen, die stringent aus dem soziokulturellen Verständnis herleitbar und empirisch überprüfbar sind, wären etwa die folgenden:

SKT-Forschungsfrage Beispiel 1

Theoretisch motivierte Annahme: Die Soziokulturelle Theorie geht davon aus, dass Menschen insbesondere dann über ihre Umwelt lernen, wenn sie die Bedeutung von Artefakten erfassen, also verstehen, wie sie diese Artefakte nutzen können. Sprache fungiert dabei als besonders wichtiges Mediationsinstrument, das es z.B. erlaubt, auch abstrakte und nicht sinnlich erfahrbare Phänomene zu repräsentieren und damit erfahrbar zu machen.

Testbare Hypothese: LernerInnen, die mit sprachlichen Beschreibungen von Phänomenen vertraut gemacht werden, die für die LernerInnen die Aktivität ihrer Erstellung und ihres Einsatzgebietes implizieren, werden das Phänomen besser verstehen und anwenden können als LernerInnen, die mit einer sprachlichen Beschreibung arbeiten, die nur auf eine Liste von Eigenschaften des Phänomens ohne dessen strukturelle und funktionale Dimensionen rekurren (vgl. Davydov 2004: 82ff).

SKT-Forschungsfrage Beispiel 2

Theoretisch motivierte Annahme: Die Soziokulturelle Theorie geht davon aus, dass Sprechen eine grundsätzlich an AdressatInnen (andere oder sich selbst) gerichtete Tätigkeit darstellt, und die Fähigkeit zur Verbalisierung von Tätigkeiten eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung vom konkreten zum abstrakten Denken darstellt, in der ausgehend von der Manipulation eines konkreten Gegenstands über eine Phase der Verbalisierung die Fähigkeit zur rein gedanklichen Aktivitäten erwächst (Wygotski 1987: Kap. 7).

Testbare Hypothese: LernerInnen, die sich selbst oder anderen LernerInnen fachliche Zusammenhänge erklären, indem sie diese selbstständig in sprachlicher Form zum Ausdruck bringen, erreichen die Fähigkeit, mit bestimmten abstrakten fachlichen Zusammenhängen umzugehen schneller als LernerInnen, die keine Versprachlichungsphase durchlaufen (vgl. Swain et al. 2009 mit ähnlichem Design).

6. Ausschärfung soziofunktionaler Theorien auf theoretischer Mikroebene

Soziofunktional ausgerichtete Ansätze zur Sprachverwendung in fachlichen Kontexten werden verschiedentlich der Kritik ausgesetzt, dass sie unspezifisch bezüglich ihrer theoretischen Verankerung auf der Mikroebene sind: Sie setzen auf vergleichsweise hohem funktionalem Abstraktionsniveau an und konkretisieren in der Regel nicht, welche Art von Wissensrepräsentation und Lernprozesse im Einzelnen anzunehmen und wie diese modellierbar sind (kritisch bezüglich der theoretischen Fundierung der hermeneutisch arbeitenden Funktionalen Pragmatik ist beispielsweise Weigand 1992; die fehlende Positionierung bezüglich der Repräsentationsebene der *Systemic Functional Linguistics* wird kritisch in Fawcett 2000: Kap. 7 diskutiert, vgl. auch Butler 2013 zur linguistischen Basis der Soziokulturellen Theorie vgl. Lantolf & Poehner 2014: 80ff.). Soziofunktionale Theorien spezifizieren also weder, wie sich die Entwicklung von Sprachwissen,

noch die anderer – z.B. fachlicher – Wissensformen konkret vollzieht und wie man sich diese im Einzelnen vorstellen muss. Besteht Sprachwissen vorrangig aus unbewusstem Regelwissen oder aus memorierten Ein- und Mehrworteinheiten und Repräsentationen ihrer pragmatischen Funktionen? Ist Sprachlernen unmittelbar mit anderen Formen von Lernen verbunden, oder unterliegen beiden jeweils verschiedene Prozesse? Müssen folglich beide auf verschiedene Weisen angeleitet werden, oder entwickeln sie sich unter denselben Bedingungen?

Allerdings werden seit kurzem Vorschläge gemacht, wie diese theoretische Unschärfe aufgehoben werden kann. Butler (2013) etwa plädiert dafür, die *Systemic Functional Linguistics* durch die Erkenntnisse der Kognitiven Linguistik und der Psycholinguistik zu ergänzen, und auch Lantolf & Poehner (2014: 80ff., 217ff.) identifizieren gezielt die Kognitive Linguistik als besonders geeignete Entsprechung der Soziokulturellen Theorie auf spracherwerbstheoretischer Mikroebene. Sie präsentieren erste Studien, die auf den Grundannahmen der Kognitiven Linguistik innerhalb eines soziokulturellen Paradigmas auf empirischer Basis hypothesentestende Forschung betreiben. Auch Dalton-Puffer (2013) befürwortet kognitiv-linguistische Ansätze zur Verwendung in integrativen Fach- und Sprachlernkontexten.

Wie ich an anderer Stelle bereits mit Fokus auf Theorien in der Fremdsprachenforschung genauer ausgeführt habe (Heine 2015), eignen sich kognitiv-linguistische Theorien (vgl. Überblick z.B. Evans & Green 2006) deshalb für eine Verbindung mit soziofunktionalen Rahmungen, weil sie die wesentlichen Grundannahmen teilen, dabei aber auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus ansetzen: Beide Theoriefamilien gehen davon aus, dass sprachliches wie nichtsprachliches Wissen durch sinntragenden Gebrauch aufgebaut wird. Sprache erfüllt eine soziale Funktion und ist in ihrer Struktur durch die kulturellen Rahmungen prototypischer Verwendungssituationen geprägt. Daraus ergibt sich, dass sprachliche wie nichtsprachliche Wissensstrukturen nicht arbiträr sind, sondern Bedeutung und Funktion widerspiegeln. Die Kognitive Linguistik geht damit nicht davon aus, dass Sprachwissen grundsätzlich besondere kognitive Strukturen anlegt und in seiner Verarbeitung anderen Prinzipien gehorcht als andere Formen von Wissen; vielmehr stellt sie eine Spezifizierung einer allgemeinen Kognitionstheorie auf Sprachwissen dar. Wie andere Formen von Wissenserwerb wird der Aufbau

von Sprachwissen dabei als probabilistischer Vorgang des Stärkens von mentalen Vernetzungsstrukturen innerhalb konnektionistischer Netzwerke modelliert, die in der Repräsentation prototypischer Strukturen und radialer Kategorien münden und denen konzeptuelle Metaphern als grundlegendes kognitives Prinzip unterliegen. Ein kognitiv-linguistisches Verständnis kann u.a. mit der Dynamik von Spracherwerb, der Verbundenheit von Sprache und kulturellem Wissen, der sozialen Bedeutung von Sprache im Sinne soziofunktionaler Theorien verknüpft werden; sprachliche Struktur ist nach beiden Sichtweisen auf allen sprachlichen Ebenen durch Bedeutung motiviert.

Die Kognitive Linguistik bietet als empirisch ausgerichtete Forschungsdisziplin bereits eine gut fundierte Grundlage, die es erlaubt, solide Aussagen über den Aufbau von Sprachwissensstrukturen und diesen beeinflussende Faktoren aufzustellen (z.B. Evans & Green 2006). Bislang ist dieses Feld allerdings vorrangig mit sprachwissenschaftlich-theoretischem Interesse bearbeitet worden und findet in didaktischem Zusammenhang noch so gut wie keine Beachtung. Die Vorteile der Kognitiven Linguistik liegen aber auch für didaktische Forschung auf der Hand: Verknüpft man sozio-funktionale Theorien auf Makroebene mit der Kognitiven Linguistik auf Mikroebene, erhält man einen stimmigen Rahmen zur Erfassung der sozialen Situation von Unterricht mit seinen jeweils fachspezifischen diskursiven Anforderungen und seiner kulturellen Geprägtheit. Sie können gleichzeitig auf der Mikroebene mit klarem und empirisch untermauertem Verständnis von Prozessen des Erwerbs von Sprachwissen durch Gebrauch vor dem Hintergrund von kulturell geprägtem und individuell ausgeformtem Vorwissen verbunden werden, das direkt mit fachlichen Vorstellungen von *Conceptual Change* und Laienvorstellungen in Beziehung gesetzt werden kann.

7. Kognitive Linguistik und die Erforschung integrativen Fach- und Sprachlernens

Die inhärenten Prämissen der Kognitiven Linguistik (KL) lassen sich ebenfalls in überprüfbare Forschungsfragen überführen, in denen gezielt das integrative

Moment von fachintegrierter Spracharbeit in den Blick genommen werden kann. Ich skizziere auch hierfür einige Beispiele:

KL-Forschungsfrage Beispiel 1

Theoretisch motivierte Annahme: Eine Grundannahme der Kognitiven Linguistik ist, dass sprachliche Struktur (sowohl auf Morphem-, Wort-, Phrasen-, Satz-, aber auch auf Diskursfunktions- und Textebene) nicht arbiträr ist, sondern funktional die mit ihrem Gebrauch verbundenen kognitiven Funktionen widerspiegelt. Das kognitiv-linguistische Paradigma ist so vereinbar mit der Annahme, dass spezifische Charakteristika von sachfachlichen Anforderungen an Sprache in funktionaler Verbindung zu den im Sachfachunterricht auszubildenden Kognitionen stehen. Wenn im Sachfachunterricht beispielsweise das Ziel angestrebt wird, im Sinne eines *Conceptual Change* den Fokus des Lernenden weg vom Einzelphänomen in der subjektiven Erfahrungswelt und hin zu einer Wahrnehmung in einem abstrahierten, objektivierten systemischen Ganzen zu vollziehen, dann hat diese gedankliche Aktivität eine Entsprechung auf der Ebene der damit assoziierten sprachlichen Form. Genauer: Alltagssprache und Bildungs- bzw. Fachsprache sind nicht nur unterschiedliche Ausdrucksformen für dieselben Inhalte, sondern verweisen auf verschiedenartige Denkeinheiten.

Überprüfbare Hypothese: Durch gezielte Arbeit an bildungssprachlichen Elementen (z.B. Nominalisierungen, komplexe Partizipialkonstruktionen, Passivkonstruktionen o.ä.) und eine Bewusstmachung ihrer konzeptuellen Logik lassen sich gezielt die fachlich angestrebten Kognitionen (Abstrahieren, Fokusverschiebung vom Subjektiven zum Systemischen etc.) auslösen und trainieren – und damit durch Spracharbeit gezielt fachliche Lernziele verfolgen.

KL-Forschungsfrage Beispiel 2

Theoretisch motivierte Annahme: Theoretisch durch die Kognitive Linguistik gestützt ist die Grundannahme, dass konzeptuelle Metaphern ein Grundprinzip menschlicher Wissensrepräsentation und -verarbeitung darstellen, das sich in unseren Denkmustern, aber auch in der sprachlichen Struktur widerspiegelt. Fachdiskurse folgen z.T. durchgängigen metaphorischen Feldern (z.B. wird eine

wissenschaftsnahe Vorstellung konzeptuell metaphorisiert als „Gebäude“ – daraus ergeben sich ein ganzes Wort- und Phrasenfeld: „Die Basis für diese Argumentation“; „die grundlegende These“; „eine wenig fundierte Vorstellung“; „eine Argumentation aufbauen“; „eine instabile Argumentation“ u.v.m.) Um solche Strukturen zu meistern, ist eine Bewusstmachung der unterliegenden Systematik hilfreich.

Überprüfbare Hypothese: Das Bewusstmachen der dem Fachdiskurs unterliegenden Metaphorik und der radialen Ausweitung in damit verbundenen Konzeptualisierungen führt zur effizienteren Textkompetenzförderung im Fach als reines Auswendiglernen von Phrasen ohne einen aufgezeigten unterliegenden Sinnzusammenhang.

KL-Forschungsfrage Beispiel 3:

Theoretisch motivierte Annahme: Ein kognitiv-linguistischer Theorierahmen impliziert, dass Personen mentale Scripts und assoziative Wissensstrukturen anhand von prototypischen Beispielen und durch bedeutungshaltigen Gebrauch aufbauen. Fachlernen und Sprachlernen basieren dabei prinzipiell auf denselben Prinzipien.

Überprüfbare Hypothese: Sprachfördermaßnahmen werden erfolgreicher sein, wenn sie an prototypische fachliche Aktivitäten gekoppelt sind und ihre Bedeutung für die Fachlichkeit transparent gemacht wird, als wenn sie sprachformfokussiert ohne Bezug auf die fachliche Aussage vorgenommen werden.

Wie hier deutlich geworden sein sollte, ermöglicht eine Verbindung von soziokulturell und kognitiv-linguistisch motivierten Annahmen eine Fokussierung der Verbindung von integrativem Fach- und Sprachlernen in unterschiedlichen Auflösungsgraden, die dennoch ein stimmiges Ganzes ergibt. Damit wird es möglich, durch den Einbezug von kognitiv-linguistischen Ansätzen andere theoretisch hergeleitete hypothesentestende Untersuchungsfragen zu stellen als durch soziofunktionale Theorien allein, wobei aber gleichzeitig eine Stringenz mit soziofunktionalen Konstrukten auf höherer Ebene beibehalten wird. Verbindet

man zum Beispiel die Soziokulturelle Theorie mit der Kognitiven Linguistik, so liefert diese mit ihren konkreten Annahmen über z.B. die bekannte Rolle von Interaktion, der *Zone of Proximal Development* und der Mediation (s. im Detail z.B. Lantolf & Poehner 2014) andere Konstrukte als jene mit ihrem Ausgangspunkt in Frames und mentalen Modellen, konzeptueller Metapher, radialen Kategorien, Prototypensemantik sowie ihren Annahmen über *embodied cognition* (s. zur Erläuterung im Einzelnen z.B. Evans & Green 2006). Auf der Basis der Verknüpfung beider Theorien wäre es möglich, ein gut verankertes Programm für die Erforschung von integrativem Fach- und Sprachlernen aufzustellen.

8. Zusammenfassung und Fazit

In den obigen Ausführungen habe ich zunächst dafür plädiert, dass eine wissenschaftlich solide Didaktik integrativen Fach- und Sprachlernens ein stringentes und empirisch valides theoretisches Modell erfordert, das beide Lerndimensionen abbilden kann. Dabei habe ich einen Vorteil für das Sachfachlernen durch Spracharbeit vermutet. Ich habe argumentiert, dass ein Nachweis einer solchen Beziehung eine explizite Theoriegrundlage erfordert, und daher die in den bisherigen Diskursen zu integrativem Fach- und Sprachlernen verwendeten sozio-funktionalen Theorierahmen mit dem Ergebnis besprochen, dass sie dazu geeignet sind, genügend Raum für die integrale Abbildung von gleichzeitigem Fach- und Sprachenlernen bereitzustellen. Abschließend habe ich mich dem derzeit aufkommenden Trend in diesen Theorien angeschlossen, der die Kognitive Linguistik als hilfreichen Theorierahmen auf kognitiver Mikroebene identifiziert.

Wissenschaftlich solide didaktische Forschung braucht Theorien; allgemeine Lerntheorien, aber auch Spracherwerbstheorien. Der R. Ellis zugeschriebene Ausspruch „nothing is as practical as a good theory“ trifft meines Erachtens vollends zu. Ein solides Theoriekonstrukt ist die Grundlage u.a. für Wirkungsforschung. Der Bereich des integrativen Fach- und Sprachlernens kann dabei auf eine gut vorbereitete und empirisch gut etablierte Theorielandschaft zurückgreifen; es gilt, sie ausreichend zu rezipieren, zu erschließen und entsprechende empirisch ausgerichtete Forschungsarbeiten zu verwirklichen.

Literatur

- Baumann, B. & Becker-Mrotzek, M. (2014). *Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Überblick, Analysen und Handlungsempfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Bazerman, C. (2009). Genre and Cognitive Development: Beyond Writing to Learn. In C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (Hrsg.), *Genre in a Changing World* (279-294). West Lafayette: Parlor Press.
- Bonnet, A. (2004). *Chemie im Bilingualen Unterricht: Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske und Budrich.
- Breidbach, S. (2007). *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster: Waxmann.
- Breidbach, S. & Viebrock, B. (2012). CLIL in Germany: Results from Recent Research in a Contested Field of Education. *International CLIL Research Journal*, 1 (4), 5-16. Verfügbar unter: <http://www.icrj.eu/14/article1.html> [29.03.2016].
- Budde, M. & Michalak, M. (2015). Sprachenfächer und ihr Beitrag zur fachsprachlichen Förderung. In M. Michalak (Hrsg.), *Sprache als Lernmedium im Fachunterricht. Theorien und Modelle für das sprachbewusste Lehren und Lernen* (9-33). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bundesinstitut bifie (2011). *Kompetenzmodell Naturwissenschaften 8. Schulstufe*. Verfügbar unter: https://www.bifie.at/system/files/dl/bist_nawi_kompetenzmodell-8_2011-10-21.pdf [29.03.2016].
- Busch, H. & Ralle, B. (2013). Fachsprachliche Kompetenzen in heterogenen Lerngruppen fördern. In S. Bernholt (Hrsg.), *Inquiry-based Learning – Forschendes Lernen*. Gesellschaft für Didaktik der Chemie und Physik, Jahrestagung in Hannover 2012 (389-391). Kiel: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik.
- Butler, C. (2013). Systemic Functional Linguistics, Cognitive Linguistics and psycholinguistics: Opportunities for dialogue. *Functions of Language*, 20 (2), 185-218.
- Coffin, C. & Donohue, J. P. (2012). Academic Literacies and systemic functional linguistics: How do they relate? *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 64–75.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualising content-language integration in CLIL and multilingual education. *E#JAL*, 1 (2), 216-253.

- Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring Second Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Abingdon: Routledge.
- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Davydov, V.V. (2004). *Problems of developmental instruction. A theoretical and experimental psychological study*. Moskau: Akademiya Press.
- Duff, P. A. & Talmy, S. (2011). Language Socialization Approaches to Second Language Acquisition: Social, cultural, and linguistic development in additional languages. In D. Atkinson (Hrsg.), *Alternative Approaches to Second Language Acquisition* (95-116). London, New York: Routledge.
- Fawcett, R. (2000). *A theory of syntax for systemic functional linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1983) (Hrsg.). *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Analysen*. Tübingen: Narr.
- Hallet, W. (1998). The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 45 (2), 115-125.
- Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and discursive power*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3. Aufl.). London: Hodder Arnold.
- Handro, S. & Schönemann, B. (Hrsg.) (2010). *Geschichte und Sprache*. Berlin: LIT-Verlag.
- Heine, L. (2010). *Problem-solving in a foreign language. A study in Content and Language Integrated Learning*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Heine, L. (2013). Empirische Erforschung des Bilingualen Unterrichts. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Bilingualer Unterricht/Content and Language Integrated Learning* (216–221). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Heine, L. (2015). Sprachtheorien und ihre Explizierung in der unterrichtsbezogenen Fremdsprachenforschung. In A. Grünewald & S. Doff (Hrsg.), *WECHSEL-Jahre? Wandel und Wirken in der Fremdsprachenforschung* (177-192). Trier: wvt.
- Heine, L. (i.Dr.). Lernziele in CLIL. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*.
- Kircher, E., Girwidz, R. & Häußler, P. (Hrsg.) (2014). *Physikdidaktik: Theorie und Praxis*. Berlin: Springer.
- KMK (2015): *Bildungsstandards*. Verfügbar unter: <http://www.icri.eu/14/article1.html> [29.03.2016].
- Krüger, D. & Vogt, H. (2007). *Theorien in der biogiedidaktischen Forschung. Ein Handbuch für Lehramtsstudenten und Doktoranden*. Berlin et al.: Springer.

- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. & Poehner, M. E. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Development. In B. VanPatten & J. Williams (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction* (207-226). New York: Routledge.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education*. New York: Routledge.
- Long, M. & Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. In C. Doughty & J. Williams (Hrsg.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (15-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lillis, T. & Scott, M. (2008). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, 4 (1), 5-32.
- Prediger, S. (2013). Darstellungen, Register und mentale Konstruktion von Bedeutungen und Beziehungen – Mathematikspezifische sprachliche Herausforderungen identifizieren und überwinden. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach – Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (167-183). Münster et al.: Waxmann.
- Rotter, D. (2015). *Der Focus-on-Form-Ansatz in der Sprachförderung. Eine empirische Untersuchung der Lehrer-Lerner-Interaktion im DaZ-Grundschulkontext*. Münster: Waxmann.
- Schleppegrell, M. (2004). *The Language of Schooling. A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah: Erlbaum.
- Swain, M., Lapkin, S., Knouzi, I., Suzuki, W. & Brooks, L. (2009). Linguaging: University students learn the grammatical concept of voice in French. *Modern Language Journal*, 93, 5-29.
- Thesen, L. & Pletzen, E. V. (Hrsg.) (2006). *Academic literacy and the languages of change*. London: Continuum
- Voss, B. (2012). Fremdsprachenunterricht an Hochschulen: UNICert und die Hochschulspezifika. In T. Tinnefeld (Hrsg.), *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen – Ausrichtung – Spezifika* (359-368). Saarbrücken: htw.
- Weigand, E. (1992): A Case for an Integrating Procedure of Theoretical Reflection and Empirical Analysis. In S. Stati & E. Weigand (Hrsg.), *Methodologie der Dialoganalyse* (57-64). Tübingen: Niemeyer.
- Wygotski, L. (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- ZydatiB, W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Interaktion, Argumentation, Kommunikation

Barbara Hinger (Hg.), Zweite „Tagung der Fachdidaktik“ 2015.

Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht.

© 2016 innsbruck university press, ISBN 978-3-903122-51-2, DOI 10.15203/3122-51-2

The importance of positive messages and solution-oriented framing of climate change: A case-study in the context of secondary school education.

Mag. Maximilian Riede
Institut für Geographie
Universität Innsbruck
alpS - Zentrum für Klimawandelanpassung

Ass.-Prof. Dr. Lars Keller
Institut für Geographie
Universität Innsbruck
alpS - Zentrum für Klimawandelanpassung

Mag^a Anna Greissing
Institut für Geographie
alpS - Zentrum für Klimawandelanpassung
Universität Innsbruck

1. Introduction

This paper presents a case-study of an educational intervention that has been developed for introducing climate change and energy issues into secondary school education and for evaluating them in terms of effectiveness. Some reasons for its importance are briefly given hereafter.

There is plenty of scientific proof to state that climate change is not merely a natural phenomenon, but has also been and continues to be influenced by human induced greenhouse gas emissions (Hegerl et al. 2007; Salomon et al. 2007; IPCC 2013). In order to cope with climate change challenges, it has thus become increasingly important to find technological innovations, to implement carbon

taxes or legal regulations, and, above all, to change the mind-set of individuals to facilitate pro-environmental behaviour. As a result, climate change is no longer a topic of science only, but has started to enter the realms of public discussion and individual lifestyle choices.

In addition to climate change mitigation measures, adaptation strategies play a central role for keeping the balance of fragile human-environment systems and for developing the necessary conditions for transition systems (Cosbey et al. 2007; Allison et al. 2009). In this process, the development and expansion of renewable resources will be as important as the responsible and efficient use of resources by the individual. However, only the raising of awareness for environmental problems connected to climate change is likely to lead to both a better acceptance of top-down measures (such as new directives and laws for environmental protection), and a behavioural change and voluntary engagement of people on a personal level. Mitigation measures tending to reduce mankind's ecological footprint thus have to target the increase of awareness not only for the phenomenon of global climate change and its consequences, but also, and most importantly, on how every person can make a difference. Young people are the societal group in this process as they are not only the decision makers of tomorrow, but will also and much longer than any generation before be affected by climate change and energy-related challenges. This new generation is asked to adapt its own behaviour as well as society as a whole to the new conditions. It is thus imperative for the future to include young people more intensively into debates on climate change, renewable resources, and energy efficiency, and to strengthen not only their awareness for climate change and energy-related challenges, but also their capacities for action on the ground.

Children's and teenagers' actual 'use' of energy and their potential to reduce it has not yet been examined comprehensively enough in order to determine whether a change in their behaviour has a similar environmental impact as that of an adult's. However, different studies indicate that, increasing with age, children and adolescents can also actively influence their parents' values, attitudes and decisions (Ballantyne et al. 1998). It has also been stated that environmental interventions induced by children can result in spill-over effects on their families (Hiramatsu et al. 2014).

It is evident that in addition to the family and the social environment, formal education plays a major role for the development of the mind-set of teenagers and their construction of value systems. However, until now, there have not been enough well-grounded, field-tested approaches to how climate change challenges and appropriate adaptation or mitigation measures could more intensively and effectively be integrated in secondary school education. In addition, there are not many empirical studies on how these kinds of interventions could be implemented together with an accompanying impact assessment. In fact, there are still major gaps in terms of understanding how to really engage young people in climate change issues. Although there is a large amount of general literature and social-psychological models and theories on variables influencing human behaviour and behavioural change (Jackson 2005; Maio et al. 2007; Darnton 2011), there are many aspects of this body of knowledge where no direct evidence is yet available regarding young people. The overall question in implementing educational interventions at school is therefore: which communication strategy is to be used in order to achieve the best and most sustainable results? As a first tentative answer, this paper argues that a change of young people's mind-set towards pro-environmental behaviour can be triggered by positive solution-oriented approaches, particularly by positive and solution-oriented messages, rather than by negative framing of climate change (see 2.1).

2. Theoretical background and methodological approach

2.1 Deficiencies of climate change communication with threatening frames

A considerable number of studies in the past decade have identified success factors as well as pitfalls of climate change communication (Corner 2014; O'Neill & Nicholson-Cole 2009; Moser 2009; Spence & Pidgeon 2009; Wolf & Moser 2011). It seems impossible to neutrally present climate change issues and energy-related aspects without some kind of context (Spence & Pidgeon 2010; Hulme 2009; Thaler & Sunstein 2008). Therefore, scholars such as Spence & Pidgeon

(2010) argue that the way in which information is ‘framed’ is paramount. Framing allows for a didactical reduction of complex issues, stressing particular aspects and thus providing arguments that let audiences rapidly identify why an issue may be relevant to them (Nisbet & Mooney 2007).

One of the factors that has led to strong debates in this context is the use of fear, guilt or ‘alarmism’ in order to attract public attention to the topic of climate change (Ereaut & Segnit 2006; De Hoog et al. 2005; Lowe et al. 2006; O’Neill & Nicolson-Cole 2009). Scaring people in order to change their behaviours has indeed been used as a persuasive strategy by several actors (O’Neill et al. 2009; Witte 1994; Bleicher 2012). Mass media has discovered the topic of global climate change from the very beginning for its own interests, often deliberately blowing up scientific findings and thus contributing to the hype of willingly tracing catastrophes and the end of world settings. There are also a great number of movies that display apocalyptic scenarios. While some of them can be attributed to the category of science-fiction, aiming, above all, at entertaining spectators through exaggerated scenarios of planet-destroying tsunamis or sudden dramatic disruptions of the North Atlantic Current (e.g. Roland Emmerich’s “The day after tomorrow”), others, especially recently issued documentaries (such as Al-Gore’s “An inconvenient truth”) deliver less fantastic and more scientific-based sceneries of consequences of climate change. Still, both types use the shocking principle and the ‘doom and gloom’-mood in order to alarm people to the environmental situation of our planet.

Several scientific studies and articles, however, point out the problems connected with “fear appeals” (Witte 1994) and argue that apocalyptic representations of climate change may rather be counterproductive. In fact, if they seem to have a certain potential for attracting people’s attention to climate change, “fear is generally an ineffective tool for motivating genuine personal engagement” (O’Neill & Nicholson-Cole 2009). Hulme (2009) argues that a linguistic repertoire of words such as ‘catastrophe’, ‘terror’, and ‘danger’, which is routinely used in many climate change communication campaigns, is disengaging ordinary people. A governmental campaign in the UK has been heavily criticized for targeting children with inappropriate and scary frames about climate change (Sweney 2009).

Instead of getting stuck at the “real, pressing danger” stage, otherwise known as the “tragic narrative” (Kloor 2011), climate change communication should rather focus on finding solutions and on breaking down the scope of action to the personal level. The use of nonthreatening imagery and messages that link to individuals’ everyday emotions and concerns are thus regarded to be much more engaging. In doing so, individuals are more likely to find their own relationship and personal role with the issue instead of disengaging in the face of seemingly futile attempts to change the tide of events.

As a result of the aforementioned findings, this paper aims at stressing a specific approach to communicating climate change topics at school: the importance of framing them with positive and solution-oriented lines of action. This has been pursued in the research-education cooperation *ActAdapt* by designing a six-month intervention at three secondary schools in Tyrol, Austria, where students are, according to a moderate-constructivist understanding of learning, engaged in inquiry-based project work and research-exchange workshops with scientists, teachers and representatives from business and administration (cf. 3 Implementation of *ActAdapt*). In this respect, framing of climate change is not understood at a microlinguistic level but is rather to be seen in a macrolinguistic or sociolinguistic way. Therefore, the study does not particularly take into account language systems as abstract entities but rather looks at how linguistic settings and linguistic meaning function within a human social system (Matthews 2002).

In what follows, the theoretical background and the methodology used for the intervention and its evaluation will be outlined. Subsequently, the practical implementation of the six-step intervention is described in more detail before the results of the evaluation will be presented. Furthermore, the effectiveness of the intervention and its implications on the basis of the evaluation results are discussed.

2.2 Moderate constructivist principles

According to the principles of a moderate-constructivist learning theory, students are motivated to elaborate their own scientific questions, regarding different aspects of climate change and energy-related topics, and to develop possible

solutions autonomously. In a constructivist learning process, learners adopt the role of seekers and problem solvers, and produce their own products by inquiring, taking decisions, collaborating, and using high level analytical skills and their individual creativity (Demirel 2005; Dunlop & Grabinger 1996). Moderate constructivism does not completely leave out instruction (in contrast to a radical comprehension of constructivism), but stresses that learners must be provided with learning environments which enable subject-specific construction processes (Mandl 2006; Riemeier 2007). It has been found that learning situations are particularly effective when they are closely interlinked with lifeworld perceptions (Duit 1995; Kattmann 2003). Hence, the basic idea of a moderate constructivist approach is to take into account the subjective perspectives of the students and to open up the path for an individual approach of the students' concepts towards scientific models.

As formal school education does not always offer this kind of settings, the intervention discussed here has been designed specifically in order to create this kind of favourable contexts and to address social, motivational and emotional factors of learning in the sense of moderate constructivism (Posner, Strike, Hewson et al. 1982; Pintrich, Marx & Boyle 1993).

Another important aspect of moderate constructivist learning is the transformation of theoretical knowledge into practical know-how. This has been guaranteed during the intervention not only through data collection and analysis by the students themselves, but also through their team-work with specialists and the presentation of their project results to a huge audience at the end of the six-month intervention. The peer work and regular exchanges of the students with scientists, economists and politicians is indeed an outstanding element of the intervention's underlying concept, as it allows to step aside of the traditional imposing way of knowledge-transfer from the teacher to the students towards a more motivating and active learning at eye level. As a consequence, students are likely to independently perceive the need to adopt more sustainable ways of living and to decide for themselves which values and behavioural patterns will be important for them in the future.

In this sense, the overall aim of the intervention was to develop and test innovative approaches of climate change communication and learning through a

number of different workshops, intensive group-work periods, and exchanges with scientists and specialists.

2.3 Evaluation methodology

An online survey (available at: <https://www.soscisurvey.de/Act-Adapt/> [29.03.2016]) has been carried out with all students at the beginning (pre-test) and at the end (post-test) of the six-month intervention. This quasi-experimental pre-test–post-test design consists of quantitative as well as qualitative items. Similar to other evaluation studies (e.g. Angus & Watson 2009; Voelkel 2013), it comprises both summative as well as formative evaluation elements (Scriven 1991).

The pretest has manifold functions: First, it serves to define the cognitive, affective, and behavioural status-quo of the students participating in the intervention. Second, the results of the pretest provide information about the students, which are needed to develop the intervention target-group oriented and thus contributes to the quality assurance of the study. Finally, the pretest provides a benchmark to later compare the results to those of the post-test and to identify imminent impacts of the intervention.

In addition to the pre-test–post-test comparison, qualitative interviews were carried out and analysed. However, due to space constraints, they have not been included in this paper but can be found in Gruber (2015).

Moreover, the insights gained through the evaluation should serve to identify effective educational instruments for the classroom and to determine factors for the successful conception of research-education cooperation. The results of this study will thus primarily be passed on to student teachers, senior teachers and other institutions in the field of education.

3. Implementation of *ActAdapt*

ActAdapt is an initiative carried out within an Austrian cooperation project between major energy-supply companies, several scientific institutions, and three different schools in Tyrol, Austria. It was conceived as an intervention lasting 6

months, representing thus a profound engagement with the specific topics of climate change and energy, and carried out in three schools in Western Austria. 68 students aged between 16 and 17 took part in the intervention, which was structured into six steps, each with different activities and specific learning goals. In this chapter, the implementation of this initiative will be outlined practice-oriented to demonstrate how the theoretical aspects of climate change communication in chapter 2 have been translated into action on the ground in the context of *ActAdapt*.

3.1 A long-term six-step intervention model

Short-term exposures to environmental topics have in general appeared to be rather ineffective in encouraging the development of responsible environmental behaviour (McCutcheon 1981; Partian 1979). The intervention described here was thus designed as a long-term antecedent intervention with regular, succeeding meetings over a period of six months between September 2013 and March 2014. Thematically as well as organisationally, the intervention was developed and implemented in line with the regular school curriculum but also enriched by additional activities inside and outside of the classroom (e.g. field-trips, research tasks like carrying out interviews or taking pictures where consequences of climate change can be seen). In total, 20 hours of classroom activities were carried out between September 2013 and March 2014 in the framework of the regular teaching schedule. Additionally, three workshops of 4-6 hours each – including project work accompanied by scientists, specialists and representatives of politics, economy and administration, one field trip to a hydropower plant, and 4 periods of independent out-of-classroom activities for the students – were carried out. The program was structured as a six-step intervention model (see figure 1). Every step included different activities and learning contexts and addressed different competencies and educational goals on a micro-level, such as the development of a pro-environmental attitude (step 1 & 2), the adoption of personal responsibility (step 3 & 4) or the acquisition of action skills and action strategies (step 5 & 6). In combination, these steps are thought to have a positive effect on the development of the students’

self-efficacy and their intention to act (macro goal), leading then to the overall strategic goal of the intervention: to facilitate pro-environmental behaviour.

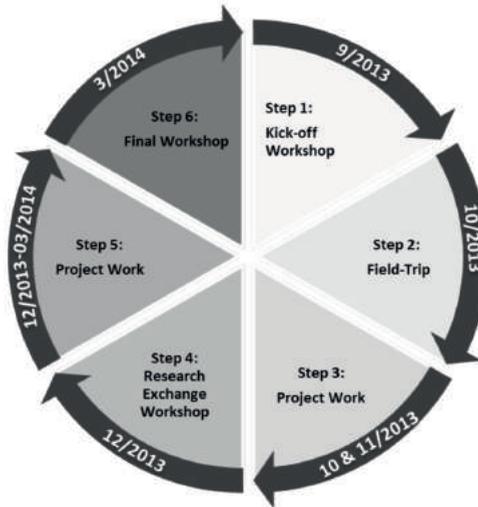


Figure 1: Progress chart of the 6-steps-implementation of *ActAdapt* (Figure M. R. et al.)

3.2 Steps 1 & 2: Kick-off Workshop and Field Trip

The initial step of the intervention was a four-hour kick-off workshop (step 1, cf. figure 1) between the end of September and the beginning of October 2013 (the exact dates varied in dependence of the school schedule). The participants of the kick-off workshop were asked to choose whether they wanted to take part in a ‘photo-safari’ or a household survey. Each of the two groups consisted of 4-5 students. Both groups received the same questions about climate change (impacts), mitigation measures, energy use, energy generation and renewables, presented here:

- (1) Where can you see climate change?
- (2) Whose responsibility is climate change?
- (3) What can you do against climate change?
- (4) Where do you personally take action against climate change?
- (5) Where can you see energy?

- (6) Where can you see renewable energy?
- (7) Where could you save energy?
- (8) Where could you generate energy?
- (9) Invent your own question(s).

While the ‘photo-safari’ group was asked to answer these questions by taking self-explaining pictures, the second group had to conduct interviews in specific households. They also had to complete the set of given questions with two further individual questions. The collected data was then examined, analysed and processed into short presentations, in which the participants discussed their findings and gave individual recommendations (step 1, cf. figure 2). The hands-on workshop had been designed according to the results of the pre-test and contained many participatory basic content elements (climate change & energy topics) as well as methodological elements (inquiry-based learning).



Figure 2: Group of students presenting individual results of the „photo-safari“ to their classmates (Photo M. R. et al.)

The field-trip to a hydropower plant (step 2, cf. figure 3) of the energy supplier TIWAG - Tiroler Wasserkraft AG in Silz, Tyrol, took place two weeks later. The participants spent half a day at the plant, learning about the functional principle of hydropower plants as well as their political, economic, social and ecologi-

cal dimensions at local, national and European level. By combining workshop and field-trip, students were likely to seize the importance of local aspects of climate change and energy topics. Furthermore, they could discover their individual scope of action and, in doing so develop awareness of their own ability to contribute to change through their behaviour.



Figure 3: Students visiting a hydropower plant of the energy supplier TIWAG-Tiroler Wasserkraft AG (Photo M. R. et al.)

Both steps were conceived and carried out in combination, as they are thought to be complementary in an educational sense. The main objective of the kick-off workshop was to make students aware of the local aspects of climate change and their personal scope of action. This ‘didactically’ initiated attention among the participants accounted for the development of an initial situational interest and, in the sense of Mitchell (1993), thus also contained a catch-component. The hands-on outdoor experiences of the kick-off workshop and the field trip were expected to include such a catch-component and to provide motivational incentives. Instead of rigorously collecting all potential climate change impacts as well as every imaginable energy conservation measure, this activity intends to activate students’ perceptions of and foreknowledge about climate change and energy-related aspects without dramatizing the severity of climate change impacts. As a result, it sets the ground to connect with new knowledge generated through indi-

vidual experiences. Steps 1 & 2 convey a solution-oriented and proactive message as the students discover individually how much is already done in this respect (step 1), and collectively as they learn about one exemplary possibility (including all negative aspects) to generate renewable energy out of renewable resources right on their doorstep (i.e. hydropower).

3.3 Steps 3 & 4: Project Work and Research-Exchange Workshop

After the topic-oriented introduction and the field-trip, the intervention proceeded with an extended phase of project work at school (step 3), which aimed at introducing the participants to the basics of scientific work. In classroom meetings over the course of four weeks, the participants were invited to learn about the basic principles of scientific research, to formulate their own research questions in small groups, and to find adequate research methods for their individual research projects on climate change and/or energy that they would develop throughout the next three steps to come. Additionally, in group work, they encountered basic information about climate and energy systems ranging from e.g. global impacts of climate change over national strategies for energy efficiency to local land-use conflicts in connection with renewables.



Figure 4: Students during a brainstorming about potential research questions for their individual projects (Photo M. R. et al.)

The individual six-month research projects were supposed to lead to the development of a deeper individual interest of the students in climate change and energy topics, as well as to the construction of meaning through the application of their research proposals in lifeworld contexts (i.e. the constructive aspect of the moderate-constructivist idea of learning). Another important point here is self-determination, that is, the learning process should not be externally determined but stimulated by providing a suitable environment which allows for self-determination, as research group work does. Moreover, the individual, social and situated aspects were taken into account, following the idea that knowledge production and competence development is closely interlinked with the individual cognitive system of the learner, but also with social interactions within the groups and contextual experiences. During step 3, the students made insofar wide-ranging decisions, as they had to stick to the research focus they determined here, throughout the rest of the project. The constitution of the research questions was entirely up to the students, except for the fact that the questions had to be connected to their personal scope of action. This ensured a solution-oriented framing of their work, yet left the final decision up to them. Setting the students' research foci under a positive light was the basis for all of the following steps. This guaranteed that they would more likely focus at finding solutions instead of lamenting impacts throughout all of the following steps.

As a follow-up to the classroom meetings, acknowledged experts from science and practice in the climate change and energy domain were invited to a one-day research-exchange workshop "School meets Science and Practice" (step 4) in December 2014. The experts first introduced their personal area of activity and then discussed the students' research proposals and their scope of action in the light of current developments in the debate about climate change and energy topics. Afterwards, the experts assisted the students in developing and refining their own research proposals according to the received feedback (cf. figure 5).



Figure 5: Experts and students during workshop „School meets Science and Practice“ (Photo M. R. et al.)

The workshop was organised as an exchange platform with a flat hierarchy in order to lower barriers between experts and students. Here, the students not only had the possibility to deepen their knowledge on specific aspects of their research question, but also to really get into the process of doing research themselves by directly discussing topics with experts face to face.

Whereas step 1 and 2 (kick-off workshop and field-trip) tended to raise the interest of the students through a first confrontation with certain topics and by making a global phenomenon visible on a local scale, the project work and research-exchange workshop (step 3 and 4) targeted the transformation of the so far acquired theoretical knowledge into skills. This was achieved mainly by testing and transferring the acquired knowledge onto the students' specific research questions and through the discussions that took place throughout the workshop (Riede et al. 2014). In active discussions in small groups, the students had the possibility to develop the necessary familiarity with scientists and experts so as to adopt a more scientific notion of their topics. The involved experts had been particularly briefed to not intimidate the students by stressing the severity and urgency of the topic, but rather collaborate with them on the basis of their research projects. The selection of experts who participated in the workshop was carefully considered. Except for one climatologist, only

experts involved in climate change solution-oriented positions (e.g. climate protection officers, energy consultants, energy economists, politicians, sociologists) participated.

Another important goal of the research-exchange workshop was the development of a sense of personal responsibility amongst the students. According to the “Model of Responsible Environmental Behavior” (Hines et al. 1987), people with a greater sense of personal responsibility are more likely to engage in pro-environmental behaviour. In view of the latter as overall final goal, the students were at all times asked to develop their own perspectives, priorities and possible solutions, and to present them to the public at the end of the project.

3.4 Steps 5 & 6: Project Work and Final Workshop

Following the exchange with the experts, students were asked to accomplish their research proposals by defining the methodology to be adopted for data collection and analysis (step 5). The research was organized in two parts: first, data was collected over a period of one month, mostly through personal observation, literature search, surveys and qualitative interviews. Then, the data collected was examined and analysed according to scientific standards. Here, the students were assisted by their teachers but also by visiting scientists during regular meetings every two weeks.

In terms of the topics chosen, the students’ research projects were very diverse and ranged from assessments of mobility behaviour or nutrition of schoolmates to the question of whether fitness centres could cover their electricity consumption through the use of their gym equipment; or global questions like TTIP’s impact on climate change. The insights gained through the students’ research constituted the groundwork for the formulation of individual recommendations of the students regarding how to deal with challenges connected to climate change and energy.

At the end of the six-month intervention, the final all-day workshop (step 6) served as a platform for the presentation of the research carried out by the different groups. It enabled discussions between the students and invited representatives from the field of climate and energy science, practice and policy, as

well as journalists, representatives of the university of Innsbruck and guests. The students presented their research as well as their most important results, and had the possibility to directly address decision makers in terms of recommendations as well as demands. The final presentation allowed not only to strengthen the students' social and communication skills but also led to a deepening of their understanding and knowledge of climate change topics as they could listen to the presentations of the other research groups and discuss their findings with their peer students.



Figure 6: Group of students presenting their research results to decision makers (Photo M. R. et al.)

The last two steps 5 & 6 were essential as they attempted to lead to the acquisition of action skills and the increase of knowledge of action strategies among the participating students. During the entire intervention process, but most specifically in the final step 6, students were enhanced to develop and experience competences by presenting their work in an official setting and by directly communicating with decision-makers from business, science and politics. Vogt (2007) describes this approach as an experience to use one's own action ability in order to cope with challenges and to satisfy given requirements¹. This is closely related to the feeling of self-efficacy and depicts a significant component on the way to

¹ The German term created by Vogt in this context is „Kompetenzerleben“.

action. Furthermore, it was likely to raise the students' self-esteem, as they could experience that the experts took them seriously. A young person who has successfully experienced the feeling of being actually able to make a difference by being proactive and by setting initiatives will most likely develop self-confidence to take action on a regular basis..

4. Evaluation Results

The results gained on the basis of the post-test as well as through the pre-test–post-test comparison will be presented in what follows. While the entire research design evaluated numerous aspects, the study presented here only focused on a limited number of specific aspects. Two particular questions have been examined based on the post-test only: First, in which phase of the project do the students perceive to have learnt most? And second, how much did the students like the activities in each of the intervention's main phases? This part of the evaluation allows insights into the assessment of particular activities and thereby attempts to find out more about the students' experiences within the project.

In addition to this post-test assessment, the pre-test–post-test comparison concentrates on the impacts of the intervention. The aim here is trying to identify changes in personal affective as well as cognitive attributes of the students regarding climate change and energy-related issues. The evaluation does not allow for a comparison between two differently framed communication strategies, but it provides insights into the impacts of the framing chosen in *ActAdapt* and thereby allows for statements about the approval or disapproval of the framing approach. A summary of the statements collected in this evaluation process will then be interpreted in the discussion at the end of the paper.

4.1 Evaluation results on the basis of the post-test

The first question concerned the students' perception of their personal learning experiences throughout the different phases of the project. The results (cf. figure 7) clearly show that the majority of the students state to have learned most dur-

ing the main project-work phases, which took place outside the regular school context (steps 1, 2, 4 and 6), and especially in the research exchange workshop (step 4) in the middle of the project. In general, the results reveal a positive evaluation of the entire project and show that the majority of students perceived to have learned something through the project (cf. figure 7).

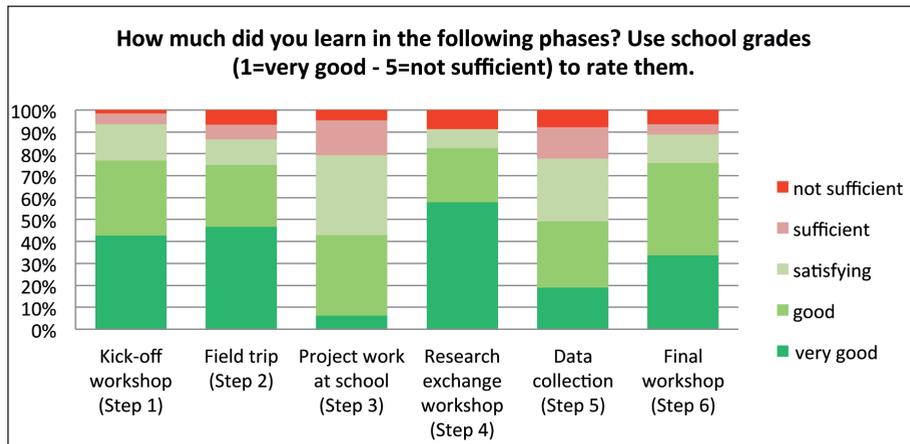


Figure 7: Representation of the student's answers to the question: How much did you learn in each of the phases of the intervention?

When asked which phase the students appreciated the most (cf. figure 8), the results showed a similar picture. The research-exchange workshop (step 4 = 74%) seems to have been, by far, the most appreciated phase of the project. The final workshop (step 6 = 73%), as well as the field trip to the hydropower plant (step 2 = 68%), have been evaluated similarly. In contrast, the preparation for it (step 3 = 46%) as well as the following up (step 5 = 51%) has only been appreciated by about 50% of the students. Summarizing the students' rating for all six phases depicts a positive image of the project and shows that the majority of the students appreciated it.

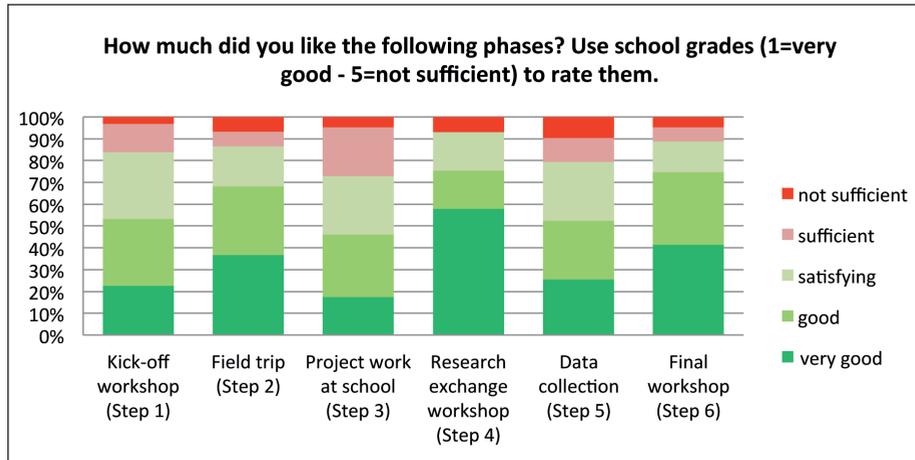


Figure 8: Representation of the student's answers to the question: How much did you like each of the phases of the intervention?

4.2 Evaluation results on the basis of the pre-test–post-test comparison

In addition to the insights gained through the analysis of the post-test, the pre-test–post-test comparison aimed at identifying possible changes induced by the intervention. The main objective of this evaluation is to determine the degree to which each of the goals on the micro, macro and global level have been achieved and to measure the general impact of the intervention and its effectiveness. In the following, we will point out the main results of the evaluation regarding three issues in particular: i) personal awareness and interest, ii) personal scope of action, and iii) knowledge gain.

Regarding the impact of the intervention on the students' awareness and attitudes on an affective level (cf. table 1), the evaluation shows the following results: Regarding the item which asked the students to assess their energy awareness, the comparison of the medians of the pre-test with those of the post-test revealed a significant difference. In the post-test, the students declared their energy awareness to be significantly higher than in the pre-test (Item 1, $p=.022$). Also, their

interest in the topic ‘energy transition’ has increased significantly in the post-test (Item 3, $p=.018$).

Table 1: Results of personal awareness and interest

Item		N	M	SD	$M_{T2} - M_{T1}$
1. My personal energy awareness is... (i)	T1	84	3.32	1.01	-.36*
	T2	88	2.97	1.01	
2. My personal climate awareness is... (i)	T1	84	3.08	.93	-.14
	T2	88	2.94	1.02	
3. How interested are you in the topic of ‘energy transition’? (ii)	T1	84	3.20	1.24	-.42*
	T2	88	2.78	1.03	
4. How interested are you in the topic of ‘climate change’? (ii)	T1	84	2.66	1.12	.00
	T2	88	2.66	1.12	

Note: T1=pre-test; T2=post-test; N=Sample Size; M=Mean Score; SD=Standard Deviation;

$M_{T2} - M_{T1}$ = Difference between M_{T2} and M_{T1} ; ** $p < .01$; * $p < .05$

(i) 1 = very high, 2 = high, 3 = rather high, 4 = rather low, 5 = low, 6 = very low

(ii) 1 = very interested, 2 = interested, 3 = rather interested, 4 = rather uninterested, 5 = uninterested, 6 = very uninterested

In terms of the students’ self-perception regarding the personal locus of control and possibilities to influence climate change consequences, table 2 illustrates that there is a high consensus among the students – before as well as after the intervention – that science and technology will not solve environmental and climate problems alone. Instead, most of the students rather believe that a behavioural

change is required (item 6). Additionally, most students tend to agree that it is not too late to act on climate change (item 5). From the medians in item 5, a generally high faith in the possibilities to act collectively on a regional scale can be detected, both before and after the intervention. Regarding the impact of the intervention to change one of these aspects among the students, the results reveal that this could not be achieved significantly throughout the six months of the project.

Table 2: Results of personal locus of control

Item		N	M	SD	$M_{T2} - M_{T1}$
5. It's already too late to act on climate change.	T1	84	3.33	.84	.16
	T2	88	3.49	.69	
6. I don't think a change of my personal behaviour would make a difference on climate change.	T1	84	2.80	1.00	.15
	T2	88	2.94	.98	

Note: T1=pre-test; T2=post-test; N=Sample Size; M=Mean Score; SD=Standard Deviation; $M_{T2} - M_{T1}$ =Difference between M_{T2} and M_{T1} ; ** $p < .01$; * $p < .05$
 1=agree, 2=rather agree, 3=rather disagree, 4=disagree;

In terms of knowledge of issues (table 3), no significant differences could be detected between the distribution of the groups in the pre-tests and post-tests. The results only show that the students' knowledge of the annual global mean surface temperature is slightly higher than in the case of sea level rise. However, both items clearly show a lack of knowledge among the students when it comes to global climate change phenomenon such as sea-level or global temperature rise.

Table 3: Results of knowledge of issues

Item		N _{correct}	N _{almost correct}	N _{incorrect}
	T1	17	26	41
7. How much will sea level rise until 2050 according to scientists?	T2	21	31	32
$\chi^2=2.228, df=2, p=.33$				
	T1	21	49	14
8. How much will annual global mean surface temperature rise until 2050 according to scientists?	T2	23	46	15
$\chi^2=.251, df=2, p=.88$				

Note: df=Degrees of Freedom; Sample Size=84; T1=pre-test; T2=post-test

Table 4 summarizes the most significant changes achieved through the project at cognitive level. The students' knowledge about climate change mitigation measures (item 9, $p=.001$) as well as their knowledge whether these measures are sustainable at all (item 10, $p=.001$) have reportedly increased highly significantly. The students' volition to act and do something against climate change could not be increased through the project but has been rather high before as well as after the project.

Table 4: Results of knowledge of measures

Item		M	SD	$M_{T2} - M_{T1}$
9. I don't know any climate change mitigation measures.	T1	2.54	.92	.50**
	T2	3.03	.88	
10. I don't know which climate change mitigation measure is sustainable at all.	T1	2.54	1.01	.41**
	T2	2.94	.88	
11. I would like to do something against climate change.	T1	2.14	.84	.22
	T2	2.36	.91	

Note: T1=pre-test; T2=post-test; N=Sample Size; M=Mean Score; SD=Standard Deviation; $M_{T2} - M_{T1}$ =Difference between M_{T2} and M_{T1} ; ** $p < .01$; * $p < .05$
 1=agree, 2=rather agree, 3=rather disagree, 4=disagree; M=Mean Score, ** $p < .01$; * $p < .05$

5. Discussion

The students' assessment of the individual phases of the intervention through the post-test showed that the majority appreciated the project and reported to have learned something by participating in it. Looking closer at the results, it becomes undoubtedly obvious that phases such as the workshops or the field trip, outside the well-known school reality, receive more positive ratings and are perceived to have more learning potential than rather conventional settings like project work in the classroom. At first glance, this doesn't seem very surprising as it can be expected that a variation of the regular school routine might always be welcomed by students since it might be associated with a more easy-going alternative to traditional lessons. Hence, the interpretation of the results of the post-

test could end here. However, looking at the characteristics of the particularly positively rated phases of the intervention in terms of their learning potential, it can be detected that these phases have neither been less cognitively challenging (e.g. discussions with scientists at research-exchange workshop) than regular lessons nor have they demanded less active participation of the students (e.g. conducting household interviews and holding presentations at kick-off workshop). Therefore, we conclude from the results that students in our case study especially appreciated tasks which have been cognitively challenging and demanded a lot of active participation and input. Additionally, the tasks in these phases had a particularly strong connection to the students' personal life context and allowed for a lot of personal responsibility. This corroborates the hypothesis stated by several scientists such as Pintrich, Marx & Boyle (1993) or Kattmann (2003), according to which learning settings are most effective when they are linked to the personal life context perceptions and when they offer a favorable context for addressing social, motivational and emotional factors of learning (cf. point 2.2). It also corresponds to the ideas of process learning that underlie conceptual change theories as well as moderate constructivism in general (cf. Krüger 2007; cf. Riemeier 2007). In this learning process, one phase follows the next and thus allows the gradual and individual construction of new notions and attitudes. During the kick-off workshop, for instance, the lifeworld of the students was addressed directly and the fact that the students had to complete specific tasks in the field, required them to quickly develop and use their own competencies instead of listening to a 'traditional lecture'. Moreover, the workshops included cognitive and emotional components as well as a direct confrontation with their surrounding environment.

It is evident that this part of the evaluation only provides general information about the extent to which the different phases in particular and the entire project together can be approximately understood as success or failure. This approves the applied communication strategy, characterized through its positive and solution-oriented framing, as an approach that is, to a high extent, appreciated and interpreted as beneficial by the target group. Even so, it does not allow for any statement about the impact of the intervention among the participating students.

Only through the pre-test–post-test comparison we can attempt to draw conclusions about the interventions’ impacts.

Yet, the study design does not allow for the comparison of different framing approaches and showing which one works most effectively. However, looking closely at the results, traces reveal the impacts of a positive and solution-oriented framing of climate change. While “doom and gloom” framing might more likely lead to an increase in the attention for climate change (O’Neill & Nicholson-Cole 2009; Kloor 2011), the here described approach does not follow the pursuit to raise the attention for climate change but rather targets to put the focus on solution-oriented aspects connected with climate change – that is energy-related issues. The results reveal that the students’ energy awareness has been raised significantly, while their climate awareness has not. At the same time, their interest in the topic of energy transition has also increased significantly, while their interest in the topic of climate change did not alter at all. Although it cannot be traced back, it appears as a result of the framing approach applied in this context.

Similar observations can be made by looking at the results of the intervention at cognitive level. No significant differences could be detected between the students’ knowledge of the rise of the annual global mean surface temperature or sea-level-rise. Both items clearly show a lack of knowledge among the students when it comes to global climate change phenomenon. However, when they are asked about their knowledge of climate change mitigation measures as well as their knowledge about the sustainability and potential of these different measures, the evaluation shows significant changes after the intervention. This underpins the positive impact of the solution-oriented framing and thereby proves its success in preparing young people for climate change challenges by focusing on solutions rather than dramatizing impacts.

6. Conclusion

From a policy perspective, responding to climate change challenges can essentially be divided into two directions. Behavioural changes resulting from light-

house bottom-up initiatives on the one side, and all-encompassing regulatory action through top-down legislation on the other side (Ockwell et al. 2009; Sprinz 2011). Reconcilably facilitating public acceptance of regulation and simultaneously stimulating grass-roots action through affective and rational communication and education activities is crucial. In fact, by framing climate change in a positive and solution-oriented manner both directions can be served. It sets the ground for top-down legislation by raising acceptance for relevant measures and makes individuals familiar with options for implementing mitigation measures in their everyday life. Therefore, addressing climate change by integrating energy-related aspects in formal school education can be beneficial for both directions.

However, it is also clear that this is only the beginning of a process that requires more time to really lead to a consequent and sustainable change of the behaviour and mind-set of the students. Reasons for this are, first, that systematic and targeted integration of climate change topics into school education has only just been initiated. Böhm (2009) found that the extent to which Austrian schoolbooks as well as curricula cover the topic varies strongly. Second, behavioural change as a means for societal transformation is a long and slow process and subjected to a variety of factors. Personal engagement usually comes along with a strong personal experience or with the influence of important people in the person's direct environment (e.g. family or friends). It is often a long-lasting process that goes hand in hand with the individual evolution as a person and citizen, the acquisition of a solid self-confidence, and the will to engage in projects that go beyond the personal benefit. However, if we are convinced that a decision to adopt certain attitudes and behaviours can only be taken on the basis of a solid ground of knowledge, a set of relevant competencies, and a reflective capacity, it is also clear that these competencies are built up during adolescence and - to a high degree - in school context. In order to meet the challenges of a global energy transition, we thus need to reinforce evidence-based and field-tested interventions in school education that do not frighten and discourage students but rather empower and activate them to develop capacities which ensure a high level of resilience and reduce their vulnerability towards climate change. Mainstreaming climate change and energy-related topics into school curricula from geography and biology over ethics to physics and chemistry is long overdue and should be

urgently intensified. Education for Sustainable Development (ESD) provides a well-acknowledged framework for this purpose. In the sense of lifelong learning, this also applies to teacher education and training in particular, but can be expanded to other academic and vocational educations as well.

References

- Allison, I., Bindoff, N. L., Bindoff, R. A., Bindschadler, R. A., Cox, P. M., de Noblet, N., England, M. H., Francis, J. E., Gruber, N., Haywood, A. M., Karoly, D. J., Kaser, G., Le Quéré, C., Lenton, T. M., Mann, M. E., McNeil, B. I., Pitman, A. J., Rahmstorf, S., Rignot, E., Schellnhuber, H. J., Schneider, S. H., Sherwood, S. C., Somerville, R. C. J., Steffen, K., Steig, E. J., Visbeck, M. & Weaver, A. J. (2009). *The Copenhagen Diagnosis: Updating the world on the Latest Climate Science*. Sydney: The University of New South Wales Climate Change Research Centre.
- Angus, S. & Watson, J. (2009). Does regular online testing enhance student learning in the numerical sciences? Robust evidence from a large data set. *British Journal Of Educational Technology*, 40 (2), 255-272.
- Ballantyne, R., Connell S. & Fien, J. (1998). Students as Catalysts of Environmental Change: a framework for researching intergenerational influence through environmental education. *Environmental Education Research*, 4 (3), 285-298.
- Bleicher, J. K. (2012). Klimawandel als Apokalypse. Ein Streifzug durch populäre Kinofilme und TV-Movies. In I. Neverla & M. S. Schäfer (Hrsg.), *Das Medien-Klima. Fragen und Befunde der kommunikationswissenschaftlichen Klimaforschung* (197-212). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Böhm, M. (2009). *Der globale Klimawandel in ausgewählten österreichischen Geographie und Wirtschaftskunde Schulbüchern vor dem Hintergrund der aktuellen Diskussion*. Diplomarbeit, Universität Wien. Wien. Available at: http://othes.univie.ac.at/5163/1/2009-06-04_0102184.pdf [29.03.2016].
- Corner, A. & Roberts, O. (2014). *Young Voices Report*. Available at: <http://www.climateoutreach.org.uk/research-reveals-current-climate-engagement-strategies-are-failing-to-reach-young-people/> [29.03.2016].
- Cosbey, A., Murphy, D. & Drexhage, J. (2007). *Market Mechanisms for Sustainable Development: How do they fit in the various post-2012 climate efforts*. The Development Dividend Project, Phase III. Winnipeg: International Institute for Sustainable Development.

- Darnton, A. (2011). *Reference Report: An overview of behaviour change models and their uses*. Westminster: University of Westminster, Centre for Sustainable Development. Available at: [http://www.peecworks.org/PEEC/PEEC_Gen/01796129-001D0211.0/Darnton 2008 Overview of behavior change models and uses.pdf](http://www.peecworks.org/PEEC/PEEC_Gen/01796129-001D0211.0/Darnton%2008%20Overview%20of%20behavior%20change%20models%20and%20uses.pdf) [29.03.2016].
- De Hoog, N., Stroebe, W., & de Wit, J. B. F. (2005). The impact of fear appeals on the processing and acceptance of action recommendations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, (1), 24–33.
- Demirel, Ö. (2005). *Program Development in Education: From Theory to Practice*. (8. Auflage). Ankara: Pegem A Publishing house.
- Duit, R. (1995). Zur Rolle der konstruktivistischen Sichtweise in der natur-wissenschaftsdidaktischen Lehr-Lernforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), 905-926.
- Dunlop, J. C. & Grabinger, R. S. (1996). Rich Environments for the Active Learning in Higher Education. In G. B. Wilson (Ed.), *Constructing Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Ereaut, G., & Segnit, N. (2006). *Warm words: How are we telling the climate story and can we tell it better?* London: Institute for Public Policy Research.
- Gruber, L. (2015). *Qualitative Evaluierung des Projekts ActAdapt. Auswirkungen spezifischer Veranstaltungen verschiedener Phasen des Projekts auf das Energiebewusstsein bei Jugendlichen*. Diplomarbeit, Universität Innsbruck. Innsbruck.
- Hegerl, G., Zwiers, F., Bracannot, P., Gillett, N., Luo, Y. & Marengo Orsini, J. (2007): Understanding and Attributing Climate Change. In: Solomon, S., Quin, D., Manning, M., Chen, Z., Marquis, M. & Averyt, K. (Eds.): *Climate Change 2007. The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel of Climate Change*. Cambridge: Cambridge UP.
- Hiramatsu, A., Kurisu, K., Nakamura, H., Teraki, S. & Hanaki, K. (2014). Spillover Effect on Families Derived from Environmental Education for Children. *Low Carbon Economy*, 5, 40-50.
- Hines, J., Hungerford, H. & Tomera, A. (1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior. A meta-analysis. *Journal of Environmental Education*, 18 (2), 1-8.
- Hulme, M. (2009). *Why we disagree about climate change: understanding controversy, inaction, and opportunity*. New York: Cambridge University Press.
- IPCC, 2013: Summary for Policymakers. In: Stocker, T.F., D. Qin, G.-K. Plattner, M. Tignor, S.K. Allen, J. Boschung, A. Nauels, Y. Xia, V. Bex and P.M. Midgley (Eds.) *Climate Change 2013: The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fifth Assessment Report of the Intergovern-*

- mental Panel on Climate Change*. Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom and New York, NY, USA.
- Jackson, T. (2005). *Motivating Sustainable Consumption: A Review of Evidence On Consumer Behaviour And Behavioural Change*. A report to the Sustainable Development Research Network. London: The Sustainable Development Research Network.
- Kattmann, U. (2003). Vom Blatt zum Planeten – Scientific Literacy und kumulatives Lernen im Biologieunterricht und darüber hinaus. In B. Moschner, H. Kiper & U. Kattmann (Hrsg.), *PISA 2000 als Herausforderung*. Hohengehren, Baltmannsweiler: Schneider.
- Kloor, K. (2011). The debate over climate communications heat up. Yale Climate Connections. Available at: <http://www.yaleclimateconnections.org/2011/12/the-debate-over-climate-communication-heats-up/> [29.03.2016].
- Lowe, T., Brown, K., Dessai, S., de Franca Doria, M., Haynes, K. & Vincent, K. (2006). Does tomorrow ever come? Disaster narrative and public perceptions of climate change. *Public Understanding of Science*, 15, 435-457.
- Mandl, H. (2006). Wissensaufbau aktiv gestalten. In G. Becker, I. Behnken, H. Gropengießer, N. Neuß (Hrsg.), *Lernen* (28-30). Seelze: Friedrich.
- Maio, G. B., Verplanken, B., Manstead, A. S. R., Stroebe, W., Abraham, C., Sheeran, P. & Conner, M. (2007). Social Psychological Factors in Lifestyle Change and Their Relevance to Policy. *Journal of Social Issues and Policy Review*, 1 (1), 99-137.
- Mathews, P. H. (2002). *The Concise Oxford Dictionary of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- McCutcheon, L. F. (1981). *Influences of energy conservation education on attitudes and behaviors of selected youths in Piedmont, North Carolina*. Dissertation, University of North Carolina at Greensboro. Greensboro.
- Mitchell, M. (1993). Situational Interest: Its Multifaceted Structure in the Secondary School Mathematics Classroom. *Journal of Educational Psychology*. 85(3), 424-436.
- Moser, S. (2009). Communicating climate change: history, challenges, process and future directions. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 1 (1), 31-53.
- Nisbet, M. C. & Mooney, C. (2007). Framing science. *Science*, 316, 56.
- Ockwell, D., Whitmarsh, L. & O'Neill, S. (2009). Reorienting Climate Change Communication for Effective Mitigation: Forcing People to be Green or Fostering Grass-Roots Engagement? *Science Communication*, 30 (3), 305-327. Available at: <http://dx.doi.org/10.1177/1075547008328969> [29.03.2016].

- O'Neill, S. & Nicholson-Cole, S. (2009). „Fear Won't Do It“: Promoting Positive Engagement With Climate Change Through Visual and Iconic Representations. *Science Communication*, 30 (3), 355-379.
- Partian, J. D. (1979). *An Assessment of energy cognizance, attitude toward energy conservation, and perceived energy conservation behaviour of selected public school educators*. Dissertation, Texas A&M University Pintrich. Pintrich.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W. & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Riede, M.; Link, S.; Keller, L.; Schneitter, E. (2014): Forschungs-Bildungs-Kooperationen als Schlüssel zu erfolgreicher Bewusstseinsbildung in den Bereichen Erneuerbare Energien, Energieeffizienz, Klimaschutz und Klimawandelanpassung. In: Bachhiesl, U.: 13. Symposium Energieinnovation. Innehalten und Ausblick: Effektivität und Effizienz für die Energiewende. Graz: Verlag der Technischen Universität Graz.
- Riemeier, T. (2007). Moderater Konstruktivismus. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung*. Berlin: Springer.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park: Sage Publications.
- Solomon, S., Qin, D., Manning, M., Chen, Z., Marquis, M. & Averyt, K. (2007): *Climate Change 2007. The Physical Science Basis. Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the Intergovernmental Panel Climate Change*. Cambridge: Cambridge UP.
- Spence, A. & Pidgeon, N. F. (2009). Psychology, climate change and sustainable behaviour. *Environment*, 51, 8-18.
- Spence, A. & Pidgeon, N. F. (2010). Framing and communicating climate change: The effects of distance and outcome frame manipulations. *Global Environmental Change*, 20, 656-667.
- Sprinz, D. (2010). Die „Sandwichlösung“ für die globale Klimapolitik. In Ch. Ehrhart (Hrsg.), *Delivering Tomorrow – Zukunftstrend Nachhaltige Logistik* (71-74). Bonn: Deutsche Post AG.
- Svanström, M., Lozano-Garzia, F. J. & Rowe, D. (2008). Learning outcomes for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9, 339–351.
- Sweney, M. (2009). Government Climate Change Ad Investigated After 350 Complaints. The Guardian. Available at: <http://www.guardian.co.uk/media/2009/oct/21/climate-change-advertising-standards> [29.03.2016].

- Thaler, R. H. & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving Decisions about Health, Wealth and Happiness*. New Haven: Yale University Press.
- Voelkel, S. (2013). Combining the formative with the summative: the development of a two-stage online test to encourage engagement and provide personal feedback in large classes. *Research In Learning Technology*, 21. Available at: http://www.researchinlearningtechnology.net/index.php/rlt/article/viewFile/19153/pdf_1 [29.03.2016].
- Vogt, H. (2007). Theorie des Interesses und des Nicht-Interesses. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (9-20). Berlin: Springer.
- Witte, K. (1994). Fear control and danger control: A test of the extended parallel process model (EPPM). *Communication Monographs*, 61 (2), 113-134.
- Wolf, J. & Moser, S. (2011). Individual understandings, perceptions, and engagement with climate change: insights from in-depth studies across the world. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 2 (4), 547-569.
- Zsóka, A., Szerényi, Z. M., Széchy, A. & Kocsis, T. (2013). Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. *Journal of Cleaner Production*, 48, 126-138.

Verstehen, Interesse und Fachsprache im Physikunterricht

Mag.^a Maria Stampf
Institut für Astro- und Teilchenphysik
Universität Innsbruck

ao. Univ.-Prof. Dr. Walter Saurer
Institut für Astro- und Teilchenphysik
Universität Innsbruck

Ein wesentliches Ziel des Physikunterrichts besteht darin, dass die SchülerInnen die Fachsprache verstehen und anwenden können. Viele SchülerInnen haben jedoch Probleme mit der Erreichung dieses Ziels. Die physikalische Fachsprache wird nach Leisen (2010) gern in Merksätzen und Definitionen verwendet. Sie ist durch eine hohe Dichte an Fachbegriffen sowie durch Satz- und Textkonstruktionen gekennzeichnet, die in der Allgemeinsprache selten vorkommen (z.B. Fachbegriffe wie „Auftriebskraft“, „Schweredruck“, „eine Kraft erfahren“ oder Sätze wie „Taucht ein ... in ... ein, so wird ...“).

Als Merkmal der physikalischen Fachsprache stellt Muckenfuß (1995: 259) fest: „Physikalische Fachbegriffe sind ‚theoriegeladen‘: Jeder Begriff ist Element eines ganzen Begriffsnetzes, dem eine physikalische Theorie zugrunde liegt“. Nach Merzyn (2008) treten im naturwissenschaftlichen Unterricht in einer Unterrichtsstunde etwa neun neue Fachbegriffe auf. Naturwissenschaftliche Schulbücher der Sekundarstufe I enthalten etwa 1500 bis 2500 verschiedene Fachbegriffe. Rund 50% aller Fachbegriffe werden im Lehrwerk jedoch nur ein einziges Mal benutzt. Ein wesentliches Problem der Fachsprache im Physikunterricht stellen aus der Alltagssprache übernommene Fachbegriffe dar, die teilweise mit einer neuen Bedeutung versehen werden. Ein sprachsensibler Fachunterricht in Physik sollte deshalb die bereits vorhandenen sprachlichen und fachlichen Kompeten-

zen der SchülerInnen berücksichtigen. Dabei ist es wesentlich, auf die bereits vorhandenen SchülerInnenvorstellungen in Bezug auf das Fach Physik, sogenannte Präkonzepte, einzugehen (Duit 2003).

Erste Ergebnisse aus einem aktuellen, in den folgenden Ausführungen beschriebenen Forschungsprojekt weisen auf einen bedeutenden Zusammenhang zwischen der Interessensentwicklung der SchülerInnen am Physikunterricht und den Schwierigkeiten hin, die sie mit der Fachsprache haben. Studien zur Interessensentwicklung im Physikunterricht stimmen mit Befunden zahlreicher Forschungsarbeiten (Hoffmann et al. 1998; Höner 1996; Todt 1993) aus der Fachdidaktik der Naturwissenschaften überein, welche den Rückgang des Interesses am Physikunterricht insbesondere bei Mädchen belegen (Kessels et al. 2006; Wodzinski 2007).

1. Ziel und Fragestellungen des Forschungsprojektes

Ziel des Forschungsprojektes ist die Erhebung der derzeitigen Interessensentwicklung am Physikunterricht von SchülerInnen der Sekundarstufe I und die Identifikation möglicher Prädiktoren, die eine positive oder negative Interessensentwicklung begünstigen. Theoretische Grundlagen sind dabei die Interessentheorie von Krapp (1998, 2002, 2005) sowie von Deci & Ryan (1993). Ausgehend von dieser Zielsetzung und den Grundlagen der pädagogisch-psychologischen Interessensforschung ergeben sich die folgenden Forschungsfragen:

- Wie groß ist das Interesse der SchülerInnen am Physikunterricht? Bestehen geschlechtsspezifische Ausprägungen?
- Wie hat sich das Interesse der SchülerInnen am Physikunterricht im Laufe der Sekundarstufe I verändert?
- Welche Faktoren sind für die SchülerInnen für ihr Interesse bzw. ihre Interessensentwicklung am Physikunterricht bestimmend?

2. Operationalisierung und Untersuchungsinstrumente

Die Studie umfasst eine Quer- und eine Längsschnittuntersuchung und nutzt zur Datenauswertung eine Kombination von qualitativen und quantitativen Untersuchungsmethoden unter Anwendung des Konzeptes der Triangulation (Flick 2004). Im Rahmen der Querschnittuntersuchung wurde den ProbandInnen aller vier Schulstufen der Sekundarstufe I ein Fragebogen vorgelegt. Die SchülerInnen der ersten Schulstufe der Querschnittuntersuchung wurden als TeilnehmerInnen der vierjährigen Längsschnittstudie in den folgenden Schuljahren anhand eines Fragebogens zu ihrem Interesse am Physikunterricht befragt. Zudem wurden fünfunddreißig SchülerInnen in jedem Schuljahr interviewt, von denen zwei davon nicht an allen Befragungszeitpunkten interviewt werden konnten.

Der Fragebogen wurde theoriebasiert erstellt, wobei auf bewährte Befragungsinstrumente aus der Fachdidaktik zurückgegriffen wurde. Er enthält allgemeine Fragen zu Herkunft, Alter und Geschlecht der SchülerInnen sowie Fragen zu den sogenannten „basic needs“ (Krapp 2005), zum Kompetenzerleben, zur sozialen Eingebundenheit und zum Autonomieerleben. Die Skala des individuellen Fachinteresses an Physik besteht aus sieben Items (Müller et al. 2007) und beinhaltet, wie in der Interessentheorie postuliert, eine wertbezogene, eine gefühlbezogene und eine epistemische Komponente. Weitere mögliche Prädiktoren für das Interesse am Physikunterricht, die erfasst wurden, sind: Das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept, die Motivierungsqualität und Instruktionsqualität der Lehrperson, die persönliche Bedeutsamkeit, Merkmale der Unterrichtsqualität und die Relevanz der Inhalte des erlebten Physikunterrichts (Hoffman et al. 1998; Müller & Thomas 2011; Priemer 2003; Waldis et al. 2010).

Für die Auswertung der Fragebögen der Quer- und Längsschnittstudie wurden deskriptive und inferenzstatistische Methoden angewandt. Die statistische Analyse der Daten erfolgte mit dem Statistikprogramm SPSS. Für die Auswertung von Mittelwertsunterschieden wurde der *Mann-Whitney-U-Test* angewendet, für die Zusammenhangshypothesen die logistische Regression GLM.

Um einerseits ausreichend vergleichen zu können und andererseits auch Spielraum für offene Antworten zu geben, wurden qualitative Erhebungen in Form von halbstandardisierten Interviews mit fünfunddreißig zufällig ausgewählten

ProbandInnen durchgeführt. Diese erstreckten sich über vier Jahre mit einem Befragungszeitpunkt in der Mitte des Schuljahres. Die SchülerInnen der ersten Klasse, die laut Lehrplan noch keinen Physikunterricht hatten, wurden am Ende des ersten Schuljahres zu ihrer Einstellung und ihrem Interesse am zukünftigen Physikunterricht befragt.

Die Interviews wurden mit dem Programm f4 transkribiert und im Softwareprogramm MAXQDA codiert. Für die Analyse wurden die Regeln der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) angewandt, die formal an die Software MAXQDA (Kuckartz 2010) angepasst wurden. Einen Überblick über die Inhaltsanalyse bietet Abb. 1.

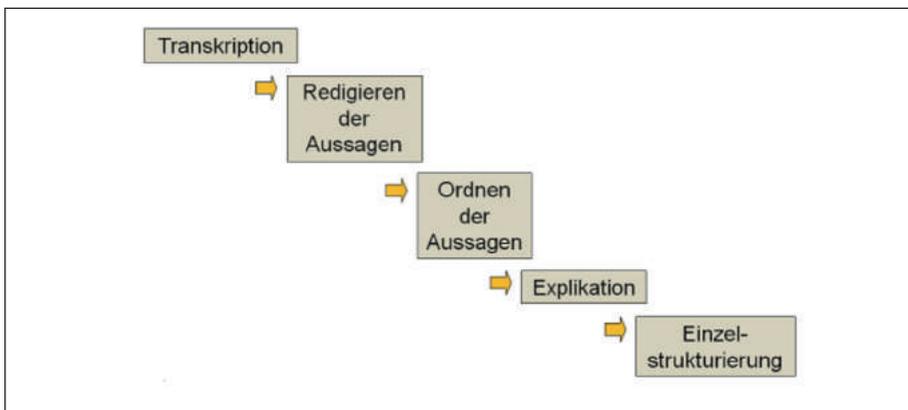


Abb. 1: Überblick über die Inhaltsanalyse

Erstes Ziel der Auswertung ist die Strukturierung eines Kategoriensystems. Als theoretische Grundlage für die Erfassung kategorienbildender Merkmale dienten die folgenden acht interessensunterstützenden Unterrichtsbedingungen: Die drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit (Krapp 2005), das fachspezifische Fähigkeitsselbstkonzept (Duit 1997), die Merkmale der Unterrichtsqualität, die Relevanz der Inhalte und die Instruktions- bzw. Motivierungsqualität der Lehrperson (Prenzel et al. 2001; Waldis 2012).

3. Ergebnisse

Die im Folgenden angeführten Ergebnisse beziehen Auswertungen jener Interviews ein, die in den ersten drei Klassen geführt wurden. Die Resultate der Interviews der vierten Klasse sowie jene der Fragebogenerhebungen sind aktuell in Bearbeitung und werden in weiteren Publikationen vorgestellt.

Aufgrund der SchülerInnenaussagen in den Interviews zeigt sich zunächst, dass der Frontalunterricht im Durchschnitt immer noch ca. 90% der Unterrichtszeit ausmacht. Jede Physikstunde beginnt mit einer ca. zehnmütigen Stundenwiederholung in Form einer mündlichen Prüfung eines bzw. mehrerer SchülerInnen an der Tafel. Anschließend wird das neue Thema der jeweiligen Unterrichtseinheit frontal den Lernenden vermittelt. Dazu werden Texte diktiert oder an die Tafel geschrieben. Manchmal führt die Lehrperson einen Demonstrationsversuch durch. SchülerInnenversuche finden in der Regel sehr selten – durchschnittlich zweimal im Jahr – statt. Der Laborunterricht ist nach Aussage der SchülerInnen eine sehr gute, positive Unterstützung des Regelunterrichts. Die SchülerInnen erarbeiten sich dabei nicht nur die Theorie physikalischer Phänomene, sondern können erkennen und erfahren, dass das Besprochene auch in der Praxis funktioniert.

Bezogen auf die oben dargelegten Forschungsfragen zeigt Abb. 2 eine vorläufige Auswertung der Interviews hinsichtlich der Interessensentwicklung am Physikunterricht im Laufe der Sekundarstufe. Abb. 2 zeigt die Resultate getrennt nach Geschlechtern. Gesamt ist festzustellen, dass dreizehn Schülerinnen und vier Schüler kein Interesse am Physikunterricht haben. Zwei Schülerinnen und acht Schüler zeigen ein durchgehendes Interesse am Physikunterricht. Bei zwei Schülerinnen respektive vier Schülern ist das Interesse am Physikunterricht im Laufe des Untersuchungszeitraums gestiegen. Die Geschlechterdifferenz verweist darauf, dass mehr Schüler als Schülerinnen durchgehend Interesse am Physikunterricht haben (8 Schüler gegenüber zwei Schülerinnen), deutlich weniger Schüler (4) als Schülerinnen (13) kein Interesse am Physikunterricht haben und geringfügig mehr Schüler (4) ein steigendes Interesse am Physikunterricht zeigen als Schülerinnen (2).

	Schülerinnen N=17	Schüler N=16
Jedes Jahr Interesse am PU	2	8
Kein Interesse am PU	13	4
Interesse am PU gestiegen	2	4

Abb. 2: Entwicklung des Fachinteresses an Physik im Laufe der Sekundarstufe I
(Anzahl der SchülerInnen N = 33)

Vergleichbare Ergebnisse zur Interessensentwicklung zeigen sich auch in Studien zu den Schulstufen fünf bis zehn (Krapp 1998). Darüber hinaus ist feststellbar, dass sich SchülerInnen der ersten Klasse der Sekundarstufe I in der Regel auf den zukünftigen Physikunterricht freuen, der für sie üblicherweise in der zweiten Klasse einsetzt. (Bereits) nach den ersten Monaten des Physikunterrichts zeigt sich jedoch insbesondere bei Schülerinnen ein geringeres Interesse am Physikunterricht. Dieses Ergebnis bestätigt in der Fachliteratur bereits vorgestellte Resultate (z. B. Häußler & Hoffmann 1998).

Für den Interessensabfall im Physikunterricht gibt es unterschiedliche Gründe. Auffallend ist, dass insbesondere Schülerinnen die Inhalte des Physikunterrichts langweilig und uninteressant finden. So äußert sich etwa eine Schülerin in einem der Interviews wie folgt: *„Man könnte die Sachen und die Themen und so, ein bisschen anders rüberbringen als unser Physiklehrer, weil der schreibt ein Thema an die Tafel und sagt das ist das, und es interessiert eigentlich niemanden. Weil das einfach uninteressant ist. Er erzählt das schon uninteressant und manchmal kommt mir vor, der Lehrer schläft selbst dabei ein“*.

Darüber hinaus geht aus der Befragung hervor, dass sich einige – insbesondere weibliche – SchülerInnen, nicht begabt für den Physikunterricht fühlen und dies als einen wesentlichen Grund für das fehlende Interesse am Unterrichtsfach angeben. Ein ebensolches Ergebnis findet sich auch in Duit (1997: 7): *„Eine wichtige Rolle spielt vielmehr, ob sich die SchülerInnen das als schwierig erachtete Fach zutrauen, also das Vertrauen in die eigene Fähigkeit“*.

Die SchülerInnen finden außerdem, dass es für sie sehr wichtig ist, ob sie etwas gut können oder nicht, und dass mangelnde Kompetenz ein wesentlicher Grund für das Desinteresse im Physikunterricht darstellt. Daraus kann geschlossen werden, dass SchülerInnen das Interesse verlieren, wenn sie den Unterricht nicht (gut) verstehen oder dessen Inhalte nicht anwenden können. Auch nach Krapp (2002) spielt das Kompetenzerleben eine wichtige Rolle für die Entwicklung und den Erhalt von Interesse im Unterricht. Die dafür ausschlaggebenden Gründe sehen die Lernenden vorwiegend in den Erklärungen der Lehrperson, also in deren Instruktionsqualität, aber auch in der fehlenden Aufmerksamkeit ihrerseits. Den Unterricht im Allgemeinen empfinden viele SchülerInnen als zu schwierig, zu kompliziert und zu wenig anschaulich. Die Lehrperson erkläre zu wenig, zu schnell, zu ungenau oder zu kompliziert. Bei Rückfragen würden dieselben Erklärungen oft wiederholt.

Schwierigkeiten in Bezug auf die Instruktion betreffen vor allem den Sprachgebrauch im Physikunterricht, also die Fachsprache, die verwendeten Abkürzungen, aber auch ganze Sätze und verständliche Formulierungen. Dabei bereiten den SchülerInnen Fachbegriffe wie die Teile eines Elektromotors (z. B. Stator, Rotor usw.) geringe Schwierigkeiten. Diese Begriffe lernen sie auswendig. Die physikalische Bedeutung anderer aus dem Alltagsleben bekannter Begriffe wie Kraft, Arbeit, Energie usw. ist für SchülerInnen jedoch komplizierter. Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich aus der Tatsache, dass manche Begriffe mit einer doppelten Bedeutung (elektrische Spannung, Federspannung) versehen sind oder für mehrere Bezeichnungen dieselbe Abkürzung verwendet wird (m für Masse und für Meter, W für Arbeit und für Watt). Wenn SchülerInnen einen Text aus dem Physikbuch mit eigenen Worten zusammenfassen sollen, haben sie oft Schwierigkeiten, die Fachsprache zu verstehen. Der Text ist für sie zu kompliziert verfasst und sie sind sich nicht sicher, ob sie das Wichtigste notiert oder zu viel Unwichtiges aufgeschrieben haben.

Die Einstellungen in Bezug auf das Interesse am Physikunterricht haben sich bei den SchülerInnen bereits in der dritten Klasse der Sekundarstufe I gefestigt. Besonders die Schülerinnen fühlen sich nicht ausreichend begabt für den Physikunterricht. Sie geben an, die im Physikunterricht gelernten Inhalte im weiteren Leben nicht mehr zu benötigen, weshalb ihnen diese Inhalte nicht wichtig sind.

Auch wenn die SchülerInnen an der Art des Physikunterrichts wenig bis nichts auszusetzen haben, bleibt das Desinteresse am Physikunterricht bei den meisten bestehen.

Die Schüler, deren Interesse im Laufe der Sekundarstufe I gestiegen ist, geben an, dass dieses Fach auch in der weiterführenden Schule, die sie besuchen möchten, unterrichtet wird, oder, weil sie einen guten Notendurchschnitt für die weiterführende Schule benötigen. Aus diesen Gründen ist ihr Lerninteresse für den Physikunterricht höher, wodurch sie die Inhalte besser kennen, mehr von den Themen verstehen und insgesamt mehr Interesse am Physikunterricht haben. Jene beiden Schülerinnen, die angeben, dass ihr Interesse am Physikunterricht im Laufe der Jahre gestiegen ist, betonen, dass sie den Unterricht besser verstehen und bessere Noten bekommen haben. Aus diesen Gründen ist ihr Interesse am Physikunterricht gestiegen.

4. Konklusion und Ausblick

Insgesamt zeigt die Auswertung der Interviews, dass SchülerInnen, die über zumindest ein mittleres Fähigkeitsselbstkonzept verfügen, sich im Physikunterricht kompetent fühlen und dessen Inhalte verstehen. Dass das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten (Fähigkeitsselbstkonzept) einen Einfluss auf das Kompetenzerleben und im weiteren auf das Fachinteresse hat, wird in mehreren Studien (Daniels 2008; Deci & Ryan 2008) bestätigt. Trotzdem ist das Interesse am Physikunterricht vor allem bei den Mädchen nicht sehr ausgeprägt, da sie an den gebotenen physikalischen Themen wenig Relevanz sehen. Bestätigt werden diese Ergebnisse auch von SchülerInnen, die an der PISA-Studie teilgenommen haben und angeben, dass die Unterrichtsinhalte in Physik nicht nur komplex und schwer fassbar, sondern schlicht nicht interessant genug sind (vgl. Prenzel 2005). Eine stärkere Anbindung an die Lebenswelt der SchülerInnen (Kontextualisierung) wird in der IPN-Studie und der ROSE-Studie (Sjøberg & Schreiner 2010) gefordert. Der Physikunterricht wird dann besonders interessant für SchülerInnen, wenn sie eigene Experimente durchführen können (Logan & Skamp 2008; Möller 2014). Auch die interviewten SchülerInnen

wünschen sich mehr Experimente, wobei zu bedenken ist, dass das Experimentieren ohne eine gute Vor- und Nachbereitung nicht *per se* zu einem höheren individuellen Fachinteresse führt (Duit et al. 2010). Darüber hinaus ist das Fach Physik trotz guten Unterrichts und guter Erklärungen für die SchülerInnen schwieriger als andere Fächer. Deshalb würden einige SchülerInnen ohne weiteres auch auf den Physikunterricht verzichten.

Abschließend ist auf folgende Verbesserungsvorschläge für den Physikunterricht zu verweisen, die von den SchülerInnen angeführt werden:

- SchülerInnen wünschen sich mehr Mitspracherecht bei Kontexten und Inhalten.
- Sie wünschen sich unterschiedliche Unterrichtsmethoden, Gruppen- und Partnerarbeiten sowie eigenständiges Arbeiten.
- Für den Laborunterricht zeigen auch schwächere SchülerInnen Interesse, da sie dort selbst etwas aufbauen und erarbeiten können. Im üblichen Physikunterricht wird demgegenüber die Autonomie oder Selbstbestimmung der SchülerInnen in der Regel nicht oder wenig unterstützt. Deshalb finden die SchülerInnen, dass der Laborunterricht beibehalten und deutlich verstärkt werden sollte.
- In einer Unterrichtsstunde sollten nur einzelne neue Fachbegriffe vorkommen.
- Die Fachbegriffe sollten in der Stunde mehrmals wiederholt werden; deren Bedeutung sollte im Heft vermerkt werden.
- Die Lehrperson sollte gut erklären, genau erklären, auf unterschiedliche Art und Weise erklären und jedenfalls mehr Erklärungen geben.
- Die Lehrperson sollte durch Nachfragen klären, ob die SchülerInnen neue Inhalte verstanden haben.
- Bei Abkürzungen sollte immer auch notiert werden, was sie bedeuten.
- Während des Frontalunterrichts sollte zuerst erklärt und erst danach aufgeschrieben werden. Beides zugleich erscheint den SchülerInnen als zu komplex. Es sollte das aufgeschrieben werden, was wichtig ist, damit die SchülerInnen die Inhalte ein paar Wochen später auch entsprechend nachvollziehen können.

- Die Lehrperson sollte beim Aufschreiben von komplexeren Inhalten, über die auch reflektiert werden muss, den SchülerInnen Zeit zum Nachdenken geben und dürfte nicht zu schnell zu weiteren Inhalten übergehen.
- Die SchülerInnen wünschen sich mehr vorgeführte Experimente und vor allem mehr Experimente, die sie selbst durchführen können.

Weitere Aufschlüsse über mögliche Prädiktoren für das Fachinteresse sind aus den Ergebnissen der Interviews der vierten Klasse und den Ergebnissen der Fragebogenerhebung zu erwarten, die in Folgepublikationen vorgestellt werden.

Das Projekt wurde vom Land Tirol durch den Wissenschaftsfond des Landes Tirol finanziell unterstützt (Projekt UNI - 0404/935).

Literatur

- Daniels, Z. (2008). *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster: Waxmann.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Duit, R. (1997). Ziele für den naturwissenschaftlichen Unterricht – Anspruch und Realität. *Plus Lucis*, 1, 3-13.
- Duit, R. (2003). Alltagsvorstellungen und Physik lernen. In E. Kircher & W. B. Schneider (Hrsg.), *Physikdidaktik in der Praxis* (1-26). Berlin: Springer.
- Duit, R., Tesch, M. & Mikelskis-Seifert, S. (2010). *Das Experiment im Physikunterricht*. Piko-Brief Nr. 7. Verfügbar unter: www.ipn.uni-kiel.de/de/das-ipn/abteilungen/didaktik-der-physik/piko/pikobriefe032010.pdf [29.03.2016].
- Flick, U. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Häubler, P. & Hoffmann, L. (1998). Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht – Ergebnisse eines erweiterten BLK-Modellversuchs. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 4 (1), 51-67.

- Hoffmann, L., Häußler, P. & Lehrke, M. (1998). *Die IPN – Interessenstudie*. Universität Kiel.
- Höner, K. (1996). Mathematisierung im Chemieunterricht – ein Motivationshemmnis? *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft*, 2 (2), 51-70.
- Kessels, U., Rau, M. & Hannover, B. (2006). What goes well with physics? Measuring and altering the image of science. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 761-780.
- Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 44, 185-201.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to self determination theory. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Hrsg.), *The handbook of self determination research* (405-427). Rochester: University of Rochester Press.
- Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction*, 15, 391-395.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leisen, J. (2010). *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Logan, M. & Skamp, K. (2008). Engaging Students in Science across the Primary Secondary Interface: Listening to the Students` Voice. *Research in Science Education*, 38, 501-527.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Merzyn, G. (2008). *Naturwissenschaften Mathematik Technik – immer unbeliebter?* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Möller, K. (2014). Vom naturwissenschaftlichen Sachunterricht zum Fachunterricht – Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20, 33-43.
- Müller, F., Hanfstingl, B. & Andreitz, I. (2007). *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern*. Adaptierte und ergänzte Version des Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) nach Ryan & Connell. Wissenschaftlicher Bericht Nr. 1. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Müller, F. & Thomas, A. (2011). *Skalen zur wahrgenommenen Basic Needs Unterstützung von Schüler/ innen*. Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- Muckenfuß, H. (1995). *Lernen im sinnstiftenden Kontext. Entwurf einer zeitgemäßen Didaktik des Physikunterrichts*. Berlin: Cornelsen.

- Prenzel, M. (2005). *PISA 2003: Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – was wissen und können Jugendliche?* Münster, München: Waxmann.
- Prenzel, M., Drechsel, B. & Kramer, K. (2001). Self-determined and interested learning in vocational education. In K. Beck (Hrsg.), *Teaching-learning process in initial business education* (43-68). Boston: Kluwer.
- Priemer, B. (2003). Ein diagnostischer Test zu Schüleransichten über Physik und Lernen von Physik – eine deutsche Version des Tests „Views About Science Survey“. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 9, 160-178.
- Sjøberg, S. & Schreiner, C. (2010). *The ROSE project. An overview and key findings*. Verfügbar unter: <http://roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-Sjoberg-Schreiner-overview-2010.pdf> [29.03.2016].
- Todt, E. (1993). Schülerempfehlungen für einen interessanten Physikunterricht. *Naturwissenschaften im Unterricht – Physik*, 4 (18), 37-40.
- Waldis, M. (2012). *Interesse an Mathematik. Zum Einfluss des Unterrichts auf das Interesse von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*. Münster: Waxmann.
- Waldis, M., Grob, U., Pauli, C. & Reusser, K. (2010). Der Einfluss der Unterrichtsgestaltung auf Fachinteresse und Mathematikleistung. In K. Reusser, C. Pauli & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (209-251). Münster: Waxmann.
- Wodzinski, R. (2007). Mädchen im Physikunterricht. In E. Kircher, R. Girwidz & P. Häußler (Hrsg.), *Physikdidaktik Theorie und Praxis* (559-580). Berlin: Springer.

Wie LehrerInnen und SchülerInnen miteinander reden *oder* Das Erkenntnispotenzial von Sequenzanalysen plenarer SchülerInnen- LehrerInnen-Interaktionen

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Carmen Konzett
Institut für Romanistik
Universität Innsbruck

1. Einleitung

Sprache ist in jeder Art von Unterricht allgegenwärtig, sowohl in Form von schriftlichen Texten als auch insbesondere in Gestalt mündlicher Interaktion zwischen Lehrperson und SchülerInnen und zwischen SchülerInnen untereinander. Sprachliche Interaktion ist zentraler Aspekt jeden Unterrichtsgeschehens. Man könnte sogar so weit gehen, zu sagen, Unterricht sei Interaktion, wie der Titel eines 2011 erschienenen Buches zur Unterrichtskommunikation insinuiert (Schmitt 2011). Im Fremdsprachenunterricht kommt freilich der mündlichen Interaktion eine deutlich wichtigere Rolle zu als in anderen Fächern, da hier Sprache sowohl Unterrichtsmedium als auch Gegenstand des Unterrichts ist (vgl. Pfeiffer 2003: 267).

Seit 2012 wird am Institut für Romanistik der Universität Innsbruck das Forschungsprojekt FRAISE (= Französisch in Interaktion in der Schule) durchgeführt, in dem drei Klassen eines Tiroler Gymnasiums im Französischunterricht begleitet und videographiert werden. Es entsteht so ein Longitudinalkorpus von Videoaufnahmen aus dem Französischunterricht, das den gesamten Zeitraum einer typischen 6-jährigen gymnasialen Französisch-Schullaufbahn abbildet. Das Aufnahmesetting ist natürlich, d.h. nicht experimentell, und der Unterricht wird in seinem Ablauf von den Forschenden nicht beeinflusst; regulärer Französisch-

unterricht wird so möglichst unverfälscht mit zwei Kameras und einem Audiogerät festgehalten. Die Studie befindet sich aktuell im Erhebungszeitraum und das vorliegende Korpus umfasst derzeit Aufnahmen von fünf Lernjahren in drei Klassen (Tab. 1). Videographien für das letzte Lernjahr laufen derzeit (Tab. 1).

Tab. 1: Stand der Korpusaufnahmen für FRAISE im Juli 2015

Klasse A	Klasse B	Klasse C
1. Lernjahr	2. Lernjahr	
2. Lernjahr	3. Lernjahr	1. Lernjahr
3. Lernjahr	4. Lernjahr	2. Lernjahr (Klasse danach aufgelöst)
4. Lernjahr	5. Lernjahr	
5. Lernjahr (laufend)	6. Lernjahr (laufend)	
6. Lernjahr (geplant)		
Dzt. 32 Aufnahmestunden	Dzt. 44 Aufnahmestunden	Gesamt 14 Aufnahmestunden

Das Projekt FRAISE untersucht schulischen Fremdsprachunterricht mit der Methodologie der ethnomethodologisch orientierten Gesprächsforschung und gehört damit zum Forschungsbereich der „CA-for-SLA“ oder „CA-SLA“ (*Conversation Analysis for Second Language Acquisition*) (vgl. Kasper & Wagner 2011). Fremdspracherwerb im unterrichtlichen Geschehen wird aus dieser Perspektive vordergründig als soziales Phänomen betrachtet und fokussiert ausschließlich die (sprachlichen) sozialen Interaktionen von Fremdsprachenlernenden. Außerdem schließt der Verweis auf „CA“ auch grundlegende methodische Prinzipien mit ein, wie etwa jenes der Beobachtung natürlicher – im Gegensatz zu experimentell erhobenen – Daten und jenes der emischen, also teilnehmerInnenbezogenen,

Sequenzanalyse, deren analytisches Grundkapital in der „next turn proof procedure“ (vgl. Sacks, Schegloff & Jefferson 1978: 44; Hutchby & Wooffitt 1998: 15) besteht, d.h. in der Tatsache, dass sich InteraktionsteilnehmerInnen ständig gegenseitig durch ihr interaktionales Handeln anzeigen, wie sie die Redebeiträge der jeweils anderen verstehen. Im Rahmen von FRAISE wird in der Analyse ein „vertikaler Vergleich“ (Zimmermann 1999) angestellt, d.h. die longitudinalen Datensets werden auf beobachtbare Veränderungen im interaktionalen Verhalten der TeilnehmerInnen hin untersucht und beschrieben. Der Beschreibungsfokus liegt auf Phänomenen der sogenannten „Interaktionskompetenz“, welche zwei Aspekte in sich vereint, nämlich einerseits Wissen um soziale, linguistische und gesprächsorganisatorische Konventionen sowie andererseits die Fähigkeit, diese Konventionen kontextspezifisch zu adaptieren (vgl. z.B. Hall & Pekarek-Doehler 2011; Young & Miller 2004). Auf der Makro-Ebene geht es dabei um Phänomene wie etwa Gesprächsablauf, Rollenkonstruktion und Beziehungsgestaltung, während die Mikro-Ebene die gesamte Bandbreite sprachlicher, prosodischer, sequenzieller und nonverbaler Mittel umfasst, die in der Interaktion zum Einsatz kommen.

In diesem Beitrag geht es darum, das Potenzial konversationsanalytischer Betrachtung von Unterrichtsvideographien, wie sie in FRAISE entstehen, aufzuzeigen und anhand von konkreten Analysebeispielen darzulegen. Ein klassisches Thema der fachdidaktischen Forschung – das IRF/IRE-Schema – dient dabei als Analyseobjekt zur Demonstration dessen, was die Konversationsanalyse zur Erforschung von LehrerInnen-SchülerInnen-Gesprächen beitragen kann. In typischer konversationsanalytischer Tradition wird zunächst – in schrittweiser Abfolge gemeinsam mit den LeserInnen – jeweils ein konkreter Transkriptausschnitt betrachtet und genau untersucht, bevor anschließend unter Verweisen auf weitere Studien die Charakteristiken der Interaktion sowie problematische Aspekte in der Analyse thematisiert werden.

2. Unterrichtsgespräche in FRAISE: Das IRF/E-Schema – kritisch betrachtet

Im FRAISE-Korpus tritt mündliche Unterrichtsinteraktion am häufigsten in Form des plenaren LehrerInnen-SchülerInnen-Gesprächs auf. Die Unterrichtsorganisation selbst ist zum Großteil lehrerInnenzentriert. In diesem Kontext haben zwar SchülerInnen durchaus auch Gelegenheit zur Interaktion untereinander, doch die Lehrperson hält die organisatorischen – und im Gespräch die diskursiven – ‚Zügel‘ in der Hand. Dass diese Art von Unterricht und von Unterrichtsgespräch trotz anderslautender Vorschläge aus der fachdidaktischen Literatur (z.B. Nieweler 2002; Vetter 2008; aber s. Leupold 2010: 403 für eine Verteidigung dieser Sozialform) im modernen Fremdsprachenunterricht nach wie vor stark – wenn nicht am stärksten – verbreitet ist, belegen auch andere empirische Studien der letzten Jahre (z.B. Schwab 2009, 2013). Fremdsprachliche Interaktionen zwischen Lehrperson und SchülerInnen sehen dann etwa im Anfangsunterricht typischerweise so aus wie im folgenden Beispiel aus dem FRAISE-Korpus:

Beispiel 1 (Kl.A230512c2)

```
01 A: est-ce qu'elle a musique le jeudi ?
02   (0.6) emily
03 B: oui elle A musique le jeudi, (.) mai:s (.) ähm (0.8) ne (.)
04   pas e:n (.) le lundi
05 A: elle n'a PAS musique le lundi. >voilà<. Elle n'a PAS
06   musique le lundi.
```

Was wir hier in Zeile 01 sehen, ist eine typische ‚LehrerInnenfrage‘ (oder *display question*), also eine Frage, deren Antwort die Lehrerin bereits kennt – im Gegensatz zu sogenannten ‚echten‘ oder „Informationsfragen“ (Mehan 1979b), die tatsächlich einen niedrigeren Wissensstand des Fragenden ausdrücken. Selbst

wenn die Sprecherbezeichnungen¹ (A, B) hier absichtlich neutral gehalten und die Rollen der beiden Personen daraus nicht ablesbar sind, wird beim Lesen des Transkripts schnell deutlich, dass es sich um eine typische lehrerInnenzentriert organisierte Unterrichtssequenz aus dem fremdsprachlichen Anfangsunterricht handelt. Der diskursive Spielraum der Schülerin ist erheblich eingeschränkt, allerdings nicht nur aufgrund des syntaktischen Formats der Entscheidungsfrage, sondern auch, weil Fragen im Allgemeinen und im institutionellen Diskurs im Besonderen meist bereits eine ziemlich genaue Richtung vorgeben, in welche die Antwort gehen muss, um nicht interaktiv unpassend zu sein (cf. Ehrlich & Freed 2010). Dieses Abhängigkeitsverhältnis entsteht dadurch, dass Fragen (wie auch jede andere Äußerung) in einer Interaktion immer im Zusammenhang mit ihrem lokalen Produktionskontext interpretiert werden (Macbeth 2011: 444), wie wir in der Analyse gleich sehen werden.

Im oben gezeigten Ausschnitt ist es zum Beispiel so, dass B mit einem vollständigen Satz antwortet, indem sie die Prädikation aus der Frage der Lehrerin wiederholt – ein eher unübliches Verfahren in der Alltagsinteraktion, aber im Fremdsprachenunterricht, besonders in formfokussierten Unterrichtsphasen (Seedhouse 2004), eine typische und sogar erwartete Formulierungsvariante. Die Frage der Lehrerin (A) bezieht sich in diesem Fall auf einen im Schulbuch abgedruckten Stundenplan, aus dem abzulesen ist, an welchen Tagen der Musikunterricht stattfindet. Lehrperson und Schülerin (B) haben also gleichberechtigten Zugang zur selben Sachinformation und müssten, wenn es nur darum ginge, einander nicht befragen. Die von der Lehrerin gestellte Frage ist außerdem auch im Schulbuch abgedruckt, d.h. die Schülerin kann die schriftliche Version als Unterstützung zum Gehörten heranziehen. Dass die Schülerin (auch) auf die schriftliche Frage reagiert, die von der Lehrerin nicht genauso gestellt wird, ist übrigens deutlich an B's Antwort-Turn (Zeilen 03-04) abzulesen: Die Schülerin produziert nämlich den ersten Teil ihrer Antwort mit einer Betonung auf dem konjugierten Verb („A“) und antizipiert damit bereits einen Kontrast, den sie dann mit einer anschließenden koordinierenden Konjunktion („mais“) auch fortführt. Sie setzt

1 In allen weiteren Transkriptausschnitten in diesem Beitrag steht jeweils „L“ für die Lehrperson und ein Kürzel aus drei Buchstaben für den/die jeweiligen SchülerIn (z.B. FAB für Fabienne). Alle SchülerInnennamen wurden anonymisiert.

den ersten Teil ihrer Antwort also in Opposition zum zweiten Teil, den sie als Negation einer Nominalphrase „ne (.) pas e:n (.) le lundi“ konstruiert. Der für uns als Transkriptlesende zunächst etwas unmotiviert erscheinende Verweis darauf, dass am Montag keine Musikstunde stattfindet, ist dadurch erklärbar, dass im Schulbuch die Frage mit einer Zusatzfrage versehen ist: 4. *Est-ce qu'elle a musique, le jeudi? Et le lundi?* Die Schülerin orientiert sich offensichtlich auch – oder sogar hauptsächlich – an dieser schriftlich gestellten Frage, aus ihrer SchülerInnen-Erfahrung bereits voraussehend, dass die Lehrerin wohl auch eine Antwort auf diese Zusatzfrage verlangen wird. In diesem Sinne ist die auf den ersten Blick eigentümlich erscheinende Konstruktionsweise und der zunächst fehlende lokale interaktionale Zusammenhang der SchülerInnen-Antwort auch als Ausdruck ihrer Identität als „student with experience in classrooms“ interpretierbar (Hellermann & Pekarek Doehler 2010: 26). Dass der pädagogische Zweck dieses LehrerInnen-SchülerInnen-Gesprächs in einer Fokussierung auf die sprachliche Form bzw. Korrektheit liegt, wird an der Reaktion von A nochmals deutlich, wenn sie die zweite Hälfte der SchülerInnen-Antwort in einer für den LehrerInnendiskurs typischen reformulierenden Äußerung (cf. Walsh 2011: 35), in der fachdidaktischen Literatur auch als *recast* bezeichnet (Lyster 2007: 93), in einem vollständigen Satz wiedergibt und sogar noch ein zweites Mal wiederholt.

Plenare LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktionen dieser Art, die auf den ersten Blick als *instructional sequences* oder Lehr-Lern-Sequenzen erkennbar sind, wurden bereits in den 1970ern von Kommunikationswissenschaftlern beschrieben und als IRF oder IRE-Sequenzen bezeichnet (Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979a und b). In unserem Beispiel stünde der erste Redebeitrag von A für die *initiation*, also I, B's Antwort wäre als *reply* das R und A's Reaktion das *feedback* (F) oder die *evaluation* (E). In der fachdidaktischen und linguistischen Forschung wird am häufigsten der 3. Redebeitrag untersucht, also der Beitrag ‚F‘ oder ‚E‘, der von der Lehrperson produziert wird. In der Terminologie der Konversationsanalyse wird eine Äußerung an dieser Stelle in der Sequenz üblicherweise als „third turn“ bezeichnet (Schegloff 2007), ein Sequenzelement, welches sich keineswegs nur auf Unterrichtskommunikation beschränkt, sondern in praktisch jeder Interaktion vorkommt.

Aus einer konversationsanalytischen Perspektive sind die Kategorisierung und Typisierung einzelner Redebeiträge mit pauschalen Bezeichnungen wie *feedback* oder *evaluation* und die Schematisierung ganzer Sequenzen als IRF oder IRE höchst problematisch – nicht nur, weil dadurch wichtige Differenzierungen unter den Tisch fallen, sondern auch weil so die Sequenzialität insgesamt, also das fein abgestimmte, sich linear entwickelnde Zusammenspiel der InteraktionsteilnehmerInnen, verloren geht. Die interagierenden Personen, insbesondere die SchülerInnen, werden so rasch zu reinen Ausführenden eines vorgegebenen Musters ‚degradiert‘, ohne dass im Detail die Handlungsspielräume betrachtet und analysiert werden, die womöglich existieren und von SchülerInnen ausgenutzt werden können. Man ist sich allerdings auch in der neueren pragmatisch-fachdidaktischen Forschung meist einig, dass Globalbeschreibungen des IRF/IRE-Schemas zu kurz greifen. So schreibt z.B. Richert (2005: 159), dass der „3rd turn“ der Lehrperson vier Funktionen haben kann, nämlich SchülerInnenbeiträge zu bewerten, SchülerInnenbeiträge zu akzeptieren, SchülerInnenbeiträge zu erläutern oder zu weiterführenden Äußerungen der SchülerInnen anzuregen. Um die Pauschalbezeichnungen in feinere Unterkategorien aufzufächern, verwendet der Großteil fachdidaktischer und linguistischer Forschung umfangreiche Korpora aus LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktionen, die z.B. alle *third turns* kodieren, um sie in ein Kategoriensystem einordnen zu können – so kommt etwa auch Richerts viergliedriges Schema zustande (vgl. weiters z.B. Wells 1993; Nassaj & Wells 2000).

Aus Sicht der konversationsanalytischen Unterrichtsforschung wird man damit aber der Komplexität des *third turn* – geschweige denn der gesamten konversationellen Bearbeitung einer Interaktionssequenz – nach wie vor nicht gerecht. Kritisiert werden solche Herangehensweisen etwa von Lee (2007: 1206), der die zentrale Stellung des *third turn* für Untersuchungen von Lehrprozessen hervorhebt: „The third turn is an extraordinary space in the sense that it allows us to identify the practical and procedural details of teaching that teachers routinely and contingently display in the course of interaction“. Der *third turn* wäre also in diesem Sinne eine Art Spiegel der pädagogischen Aktivität der Lehrperson, wie sie sich in einer spezifischen, nur lokal versteh- und interpretierbaren Interaktionssituation manifestiert. Wichtig ist vor allem, dass auch im *third turn* der Lehrperson dieselben lokalen – d.h. aus dem konkreten sequenziellen Kontext

entstehenden – Abhängigkeiten zum Tragen kommen wie an jeder anderen Stelle in der Interaktion (vgl. Lee 2007: 1210). Unter anderem reagieren z.B. Lehrpersonen in ihrem *third turn* nicht nur darauf, ob eine SchülerInnen-Antwort ‚korrekt‘ oder ‚inkorrekt‘ ist (abgesehen davon, dass auch der Status der ‚Korrektheit‘ einer Antwort oft nur im Zusammenhang mit der lokalen Sequenz identifizierbar ist), sondern auch auf die Art und Weise, wie die Antwort gegeben wird, etwa ob sie zögerlich produziert wird oder sofort heraussprudelt, mit welcher Intonation die Äußerung konstruiert wird, auf welche Elemente der LehrerInnenfrage überhaupt Bezug genommen wird, etc. In unserem Beispiel 1 oben etwa hat die Schülerin selbst mit ihrer zweiteiligen Antwort den ursprünglichen Fokus der LehrerInnenfrage leicht verlagert bzw. erweitert. Die Lehrerin geht spontan auf diese Richtungsanpassung ein und bestätigt in ihrer korrigierenden Reformulierung sowohl die Korrektheit und Verständlichkeit der Information, die die Schülerin geliefert hat, als auch die Legitimation bzw. Relevanz, diese Zusatzinformation überhaupt zu geben. Die zweifache Reformulierung erlaubt es ihr, im Rahmen des *third turn* zunächst die grammatische Form der Äußerung zu korrigieren, dann mit „voilà!“ die SchülerInnenäußerung im eben beschriebenen Sinne zu ratifizieren und anschließend nochmals die korrekte Äußerung als Sprachbeispiel – auch zum Profit der anderen anwesenden SchülerInnen – aufzuzeigen.

3. Sequenzielle Analyse von plenaren LehrerInnen-SchülerInnen-Gesprächen

Wie eben gezeigt, steckt selbst in ganz einfachen IRF-Sequenzen wie in Beispiel 1 mehr, als man auf den ersten Blick und nach oberflächlicher Analyse vermuten könnte. Vor allem ist es wichtig, den letzten Teil der Sequenz – also den *third turn* – nicht isoliert zu betrachten und ihn in seiner Funktionalität nicht von vornherein auf wenige, vorgegebene Kategorien zu reduzieren. Eine detaillierte Analyse des interaktionalen Kontextes ergibt darüber hinaus, dass bei weitem nicht nur der *third turn* der Lehrperson analyserelevant ist, sondern dass die SchülerInnenäußerungen mindestens ebenso reichhaltig sind. Mit einer solchen Analyse wird

auch klar, dass eben selbst in IRF-Sequenzen SchülerInnen einen Handlungsspielraum haben und diesen auch nützen. Verdeutlicht wird das im folgenden Beispiel, in dem eine Schülerin den *third turn* der Lehrerin infrage stellt und damit eine Neuorientierung veranlasst.

In Beispiel 2 geht es um eine Form-fokussierte Übungssequenz in einer Französischklasse im 1. Lernjahr. Die SchülerInnen sollen Aussagen über einen Stundenplan treffen, der im Schulbuch abgedruckt ist. Eine entsprechende SchülerInnenäußerung ist bereits in Beispiel 1 (oben) illustriert.

Beispiel 2 (K1A230512c1)

```

01 L   est-ce que vous pouvez me dire <à quelle HEURE> (.) à
02     quelle heure il y a maths les maths.
03     (0.9)
04 L   äh fabienne?
05 FAB ähm maths est de >°wie sagt ma des?°<
06 L   oui:, il y a les maths entre,
07 FAB entre huit (.) heures e:t (.) #neuf *(.) moins.
                                #blickt auf
                                *blickt auf, öff. mund
    L
08 L   ah (.) jetzt ah fünf vor zehn #>jetzt wiederhol ma des
    fab                                #blick ins buch --->
09   gleich mal<
10 FAB ahSO: (0.3) ok >ops des sind zwei stunden<# (.) also äh
                                --->#
11     dix (0.8) heu[res moins ]
12 L     [dix heures] moins,
13 FAB cinq
14 L   cinq, et quel *jour?
                                *zeigt auf tafel
15     (0.5)
16 S5  °°mardi°°
17 FAB ähh (0.3) mardi
18 L   LE [mardi. ]donc. il y a maths entre ouais e- eksa-
19 FAB  [°mardi°]
19 L   ecetera LE mardi. oui?

```

Der Ausschnitt beginnt mit der Frage der Lehrerin, die sie an die Klasse richtet (Zeilen 01-02) und dem anschließenden namentlichen Aufrufen der Schülerin Fabienne (Zeile 04). Deren Antwort kommt in zwei Teilen, da sie zunächst eine Fremdrepatur in Form eines Hilfeaufrufs initiiert (Zeile 05), dem die Lehrerin

nachkommt, indem sie ihr die Bausteine für eine grammatikalisch korrekte Antwort liefert (Zeile 06: „il y a les maths entre,“). In Zeile 7 nimmt Fabienne dann ihren zweiten Antwortenlauf, und zwar, indem sie die unvollständige Äußerung der Lehrerin (aus Zeile 06) komplettiert. Sie tut dies mit einigen Planungspausen, während sie ins Buch schaut; bei „neuf“ hebt sie den Blick. Auch die Lehrerin schaut kurz darauf – in der Mikropause nach Fabiennes „neuf“ – vom Buch auf; sie blickt zu Fabienne hinüber, öffnet den Mund und schüttelt minimal den Kopf. Die Lehrperson signalisiert also bereits an dieser Stelle, dass irgendetwas nicht in Ordnung ist. Aber der verbale *third turn* der Lehrerin folgt erst einen Moment später, als Fabiennes fallende Intonation eine übergaberelevante Stelle markiert („moins.“). Mehrere Aspekte sind in diesem Redebeitrag bemerkenswert:

Zunächst greift die Lehrerin in einem Moment ein, als Fabiennes Antwort noch nicht komplett ist, und zwar kurz nach der Stelle, die sie bereits mimisch als für sie problematisch markiert hat. Der Turn beginnt mit „ah“, einem „change-of-state token“ (Heritage 1984), welches anzeigt, dass hier etwas Unerwartetes passiert ist, und dass die Lehrerin aus diesem Grund eingreift. Daraufhin folgt eine Pause und dann ein Planungs- und Organisationsmarker: „jetzt ah“ (Zeile 08). Außerdem spricht die Lehrerin nun auf Deutsch; der Wechsel des sprachlichen Kodes indiziert gleichzeitig die Eröffnung einer Nebensequenz mit einer thematischen Richtungsänderung in Form eines Einschubs. Inhaltlich schränkt die Lehrerin die ursprüngliche Frage nun auf einen spezifischen Aspekt neu ein, nämlich den Ausdruck der zweiten von Fabienne zu nennenden Uhrzeit. Sie tut dies in anderer Form als bei ihrer ersten Frage (in der sie um Informationsbeschaffung aus dem abgedruckten Stundenplan im Buch bat), nämlich indem sie die gewünschte Zielantwort auf Deutsch, quasi als Übersetzungsaufgabe, anbietet: „ah (.) jetzt ah fünf vor zehn“ (Zeile 08). Sie konstruiert also diese zweite Frage (die übrigens nicht als Interrogativsatz formuliert ist) ganz offensichtlich als formfokussierte Sprachübung ohne den Anschein zu erwecken, damit tatsächlich ein Informationsdefizit ausgleichen zu wollen.

Die Lehrerin nimmt Fabiennes Antwort dann explizit zum Anlassfall, um die Wiederholung eines Unterrichtsthemas einzuleiten. Damit verortet sie sich deutlich als Lehrerin, die diese Klasse kennt und sich für diese Klasse verantwortlich

fühlt, indem sie nämlich Fabiennes Fehler in einen größeren didaktisch-pädagogischen Zusammenhang von bereits Bekanntem und Gelerntem einordnet und das Übungspotenzial für Fabienne – aber auch für ihre KlassenkollegInnen – identifiziert. Gleichzeitig unterstellt sie damit Fabienne jedoch ein sprachliches Problem mit der Formulierung der Uhrzeit im Französischen. Schließlich wird mit dem *third turn* der Lehrerin fast nebenbei auch die von Fabienne begonnene Antwort, die sie ja nicht fertiggestellt hat, als korrekturbedürftig interpretiert und dargestellt, d.h. als nicht adäquat evaluiert.

Die Interaktionssequenz endet jedoch nicht hier. Es ist mindestens so interessant zu sehen, was Fabienne in ihrem Folge-Turn jetzt aus diesem Redebeitrag der Lehrerin macht: Zunächst beginnt auch Fabiennes Reaktion bereits lange vor ihrem nächsten Redebeitrag, und zwar schon in Zeile 8: Direkt nachdem die Lehrerin das entscheidende Wort „zehn“ genannt hat, reagiert Fabienne mit einem Blick ins Buch. Diese nonverbale Handlung kündigt bereits an, was sie danach verbalisiert: dass ihr Fehler mit richtigem bzw. falschem Lesen zu tun hat.

Ihren tatsächlichen, verbalen Turn beginnt die Schülerin dann ebenfalls mit einem *change-of-state token*, nämlich mit einer Interjektion, die lexikalisch und prosodisch so gestaltet ist, dass sie Überraschung anzeigt: „ahSO“ (Zeile 10): Hier handelt es sich wohl bereits um eine Vorausschau auf die restliche Äußerung, da eine solche Reaktion auf eine lehrerInnenseitige Korrekturinitiierung unüblich ist. Auf das Anzeigen eines sprachlichen Fehlers reagieren SchülerInnen meist nicht mit einem Display von Überraschung, sondern eher mit einem Display, das ausdrückt, dass sie das zu Äußernde eigentlich gewusst hätten. Daraufhin setzt Fabienne zur Planung ihrer neuen Äußerung an, während sie weiter ins Buch schaut. Sie verbalisiert nun laut denkend ihr Erkennen des von der Lehrerin identifizierten Problems: „ok ops des sind zwei stunden“ (Zeile 10). Die Erkenntnis ist mit „ops“ eindeutig als Versehen markiert, als ungewolltes Übersehen der im Stundenplan dargestellten Zeitspanne. Mit diesem Herausstellen des Fehlers als eines Seh- anstelle Sprachproduktionsfehlers weist Fabienne die Zuschreibung der Lehrerin in deren *third turn* klar zurück und positioniert sich aus epistemischer Sicht als ‚Sehr-wohl-Wissende‘ in Bezug auf die sprachliche Formulierung und nur in Bezug auf die Bildinformation als ‚Jetzt-erst-Begreifende‘ aufgrund der LehrerInnen-Intervention. Erst dann erfolgt die Korrektur des Fehlers mit

„dix heures moins“ (Zeile 11). Die Lehrerin bestätigt im LehrerInnen-Echo, indem sie die Äußerung (nickend) wiederholt und damit als korrekt qualifiziert. Im Rest der Sequenz wird die Bearbeitung der Uhrzeit im Sinne einer Wiederholung des Grammatikthemas nicht mehr angesprochen und nicht weiter behandelt.

Die Analyse zeigt, dass selbst in einfachen Interaktionssequenzen *third turns* um einiges komplexer sind, als es starre Schemata glauben machen. Zweitens wird dadurch klar, dass wir es nicht bei der Analyse des *third turns* belassen können, sondern unbedingt den sequenziellen Kontext im Sinne des DAVOR wie auch des DANACH mit einbeziehen müssen.

Beispiel 3 soll zwei weitere Aspekte von SchülerInnen-LehrerInnen-Interaktion in IRF/IRE-Sequenzen – oder anders gesagt, von LehrerInnenfragen – sichtbar machen: Erstens, dass zum richtigen Beantworten einer Lehrerfrage auf SchülerInnenseite auch ein Verständnis davon gehört, was als nächstes Element erwartet wird („sequenzieller Horizont“, vgl. Macbeth 2011) und dass dies manchmal mit einem Verständnis der Einbettung in den größeren Interaktions- oder Diskurszusammenhang des Unterrichts zu tun haben kann. Zweitens, dass „richtige“ Antworten“ in der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion treffender als „lokal adäquate“ oder „für den aktuellen praktischen Zweck akzeptable Antworten“ (Macbeth 2004: 722) definiert werden sollten, d.h. umgekehrt, dass LehrerInnenfragen typischerweise nur in ihrem lokalen interaktionalen Zusammenhang verstehbar und beantwortbar sind (vgl. Macbeth 2011). Macbeth zeigt dies anhand eines Beispiels aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht, in dem die im Anschluss an ein Experiment gestellte Frage „What happened here?“ eigentlich eine Vielzahl möglicher Antworten zulassen würde, von den SchülerInnen jedoch auf eine ganz bestimmte Art und Weise interpretiert wird, um die für den lokalen Fragekontext adäquate – und damit aus Sicht der Lehrperson ‚richtige‘ – Antwort zu produzieren. In einer ähnlichen Situation befinden sich die SchülerInnen im folgenden Beispiel, in welchem allerdings LehrerInnen- und SchülerInneninterpretation nicht ganz deckungsgleich sind, woraus sich ein Kommunikationsproblem ergibt.

Beispiel 3 (KIB130612c1)

01 L alors ↑qu'est-ce que vous voyez sur cette image là. Döndü.
02 regarde l'image. après le texte.
03 DÖN oui
04 L qu'est-ce que tu vois.
05 DÖN °un bateau°,
06 L oui est-ce que c'est un petit bateau
07 DÖN hnh no:n c'est un grand bateau
08 L **et à côté?**
09 DÖN ***(.) (e:h?) (0.5)**
dönG *lehnt sich vor, schaut Bild an-->
10 L ah à gauche je crois (0.4) il y a, (1.2) une tache,
11 (0.6)
12 DÖN ähm *(2.7) *
dönG *zieht Buch näher heran*
13 L à gauche du**bateau
dönG -->blickt auf-->**
14 *(0.7) ** (0.6) *
dönG *shakes head,->blickt hinunter***
15 L vanessa
16 *(.) *
dönG *blickt auf*

17	VAN	jo: c'e:st une tache noire mais (0.7) mai:s (0.6) is
18		des is des nit des >ganz normale meer?<

19 L no:n je crois ↑pas (.) à gauche là il y a une grande tache
20 noire. et c'est déjà: le pétrole que le bateau a perdu.
21 viktor.

Es geht in diesem Beispiel, das aus einer Klasse im 2. Lernjahr stammt, um ein Bild aus dem Schulbuch *À plus! 2* (vgl. Bächle, Gregor, Jorßen & Schenk 2005: 97), das von den SchülerInnen beschrieben werden soll. Darauf zu sehen ist ein Öltanker auf dem Meer. Wir interessieren uns in diesem Ausschnitt zunächst für Zeilen 08-09, eine Frage-Antwort-Parsequenz, in der offensichtlich ein Problem besteht: die Lehrerin fragt „et à côté?“, von der Schülerin kommt zunächst keine Antwort, dann ein „e:h“ und anschließend nochmals eine 0.5-sekündige Pause. Gleichzeitig lehnt sich die Schülerin vor und betrachtet das Bild im Buch näher. Um zu verstehen, was hier passiert ist, sehen wir uns zunächst an, was bis zu der Problemstelle geschehen ist. „et à côté?“ ist ja recht deutlich eine Frage, die Vorläufer haben muss.

Die Sequenz beginnt mit der Aufforderung der Lehrerin zur Bildbeschreibung und mit der Selektion der Schülerin Döndü als Sprecherin (Zeilen 01-02). Bereits im ersten Teil der Sequenz (Zeilen 01-04) ist relativ viel sogenannte ‚konversationelle Arbeit‘ der Lehrerin beobachtbar: Auf die initiale Frage und die Sprecherwahl folgt eine nochmalige Aufforderung „regarde l’image.“ sowie eine Spezifizierung der Lokalisierung des Bildes „après le texte“. Und dann nochmals die Frage „qu’est-ce que tu vois“. Bis dahin hat Döndü noch keinen Antwortversuch gestartet. Sie hat lediglich ein bestätigendes „oui“ geäußert, um mitzuteilen, dass sie das richtige Bild identifiziert hat. In Zeile 05 erfolgt dann ihre Antwort: „un bateau“. Die Lehrerin evaluiert dies durch „oui“ als korrekt und hakt sofort nach: „est-ce que c’est un petit bateau“ (Zeile 06), mit einer deutlich suggestiven Frage, die eine verneinende Antwort nahelegt, so wie sie Döndü auch liefert. An dieser Stelle nun kommt die Frage nach dem „à côté“ (Zeile 08), auf die Döndü eine Antwort schuldig bleibt.

Die Lehrerin reagiert darauf mit einer intensiven Reparatur ihres *first turns*, also ihrer Frage „et à côté?“. Sie formuliert dies syntaktisch nicht als Frage sondern in Form einer Konstruktion, die der Beginn einer Antwortäußerung sein könnte, und die sich hier als sogenannte „designedly incomplete utterance“ (Koshik 2002), also eine absichtlich unvollständige Äußerung präsentiert. Gleichzeitig gibt diese Äußerung der Schülerin weitere Hinweise auf die gewünschte Antwort: „à gauche“ und „une tâche“ (Zeile 10). Zwischen den Elementen macht die Lehrperson jeweils Pausen, die die Schülerin ungenützt lässt bzw. in denen sie sich nicht äußert. Was sie aber tut, ist, mit ihrer Körperorientierung, ihrem Umgang mit dem Schulbuch und v.a. mit ihrem Blick zu demonstrieren, dass sie – ähnlich wie im ersten Beispiel – ein Seh-Problem hat: Sie kann auch hier das, was die Lehrerin hören möchte, nicht sehen. Zeilen 12-14 zeigen das ganz deutlich: Buch näher ziehen, aufblicken, Kopf schütteln, hinunter blicken. Schließlich kommt ihr eine andere Schülerin, die aufgezeigt hat, zu Hilfe und zwar auf interessante Weise: Vanessa meldet sich, die Lehrperson erteilt ihr das Wort durch die Nennung ihres Namens und die Schülerin beantwortet die Frage der Lehrerin mit „c’est une tâche noire“ (Zeile 17), stellt sie aber im selben Atemzug unter Rückgriff auf ihre L1, Deutsch, in Frage: „aber is des nit des ganz normale meer?“ (Zeile 17).

Hier treten zumindest zwei Aspekte deutlich zutage: Erstens, dass offensichtlich der visuelle Aspekt tatsächlich nicht ganz unproblematisch ist (Ist auf dem Bild wirklich ein Ölfleck zu sehen?) und zweitens, dass die Schülerin Vanessa trotzdem zu wissen glaubt, was hier als ‚richtige‘ Antwort gefordert ist. Wie kann Vanessa dies wissen oder vermuten? Zum einen wohl, indem sie die sich zuspitzende Frageweise der Lehrerin, die im Laufe der Sequenz immer deutlicher auf ein bestimmtes Element abzielt, richtig interpretiert. Und zum anderen vermutlich, indem sie mehrere Informationen aus dem größeren pädagogischen Diskurs kombiniert: den bereits bearbeiteten Lesetext, den das Bild illustriert, das Thema der Lektion (Ölpest in der Bretagne), die Vokabelliste, die zu lernen war und in der „tâche noire“ als Vokabel vorkommt, und ihr Wissen über übliche LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion im Fremdsprachunterricht, wonach die Lehrerin mit der Frage nach der Bildbeschreibung höchstwahrscheinlich das Thema und Vokabular der Lektion wiederholen möchte.

Es wird in diesem Beispiel eines SchülerInnen-LehrerInnen-Gesprächs deutlich, dass eine Detailanalyse von *third turns* aus IRF/IRE-Sequenzen in ihrer sequenziellen Einbettung nicht nur Rückschlüsse über das pädagogische Handeln und die Zielsetzungen der Lehrperson zulässt, sondern auch über die mindestens ebenso relevanten Fokussierungen der SchülerInnen in der betreffenden Interaktion, die nicht notwendigerweise durchgehend im Einklang mit jener der Lehrperson sind (vgl. Fasel Lauzon & Pekarek Doehler 2013).

4. Schlussbemerkung

Wie aus den Analysen deutlich wurde, sind LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktionen selbst im gewöhnlichen plenaren LehrerInnen-SchülerInnen-Gespräch und sogar im Anfangsunterricht deutlich komplexer, als es das grobe IRF-Schema vermuten lassen würde. Lee (2007: 1226) unterstreicht, wie aufschlussreich es ist, auch die Interaktion im Frontalunterricht detailliert zu beschreiben und zu analysieren: „While formal categories of classroom discourse give the impression that teachers and students do the same thing over and over again [...], each and every three-turn sequence involves close interpretive works of understand-

ding by the parties to the interaction“. Dieser Beitrag soll daher ein Plädoyer für ein genaueres Hinsehen und vor allem für eine sequenzielle Analyse von LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion sein, insbesondere auch deshalb, um das in der Fachdidaktik verbreitete schablonenhafte Image von IRF/IRE-Sequenzen in Frage zu stellen und aufzuzeigen, dass hier genauso wie in jeder Interaktion die Agentivität aller TeilnehmerInnen – auch die der SchülerInnen – und Ko-Konstruktion eine tragende Rolle spielen.

Literatur

- Bächle, H., Gregor, G., Jorißen, C. & Schenk, S. (2005). *À plus! 2. Lehrwerk für den Französischunterricht an Gymnasien*. Berlin: Cornelsen.
- Ehrlich, S. & Freed, A. (2010). The Function of Questions in Institutional Discourse: An introduction. In A. Freed & S. Ehrlich (Hrsg.), „*Why Do You Ask?*“ *The Function of Questions in Institutional Discourse* (S. 3-19). New York: Oxford University Press.
- Fasel Lauzon, V. & Pekarek Doehler, S. (2013). Focus on form as a joint accomplishment: An attempt to bridge the gap between focus on form research and conversation analytic research on SLA. *IRAL*, 51, 323-351.
- Hall, J.K. & Pekarek Doehler, S. (2011). L2 Interactional Competence and Development. In J.K. Hall, J. Hellermann & S. Pekarek Doehler (Hrsg.), *L2 Interactional Competence and Development*. (S. 1-15). Bristol: Multilingual Matters.
- Hellermann, J. & Pekarek Doehler, S. (2010). On the contingent nature of language learning tasks. *Classroom Discourse*, 1, 25-45.
- Heritage, J. (1984). A Change of State Token and Aspects of Its Sequential Placement. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action* (S. 299-345). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchby, I. & Wooffitt, R. (1998). *Conversation Analysis. Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press.
- Kasper, G. & Wagner, J. (2011). A Conversation-analytic Approach to Second Language Acquisition. In D. Atkinson (Hrsg.), *Alternative approaches to second language acquisition* (S. 117-142). Abingdon: Routledge.

- Koshik, I. (2002). Designedly Incomplete Utterances: A Pedagogical Practice for Eliciting Knowledge Displays in Error Correction Sequences. *Research in Language and Social Interaction*, 35, 277-309.
- Lee, Y.-A. (2007). Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics*, 39, 1204–1230.
- Leupold, E. (2010). *Französisch lehren und lernen: Das Grundlagenbuch*. Stuttgart: Klett/Kallmeyer.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Macbeth, D. (2004). The relevance of repair for classroom correction. *Language in Society*, 33, 703-736.
- Macbeth, D. (2011). Understanding understanding as an instructional matter. *Journal of Pragmatics*, 43 (2), 438-51.
- Mehan, H. (1979a). *Learning lessons: social organization in the classroom*. Harvard: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1979b). „What Time Is It, Denise?“. Asking known information questions in classroom discourse. *Theory into Practice*, 28 (4), 285-294.
- Nassaji, H. & Wells, G. (2000). What's the Use of "Triadic Dialogue"? An Investigation of Teacher-student Interaction. *Applied Linguistics*, 21 (3), 376-406.
- Nieweler, A. (2002). Zur Förderung mündlicher Kompetenzen im Französischunterricht. *Fremdsprachlicher Unterricht – Französisch*, 55, 4-12.
- Pfeiffer, Waldemar (2003). Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik. Ein Essay. *Linguistik online*, 13, (1/03), 265-272. Verfügbar unter: http://www.linguistik-online.org/13_01/pfeiffer.html [29.03.2016].
- Richert, P. (2005). Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. *Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G. (1978). A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. In J. Schenkein (Hrsg.), *Studies in the Organization of Conversational Interaction* (S. 7-55). New York: Academic Press.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence Organization in Interaction: A Primer in Conversation Analysis I*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, R. (Hrsg.) (2011). *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache – amades.

- Schwab, G. (2009). *Gesprächsanalyse und Fremdsprachenunterricht*. Landau: Verlag empirische Pädagogik.
- Schwab, G. (2013). Unterrichtskommunikation im bilingualen Sachfachunterricht Englisch. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Unterrichtskommunikation. Grammatik, Experimente, Gleichungen* (S. 31-46). Tübingen: Stauffenburg.
- Seedhouse, P. (2004). *The interactional architecture of the language classroom*. Malden: Blackwell.
- Sinclair, J. McH. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Vetter, E. (2008). Konstruktiver konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht – eine Suche nach den Grundsätzen des aktuellen und zukünftigen Fremdsprachenunterrichts. In R. Tanzmeister (Hrsg.), *Lernen – Lernen – Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten* (S. 95-118). Wien: Praesens.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. London, New York: Routledge.
- Wells, G. (1993). Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, 5 (1), 1-37.
- Young, R. F. & Miller, E. R. (2004). Learning as Changing Participation : Discourse Roles in ESL Writing Conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519–535.
- Zimmerman, D. (1999). Horizontal and vertical comparative research in language and social interaction. *Research on Language & Social Interaction*, 32, 195-203.

Transkriptionskonventionen

?	steigende Intonation
.	fallende Intonation
,	halbsteigende Intonation
(0.9)	gemessene Pause in Zehntelsekunden
les	Betonung
LE	verstärkte Sprechintensität
no:n	gedehnter Laut
°un°	leiseres Sprechen
>wie<	schnellere Sprechweise

↑	Tonhöehensprung nach oben
[]	Überlappung
e-	(Wort)abbruch

Non-verbales Handeln wird für jede/n SprecherIn in einer eigenen Zeile beschrieben und kursiv gesetzt. Ein für jede/n SprecherIn eigenes Symbol (*, #) zeigt an, an welcher Stelle in Bezug auf die Sprechzeile eine jeweilige non-verbale Aktion beginnt bzw. zu Ende ist.

Was ist ein gutes Argument? – Zu Analyse, Reflexion und Beurteilung mündlichen Argumentierens.

Dr.ⁱⁿ Cordula Schwarze

Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen, und Institut für Germanistik
Universität Innsbruck

1. Einleitung

Die Beurteilung der Qualität von Argumenten wird in diesem Beitrag als eine anwendungsorientierte Frage behandelt, die aus der Kommunikationspraxis erwächst. Sie kann daher nicht mittels präskriptiver Kriterien beantwortet werden, sondern bedarf der empirisch basierten Deskription und Analyse des Argumentierens und der Ableitung von Regeln aus der analysierten Kommunikationspraxis heraus. Die Frage nach der Qualität von Argumenten stellt folglich gleichzeitig den Ausgangspunkt methodisch-didaktischer Überlegungen für empirisch fundierte Lehr- und Lernkonzepte dar. Analysefähigkeit und Urteilkraft auszubilden ist die Konsequenz eines solchen Anwendungsbezugs. Die Grundlage dafür ist die Analyse von Argumentieren im Gespräch, also die Beantwortung der Frage, ob überhaupt argumentiert wurde; darauf aufbauend ist zu diskutieren, ob auch gut argumentiert wurde. Exemplifiziert wird dies im vorliegenden Beitrag anhand eines Fallbeispiels aus einem alltäglichen Konfliktgespräch. Für die Normsetzungsprozesse innerhalb von Lehr-/Lernzusammenhängen ist die Kenntnis und Reflexion der empirisch nachweisbaren faktischen Gestaltungsweisen des Argumentierens notwendig. Das ist jedoch Wissen, was nach Spiegel (2006b: 64) bislang noch nicht in ausreichendem Maße bei Lehrenden angekommen ist. Wesentlich ist also, die realen Ausprägungen des Argumentierens – im Gegensatz zu sprachkritischen Ansätzen, wie sie z.B. von Roth (2004: 84) vertreten werden – nicht vorschnell an Idealvorstellungen vom guten Argumentieren

zu messen, sondern sie erst zu analysieren und dann zu beurteilen, d.h. Maßstäbe für ein Urteil zu entwickeln und eine wertende Position einzunehmen.

Die Frage nach dem ‚guten Argument‘ ist keineswegs eine neue Frage, denn bereits Aristoteles formulierte bei der Grundlegung seiner Argumentationstheorie so: „[D]enn alle bemühen sich bis zu einem gewissen Grade, ein Argument zu prüfen bzw. zu stützen sowie sich zu verteidigen oder anzuklagen. Nun tut die Mehrheit dies entweder planlos oder mit einer auf der geistigen Konstitution beruhenden Gewohnheit. Da es aber auf beide Weisen möglich ist, so ist klar, dass es auch möglich sein muss, dies zu methodisieren; denn man kann die Ursache untersuchen, weshalb die einen Erfolg erzielen aufgrund der Gewohnheit, die andern durch Zufall; alle möchten aber wohl zugeben, dass etwas Derartiges bereits Aufgabe einer Theorie ist.“ (Aristoteles 1993: I,1,1).

Aristoteles hält es für fruchtbringend, die Ursache guten Argumentierens zu untersuchen und dies auf theoriegeleitetem Weg zu tun. Diese programmatisch-deskriptive Grundlegung in der Rhetorik wurde aber alsbald von einem normativen Blick verstellt. Der normative Zugang steht häufig jedoch der empirisch nachweisbaren Realität entgegen, deren Erscheinungsweisen in normativer Perspektive oft als defizitär und auch als grundsätzlich verbesserungswürdig angesehen werden: Argumente des Alltags seien „in der Regel unvollständig (enthymematisch) und häufig repetitiv, formal schlecht organisiert oder gar fehlerhaft, rhetorisch, vieldeutig, nur für ein bestimmtes Auditorium verständlich oder einfach generell unverständlich“ (Miller 1984: 224). Vor allem das Argumentieren im Gespräch wird aufgrund seiner Konstitutionsbedingungen negativ bewertet: Die „logische und sachlogische Kohärenz ist vielfach beeinträchtigt“ (Klein 2001: 1323), als Grund wird die „kaum planbare Dynamik der Sprecherwechsel bei gleichzeitiger Ungewissheit über den nächsten Argumentationszug des Gegenübers“ (Klein 2001: 1323) benannt. Nun unterliegt aber die Dynamik des SprecherInnenwechsels durchaus der Erwartbarkeit und der Konventionalisiertheit, wie die Gesprächsanalyse zeigen konnte (vgl. z.B. Deppermann 2008; Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Die Ungewissheit über die nächste Äußerung auszuhalten gehört zu den basalen Anforderungen an Gesprächsteilnehmende, was diese wiederum kompetent beherrschen. Argumentieren, also Verständigung, das Ringen um die Geltung von Aussagen oder die Berechtigung von

Forderungen sowie die Diskussion von Erkenntnis, geht erfolgreich vonstatten, wie verschiedene gesprächsanalytische Studien zeigen (vgl. z.B. Deppermann & Hartung 2006; Schwarze 2010; Spiegel 2006a). Zugleich erweist sich, wenn in dieser Perspektive alltägliches, authentisches Argumentieren untersucht wird, dass dort zumeist nicht nach dem ‚guten‘ Argument gesucht wird, wie der folgende Transkriptausschnitt demonstriert:

```
(aus: I./007.1.2.1)
347 Mu:                                     |das | is aber kéin argument
348 To:   find ich aber bl'öd dann das éigne |geld|

349 Mu:   dass es bl'öd ist * bl'ö:d ist kein argu,mént
350 To:
```

Die modalitätsreflexive Äußerung der Mutter im Beispiel lässt auf eine eigene Vorstellung schließen, was ein Argument ist oder eben nicht. Im argumentationstheoretischen Sinn hat die Mutter auch Recht, denn die Tochter äußert lediglich eine affektive Einstellung, die sie nicht mit Gründen unterlegt, es wird keine Geltungsbeziehung zwischen zwei Aussagen hergestellt. Daher wird die affektive Bewertung als Argument zwar zurückgewiesen, aber zugleich keine Aussage zur Güte des Arguments gemacht. Hier zeigt sich etwas für Gespräche Typisches: Argumentieren ist zwar zentraler Bestandteil nahezu allen Kommunizierens und zum erfolgreichen rhetorischen Kommunizieren trägt gutes Argumentieren maßgeblich bei, aber es wird in Alltagsgesprächen selten nach dem guten Argument gesucht. Meist werden Argumente nicht wegen ihrer mangelnden Güte zurückgewiesen, sondern eher weil sie nicht zur strittigen Frage passen oder gar nicht als ein Argument akzeptiert werden, wie im obigen Beispiel. Ein akzeptiertes Argument ist daher auch ein gutes Argument (vgl. z.B. Slob 2002: 193).

Die Frage nach dem ‚guten Argument‘ ist daher klarerweise eine metaphorische Kennzeichnung, für die Analyse ist sie kriterial aufzufächern und kann vor allem nicht isoliert beantwortet werden. Die Relevanz der argumentativen Strukturen ist vielmehr in funktionaler Perspektive an authentischen Gesprächen zu prüfen. Es geht daher um die funktionelle Einbettung des Argumentierens sowie das Konzept des Überzeugens als einem Ziel des Argumentierens, das

eingebettet in das übergeordnete Konzept des Erfolges im Gespräch betrachtet wird. Erfolg und gutes Argumentieren stehen in einer Ziel-Mittel-Relation, wobei traditionell das gute Argument als Garant für Erfolg in rhetorischer Interaktion gilt. Als erfolgreich gelten Argumente dann, wenn das Gegenüber eine neue, geänderte Überzeugung hat (vgl. z.B. Kolmer & Rob-Santer 2002; Herbig 1992). Fraglich ist jedoch, woran diese erkennbar wird; Wirkung als Eindrucksbildung in der Rezeption, die als Adressatenreaktionen auf den sprecherischen Ausdruck fassbar sein soll (vgl. Hirschfeld, Neuber & Stock 2008: 781), scheint dafür keine taugliche Kategorie. Erfolg als Komplexphänomen ist vielmehr als interaktiv konstituierte Leistung beider Interaktionspartnerinnen anzusehen – ob gut gesprochen oder gut gehört oder gut reagiert, ist nicht so einfach bestimmbar – und rückt den Argumentationsprozess in den Mittelpunkt. Nur empirisch ist mit gesprächsanalytischen Methoden entscheidbar, wann das Ziel erreicht, also der Erfolg sich eingestellt hat, sowie die Kriterien, an denen das gezeigt werden kann. Zugleich wird individuelle Kompetenz sichtbar, denn konkrete Individuen in einer konkreten Situation haben Erfolg.

Im vorliegenden Beitrag wird in einem weiten theoretischen Rückgriff auf Rhetorik und Argumentationsforschung anhand eines Ausschnitts aus einem authentischen Konfliktgespräch zwischen einer Mutter und ihrer jugendlichen Tochter das ‚gute Argument‘ diskutiert. Zunächst werden das Argument und seine Verankerung im Gespräch analysiert, dann werden die bewertenden Kriterien expliziert und die Möglichkeiten des Urteilens im Hinblick auf die Güte aufgezeigt, indem die sprachkritischen Potenziale des Fallbeispiels ausgelotet werden. Darin wird Kilian, Niehr & Schiewe (2010: 2) gefolgt, die unter Sprachkritik „Ansätze und Methoden der kritischen Sprachbetrachtung, die linguistisch begründet sind“ verstehen. Hier eröffnet sich die Verbindung zur Sprachdidaktik, die trotz einiger Vorschläge das Bewertungsproblem mündlicher Leistungen, und damit auch mündlichen Argumentierens, nach wie vor als Desideratum ansieht (vgl. Neuland & Peschel 2013: 54). Der theoretische Rahmen ist fundiert in der klassischen Rhetorik, die rhetorischen Konzepte werden darüber hinaus an die zeitgenössische Gesprächsforschung angeschlossen, insbesondere an deren methodisches Vorgehen (vgl. Deppermann 2008). Die breite linguistische Basis sichert die Begründbarkeit der Beurteilung und liefert zugleich eine Folie, nach

der ähnliche Daten in sprachkritischer Absicht diskutiert werden können. Das Ergebnis ist, neben der Beantwortung der Frage nach dem ‚guten Argument‘, Forschung aus der Praxis für die Praxis, um reflektierte Praxis zu erlauben, in der keine unzutreffenden Normen als Lehr- und Lernziele sowie letztlich Bewertungsziele gesetzt werden.

2. Theoretischer Rahmen: Rhetorik und Argumentationsforschung

Trotz ihrer inhärenten Normativität erweist sich der Rückgriff auf die antiken Theoretiker der Rhetorik als notwendig, da deren Auffassungen die rhetorische Theoriebildung insbesondere die Argumentationsforschung bestimmen. Für die antike Rhetorik war es ein selbstverständliches Handlungsziel, eine gute und überzeugende Rede zu halten. Demzufolge sind Normen bereits in die Theoriebildung eingewoben und können daher in sprachkritischer Absicht diskutiert werden (vgl. Roth 2004: 84). Das Mittel, welches Überzeugung ermöglicht, das Argument, wird zu einem wesentlichen Konzept der gesamten Rhetorik und ist ein kontinuierlich bearbeiteter Forschungsgegenstand (so z.B. Deppermann & Hartung 2006; Grundler 2011; Jacobs & Jackson 1982; Hannken-Illjes 2006; Schwarze 2010; Spiegel 2006a; Spranz-Fogasy 2005, 2006; van Eemeren & Garsen 2012). Unter Argumentation wird im Folgenden die geltungskritische Bezugnahme auf Thesen verstanden (vgl. Deppermann 2006); beim Argumentieren wird versucht, „mit Hilfe des kollektiv Geltenden etwas kollektiv Fragliches in etwas kollektiv Geltendes zu überführen“ (Klein 1980: 19). Eingebettet in Handlungsorientierungen von Argumentierenden handelt es sich um ein interaktives Klärungsverfahren (z.B. Spranz-Fogasy 2006).

Aufgrund seiner Vorkommenshäufigkeit sowie seiner Funktionen wie gewaltfreier Konfliktlösung, Ermöglichung politischer Teilhabe sowie Erkenntnisgewinn und Erkenntnisdiskussion in der Wissenschaft hat Argumentieren eine enorm hohe Relevanz in der schulischen und außerschulischen Bildung. Für die Schule ist das Argumentieren in den Bildungsstandards fest verankert und somit

eine zum Bestehen der mündlichen Reifeprüfung notwendige Kompetenz (vgl. Abraham & Taubinger 2012: 121). Auf die Förderung des Argumentierens trifft zu, was auch für andere sprachliche Handlungen gilt: Es ist nicht nur Lerngegenstand im Deutschunterricht, es ist sowohl dort als auch im Sach-Fach-Unterricht Lernmedium und wird disziplinspezifisch erlernt. Argumentiert wird also in allen Gesprächen, deswegen ist es in didaktischer Perspektive lohnenswert, Argumentieren auch in Alltagsgesprächen näher anzusehen, zumal es wenige Unterschiede zwischen schulischem und alltäglichem Argumentieren gibt (vgl. Spiegel 2006b: 65). Daher wird der kurze Überblick im Folgenden zwei Bereiche näher beleuchten: zum ersten die Rhetorik und Argumentationstheorie, zum zweiten Argumentationskompetenzforschung für den schulischen Kontext. Letztere Ansätze sind häufig unzureichend in Argumentationstheorie und Rhetorik verankert. Ziel wäre es, eine Brücke zwischen den beiden zu schlagen.

2.1 Rhetorik

Die klassische Rhetorik beschäftigt sich als praktische Disziplin mit dem System von Hilfsmitteln für erfolgreiches Kommunizieren, d.h. mit Erlernen, Ausübung und Vervollkommnung wirkungsorientierten Sprechens. Als wissenschaftliche Disziplin analysiert sie wirkungsorientiertes Sprechen, wobei ihre empirische Methode die einer Erfahrungswissenschaft ist (vgl. Ueding 2005). Erfolgreiches Kommunizieren wird zum Ziel eines/einer jeden Redners/Rednerin, wobei sich der Erfolg des Argumentierens an der Überzeugung des Gegenübers zeigt. Das Vorliegen von Erfolg wird in der präskriptiven Perspektive aufgrund der Nutzung bestimmter, erfahrungsbasiert als erfolgreich angesehener rednerischer Mittel jedoch vorausgesetzt. Im Zusammenhang mit dem Reflektieren der rhetorischen Mittel, der Trias der Wirkungsfaktoren Ethos-Pathos-Logos, war für die Rhetorik aber immer evident, dass nicht nur der reine Logos, also die sachbezogene Argumentation zum Erfolg führte, wie Aristoteles beispielhaft ausführt: „Von den Überzeugungsmitteln, die durch die Rede zustande gebracht werden, gibt es drei Arten: Sie sind nämlich entweder im Charakter des Redners begründet oder darin, den Hörer in eine gewisse Stimmung zu versetzen, oder schließlich in der Rede selbst, d. h. durch Beweisen oder scheinbares Beweisen.“ (Aristoteles

1993: I.2.3.). Die beiden anderen Faktoren wie die Glaubwürdigkeit des Redners, Ethos, und die Erregung von Leidenschaften, Pathos, sind als gleichberechtigte Faktoren anzusehen. Überlegungen zum rhetorischen Erfolg oszillieren daher zumeist zwischen der Person bzw. Persönlichkeit sowie der Sache und sind abhängig von der zugrunde gelegten Rhetorikauffassung. Wenn die Person in den Mittelpunkt gerückt wird, wird das individuelle Vermögen der Rednerpersönlichkeit betont und der Erfolg, das gute Argument der Person zugeschrieben. Wenn die Sache in den Mittelpunkt gestellt wird, dann werden die Inhalte und vor allem die reflektierte, korrekte Anwendung der rhetorischen Mittel gestärkt, die Rhetorik als System wird zur Bezugsgröße. Dies zeigt sich, wenn die Positionen der rhetorischen Theoriebildung gegenübergestellt werden.

Aristoteles fasst Rhetorik als das Vermögen auf, an jedem Gegenstand das Glaubenerweckende zu erkennen (Aristoteles 1993: I.2.1.). Er begründet eine sachorientierte Rhetorik, die um den rhetorischen Beweis zentriert ist und fokussiert den Überzeugungsvorgang (vgl. Kullmann 2005). Er bestimmt hierzu die Rhetorik als *téchnē*, also als systematische, beschreibbare Kunstlehre sowie als individuelle, erlernbare Kunstfertigkeit. Der Begriff des Redners wird daraus abgeleitet: Er ist der Anwender der Rhetorik.

In der römischen Rhetorik änderte sich der Schwerpunkt, dem Redner bzw. Orator wurde ein stärkeres Gewicht als den anderen beiden Faktoren beigegeben. Das *Orator-Konzept* setzt das redende Individuum in den Mittelpunkt, denn der Orator „ist der rhetorisch handelnde Akteur im Kommunikationszusammenhang“ (Klotz 2008: 587). Der Orator ist auf ein kommunikatives Ziel eingestellt, handelt zweckrational und erfolgsorientiert (vgl. Klotz 2008: 587), dazu tragen eine klare Wirkungsintention sowie Urteilskraft bei. Für die Ausbildung des Redners hieße das, den Gebrauch der öffentlichen Rede in den systematischen Aspekten und im Bewusstsein für die Verantwortung, um die es dabei geht, zu erlernen (vgl. Robling 2000). Für Cicero ist der Redner sowohl Produzent einer Rede als auch kunstvoller, d.h. regelkonformer Anwender der Redekunst, also „ein handwerklicher Fachmann“ (Klotz 2008: 591). Cicero betont Qualitätsunterschiede im individuellen Vermögen, sie beziehen sich auf die Naturanlagen, Disziplin, Scharfsinn und Schnelligkeit sowie Übung. Von der Ausformung dieser Faktoren im individuellen Vermögen werden die Möglichkei-

ten der rhetorischen Schulung bestimmt, die umfassende Bildung umfasst. Hier wird eine außersprachliche Norm eingezogen, die im Ideal des *orator perfectus*, des universal gebildeten Redners, zum Ausdruck kommt. Dieser ist einer, „der über jedes Thema, das in Worten zu entwickeln ist, sachkundig, wohlgegliedert, wirkungsvoll, aus dem Gedächtnis und mit angemessener Würde des Vortrags reden kann“ (Cicero 2003: 1.64.). An Ciceros Formulierung lassen sich Normen festhalten, die ungebrochen gültig sind: Verweise auf Strukturierung, auf Erfolgsorientierung und den angemessenen Gebrauch sprecherischer Mittel. Auch ethische Überlegungen gehören dazu und werden unter der Perspektive der ethischen Vertretbarkeit des Handelns des Orators diskutiert. Die Grundlage dafür ist die Einschätzung der Rhetorik als kraftvoll und machtvoll: „Je größer diese Kraft ist, umso mehr gilt es, sie mit Rechtschaffenheit und höchster Klugheit zu verbinden. Wenn wir die Macht der Rede Leuten zur Verfügung stellen, die diese Eigenschaften nicht besitzen, so machen wir sie nicht zu Rednern, sondern geben Rasenden gewissermaßen Waffen in die Hand.“ (Cicero 2003: 3.55.).

In der Weiterentwicklung der rhetorischen Theorie durch Quintilian erhalten diese kommunikationsethischen Überlegungen weniger Aufmerksamkeit, da sie in die Konzeption des Redners eingeschlossen sind, denn „gut reden kann nur ein guter Mensch“ (Quintilian 1995: II.15.34). Dieser Köhner der Rede ist universal gebildet, zugleich moralisch integer und zielt in seiner Rede auf das Gemeinwohl (vgl. Robling 2000). Das Rednerideal ist hier das des Ehrenmannes, der reden kann (*vir bonus dicendi peritus*). Quintilian stärkt einen weiteren außersprachlichen Faktor, die Bildungsnotwendigkeit, indem er sich gegen die Auffassung wendet, „es genüge für den Menschen, auf die Welt zu kommen und Redner zu sein“ (Quintilian 1995: X.3.10.). So fordert er einen umfassenden Ansatz in der rhetorischen Ausbildung, da „nur ein wirklich guter Mann ein Redner sein kann; und deshalb fordern wir nicht nur hervorragende Redegabe in ihm, sondern alle Mannestugenden“ (Quintilian 1995: I.Pr.9). Auch dieser Anspruch findet sich heute in der Forderung nach Sachverstand und Bildung, um sprechen/kommunizieren zu können, wieder.

2.2 Argumentationskompetenz im schulischen Kontext

Eine zeitgenössischere Anbindung vor allem hinsichtlich des Zieles der Förderung von Argumentationskompetenz erlauben solche Arbeiten, die in den vergangenen Jahren häufig in sprachdidaktischer Perspektive im Rahmen der Kompetenzorientierung von Unterricht entstanden sind. Mündliches Argumentieren wird dem Kompetenzbereich ‚Sprechen und Zuhören‘ zugerechnet, es wird meist als Teilbereich der übergeordneten Gesprächskompetenz gefasst (vgl. z.B. Grundler & Vogt 2013; Grundler 2011; Spiegel 2006a und b; Spiegel & Berkemeier 2014). Vor allem Spiegel (2006a und b) akzentuiert die Interaktivität sowie die Einbettung des Argumentierens in Gespräche bzw. Diskussionen auf der Basis ihrer Analysen von SchülerInnendiskussionen. Auch Grundler & Vogt (2013; ausführlicher: Grundler 2011: 78) begreifen argumentative Kompetenz als Variante von Gesprächskompetenz, denn zum Argumentieren werden Fähigkeiten genutzt, die zum Führen von Gesprächen konstitutiv sind, wie beispielsweise Themen- und Aufgabenbezug, Kooperativität, PartnerInnenbezug und Angemessenheit. Sie werden jedoch um explizites Wissen über Ziel-Mittel-Relationen, Argumente und Argumentieren erweitert sowie um den Erfolgsbezug. Daher eröffnen Grundler & Vogt (2013) vier Dimensionen – personale, kognitive, soziale und kontextuelle Dimension – als Kompetenzausprägungen in Bezug auf das Argumentieren. Die o.g. Arbeiten sind eher lose in der Argumentationstheorie verankert, das Argument wird selten genauer beleuchtet, sondern eher der Prozess des Pro-und-Contra-Gebens sowie dessen kontextuelle Einbettung. Eine die rhetorische Basis integrierende Auffassung von argumentativer Kompetenz legt Hannken-Illjes (2004) in anwendungsorientierter Perspektive vor. Sie bestimmt argumentative Kompetenz als die „Fähigkeit (einschließlich Wissen und Können) und die Motivation, auf Basis ethischer Prinzipien die Topik und die Praxis der Argumentation so zu gestalten, dass diese von der Argumentationspartnerin als angemessene Reaktion auf die kontextuell gebundene Problemstellung gewertet wird“ (Hannken-Illjes 2004: 151). Sie akzentuiert die Beurteilung des Arguments als nur in der Situation durch die Interagierenden möglich, was wiederum voraussetzt, dass sie zu Reflexion und Urteil in der Lage sind; welche speziellen Fähigkeiten außerdem zu argumentativer Kompetenz gehören, bleibt offen.

3. Argumentieren im Gespräch – Analytischer Nachweis

In analytischer Perspektive kann jedoch das Vorliegen von Argumenten im Gespräch nicht einfach vorausgesetzt werden, sondern muss unter folgenden Fragestellungen analysiert werden: Was tun Interagierende, um zu argumentieren? Mit welchen sprachlichen Mitteln stellen Teilnehmende Argumente und Argumentieren her? Welche Formen und Funktionen haben diese Mittel? Argumente werden üblicherweise dreistellig modelliert, sie bestehen aus Prämisse, Konklusion und stützendem Topos und markieren eine Übergangsbeziehung, die durch den Topos ermöglicht wird und eine regelhafte Beziehung markiert (vgl. z.B. Kienpointner 1992). Topoi generieren auf diese Weise systematisch Argumente (vgl. Schwarze 2010). Dieses dreistellige Argument ist im Gespräch als Struktur nicht realisierbar, es muss also prozessiert werden. Das wird zumeist in einer (idealtypischen) sequenziellen Abfolge des Argumentierens durchgeführt, die aus fünf Schritten – Auslösehandlung, Dissensmarkierung, Darlegungshandlung, Akzeptanz sowie Ratifikation der Akzeptanz – besteht (vgl. Spranz-Fogasy 2005, 2006; Schwarze 2012, 2010). Es ist also an den Möglichkeiten der Interaktionskonstitution wie Prozessualität, Interaktivität, Methodizität und Pragmatizität (vgl. Depermann 2008) anzusetzen und die komplexe Handlung des Argumentierens als eingebettet in das größere rhetorische Format des Gesprächs, von welchem sie auch bestimmt wird, zu untersuchen. Auf diese Weise werden die Handlungsaufgaben der Interaktionspartnerinnen sowohl zum Ausgangspunkt der Analysen genommen als auch gleichzeitig zum Ausgangspunkt der didaktischen Überlegungen. Die Handlungsaufgaben für die Interagierenden, um zu argumentieren, sind (vgl. Schwarze 2010):

- (1) Wahrnehmen einer Handlungsblockade und das Relevant-Setzen der Strittigkeit. Das ist analytisch an der formalen Gestaltung der Dissensmarkierung nachweisbar.
- (2) Topisches Denken, das umfasst das Finden relevanter Topoi in Bezug auf die Quaestio. Dieser Schritt ist gesprächsanalytisch nicht nachweisbar.

- (3) Verknüpfen und Gewichten gefundener Topoi. Das ist als Ergebnis der inventorischen Phase an der Äußerungsgestaltung der Darlegungshandlung nachweisbar.
- (4) Anpassen der Äußerung an die Vorgängeräußerung sowie in die Argumentationssequenz. Das ist durch die Rekonstruktion der argumentativen Sequenz nachweisbar, v.a. durch die Gestaltung der Akzeptanz- und Beendigungsaktivitäten.
- (5) Aushandeln der intersubjektiven Gültigkeit der Topoi. Dies zeigen Handlungen zur Problematisierung der Gültigkeit auf.

Die Rekonstruktion der Sicht der Interagierenden gibt als Prozessanalyse der Interaktion Einblick in die handlungsleitenden Konzepte der Beteiligten, so rekonstruiert die gesprächsrhetorische Perspektive die realisierte Äußerung als Auswahl aus einem Spektrum möglicher Alternativen (vgl. Kallmeyer & Schmitt 1996: 36). Auf diese Weise kann eine lokale Struktur durch das Wirksamwerden rhetorischer Potenziale erklärt werden.

4. Beurteilung eines Arguments

4.1 Das Fallbeispiel

Bevor in Kap. 4.2 die Kriterien zur Beurteilung der Güte eines Arguments anhand des Fallbeispiels diskutiert werden, erfolgt zunächst dessen Präsentation mitsamt der sequenziellen Beschreibung. Das Vorgehen orientiert sich an den Standards der linguistischen Gesprächsanalyse (vgl. Deppermann 2008). Der Transkriptausschnitt entstammt dem Korpus „Mütter-Töchter-Konfliktkommunikation“ (Korpuseigner: IDS Mannheim; Korpusbeschreibung: Schwarze 2010: 163ff.). Es handelt sich um elizitierte Konfliktgespräche zwischen Müttern und ihren jugendlichen Töchtern. Das Korpus besteht aus 140 Gesprächen; darunter sind Gespräche, die im Hinblick auf das Argumentieren besonders geeignet sind, da in ihnen die Mutter-Tochter-Paare die Situation nutzen, um gemeinsam

erlebte Konflikte aus der Vergangenheit im Hier-und-Jetzt erneut zu bearbeiten, wie es auch auf das präsentierte Beispiel zutrifft.

Das Transkript zeigt einen Ausschnitt aus dem Gespräch „Konfirmation“. Bei dem in der näheren Vergangenheit erlebten Konflikt ging es um den Besuch einer Konfirmation durch die Tochter, die diesen dem Besuch des Geburtstags der Mutter vorzog; zudem benennen beide die Schwierigkeiten bei der Benachrichtigung der Mutter über diese Entscheidung als konfliktiv. Im lokalen Vorlauf des Ausschnitts weist die Mutter zum wiederholten Mal zurück, über die Entscheidung der Tochter „böse gewesen“ zu sein. An dieser Stelle setzt der Ausschnitt ein.

(aus: Konfirmation, II./128., Z 187-204)

187 MU: * klár weil das für
 188 TO: |du warst| {sehr wóhl b'ös}
 TPh {dtl}

189 MU: mich im moment en †schúck war klá:r |im moment| * im moment
 190 TO: |okáy aber|

191 MU: |war ich| ja ni die wichtigschte * die {†wichtigschte}
 MPh {rau}

192 TO: |(aber) |

193 MU: per:|són {und nit nur gerécht ich
 MPh {p, uB, BR, stü, mw}

194 TO: ja †wóllt|ste aber †séin

195 MU: meine| irgendwie ist jéder mal |an sei:m gebúrtstag oder
 196 TO: |aber s=gibt aber auch noch

197 MU: | * oder verlóbung oder oder hóchzeit ist immer
 198 TO: á:n|dre|

199 MU: |dérjénige die †wichtig|schte|
 200 TO: |{ja konfirmatió|n ist áuch} | {die wichtigste persón der
 TPh {KR, fE, oB} {p, undtl, KR, kn}

201 MU: |{es dréht sich jetzt| net um den nico es dréht sich jetzt
 MPh {SP, úbart, uB, BR, f, all, rhythm}

202 TO: ni|co oder†| |

203 MU: um †mích|
 204 TO: ah já

Am Beginn des Ausschnitts insistiert die Tochter (Zeile 188) auf ihrer im laufenden Gespräch bereits mehrfach hervorgebrachten Zuschreibung eines Affekts der Mutter, diese sei über den Sachverhalt des Nicht-Besuchs böse gewesen. Die Einschätzung wird von der Mutter an dieser Stelle (Zeile 187: *klár*) erstmals ratifiziert. Da die Ratifikation im Widerspruch zu ihrer bisherigen Positionierung im Gespräch steht, fungiert sie als Dissensmarkierung und die Mutter schließt die Darlegungshandlung direkt an. Die Darlegung wird durch ein prospektiv gerichtetes „weil“ eröffnet, das wegen der nachfolgenden Verbletzstellung als kausal und faktisch zu werten ist (vgl. Schwitalla 2003). Begründet wird der Affekt damit, dass der Sachverhalt zum damaligen Zeitpunkt eben ein Schock gewesen sei.

Die Wiederaufnahme des „*klár*“ (Zeile 189), womit die Mutter erneut den Affekt böse gewesen zu sein ratifiziert, verstärkt die Konfliktivität der Sequenz. Das „*klár*“ als Vorschaltelement der Einräumung hat sowohl retro- als auch prospektives Potenzial. Die angeschlossene Erklärung (Zeile 191: nicht die wichtigste Person gewesen zu sein) nutzt das retrospektive Potenzial durch den Bezug auf den affektiven Gehalt. Die Tochter setzt in den Zeilen 190, 192 kurze Ankünder der baldigen Rederechtsübernahme. Sie nutzt dazu das Format „*okáy* aber“ (Zeile 190), das aus Zustimmung im ersten Teil und Widerspruch im zweiten Teil besteht, funktional dient es der höflichen Abschwächung des Widerspruchs (vgl. Deppermann 2008: 58). In Zeile 194 übernimmt sie das Rederecht und verschiebt mit der Äußerung „*ja ↑wóllt↓ste aber ↑séin*“ die Modalität von der beanspruchten Faktizität durch die Mutter hin zum Vorwurf eines egoistischen Ansinnens. Sie verweist auf die Diskrepanz zwischen Sein und Sollen, einer aus dem Sein ableitbaren Behandlung.

Daraufhin produziert die Mutter eine lange Sequenz, die aus mehreren Äußerungen besteht (Zeilen 193-199). Mit einer erneuten Dissensmarkierung „und nit nur gerécht“ bekräftigt sie sich selbst, was die Ausgangsposition ihrer Rechtfertigung darstellt. Das nachfolgende modalitätsreflexiv auf das Argumentieren bezogene „*ich meine*“ (Zeilen 193-195) kündigt die eigene Position an und eröffnet die zweite Darlegungshandlung. Darin führt die Mutter die Gültigkeit eines universalen normativen Prinzips, nach dem jeder einmal die wichtigste Person ist und woraus sie per Gerechtigkeitsregel die Behandlung auch ihrer eigenen Person ableitet. Die Gerechtigkeitsregel (vgl. Perelman & Olbrechts-Tyteca 2004:

307) besagt, dass gleiche Dinge gleich behandelt werden sollen. Bezogen auf den Geburtstag heißt das in der Perspektive der Mutter, dass sich jede und jeder an ihrem/seinem Geburtstag gerechtfertigt als die wichtigste Person fühlen darf. Mittels des Allquantors „jeder“ beruft sie sich auf geteiltes Wissen, zugleich findet eine Intensivierung durch die Fokusverschiebung von sich selbst auf alle statt. Durch diese semantische Präzisierung „jeder-derjenige“ (Zeile 199) werden die Reichweite des Prinzips und auch seine Gültigkeit verstärkt. Die Änderung des Tempus zeigt die Änderung des Bearbeitungsstatus des konfliktiven Vorfalles an: Ausgehend von der Darstellung des Vorfalles in der Vergangenheit, zeigen sich Mutter und Tochter an dieser Stelle an, im Hier-und-Jetzt zu sein.

Die Tochter verweist in Zeilen 196-198 durch den Hinweis auf die Existenz anderer Menschen auf die Grenzen dieses Prinzips. Diese Äußerung kann als Einwurf nach Kallmeyer & Schmitt (1996) gewertet werden, da er Kritik bzw. Widerspruch enthält sowie Ausdruck erhöhter RezipientInnenaktivität ist. Kallmeyer & Schmitt (1996) benennen als interaktive Folgen eines Einwurfs die Störung des Hauptsprechers, der sich trotz Weitersprechens formulatorisch damit aber bei der Durchführung seines eigenen laufenden Beitrags auseinandersetzen muss. Das Ergebnis dieser Störung ist an der Neuformulierung im Beitrag der Mutter (Zeilen 197-199) sichtbar, die Neuformulierung ist gekennzeichnet durch die Wiederaufnahme des finiten Verbs (Zeile 197) und Wortwiederholungen.

In dieser Darlegungshandlung eröffnet die Mutter in Zeile 195 einen Vergleich, der durch eine dreigliedrige Liste versprachlicht wird. Die amplifikatorisch geordnete Liste enthält eine Reihe von Festtagen, die üblicherweise gefeiert werden: Geburtstag, Verlobung, Hochzeit. Sie leitet daraus als Prinzip ab, dass derjenige, dessen Feiertag es ist, auch immer die wichtigste Person sei. Das ist per Gerechtigkeitsregel nicht falsch. Jedoch zeigt sich bei näherer Betrachtung, dass die Gleichreihung der feiernswürdigen Ereignisse im logischen Sinn nicht zutreffend ist, denn sie unterscheiden sich im Merkmal der Vorkommenshäufigkeit: Geburtstag, Verlobung und Hochzeit gehören zwar alle zur Gruppe ‚wichtige, feiernswürdige Ereignisse‘, aber Verlobung und Hochzeit haben das Merkmal der Einmaligkeit (jedenfalls qua Wunschvorstellung), während der Geburtstag das Merkmal der Wiederholung im Jahreslauf, also Mehrmaligkeit, hat. Das ist in-

sofern relevant, weil sich daraus die Bewertungsressource speist. Der wesentliche Unterschied zwischen den Feiertagen, Einmaligkeit im Leben vs. jährliche Wiederholung, ist entscheidend für die Beurteilung der lebenspraktischen Relevanz des Anlasses. Die Mehrmaligkeit des Ereignisses Geburtstag stuft es in seiner sozialen Wertigkeit herab, gleichzeitig kann aber der versäumte Besuch eines Geburtstags – das Weiterleben des Geburtstagskinds vorausgesetzt – im nächsten Jahr nachgeholt und somit in der Herabstufung bereinigt werden. Die Ableitung der Wichtigkeit der Feieranlässe, deren praktische Konsequenz der Besuch ist, geschieht also mittels der Opposition von Einmaligkeit vs. Mehrmaligkeit. Auf diese Weise verstößt die Mutter aber gegen das logische Prinzip des Topos aus dem Vergleich (vgl. Perelman & Olbrechts-Tyteca 2004: 342ff.; Schwarze 2010: 55ff.), den sie benutzt. Das Prinzip besteht darin, dass Vergleichen eine Bezugsgröße zugrunde liegt, auf die sich die Objekte des Vergleichs beziehen lassen müssen und die explizierbare Merkmale hat. Das Merkmal ‚Vorkommenshäufigkeit‘ der miteinander verglichenen Feste ist aber für die angeführten Feste unterschiedlich. So produziert die Mutter ein logisch fehlerhaftes Argument, das sich aus der Verbindung eines Topos aus dem Vergleich, einem Kategorienfehler sowie der Gerechtigkeitsregel zusammensetzt.

Die Tochter bemerkt in den Zeilen 200-202 den Verstoß gegen logische Kategorien, greift das Merkmal der Bezugsgröße auf und zieht die passende Konklusion in ihrem Sinne: Sie ordnet nun die Konfirmation in die Liste, v.a. in die richtige Gruppe ein und bezieht sie auf Nico. In Zeile 200 beginnt sie ihre Äußerung mit Parallelsprechen, sie muss den übergaberelevanten Punkt nicht abwarten, da alles Notwendige für ihre eigene Äußerung schon gesagt ist. Sie wendet das von der Mutter Gesagte auf ihre eigene Position an und zieht daraus eine Konklusion im eigenen Sinne „ja konfirmation ist áuch die wichtigste person der nico oder“. Formal trägt die Äußerung auch Zeichen der Konstruktionsübernahme, sie ist formulatorisch nah an der Äußerung der Mutter. Die prosodische Markierung des „áuch“ plausibilisiert den Vergleich. Die Tochter bleibt sachorientiert, aber verwendet eine Begründung der gegnerischen Seite für sich. Diese Handlung der Tochter spitzt durch ihr face-bedrohendes Potential den Konflikt zu, was an der schnellen Reaktion der Mutter in den Zeilen 201-203 sichtbar wird, welche hohe emotionale Beteiligung anzeigt: Die Mutter setzt sich selbst wieder in den Fokus

und positioniert sich nachdrücklich neu. Die Äußerungsgestaltung ist durch einen asyndetischen Anschluss gekennzeichnet. Im Gegensatz zu den vorherigen Äußerungen der Mutter ist sie glatt durchformuliert und zugleich prosodisch stark markiert, sie zeigt Kennzeichen von Nachdruck und Emphase (vgl. Neuber 2002: 190). Der genutzte Topos aus dem Vergleich wird durch Abbruch beendet, wodurch sie die Konklusion der Tochter zurückweist. Funktional wurde dadurch die lokale Strittigkeit der Sequenz geklärt und die Quaestio explizit herausgearbeitet, diese ist jetzt offensichtlich. Der rechtfertigende Zug der Mutter, in dem es um das Stützen einer negativen Bewertung des Sachverhalts für die redende Person geht, wird von der Tochter auf der Basis des Arguments der Mutter widerlegt. Die Tochter schließt in Zeile 204 akzeptierend mit der Äußerung „ah ja“ die Argumentationssequenz und es beginnt ein neues Thema.

4.2 Beurteilung: Diskussion von Gütekriterien anhand des Fallbeispiels

Aus dem argumentativen Handeln der Tochter im dargestellten Fallbeispiel könnte zuspitzend in didaktischer Perspektive gefolgert werden: Warte auf die argumentativen Fehler deines Gegenübers und nutze sie ohne jede höfliche Abschwächung zur Durchsetzung deiner eigenen Position aus! Fraglos sollte das aber nicht Ziel einer Argumentationsschulung sein. Der Transkriptausschnitt eignet sich jedoch hervorragend, um daran nach dem ‚guten Argument‘ und nach Erfolg in der Interaktion zu fragen. Das Beispiel wurde nicht ausgewählt, um zu zeigen, wie widerständig Praxis ist, sondern vielmehr deshalb, um daran die Kategorien zu schärfen, die für glatte, unproblematische Sequenzen einfach anzuwenden scheinen.

Im Folgenden werden die eröffneten Perspektiven zusammengeführt, um kritische Sprachbetrachtung zu fördern, die als „didaktischer Schlüssel bzw. Zugriff zum sprachlichen Lernen und zur sprachlichen Bildung“ (Kilian, Niehr & Schiewe 2010: 124) fungieren soll und auf die Förderung reflexiver Kompetenz zielt. Da Kritik und Selbstreflexivität als Bestandteile von Argumentationskompetenz grundlegend eine geschärfte Wahrnehmungsfähigkeit für eigenes und fremdes Kommunikationshandeln benötigen, werden die analytischen Aspekte

von konkreter Kommunikationspraxis her perspektiviert. Erstens werden ansetzend an der Analyse des Gesprächsausschnitts „Perspektiven eingenommen, die aus phänomenologischen Merkmalen von Sprache hergeleitet sind“ (Kilian, Niehr & Schiewe 2010: 125), zweitens werden Konzepte aus der Argumentationstheorie, die als Prüfkriterium der Güte eines Arguments gelten, auf den Ausschnitt angewendet, wobei argumentationsinterne und argumentationsexterne Kriterien unterschieden werden (vgl. Schwarze 2010: 335ff.). Drittens müssen Aspekte der Einbettung des Argumentierens in den Gesprächszusammenhang thematisiert werden. Schließlich können didaktische Empfehlungen als Schritte in einem Lehr-/Lernzusammenhang aufgezeigt werden.

Eine typische erste, bewertende, salopp formulierte Frage ist häufig: An wen geht der Punkt? Diese Frage zielt auf die dem Argumentieren inhärente Erfolgsorientierung, die auch ein Kompetenzindikator ist. Die Anwendung auf das vorliegende Beispiel zeigt, dass dies nicht einfach entscheidbar ist, sondern die bewertenden Überlegungen kriterial ausgeformt sein müssen, wobei sie jeweils auf verschiedene Bereiche argumentativer Kompetenz zielen. Dazu gehören:

- (1) Welches Argument ist es? Wer hat argumentiert? Wer hat eigenständig ein Argument produziert? Wie ist die Argumentationssequenz gestaltet? (Fähigkeit zur Produktion von Argumenten)
- (2) Ist es ein wirksames, überzeugungskräftiges, gültiges Argument? (Interaktivität und kommunikativer Einsatz des Arguments)
- (3) Wie ist die Einbettung in das übergeordnete Format gelungen? Welche sequenziellen und interaktiven Folgen hat das Argument? (Anwendung des Argumentierens im Kontext)

4.2.1 Produktion eines Arguments

Für das Fragenbündel: Welches Argument ist es? Wer hat argumentiert? Wer hat eigenständig ein Argument produziert? Wie ist die Argumentationssequenz gestaltet? werden argumentationsinterne Kriterien in Anschlag gebracht. Nach Aristoteles handelt es sich hier um Logos-orientierte Überzeugungsmittel, also jene, „in der Rede selbst, d. h. durch Beweisen oder scheinbares Beweisen“ (Aris-

toteles 1993: I.2.3.) zu Tage treten. Hier steht das Produkt im Mittelpunkt und damit der Aspekt der eigenständigen Produktion von Argumenten, denn argumentativ kompetent ist nur, wer auch Argumente produzieren kann (vgl. z.B. Grundler 2011; Hannken-Illjes 2004). Es muss ein rhetorisch-logisch korrektes Argument hergestellt werden, dessen Topos passend gewählt und angewendet ist, und es ist in den lokalen Kontext einzubetten, wodurch die Argumentationssequenz präzise abgrenzbar wird.

Im vorgestellten Beispiel ist es die Mutter, die eine eigene Argumentationssequenz eröffnet und ausführt. Das von ihr entwickelte Argument ist aber logisch fehlerhaft. Aus diesem Grund kann sie ihr Ziel lokal nicht durchsetzen. Unter Ziel soll mit Kindt (2001: 1183) eine „spezielle, interessebedingte Erwartung an das Interaktionsresultat“ verstanden werden, die aus den Handlungen erschließbar ist und deren Erreichung abhängig ist vom Gegenüber. Die Tochter hingegen entwickelt in dieser Sequenz kein eigenes Argument, sondern nutzt die etablierte Argumentationssequenz im eigenen Sinne, sie nutzt die Möglichkeiten der interaktiven Herstellung eines Arguments und somit die Bedingungen des Gesprächsprozesses. Hierzu verwendet sie die Vorlage der Mutter für ihren eigenen Zweck, indem sie eine eigene Schlussfolgerung zieht und den Fehler metakommunikativ nicht als fehlerhaft benennt. Ihr Handeln zeigt eine hohe Zielorientierung, die ihr gelingt, denn sie setzt ihre Perspektive lokal durch. Der Zug der Tochter kann dann als erfolgreich angesehen werden, wenn die Zuspitzung durch Präzisierung und Offenlegung der *Quaestio* als mögliche Zielorientierung in Konfliktgesprächen anerkannt wird, und genau dazu bringt sie die Mutter mit ihrer Äußerung.

Die Voraussetzung für das Handeln der Tochter ist, den bereits durch die Interaktionspartnerin eröffneten Topos, dessen Gelingensbedingungen sowie dessen polyvalente Auslegbarkeit, wie sie durch seine Pro-Contra-Potenz ermöglicht wird, zu kennen und anzuwenden. Die Mutter verwendet im diskutierten Ausschnitt einen Topos aus dem Vergleich. Dessen Funktionsweise beruht darauf, dass verschiedene Größen miteinander in Beziehung gesetzt werden; der Vergleich kann sich auf nur einen Bereich oder Aspekt beziehen, die Vergleichbarkeit jedoch muss aktiv hergestellt werden. Der Vergleichsmaßstab ist ein rekonstruierbares *tertium comparationis*. Es wird entweder im deskriptiven Schluss von gleichen bzw. ähnlichen Dingen auf gleiche Eigenschaften geschlossen oder im normativen Schluss

von gleichen bzw. ähnlichen Dingen auf gleiche Behandlung. Die normative Formulierung ist von Perelman & Olbrechts-Tyteca (2004: 307ff.) als „Gerechtigkeitsregel“ ausführlich beschrieben wird. Diese verlangt eine „identische Behandlung von Wesen oder Situationen, die man in ein und dieselbe Kategorie einordnet. [...] Sollte nun aber die Gerechtigkeitsregel die Grundlage einer strikten Beweisführung bilden, müssten ihre Bezugsobjekte identisch, das heißt vollkommen austauschbar sein“ (Perelman & Olbrechts-Tyteca 2004: 307). Diese Identität der Vergleichsobjekte ist natürlich nie gegeben (und auch nicht anzustreben), argumentativ kann es nur darum gehen, Gleichheit in wesentlichen Punkten aufzuzeigen bzw. zu zeigen, dass festgestellte Unterschiede nicht wesentlich sind. Der Fehler der Mutter besteht darin, zwar vergleichbare Größen wie die verschiedenen Feiertage in Relation zu setzen, aber das *tertium comparationis* falsch zu bestimmen, denn die Gleichwertigkeit der Anlässe ist eben nicht gegeben. Sie unterscheiden sich in der Vorkommenshäufigkeit und diese wurde von der Mutter als argumentative Ressource angeführt, was die Widerlegung durch die Tochter ermöglicht.

Die spezifischen lokalen Funktionen des Argumentierens in dieser Sequenz können folgendermaßen bestimmt werden: Die Quaestio ist herausgearbeitet worden, sie ist nun spezifischer und präziser gefasst. Die Pro-Contra-Potenz des Topos ist für die Widerlegung und damit zur Bekräftigung der eigenen Position genutzt worden.

Wessen Argument es ist, ist nicht entscheidbar, da es gemeinsam hergestellt wurde. Die Differenz dieser Bewertung entspricht dem Handeln der Beteiligten. Die gemeinsame Herstellung ist typisch für Topoi aus dem Vergleich (vgl. Schwarze 2010: 287). Gut argumentiert jemand, der Argumente produziert, aber auch, wer Argumente aufgreifen, erkennen und daran mitarbeiten kann. Das Kriterium der eigenständigen Produktion von Argumenten muss um die Fähigkeit des Aufgreifens und Nutzens von vorgelegten Argumenten erweitert werden.

4.2.2 Überzeugungskraft des Arguments

Die Frage nach der Überzeugungskraft zielt auf die Interaktivität bzw. den HörerInnenbezug des Arguments. Ein hoher AdressatInnenbezug, von Ueding (2005) mit „Perspektivierungen eines Du-Bezugs“ bezeichnet, gilt als Kennzei-

chen guten Argumentierens und wird häufig als Gegenpol zur egoistisch geprägten Durchsetzung eigener Interessen verstanden. Im diskutierten Transkriptausschnitt zeigt sich jedoch, dass ein hoher AdressatInnenbezug sowie die Durchsetzung eigener Interessen miteinander verknüpft sind: Die Tochter zeigt einen sehr hohen AdressatInnenbezug durch das Aufgreifen des und die Mitarbeit am Argument der Mutter und kann dadurch ihr eigenes Ziel erfolgreich durchsetzen. Wenn AdressatInnenbezug auf das Argumentieren hin zugespitzt wird, steht das Kriterium der Überzeugungskraft im Mittelpunkt. Überzeugungskraft ist zum einen Ressource des Arguments selbst, zum anderen muss sie in der aktuellen Kommunikationssituation für die konkrete Interaktionspartnerin ‚wirksam gemacht werden‘, sie wirkt nicht von selbst. Daher sind Argumente auch durch die Beteiligten an einer Argumentation, also das Publikum, zu bewerten. Wie dieses Publikum konzeptualisiert werden kann, wird in der rhetorischen Theorie verschieden ausgeführt. Perelman & Olbrechts-Tyteca (2004: 40) konzeptualisieren es in idealisierender Weise als „universelle Hörerschaft“, was auf die antike Konzeption der Menge der Weisen (vgl. Aristoteles 1993) zurückgeht. Vor dieser Instanz müssen sich nach Perelman & Olbrechts-Tyteca (2004) die Argumente als vernünftige Argumente zwingend und überzeitlich bewähren. Argumentiert wird nun aber – in einer Rhetorik mit Sitz im Leben – zumeist durch reale Menschen in realen Situationen, in denen auch lebenspraktische Ziele verfolgt werden. Daher betonen andere Ansätze, dass die Gültigkeit eines Arguments sich innerhalb des Argumentationsfelds als intersubjektiv hergestellte Gültigkeit bestimmt, wonach beide Interaktionspartnerinnen entscheiden, ob sie ein Argument anerkennen (so z.B. Hannken-Illjes 2004). Die intersubjektive Gültigkeit der Argumente im jeweiligen konkreten Argumentationsfeld ist zu explizieren, denn die Interagierenden bestimmen diese selbst durch die gemeinsame Orientierung an den situativ ratifizierten und nicht durch universale und geteilte Rationalität extern festgelegter Regeln. Wesentlich ist, Anerkennung der Gültigkeit nicht als geänderte Überzeugung aufzufassen, wie Wirksamkeit nicht selten in klassischer rhetorischer Tradition (vgl. z.B. Herbig 1992) als ein Qualitätsmerkmal des Argumentierens aufgefasst wird. Geänderte Überzeugungen des Gegenübers durch Argumentieren lassen sich mit gesprächsanalytischen Mitteln im Gespräch nicht nachweisen. Angewendet auf den vorliegenden Ausschnitt kann das heißen, dass

die Interaktionspartnerinnen formal das Argument als gültig anerkennen, aber es inhaltlich beiderseits nicht für überzeugungskräftig ansehen. Nachweisbar ist das im Fallbeispiel an der Widerlegung des Arguments der Mutter durch die Tochter und an der fehlenden Akzeptanz durch die Mutter.

Das Merkmal der Interaktivität eines Gesprächs schließt die grundlegende kooperative Orientierung im Gespräch ein (Kallmeyer & Schmitt 1996: 28ff.), dabei geht es um die Bereitschaft zur formalen und inhaltlich-interpretativen Mitarbeit an den Äußerungen des Gegenübers. Angewendet auf den Transkriptausschnitt zeigt dies, dass die Tochter nicht nur formal im Sinne der Mitarbeit am Interaktionsfortgang kooperiert, sondern auch inhaltlich, indem sie an den gemeinsamen Inhalten mitarbeitet. Diesen Faktor betont auch König (2011: 109) als Qualitätskriterium und akzentuiert den Aspekt der Gemeinsamkeit als gemeinsamer Arbeit am Produkt. Die Tochter kooperiert also innerhalb eines kompetitiven Rahmens, wie er für Konfliktgespräche typisch ist, gleichzeitig wird die Kooperativität genutzt, um die Kompetitivität des Zuges zu unterstreichen. Dennoch kann der argumentative Zug der Tochter als erfolgreich bezeichnet werden, da, wie konversationsanalytische Arbeiten gezeigt haben, in Konfliktgesprächen eine andere Präferenzstruktur gilt, nämlich die der Präferenz für Nicht-Übereinstimmung (vgl. Pomerantz 1984). Das argumentative Handeln der Tochter kann nur dann als negativ bewertet werden, wenn ein externes, kommunikationsethisches Kriterium eingeführt wird. Dies sollte didaktisch aber von der Förderung von Argumentationskompetenz getrennt behandelt werden.

4.2.3 Einbettung des Arguments in den Kommunikationskontext

Argumentieren kommt, wie in Kap. 2 bereits ausgeführt, in der Argumentationspraxis nicht isoliert vor, sondern ist immer in größere kommunikative Formate wie Gespräche oder Reden eingebettet. In der Praxis muss folglich genau diese Verbindung, also die Einbettung des Arguments in das übergeordnete Format, analysiert werden; dies ist eine wichtige Beurteilungsressource. Dabei ist einerseits in prozessualer Perspektive nach dem Gelingen der Einbettung der Argumentationssequenz und andererseits nach Gütekriterien für ein gutes Gespräch oder eine gute Rede zu fragen. Hierzu werden auch Kriterien wie das Ineinander-

greifen der einzelnen Äußerungen oder das schnelle (Aus)Nutzen der sequenziellen Möglichkeiten wichtig. An lokalen Sequenzgestaltsgrenzen ist die Beurteilung der Einbettung der Sequenz möglich, auch an der Dissensmarkierung zeigt sich, wie die argumentationsauslösende Handlungsblockade aufgefasst wurde. Insgesamt zeigt sich hieran Prozesskenntnis des Argumentierens. Im diskutierten Transkriptausschnitt produzieren die Interagierenden überaus kompetent eine mehrfach verschränkte Sequenz, die alle notwendigen Handlungen enthält, also Dissensmarkierungen, Darlegungshandlungen sowie Akzeptanz und Ratifikation, darüber hinaus erkennt die Tochter schnell die Möglichkeiten, die sich ihr durch den Kategorienfehler der Mutter sequenziell bieten.

Des Weiteren können Kriterien für ein gutes Gespräch auf gutes Argumentieren übertragen werden. Nach Fiehler (2001: 1706) liegt ein gutes Gespräch dann vor, wenn erstens keine gravierenden Verständigungsprobleme auftreten, zweitens der beabsichtigte Zweck aus Sicht der Interagierenden mit vertretbarem Aufwand realisiert wurde und drittens keine starken Abweichungen von der Normalform, einer deskriptiv ermittelten Standardlösung für kommunikative Aufgaben, vorliegen. Die Anwendung dieser Kriterien in mikroanalytischer Perspektive auf die Argumentationssequenz im angeführten Beispiel zeigt, dass keine Verständigungsprobleme aufgetreten sind, die Tochter ihren beabsichtigten Zweck geradezu mit Minimalaufwand realisiert hat und innerhalb dieser Sequenz keine Abweichungen von der Normalform festzustellen sind, wobei die idealtypische Sequenz des Argumentierens als die Normalform gilt (vgl. Kap. 3). Diese drei Kriterien, so unscharf sie auch sein mögen, sind gewinnbringend auf diese einzelne Argumentationssequenz anwendbar. Eine ähnliche Anleihe kann auch für die gute Rede gemacht werden (König 2011: 117): Sie ist reflexiv, da sie sich auf persönliches Ethos und damit die eigene Glaubwürdigkeit bezieht, sie ist rezeptionsorientiert und sie ist lösungsorientiert. Nach König (2011: 117) ist eine Rede gut, „wenn der Redner ehrlich und authentisch ist, das Vertrauen des Publikums gewinnt, sich identifikatorisch auf dessen Individualität einstellt und Lösungen für die in der Rede erörterten Probleme anbietet“. Insgesamt erscheint dann die gute Rede als ein „Gemeinschaftsprodukt von Redner, Rede und Auditorium“ (König 2011: 117).

4.3 Didaktische Konsequenzen aus dem Fallbeispiel

Die didaktischen Konsequenzen aus dem diskutierten Gesprächsausschnitt hinsichtlich der Inhalte, Ziele bzw. Normen und Vorgehensweisen können an dieser Stelle nur angedeutet werden. Traditionelle, normative Konzepte zur Argumentationsschulung wie z.B. Bartsch, Hoppmann, Rex & Vergeest (2005); Geißner (2000); Händel, Kresimon & Schneider (2007); Herrmann, Hoppmann, Stölzgen & Taraman (2011) oder Kolmer & Rob-Santer (2002) sind um die im vorliegenden Beitrag vertretene Perspektive zu ergänzen. Betont werden soll also erneut, dass bereits die Schulung des *indivium*, also der Urteilskraft in Bezug auf Argumente in einer konkreten Argumentationspraxis, einen ersten, wesentlichen Schritt im didaktischen Prozess darstellt (so auch Spiegel 2006b: 73). Weitere Schritte wären die Wissensvermittlung über Kommunikation, Argumentation sowie den strittigen Sachverhalt und darauf reflektiert aufbauend der Erwerb von argumentationsbezogenen Handlungsrouitinen (vgl. Spiegel 2006b: 73). Ausgegangen werden muss wohl davon, dass ohne die Fähigkeit zu Analyse und Kritik von Argumenten die eigenständige, kontext- und partnerInnensensitive Produktion von Argumenten kaum möglich ist.

Das Ziel der Ausbildung von Argumentationskompetenz bezogen auf den schulischen Kontext besteht darin, Argumentieren und seine Einbettung in die jeweiligen Produktionsbedingungen erkennen, reflektieren und produzieren zu können, sodass Virtuosität bei der Anwendung des Verfahrens sowie Sensibilität für den Gesprächsprozess ermöglicht werden. Argumente im Gespräch sollten, wie im vorangegangenen Kapitel diskutiert, in funktionaler Perspektive unter Nutzung des gesprächsanalytischen Instrumentariums zugleich integrativ und interdisziplinär in den theoretischen Bezügen – und durchaus auch in den jeweiligen Fachbezügen – analysiert werden. Normen und Bewertungskriterien sollten aus dem analysierten Feld heraus und für ein konkretes Publikum erarbeitet werden; allgemeine Bewertungskonzepte wie das Konzept der Angemessenheit sollten für das jeweils vorfindliche empirische Material handhabbar gemacht werden (z. B. Schwarze 2015). Aus dem Fallbeispiel ergeben sich in diesem Sinne folgende Schwerpunkte einer analysebasierten Argumentationsdidaktik:

- Ausgangspunkt: Fälle aus der konkreten Argumentationspraxis
- Strittigkeit erkennen
- Kontextsensitivität erarbeiten: Einbettung des Arguments in das Gespräch und interaktive Konsequenzen erkennen, üben und reflektieren; Schnelligkeit entwickeln im Erkennen von Interaktionsmomenten, die für die eigene Position nutzbar sind
- Inventorisch-topisches Geschick erarbeiten: Topisches Denken als systematisches Suchverfahren für neue Argumente üben und reflektieren
- Varianz in der Produktion eines Arguments entwickeln, wobei der Fokus auf der Form liegt: Die handlungsleitende Frage wäre, welche Alternativen in den Argumentationsschemata möglich sind
- Widerlegungen erarbeiten
- Gültigkeit des Arguments in zwei Perspektiven prüfen: Zum einen extern entsprechend der einwandfreien Anwendung rhetorisch-topischer Bauprinzipien, zum anderen aus der Perspektive der InteraktionspartnerInnen als Akzeptabilitätsprüfung

Für den Unterricht gilt, dass die Ubiquität des Argumentierens – in seiner Doppelfunktion als Praktik der Wissensvermittlung wie als zu erlernende Handlung – als Lernanlass permanent genutzt werden kann und sollte.

5. Fazit

Der Ausgangspunkt für die Überlegungen dieses Beitrags war die Frage nach dem ‚guten Argument‘, deren Problematik in gesprächsanalytisch-linguistischer Perspektive anhand eines Fallbeispiels aus alltäglicher Konfliktkommunikation diskutiert wurde. Da mündliches Argumentieren zwar kontextuell geformt wird, aber gleichzeitig einen stabilen Kern aufweist (vgl. Schwarze i.Dr. für die Beispiellargumentation), bringt auch die Analyse solcher Argumentationen, die vom schulischen Argumentieren vermeintlich weit entfernt sind, Erkenntnisse, die konstruktiv für Lehr-/Lernsituationen angewendet werden können. Im Gegenstand mündliches Argumentieren konvergieren mehrere verschiedene theoretische und empirische Zugänge wie Rhetorik und Argumentationsforschung

sowie Gesprächslinguistik und Argumentationskompetenzforschung im schulischen Kontext, demzufolge erweist es sich als unumgänglich, diese systematisch aufeinander zu beziehen, um so zu belastbaren Ergebnissen zu gelangen.

Im vorliegenden Beitrag sind diese der vorgelegte Kriterienkatalog sowie eine mögliche Vorgehensweise, um solche Materialausschnitte in einer Lehr-/Lernsituation diskutieren zu können. Es handelt sich dabei um Sprachkritik im besten Sinn: Sie dient der Förderung reflexiver Kompetenz, diskutiert Normbezüge, macht diese flexibel handhabbar und fördert Sprach- und Kommunikationsbewusstheit. Die vorgestellten Beurteilungskriterien, welche die Qualität von Argumenten prüfen, bewerten nicht nur das Argument selbst, sondern auch dessen Überzeugungskraft sowie dessen Einbettung in den übergeordneten Kontext. Hierzu sind sowohl argumentationsinterne als auch argumentationsexterne, also kommunikationsbezogene Kriterien benannt worden. Die Kriterien sind auf das Fallbeispiel, den Ausschnitt aus einem Konfliktgespräch zwischen Mutter und Tochter, angewendet worden. Dabei hat sich gezeigt, dass die Beurteilung von Argumenten eine komplexe Praxis ist, die der Komplexität des Gegenstandes ‚Mündliches Argumentieren‘ geschuldet ist und sich nicht folgenlos vereinfachen lässt. Die starke Verankerung der Beurteilung des Arguments in der Rhetorik und Argumentationstheorie ist überaus gegenstandsangemessen. Zu prüfen ist also:

- „Rhetorisch-logische Korrektheit in Bezug auf den Aufbau des Arguments, die korrekte Anwendung des Topos und dessen Passung auf die Quaestio hinsichtlich Stichhaltigkeit und Angemessenheit
- Nachweis der Argumentationssequenz als Normalform
- Verankerung des Argumentierens im Gesprächsprozess
- Differenzieren der Bewertung entsprechend den einzelnen Beteiligten und ihrer jeweiligen Perspektive.“ (Schwarze 2010: 337)

Daraus resultiert die Bestimmung eines guten Arguments als ein gut ausgewähltes, sequenziell adäquat entwickeltes und verknüpftes sowie rhetorisch-logisch gültiges für jede Interagierende in einer konkreten Argumentationspraxis. Die interaktiv und prozessual sensible Verwendung der argumentationsbezogenen

Mittel, mehrere Realisationsmöglichkeiten für den gleichen Topos verfügbar zu haben sowie stilistische Varianz, also mehrere Ausdrucksschemata zum gleichen Gebrauchsschema zur Verfügung zu haben, gehören zum guten Argumentieren in der Mündlichkeit dazu. Diese (vermeintliche) Unschärfe sowie Mehrdimensionalität bei der Beurteilung der Qualität des Argumentierens ist unaufhebbar, denn, wie sich am diskutierten Gesprächsausschnitt gezeigt hat, ist es für das mündliche Argumentieren im Gespräch aufgrund seiner Prozessualität und Interaktivität nur in dieser Bezogenheit aufeinander analysier- und beurteilbar.

Um also rhetorischen Erfolg durch gutes Argumentieren bzw. das Anwenden guter Argumente nicht einfach als erwartbares, additives Ergebnis der Befolgung erfahrungsbasierter rhetorischer Regeln vorauszusetzen, ist es notwendig, die Bedingungen desselben empirisch zu prüfen. Das kann gelingen, wenn zum einen das Konzept Erfolg in einzelne Merkmale aufgegliedert wird, die es analytisch fassbar werden lassen und es als Komplexeinschätzung schlussfolgerbar machen sowie zum anderen nach einem Mittel zum Erfolg, nämlich dem guten Argument, gefragt wird. Die integrative Sicht auf kommunikativen Erfolg scheint notwendig und sinnvoll. Erfolg ist nicht allein eine Frage der SprecherInnenpersönlichkeit, sondern zeichnet sich durch die Kombination aller Überzeugungsmittel auf verschiedenen Ebenen aus und gilt in unterschiedlicher Weise für Gespräch und Rede. Darüber hinaus ist die Sicht auf den Prozess notwendig, da der Prozess die unabdingbare gesprächskonstituierende Grundgröße ist, die jegliches Gesprächshandeln modelliert. Das wiederum ermöglicht, nicht nur das Ergebnis zu bewerten, sondern auch den Herstellungsprozess. Mögliche Bewertungskriterien sind dann auch das Ineinandergreifen der einzelnen Äußerungen oder das schnelle Ausnutzen sich bietender sequenzieller Möglichkeiten. Die Sicht auf das Produkt ist notwendig, da die abgrenzbare und geschlossene Argumentationssequenz die Bezugsgröße bleibt. Die Konzentration der Beurteilung auf das Argument in seiner sequenziellen Prozessierung ermöglicht ein sorgfältiges Urteil. Jedoch sollte das Orator-Konzept nicht verworfen werden, da dieser als Subjekt der Rhetorik auf ein aktuelles Thema mit didaktischer Relevanz verweist (vgl. Robling 2000). Die Sicht auf die Persönlichkeit ist also ebenfalls notwendig, denn Erfolg haben Menschen. Individuelle Besonderheiten werden so wahrgenommen und die Persönlichkeit erscheint als Subjekt der Kompetenz im Beurteilungsprozess und ist

gleichzeitig Ansatzpunkt für rhetorische Unterweisung im Sinne der u.a. in den Bildungsstandards definierten Argumentationskompetenz.

Literatur

- Abraham, U. & Taubinger, W. (2012). Mündliche Reifeprüfung aus Deutsch an Allgemeinbildenden höheren Schulen. Vorbereitung im Unterricht. *ide informationen zur deutschdidaktik*, 36 (1), 119-129.
- Aristoteles (1993). *Rhetorik*. Übersetzt mit einer Bibliographie, Erläuterungen und einem Nachwort von F. G. Sieveke (4. Aufl.). München: UTB.
- Bartsch, T., Hoppmann, M., Rex, B. & Vergeest, M. (2005). *Trainingsbuch Rhetorik*. Paderborn: Schöningh.
- Cicero, M. T. (2003). *De oratore*. Über den Redner. Herausgegeben und übersetzt von H. Merklin. Stuttgart: Reclam.
- Deppermann, A. & Hartung, M. (Hrsg.) (2006). *Argumentieren im Gespräch* (2. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg.
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren* (4. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fiehler, R. (2001). Gesprächsanalyse und Kommunikationstraining. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. 2. Hbd. (1697–1710). Berlin, New York: De Gruyter.
- Geißner, H. (2000). *Kommunikationspädagogik*. St. Ingbert: Röhrig.
- Grundler, E. & Vogt, R. (2013). Mündliche Argumentationskompetenz im Primarbereich sowie in den Sekundarstufen I und II. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Unterricht* (458-493). Weinheim, Basel: Beltz.
- Grundler, E. (2011). *Kompetent argumentieren*. Tübingen: Stauffenburg.
- Händel, D., Kresimon, A. & Schneider, J. (2007). *Schlüsselkompetenzen: Reden – Argumentieren – Überzeugen*. Weimar: Metzler.
- Hannken-Illjes, K. (2004). *Gute Gründe geben*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Hannken-Illjes, K. (2006). In the Field – The Development of Reasons in Criminal Proceedings. *Argumentation*, 20, 309-325.

- Herbig, A. F. (1992). „Gleiches Recht für alle“ – Anmerkungen zum topischen Aspekt von Argumentationen. In A. Raasch (Hrsg.), *Nachbarsprachen in Europa*. Saarbrücken: Universität des Saarlandes.
- Herrmann, M., Hoppmann, M., Stölzgen, K. & Taraman, J. (2011). *Schlüsselkompetenz Argumentation*. Paderborn: Schöningh.
- Hirschfeld, U., Neuber, B. & Stock, E. (2008). Sprach- und Sprechwirkungsforschung. In J. Knappe, A. Gardt & U. Fix (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik* (772-786). Berlin, New York: De Gruyter.
- Jacobs, S. & Jackson, S. (1982). Conversational Argument. In R. J. Cox & A. Willard (Hrsg.), *Advances in Argumentation Theory and Research* (205-237). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Kallmeyer, W. & Schmitt, R. (1996). Forcieren oder: Die verschärfte Gangart. Zur Analyse von Kooperationsformen im Gespräch. In W. Kallmeyer (Hrsg.), *Gesprächsrhetorik* (19-118). Tübingen: Narr.
- Kienpointner, M. (1992). *Alltagslogik*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Kilian, J., Niehr, T. & Schiewe, J. (2010). *Sprachkritik. Ansätze und Methoden kritischer Sprachbetrachtung*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Kindt, W. (2001). Konventionen, Regeln und Maximen in Gesprächen. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. 2. Hbd. (1178-1187). Berlin, New York: De Gruyter.
- Klein, J. (2001). Erklären und Argumentieren als interaktive Gesprächsstrukturen. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik*. 2. Hbd. (1309-1329). Berlin, New York: De Gruyter.
- Klein, W. (1980). Argumentation und Argument. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 38/39, 9-57.
- Klotz, F. (2008). Der Orator. In J. Knappe, A. Gardt & U. Fix (Hrsg.), *Rhetorik und Stilistik* (587-597). Berlin, New York: De Gruyter.
- Kolmer, L. & Rob-Santer, C. (2002). *Studienbuch Rhetorik*. Paderborn: Schöningh.
- König, J. C. (2011). Über die Wirkungsmacht der Rede. Strategien politischer Eloquenz in Literatur und Alltag. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kullmann, W. (2005). Kommunikation und Rhetorik bei Aristoteles. In J. Knappe & T. Schirren (Hrsg.), *Aristotelische Rhetoriktradition* (21-37). Stuttgart: Steiner.
- Miller, M. (1984). Zur Ontogenese des koordinierten Dissens. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen* (220-252). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Neuber, B. (2002). *Prosodische Formen in Funktion*. Frankfurt a. M.: Lang.

- Neuland, E. & Peschel, C. (2013). *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (2004). *Die neue Rhetorik*. Herausgegeben und übersetzt von F. R. Varwig & J. Kopperschmidt. Stuttgart: Fromann-Holzboog.
- Pomerantz, A. (1984). Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes. In J. M. Atkinson & J. Heritage (Hrsg.), *Structures of Social Action* (57–101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Quintilian, M. F. (1995). *Institutio oratoria. Ausbildung des Redners: zwölf Bücher*. Herausgegeben und übersetzt von H. Rahn. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Robling, F.-H. (2000). Topik und Begriffsgeschichte am Beispiel des *vir bonus*-Ideals. In T. Schirren & G. Ueding (Hrsg.), *Topik und Rhetorik* (67-80). Tübingen: Niemeyer.
- Roth, K. S. (2004). *Politische Sprachberatung als Symbiose von Linguistik und Sprachkritik. Zu Theorie und Praxis einer kooperativ-kritischen Sprachwissenschaft*. Tübingen: Niemeyer.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schwarze, C. (2010). *Formen und Funktionen von Topoi im Gespräch*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Schwarze, C. (2012). Vom dreigliedrigen Argument zum fünfgliedrigen Sequenzschema des Argumentierens: Ergänzungen der Gesprächslinguistik zu einem rhetorischen Grundbegriff. *Forum Artis Rhetoricae*, 3 (30), 47-63.
- Schwarze, C. (2015). Angemessenheitsverhandlungen in Auswertungsgesprächen in der Hochschullehre. Aptum. *Zeitschrift für Sprachkritik und Sprachkultur*, Heft 02/2015, 190-199.
- Schwarze, C. (i.Dr.). jE:der mEensch hat seine mEInung; (1.5) °hhh und diese mEInung (.) muss er behAUpten. Argumentative Beispielverwendung in didaktisch motivierter Interaktion. In E. L. Wyss & I. Meißner (Hrsg.), *Begründen – Erklären – Argumentieren. Konzepte und Modellierungen in der Angewandten Linguistik*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schwitalla, J. (2003). *Gesprochenes Deutsch*. Berlin: Schmidt.
- Slob, W. H. (2002). How to Distinguish Good and Bad Arguments: Dialogico-Rhetorical Normativity. *Argumentation*, 16, 179-196.
- Spiegel, C. & Berkemeier, A. (2014). In der Schule Gesprächsfähigkeit fördern und fördern: Moderieren – Argumentieren – Zuhören. In E. Grundler & C. Spiegel (Hrsg.), *Konzeptionen des Mündlichen* (120-142). Bern: hep.
- Spiegel, C. (2006a). *Unterricht als Interaktion. Gesprächsanalytische Studien zum kommunikativen Spannungsfeld zwischen Lehrern, Schülern und Institution*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

- Spiegel, C. (2006b). Argumentieren lernen im Unterricht. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Argumentieren in Schule und Hochschule* (63-76). Tübingen: Stauffenburg.
- Spranz-Fogasy, T. (2005). Argumentation als alltagsweltliche Kommunikationsideologie. *Deutsche Sprache*, 33, 141-156.
- Spranz-Fogasy, T. (2006). Alles Argumentieren oder was? Zur Konstitution von Argumentation im Gespräch. In A. Deppermann & M. Hartung (Hrsg.), *Argumentieren im Gespräch* (2. Aufl.) (27-39). Tübingen: Stauffenburg.
- Ueding, G. (2005). *Rhetorik. Begriff – Geschichte – Internationalität*. Tübingen: Niemeyer.
- van Eemeren, F. H. & Garssen, B. (Hrsg.) (2012). *Exploring Argumentative Contexts*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins.

Transkriptionskonventionen

Partiturschreibweise

Siglen:

- Zeilennummerierung: 187, 188ff.
- MU/TO: Mutter bzw. Tochter; Verbaltranskript: Wiedergabe in literarischer Umschrift, angelehnt an Standardorthografie, erfasst dialektale und umgangssprachliche Lautung
- TPh/MPH: Zeile für phonetische Beschreibung

Phänomene:

- simultan Gesprochenes steht übereinander, Anfang und Ende sind mit || markiert
- kurze Pause: *
- Melodiebewegung (Tonsprung bzw. steigende/fallende Melodie auf nachfolgender Silbe, Bezug zum nachfolgenden bzw. vorangegangenen Element): ↑x oder x↓
- Akzentuierung (deutlich wahrnehmbarer Akzent der Intonationseinheit): *wóhl*
- Lautdehnung: *kla:r*

Speaking in Two Voices: Mehrsprachige Gedichte im Fremdsprachenunterricht

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Maria Magdalena Mayr-Hueber
Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen
Universität Innsbruck

1. Einleitung

Der vorliegende Artikel basiert auf einer von der Autorin im Rahmen ihrer Dissertation (Mayr 2014) durchgeführten empirischen Studie über die Verwendung zweisprachiger Gedichte im mehrsprachig ausgerichteten Fremdsprachenunterricht und präsentiert, ausgehend von einem Überblick über die Zielsetzungen und den Ablauf der Untersuchung, ausgewählte Ergebnisse, welche im Bereich der Sprach- und Literaturdidaktik von Relevanz sein können. Die Studie untersuchte die Reaktionen von SchülerInnen auf die Bearbeitung englisch-spanischer Gedichte in einem mehrsprachig ausgerichteten Fremdsprachenunterricht und wurde im Zeitraum von November 2012 bis Juni 2013 durchgeführt.

2. Theoretische Grundlagen

Die Studie situiert sich durch ihr Forschungsinteresse am Schnittpunkt verschiedener Wissenschaftsdisziplinen und kann somit als interdisziplinär bezeichnet werden. Das folgende Kapitel soll kurz die Grundpfeiler dieser unterschiedlichen theoretischen Hintergründe umreißen. Es handelt sich dabei einerseits um verschiedene Aspekte einer mehrsprachig ausgerichteten Didaktik, andererseits um die Auseinandersetzung mit Literatur im Fremdsprachenunterricht.

2.1 Ansätze einer mehrsprachigen Fremdsprachendidaktik

In der Einleitung zu *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* beschreiben Cenoz & Genesee (1998) mehrsprachige Gemeinschaften und Personen als die weltweit typische Norm. Auch in der schulischen Realität wird die Notwendigkeit von „(mehr)sprachlichem Wissen und Sprachenbewusstheit“ aufgrund der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit der SchülerInnen immer größer (Blell 2012: 11). Gerade im schulischen Kontext lassen sich zahlreiche Konzepte identifizieren, welche auf teilweise sehr unterschiedliche Art darauf abzielen, verschiedene Formen von Mehrsprachigkeit in die Schulrealität zu integrieren. Im anglophonen Bereich beispielsweise, insbesondere in den USA, bezieht sich der Begriff *multilingual education* häufig auf die aktive Einbindung von Herkunftssprachen in den Unterricht, auf die Förderung der individuellen sprachlichen und kulturellen Identität der Kinder und Jugendlichen sowie auf die erfolgreiche persönliche Einbindung von neu immigrierten SchülerInnen in die Gemeinschaft (vgl. u.a. García et al. 2006; López-Gopar et al. 2013; Schecter & Cummins 2003; van der Walt 2013). Häufig wird dabei auf die Notwendigkeit gepocht, die verschiedenen Muttersprachen der SchülerInnen auf konstruktive Weise in den (Englisch-)Unterricht einzubauen und dadurch das Selbstwertgefühl und damit auch die Bildungszugänglichkeit der jungen Menschen zu stärken. Darüber hinaus wird in vielen Fällen auf einen kulturellen und persönlichen Lernprozess abgezielt, der durch kreative Schreib- oder Lernprozesse gefördert werden soll (vgl. u.a. Cahnmann 2006; Cummins 2006; López-Gopar et al. 2013).

Ein etwas anderes Verständnis von mehrsprachigem Lernen hat sich in den letzten Jahren und Jahrzehnten an Forschungsstätten v.a. in Deutschland aber auch anderen europäischen Ländern herausgebildet. Die Entwicklung einer Mehrsprachigkeitsdidaktik gründet sich hier stärker auf die im schulischen Kontext vorgelernten Sprachen, welche den Lernenden zusätzlich zur Muttersprache oder zu den Muttersprachen noch zur Verfügung stehen, wie diese verschiedenen Sprachkonstellationen zusammenwirken, um eine übergreifende Sprachkompetenz zu ergeben, und wie die dadurch zur Verfügung stehenden Sprachen sich positiv auf das Erlernen einer weiteren Sprache auswirken können (vgl. zahlreiche Beiträge von Meißner 1995 bis Grünwald & Sass 2014: 27). Die sprachliche

Komponente wird hier – unter anderem durch stark formalisierte und geregelte Modelle – stärker in den Vordergrund gerückt, obwohl auch inter- und sozio-kulturelle Elemente in die Überlegungen zur Mehrsprachigkeit mit einfließen. Es ist wohl unter anderem auf die Vielfalt und die ambitionierten Zielsetzungen von mehrsprachiger Bildung zurückzuführen, wenn Cenoz & Genesee (1998: viii) bemerken, „multilingual education is not an easy enterprise“. Dennoch ist mehrsprachige Erziehung und Bildung, in welcher Form auch immer, ein äußerst lohnendes Unterfangen, da Mehrsprachigkeit nicht nur in Europa, sondern auch in anderen Ländern der Welt Positives mit sich bringen kann und Diversität heutzutage stärker als Vorteil wahrgenommen wird denn als Problem (Cenoz & Gorter 2010: 50).

Auf welche Weise versucht nun die hier beschriebene Studie, Mehrsprachigkeit in die Schulrealität einzubinden? Vorrangiges Ziel war es, eine schulische Situation zu untersuchen, in der mehrere in der Lebenswelt der SchülerInnen verankerte Sprachen gleichzeitig, übergreifend und kreativ verwendet werden. Sowohl die lebensweltlichen Sprachen als auch die Schulfremdsprachen der TeilnehmerInnen wurden also im Unterricht aktiviert und miteinander in Verbindung gesetzt. Somit baut die Studie gleichzeitig auf verschiedenen Konzepten der Mehrsprachigkeit auf und versucht, diese auf schlüssige Weise und am konkreten Beispiel literarischer Texte miteinander zu verknüpfen.

2.2 Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht

Die Textgrundlagen der hier beschriebenen Studie bilden ohne Zweifel authentische literarische Texte, die in einer Unterrichtssituation bearbeitet wurden. Dennoch liegt das Erkenntnisinteresse der Untersuchung nicht überwiegend auf der Art der Bearbeitung der Texte oder auf dem didaktischen Gehalt der Texte selbst; vielmehr fokussieren die Forschungsfragen, wie die SchülerInnen persönlich und individuell mit den Texten umgehen. Daher sollen hier vorrangig jene Überlegungen dargelegt werden, welche zur Verwendung von literarischen Texten in der hier beschriebenen Studie führten. Darüber hinaus wird kurz jene literaturdidaktische Ausrichtung vorgestellt, die den verwendeten Unterrichtsentwürfen zugrunde liegt.

Da die SchülerInnen unter anderem dazu angeregt werden sollten, eigene Erfahrungen auf Basis der bearbeiteten Texte zu reflektieren, liefern Konstrukte von Sexl (2003) hier wichtige Gründe: Er beschreibt literarische Texte als wichtiges Werkzeug zur Schulung des Interpretierens und des Verstehens von Situationen im realen Leben (Sexl 2003: 266). Laut Sexl (2003: 267) können eigene Handlungsweisen durch ihre Spiegelung in einem literarischen Text besser wahrgenommen und das Spektrum möglicher Verhaltensweisen kann erweitert werden. Auch ethische Überlegungen zu verschiedenen Handlungen können dadurch tragend werden (2003: 268). Darüber hinaus argumentiert Sexl (2003: 267f.), dass literarische Texte sich besser als andere Texte für die Bewusstmachung von Sprachverwendung eignen und sprachliche Alternativen liefern, was für die hier beschriebene Arbeit von hoher Bedeutung ist, da sie sich explizit mit der Sprachverwendung der AutorInnen, aber auch der Lernenden selbst auseinandersetzt. In seiner Arbeit „Literatur und Erfahrung“ argumentiert Sexl die Notwendigkeit einer solchen Schulung der Interpretations- und Verstehensfähigkeit in Bezug auf den konkreten Kontext des Gesundheitswesens, z.B. in der Interaktion zwischen ärztlichem Personal und Pflegepersonal oder in der Interpretation von Krankheitsbildern (Sexl 2003: 267f.), welche sich nicht immer offensichtlich erkennen oder erschließen lassen, sondern einer umfassenden Beleuchtung aus verschiedenen Blickwinkeln bedürfen, um als solche erkannt zu werden. Auch in der Verhandlung von sprachlichen und vor allem kulturellen Werten bzw. Identitäten sowie in der interkulturellen Verständigung kommt der Interpretation und dem Verstehen von verschiedenen Sichtweisen hohe Bedeutung zu. Demzufolge spielen solche Interpretations- und Verstehensprozesse auch im Kontext der hier beschriebenen Studie eine große Rolle, und zwar in Bezug auf die literarischen Textgrundlagen selbst sowie auch auf die Verhandlungsprozesse zwischen den SchülerInnen im schulischen Kontext. Darüber hinaus ist die Interpretation von eigenen Gefühlen oder Einstellungen gegenüber Sprachen und kulturellen Einflüssen bzw. denen anderer Personen gerade in Bezug auf die behandelten Texte besonders wichtig.

Über diese grundlegenden Überlegungen zur Verwendung von literarischen Texten in der hier beschriebenen Studie hinaus wurde auch in der Konzeption der Studie auf Prinzipien der Literaturdidaktik zurückgegriffen. Eine wichtige

Rolle kam hier der Rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik (vgl. Bredella & Burwitz-Melzer 2004) zu, welche einen persönlichen Zugang zum literarischen Text postuliert – und zwar auf kognitiver sowie emotionaler Ebene – und sowohl den/die LeserIn als auch den Text selbst im Lese- und Interpretationsprozess anerkannt sehen möchte. Beide Faktoren sind für diese literaturdidaktische Ausrichtung in der Bedeutungsentwicklung bestimmend und nehmen eine zentrale Rolle ein. Damit soll nicht nur die Empathiefähigkeit des Lesepublikums, sondern auch dessen Urteilsvermögen (Bredella & Burwitz-Melzer: XV) geschult werden, was – wie bereits erwähnt – für den Kontext der hier beschriebenen Studie wesentlich ist, wie weiter unten ausgeführt wird. Demzufolge wurde die Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik als Basis für die Unterrichtsentwürfe, welche im Rahmen der Studie umgesetzt wurden, ausgewählt. Beispiele für den rezeptionsästhetischen Fokus finden sich durchgehend in allen drei Unterrichtsplanungen; unter anderem lässt sich hier auf die offene Erstrezeption (A2.1)¹, den häufigen Meinungsaustausch zum Inhalt der Texte (u.a. A1.6, A2.3, A2.7, A3.2) sowie auf das selbständige Verfassen von kreativen Texten bzw. einer Collage in Reaktion auf die bearbeiteten Gedichte (A1.7, A2.8, A3.6) verweisen.

3. Forschungsdesign

Die Studie sucht Einblick in einen Bereich zu gewähren, der noch weitgehend unerforscht ist, und verortet sich daher im qualitativen Forschungsparadigma, denn für explorative Vorgehensweisen, wie sie im Fall der hier beschriebenen Studie genutzt werden, eignen sich qualitative Forschungsmethoden laut Dörnyei (2007: 39ff.) ganz besonders. Ziel der Studie war also nicht die Verifizierung oder Falsifizierung bereits bestehender Hypothesen, sondern vielmehr eine tiefgehende Erforschung des Wie und Warum von Denkprozessen der TeilnehmerInnen. Im Zentrum der Studie standen folgende Forschungsfragen:

¹ Die Kennzeichnungen A2.1 etc. beziehen sich auf die einzelnen Unterrichtsschritte in den Stundenbildern (s. Kap. 5.1, 5.2, 5.3).

- Welche Denk- und Verstehensprozesse werden bei der Bearbeitung von mehrsprachigen literarischen Texten in den SchülerInnen ausgelöst?
- (Inwiefern) Unterscheiden sich diese Prozesse bei Lernenden mit lebensweltlich mehrsprachigem und mehrkulturellem Hintergrund im Vergleich zu monolingual/ monokulturell sozialisierten Lernenden?

Die erste der beiden Forschungsfragen ist bewusst allgemein gehalten. Die zweite Frage widmet sich der Verbindung zwischen dem lebensweltlichen Sprach- und Kulturhintergrund der TeilnehmerInnen und deren Rezeption der Texte. Sie versucht also, mögliche Unterschiede in der Herangehensweise an einen Text zu zeigen und betrachtet die TeilnehmerInnen unter dem Blickwinkel ihrer individuellen sprachlichen und kulturellen Hintergründe.

3.1 Forschungsmethodik, Analyseinstrumente und Aufbau der Studie

Wie aus den Forschungsfragen unschwer zu erkennen ist, wird in der Studie vorrangig die Verbindung der aus den Unterrichtseinheiten gewonnenen Einblicke mit dem sozialen und lebensweltlichen Hintergrund der SchülerInnen untersucht. Um eine Basis für die Beantwortung der Forschungsfragen zu schaffen, wurde in einer Reihe von drei Unterrichtseinheiten im Spanischunterricht zweier Lerngruppen der Sekundarstufe II mit englisch-spanischen bilingualen Gedichten und eigens für die Studie entwickelten Unterrichtsmaterialien gearbeitet. Im Rahmen der Untersuchung konnten Einsichten in die Vielschichtigkeit der Denkprozesse und Erfahrungen der SchülerInnen mit den Texten erhoben werden.

Ein weiterer methodologischer Aspekt der hier beschriebenen Studie ist die Aktionsforschung, welche zwar als umstritten gilt, für die Untersuchung jedoch von hoher Bedeutung ist, da die Forscherin auch gleichzeitig selbst als Lehrperson tätig war und die TeilnehmerInnen in den zu analysierenden Unterrichtseinheiten unterrichtete. Der einzigartige Synergieeffekt aus Theorie und Praxis, der sich daraus ergibt, kommt dem Forschungsprojekt insofern zugute, als die Forscherin auch gleichzeitig Expertin auf ihrem Gebiet ist und das Umfeld, aber auch die Absichten der Studie kennt. In einem weiteren Kontext lässt sich die Aktionsforschung im Bereich des *Design-Based Research* einordnen, welcher vor-

rangig Lehr- und Lernumgebungen erforscht und zu verbessern sucht (Reinmann 2015). In einem solchen Untersuchungsdesign sollen nicht nur neue Lernkontext und deren Implementationsmöglichkeiten verbessert werden, sondern die Untersuchung soll auch zu einem besseren theoretischen Verständnis über Lehren und Lernen führen. Dafür wird häufig ein Methoden-Mix verwendet (vgl. Reinmann 2015), was auch in der hier beschriebenen Studie, vor allem im Bereich der Datenerhebung, der Fall ist.

Zur Datenerhebung wurden verschiedene Forschungsinstrumente verwendet, um einen möglichst umfassenden Blick auf das Unterrichtsgeschehen und die Reflexionseinsichten der TeilnehmerInnen werfen und sie in ihrer Komplexität erfassen zu können. Einerseits wurden die Unterrichtseinheiten videographiert, um Schlüsselstellen im Unterrichtsgeschehen identifizieren und zeitliche Abfolgen nachvollziehen zu können sowie um eine spätere Kommentierung des Geschehens durch die TeilnehmerInnen zu ermöglichen. Andererseits wurden zwei von den SchülerInnen während des Unterrichtsgeschehens selbst verfasste Texte zu ihrer eigenen sprachlichen und kulturellen Situation sowie aus der Perspektive einer der Figuren (s. Ablaufbeschreibung der Unterrichtseinheiten) analysiert. Darüber hinaus wurde nach den ersten beiden Unterrichtseinheiten jeweils eine Einheit des sogenannten *Stimulated recall* Verfahrens (vgl. u.a. Dörnyei 2007; Gass & Mackey 2000) durchgeführt, welches die Denkprozesse der einzelnen TeilnehmerInnen während der Ausführung verschiedener Aktivitäten dokumentieren sollte. Bei der introspektiven Forschungsmethode des *Stimulated recall* handelt es sich um ein Laut-Denk-Protokoll, das jedoch nicht während der eigentlichen Aktivität, sondern anhand eines mit der fokussierten Aktivität verbundenen Stimulus (z.B. Videosequenz, Audiodatei, schriftliche Dokumente aus der Unterrichtssituation etc.) (Dörnyei 2007: 148f.) im Nachhinein erhoben wird. Als Stimuli wurden in der hier vorgestellten Studie einerseits von den SchülerInnen selbst verfasste Texte und andererseits ausgewählte Videosequenzen aus den Unterrichtseinheiten verwendet. Nach Durchführung der Unterrichtsreihe fanden halbstrukturierte Einzelinterviews mit den TeilnehmerInnen statt, in denen diesen die Möglichkeit geboten wurde, über ihre Erfahrungen während der Unterrichtseinheiten zu sprechen und diese zu reflektieren. Somit ergibt sich folgender Untersuchungsablauf:

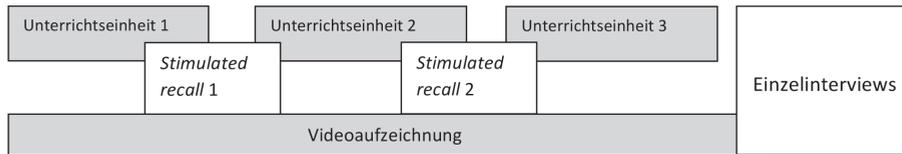


Abb. 1: Aufbau der Studie

Die Datensätze aus den vier eben besprochenen Erhebungsinstrumenten wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) und unter Heranziehung des Analyseinstruments MAXQDA analysiert und anschließend auf der Basis sich überschneidender Ergebniskategorien zwischen den einzelnen Datensätzen trianguliert. Da für die hier beschriebene Studie noch keine theoretischen Konzepte vorliegen, auf die zurückgegriffen hätte werden können, wurden induktiv Kategorien erarbeitet, wie in wenig untersuchten Forschungsbereichen üblich (vgl. u.a. Mayring 2010). Auf diese Weise konnte ein möglichst breites Spektrum an Reaktionen berücksichtigt und eine umfassende Beantwortung der Forschungsfragen ermöglicht werden. Die Triangulation fand auf Basis sich überschneidender Ergebniskategorien statt und sollte nicht der wechselseitigen Überprüfung von Resultaten dienen, sondern eine Erkenntniserweiterung mit sich bringen (Flick 2008: 27). Die induktiven Kategorien, welche sich aus den verschiedenen Datensätzen ergaben, beziehen sich beispielsweise auf die Wahrnehmung der Zweisprachigkeit in den Gedichten, den mehrsprachigen Schreibprozessen, die Sprachverwendung in den selbst verfassten Texten, die Auseinandersetzung mit den Charakteren oder die Verbindung der Textinhalte mit der eigenen Erfahrungswelt. Insgesamt ergaben sich durch die Triangulation zwölf verschiedene Ergebniskategorien (s. Kap. 6.1).

3.2 ProbandInnen

Bei den Lerngruppen handelte es sich einerseits um (ausnahmslos weibliche) Schülerinnen eines österreichischen Realgymnasiums, die Spanisch als Wahlpflichtgegenstand gewählt hatten (11. Schulstufe, Beginn 2. Lernjahr, 18 Schülerinnen), und andererseits um SchülerInnen einer österreichischen Handelsakade-

mie, die sich für den jahrgangsübergreifenden Freigegegenstand Spanisch gemeldet hatten (10. bzw. 11. Schulstufe, Ende 1. Lernjahr, 12 SchülerInnen). Von den insgesamt 30 SchülerInnen, die sich zum Zeitpunkt der Studie im Alter zwischen 15 und 17 Jahren befanden, waren 21 einsprachig mit der Muttersprache Deutsch aufgewachsen; die restlichen neun wiesen einen lebensweltlich mehrsprachigen Hintergrund auf, womit – über das Deutsche hinaus – die Sprachen Bosnisch (2), Finnisch (1), Französisch (1), Italienisch (1), Kroatisch (2), Spanisch (1) und Türkisch (1) als Muttersprachen in der Gesamtgruppe vertreten waren. Das sonstige sprachliche Vorwissen der SchülerInnen in Bezug auf den schulischen Unterricht umfasste die Sprachen Englisch als erste sowie entweder Französisch oder Italienisch als zweite lebende Fremdsprache. Für die Datenerhebung und die Auswertung der Daten konnte aus verschiedenen, mit den Bedingungen des Schulbetriebs zusammenhängenden Gründen jedoch nur eine geringere Anzahl an TeilnehmerInnen herangezogen werden. Nach eingehender Auseinandersetzung mit den Gegebenheiten und Möglichkeiten wurde die Zahl 15 als angemessene TeilnehmerInnenzahl für die Auswertung festgesetzt. Von diesen 15 TeilnehmerInnen wiesen sechs einen lebensweltlich mehrsprachigen Hintergrund auf (Bosnisch (1), Finnisch (1), Italienisch (1), Kroatisch (2), Türkisch(1)); die restlichen neun SchülerInnen waren einsprachig sozialisiert worden.

Um einen Einblick in das Unterrichtsgeschehen zu gewähren, werden im Folgenden die verwendeten Texte sowie der Ablauf der Unterrichtseinheiten und die durchgeführten Aktivitäten dargestellt. Auf dieser Basis können auch die Ergebnisse der konkreten Untersuchungsschritte klar nachvollzogen werden.

4. Literarische Textgrundlagen

Als Grundlage der Unterrichtseinheiten wurden vier verschiedene Texte gewählt, die überwiegend aus dem Bereich der *Chicano/a*-Literatur stammen.² Nach Bruce-Novoa (1982: 12) bezeichnet der Begriff *Chicanos* bzw. *Chicanas* Menschen

2 Die Wurzeln der Autorin Rhina P. Espallat liegen in der Dominikanischen Republik, daher kann sie strenggenommen nicht als *Chicana* bezeichnet werden, sondern muss mit dem allgemeineren Terminus *Latina* gefasst werden..

mexikanischer Herkunft, die permanent in den USA leben. Bedingt durch ihren geographischen Standort zwischen den USA und Mexiko und durch ihre Geschichte der Vermischung verschiedener ethnischer Gruppierungen und Kulturen kann sich der Großteil der Angehörigen der *Chicano/a*-Kultur in beiden Sprachen – Englisch und Spanisch – verständigen und sich auch in beiden Kulturen zurechtfinden (Bruce-Novoa 1982: 308). Nach Ette (2005; 2010) können Texte wie die hier verwendeten Gedichte als „Literatur ohne festen Wohnsitz“ (2005: 13) bezeichnet werden, welche sich sowohl auf transkultureller als auch auf translingualer Ebene bewegen und heute längst nicht mehr die Ausnahme eines Literaturkanons darstellen; vielmehr bringen diese Texte eine tiefgreifende Veränderung der (trans)nationalen Literatursysteme mit sich (Ette 2010: 117). Nach Ette (2010: 125) zeichnen sich diese Literaturen durch das Schaffen eines Bewegungs-Raumes aus, indem sie kontinuierlich zwischen verschiedenen kulturellen Gruppierungen, Gesellschaften, Orten und Sprachen oszillieren (vgl. Ette 2005: 14).

Die in der hier beschriebenen Studie verwendeten Texte spiegeln allesamt auf die eine oder andere Art eben diesen Bewegungs-Raum wider – und zwar sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene. Im Folgenden werden die Texte einzeln kurz dargestellt. Sie alle bieten, wie es Sexl (2003: 269) fordert und wie es sich in den nachfolgenden Absätzen zeigen wird, genügend Interpretationsspielraum, um eigene Erfahrungen adäquat einflechten zu können.

4.1 *She*³ (Elizondo 1977)

Der erste bearbeitete Text, verfasst vom *Chicano*-Schriftsteller Sergio Elizondo, beschreibt den Tagesablauf einer Frau, die verschiedene alltägliche Tätigkeiten entweder mit der englischen oder der spanischen Sprache verbindet. Dabei zeigt sich, dass die Frau gefühlsbetonte und persönlichkeitsbezogene Aktivitäten (z.B. Fühlen, Lieben, Denken) mit dem Spanischen verknüpft, während berufliche und mit dem öffentlichen Raum verbundene Tätigkeiten (Sitzen, Lesen, Autofahren) mit dem Englischen in Verbindung gebracht werden. Der Autor verwendet für

3 s. Anhang 1

die Beschreibung der Aktivitäten auch jeweils die Sprache, mit der die Protagonistin diese Tätigkeiten assoziiert. Ihr Leben zwischen zwei Sprachen und Kulturen kommt somit sowohl auf inhaltlicher als auch auf sprachlicher Ebene zum Ausdruck; vermuten lässt sich ein Migrationshintergrund der Protagonistin mit spanischsprachigen Wurzeln und gegenwärtigem Lebensmittelpunkt in den USA.

Das didaktische Potenzial dieses Texts liegt ebenso im inhaltlichen wie im sprachlichen Bereich. Aufgrund der sehr einfachen sprachlichen Strukturen eignet sich dieser Text besonders als Einstieg in die zweisprachige Literatuarbeit sowie zum Verfassen eines ähnlich strukturierten Textes aus individueller Perspektive von SchülerInnen. Eine möglichst hohe Offenheit in der Interpretation, welche Sexl (2003: 269) als Voraussetzung für eine erfolgreiche Verbindung eines Textes mit der eigenen Lebensrealität sieht, ist in diesem Gedicht ebenso gegeben. Mit Zeilen wie „she sits in English“ oder „quiere en español“ regt der Autor das Lesepublikum unwillkürlich zu Überlegungen darüber an, was es denn – sowohl für den Autor als auch für sich selbst – konkret bedeuten könnte, auf Englisch zu sitzen oder auf Spanisch zu lieben.

4.2 *Bilingual/Bilingüe*⁴ (Espaillat 1998)

In Rhina P. Espaillats Text *Bilingual/Bilingüe* wird der Konflikt zwischen einer Tochter und ihrem Vater dargestellt, in dem es vorrangig um die Sprachverwendung dieser beiden Figuren geht. Hintergrund ist hier vermutlich ebenfalls eine Migrationssituation zwischen einem spanisch- und einem englischsprachigen Lebensraum. Die Tochter möchte ihre beiden Sprachen – Englisch und Spanisch – gleichermaßen verwenden, während der Vater diese streng trennt und auf ein ausschließliches Verwenden der spanischen Sprache im familiären Kontext zu Hause besteht. Sprachlich ist das Gedicht vorwiegend in Englisch gehalten, wobei einige Textpassagen – sozusagen als Übersetzung der entsprechenden englischen Teile – zusätzlich auf Spanisch eingefügt sind. Die Tatsache, dass hier auch ein Generationenkonflikt behandelt wird, lässt den Text als besonders zugänglich für Jugendliche erscheinen, was sich auch in der Analyse der Daten widerspiegelt:

4 s. Anhang 2

Das Gedicht wurde von mehreren TeilnehmerInnen aufgrund seiner Realitätsnähe und der Identifikationsmöglichkeit mit der Situation als interessantester Text eingestuft.

4.3 *A Una Niña de Este País*⁵ (Espinosa 1953)

Das dritte Gedicht ist ein traditioneller Folklore-Text, der von Aurelio Macedonio Espinosa 1953 aufgezeichnet wurde. Er erzählt von der Begegnung zwischen einem Mann und einer jungen Frau und ist zum Großteil in dialogischer Form verfasst, wobei der männliche Protagonist hauptsächlich in spanischer Sprache kommuniziert, während die Frau in gebrochenem Englisch antwortet. Der Mann versucht, die Frau für sich zu gewinnen und ihr eine Liebesbezeugung abzurufen, doch die Frau weist ihn auf sehr direkte Art zurück: „Me no like Mexican men.“ Aus ihrer Sprachverwendung wird klar, dass sie keine englische Muttersprachlerin ist und vermutlich, ebenso wie der Mann, als Immigrantin in einem englischsprachigen Land lebt; im Gegensatz zu ihm weist sie jedoch ihre Wurzeln zurück und bevorzugt die Verwendung des Englischen. Der dialogische Charakter des Textes, welcher dem Gedicht Witz und Spritzigkeit verleiht, sowie die dargestellte Situation – ein versuchter Flirt – erweckten hier das Interesse der TeilnehmerInnen. Der Konflikt zwischen der sprachlichen und kulturellen Anpassung an ein Zielland und der Aufrechterhaltung der Herkunftssprache und/oder -kultur regte hier die Fantasie und Diskussionsbereitschaft der SchülerInnen an.

4.4 *Un Beso Is Not a Kiss*⁶ (Alarcón 1989)

Das letzte verwendete Gedicht ist der abstrakteste der vier Texte. In einem konstanten Wechsel zwischen Englisch und Spanisch beschreibt der Autor darin den für ihn bedeutenden Unterschied zwischen einem *beso* und einem *kiss*. Die Tatsache, dass die beiden Wörter die gleiche Grundbedeutung haben, nämlich

5 s. Anhang 3

6 s. Anhang 4

Kuss, tut der Argumentationsführung keinen Abbruch; vielmehr stellt er einen *beso* als intensiver und sogar gefährlicher dar als einen *kiss*. Hier steht vor allem ein sprachlicher Aspekt im Vordergrund: die unterschiedliche Besetzung von Wörtern in verschiedenen Sprachen. Das Ziel bei der Verwendung dieses Textes lag hier vor allem in der Erkenntnis, dass Wörter in verschiedenen Sprachen unterschiedliche Konnotationen haben und von Sprechern auch als unterschiedlich wahrgenommen werden können. Der Text selbst fällt jedoch auf gewisse Weise aus der Reihe und stieß in der Studie nur auf mäßige Begeisterung von Seiten der SchülerInnen.

5. Beschreibung der Unterrichtseinheiten

Die Studie wurde in drei Unterrichtseinheiten zu je 100 Minuten in zwei verschiedenen Lerngruppen der Sekundarstufe II durchgeführt (zu den ProbandInnen s. Kapitel 3.2). Da die Unterrichtseinheiten im Regelunterricht Spanisch stattfanden, war trotz des Fokus auf Mehrsprachigkeit eine gewisse sprachliche Orientierung am Spanischen vorgegeben; das bedeutet, dass auf sprachlicher Ebene nicht vollkommen frei agiert werden konnte, sondern dass bei einigen zentralen Aktivitäten ein Fokus auf das Spanische erforderlich war. Die Zweisprachigkeit der Texte gab zusätzlich jedoch einen zweiten sprachlichen Schwerpunkt vor, und zwar das Englische, das in vielen Aufgaben zusammen mit dem Spanischen gedacht, verstanden und verwendet werden sollte. Darüber hinaus erhielten die Lernenden in vielen Situationen die Möglichkeit, andere ihnen bekannte Sprachen heranzuziehen oder all ihre verfügbaren Sprachen – inklusive der verschiedenen Muttersprachen – spielerisch in den Unterricht einzubauen.

Als Unterrichtssprachen wurden entweder Spanisch oder die allen SchülerInnen gemeinsame Sprache Deutsch genutzt. Darüber hinaus wurden jedoch auch andere Sprachen – wie sich aus der Natur der Texte und der Aktivitäten logisch ergibt vor allem das Englische, teilweise aber auch Elemente aus den weiteren schulischen Fremdsprachen Französisch oder Italienisch bzw. aus anderen Muttersprachen als Deutsch – zur Kommunikation innerhalb kleinerer Gruppen eingesetzt. Vor allem für Metaphasen, in denen ein reger Austausch über die im

Unterricht oder auch außerhalb des Unterrichts gemachten Erfahrungen sowie über persönliche Gedanken stattfand, wurde auf das Deutsche zurückgegriffen. Rückblickend lässt sich sagen, dass es sich im Sinne einer aktiven Mehrsprachigkeit hier auch angeboten hätte, die allen SchülerInnen geläufige erste Fremdsprache Englisch zu verwenden; dennoch wurde aufgrund der großen Bedeutung, die solche Metaphasen für den Lernprozess mit literarischen Texten haben (vgl. Burwitz-Melzer 2003: 427; 2006: 111), auf das Deutsche zurückgegriffen, um möglichst viele Reaktionen und Gedanken ohne eventuelle sprachliche Barrieren zu ermöglichen.

Im Folgenden wird ein Überblick über die im Unterricht durchgeführten Aktivitäten gegeben. Um eine möglichst klare Übersicht bieten zu können, werden hier nicht die eigentlichen Stundenbilder dargestellt, sondern es wird anhand einer tabellarischen Aufstellung eine Kurzbeschreibung der Hauptaktivitäten in den drei Unterrichtseinheiten gegeben.

5.1 Unterrichtseinheit 1

Die erste Unterrichtseinheit beinhaltet eine allgemeine Einführung ins Themengebiet und die Bearbeitung des Gedichts *She*.

Tab. 1: Ablauf Unterrichtseinheit 1

Aktivität	Kurzbezeichnung	Beschreibung der SchülerInnenaktivität	verwendete Sprache(n)
A1.1	Sprachenportrait	Gestaltung persönlicher Sprachenportraits nach Krumm & Jenkins (2001) und Vergleich mit einem/r PartnerIn	De, vereinzelt weitere L1
A1.2	Vorbereitung auf Gedichtrezeption	Aufstufung der täglichen Aktivitäten der SchülerInnen und Bewertung als positiv oder negativ	Sp
A1.3	Linguistische Vorentlastung	Diskussion und Erschließung der im Gedicht auftretenden Verben; Kategorisierung der Verben nach von den SchülerInnen selbst gewählten Kriterien	Sp, De
A1.4	Gedichtrezeption (auditiv)	Anhören des von der Lehrperson gelesenen Gedichts <i>She</i> und Markieren der Verben als englische oder spanische Verben	En, Sp
A1.5	Charakterisierung der Hauptperson	Formulierung schriftlicher Hypothesen über die Protagonistin anhand eines Rasters: Alter, Lebensweise, Hobbys, Beruf etc.	Sp
A1.6	Diskussion	Diskussion der Ergebnisse aus A1.5, Formulierung von Hypothesen über die Situation der Protagonistin in Partner- und Plenararbeit	De, En
A1.7	Verfassen eines eigenen Textes	Verfassen eines Texts über die eigene sprachliche und kulturelle Situation des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin; verpflichtende Verwendung des Spanischen und zumindest einer weiteren Sprache	De, Sp, En, Fr, It, weitere L1

5.2 Unterrichtseinheit 2

Die zweite Unterrichtseinheit beschäftigt sich mit den Gedichten *Bilingual/Bilingüe* und *A Una Niña de Este País*.

Tab. 2: Ablauf Unterrichtseinheit 2

Aktivität	Kurzbezeichnung	Beschreibung der SchülerInnenaktivität	verwendete Sprache(n)
A2.1	Offene Erstrezeption	Lektüre des Textes in Einzelarbeit und Notieren der ersten Reaktionen zu Struktur, Sprache, Inhalt in Stichworten; kurze Diskussion der Ergebnisse in Partnerarbeit bzw. im Plenum	Sp, En, De
A2.2	Auseinander-setzung mit Hauptpersonen	Formulierung von Fragen aus der Perspektive einer der Personen im Gedicht an die jeweils andere Person in Gruppenarbeit	Sp
A2.3	Diskussion	Diskussion der Inhalte aus A2.2; Hypothesen über die Situation der Protagonistin und Vergleich mit <i>She</i>	De
A2.4	Gedichtrezeption (auditiv)	Anhören einer Lesung des Gedichts <i>A Una Niña de Este País</i> durch die Lehrperson und Nacherzählung des Inhalts	Sp, En
A2.5	Szenische Lesung	Mehrmaliges szenisches Lesen des Textes mit verteilten Rollen in Dreiergruppen	Sp, En
A2.6	Charakterisierung der Protagonisten	Schriftliche Charakterisierung einer der Personen im Gedicht anhand gezielter Fragen und anschließender Austausch mit einem/r PartnerIn	Sp

A2.7	Diskussion	Plenumsdiskussion anhand einer imaginären Situation, in der die SchülerInnen in ein anderes Land ziehen müssen; Aufstellung entlang eines gedachten Kontinuums im Klassenzimmer, je nach Einstellung zum Thema Beibehaltung der eigenen Sprache und kulturellen Zugehörigkeit oder verstärkte Annäherung an Zielsprache und -kultur	De
A2.8	Perspektivenwechsel: Verfassen eines eigenen Texts	Verfassen eines Briefs von einer der beiden im Gedicht vorkommenden Personen an die andere auf Basis des besprochenen Texts; verpflichtende Verwendung des Spanischen und zumindest einer weiteren Sprache	Sp, En; tw. Fr, It, De, weitere L1

5.3 Unterrichtseinheit 3

Die dritte und letzte Unterrichtseinheit beinhaltet die Bearbeitung des Gedichts *Un Beso Is Not a Kiss* sowie abschließende Aktivitäten, um die Erfahrungen der SchülerInnen zusammenzufassen und zu reflektieren.

Tab. 3: Ablauf Unterrichtseinheit 3

Aktivität	Kurzbezeichnung	Beschreibung der SchülerInnenaktivität	verwendete Sprache(n)
A3.1	Sammlung von Assoziationen	In Gruppen: Sammlung von Assoziationen zu entweder dem spanischen Wort <i>beso</i> (dt. <i>Kuss</i>) oder dem englischen Wort <i>kiss</i> auf Plakaten	Sp, En
A3.2	Vergleich der Assoziationen	Vergleich der Ergebnisse bzgl. Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Diskussion der Begriffe und unterschiedlicher Konnotationen der Begriffe	Sp, En, De
A3.3	Interkomprehensives Erschließen des Textes	Lesen des Textes <i>Un Beso Is Not a Kiss</i> und Entdecken und Erschließen unbekannter Wörter anhand einer interkomprehensiven Wortschatztabelle unter Nutzung von vorgelernten Sprachen	Sp, De, En, Fr, It, weitere L1
A3.4	Analyse des Textes	Schriftliche Beantwortung und Diskussion inhaltlicher Fragen zum Text und zum Thema Mehrsprachigkeit	Sp, De
A3.5	Wortassoziationen	Sammeln von Assoziationen zu selbst gewählten Begriffspaaren (z.B. <i>noche – night, verano – summer</i>) in Spanisch und einer selbst gewählten anderen Sprache	Sp, En, Fr, It, De, weitere L1
A3.6	Abschließende Collage	Zusammenfassung der besprochenen Texte und Thematik auf einem Plakat (Zeichnungen, Text, Zitate)	Sp, En

6. Ausgewählte Ergebnisse

Unter Bezugnahme auf die der Tagung der Fachdidaktik in Innsbruck grundlegende Thematik, „Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht“, werden im Folgenden vor allem solche Ergebnisse präsentiert, welche in direktem Zusammenhang mit Sprache(n) – also im konkreten Fall mit Mehrsprachigkeit im Unterricht und mit der Zweisprachigkeit der Texte selbst – stehen. Darüber hinaus soll jedoch auch knapp die Verbindung dieser sprachlichen Aspekte mit dem soziokulturellen Hintergrund der Studie angesprochen werden. In diesem Zusammenhang soll hier noch einmal an die beiden Forschungsfragen der Studie (s. Kap. 3) erinnert werden. Einerseits stellt die Studie die Frage nach den allgemeinen Reaktionen der Lernenden auf die behandelten Texte. Dabei geht es um Denk- und Verstehensprozesse, die während der Bearbeitung der Gedichte aufkommen, sowie um Themen, die in diesem Rahmen angesprochen werden. Andererseits stellt sich darüber hinaus die Frage nach Unterschieden zwischen ein- und zweisprachig sozialisierten Jugendlichen, wenn es um die Reaktion auf die behandelten Texte geht. Diese Forschungsfragen werden nach einer Beschreibung ausgewählter Resultate (s. Kap. 6.1) mit diesen in Verbindung gebracht (s. Kap. 6.2).

Um die hier präsentierten Ergebnisse auf nachvollziehbare Weise in den Zusammenhang der Studie einbetten zu können, werden im Folgenden die aus den Daten induktiv gewonnenen Kategorien, welche auch zur Triangulation der verschiedenen Datensätze verwendet wurden, dargestellt und kurz beschrieben.

6.1 Induktive Kategorien

Im Rahmen der Analyse der Daten kristallisierten sich folgende zwölf Ergebniskategorien als jene Kategorien heraus, welche in den einzelnen Datensätzen das größte Gewicht erhielten:

Tab. 4: Überblick über die induktiv gewonnenen Ergebniskategorien

	Titel der Kategorie	Inhalte der Kategorie	Präsentation der Ergebnisse
1	Reaktionen auf die Texte	Aussagen der Befragten über die Texte; erste Reaktionen auf spezielle Texte; Erinnerungen an Eigenschaften der Texte; allgemeine Aussagen zur Form der Gedichte; Aussagen zu positiver oder negativer Wirkung der Texte auf die TeilnehmerInnen	s. Kap. 6.1.1
2	Sprachliches Verständnis der Texte	initiales Verständnis der sprachlichen Oberflächenstruktur der Texte; eventuelle Schwierigkeiten; Prozesse bei der Textlektüre	nicht inkludiert
3	Wahrnehmung der Zweisprachigkeit in den Gedichten	positive oder negative Reaktionen auf die Zweisprachigkeit in den Texten	s. Kap. 6.1.2
4	(Mehrsprachiger) Schreibprozess	Aussagen über Schwierigkeiten oder Erfolgserlebnisse im Rahmen der Verwendung von mehr als einer Sprache im Schreibprozess	s. Kap. 6.1.4
5	Sprachverwendung in den selbst verfassten Texten	Thematisierung der Verwendung von verschiedenen Sprachen in den Texten selbst bzw. in den Aussagen der TeilnehmerInnen	s. Kap. 6.1.4
6	Auseinandersetzung mit den Charakteren und Verständnis ihrer Situation	Aussagen über die Charaktere und deren Situation sowie über deren Beziehung zueinander	nicht inkludiert
7	Verbindung mit eigener Erfahrungswelt	persönliche Verbindung, welche die TeilnehmerInnen mit den Texten herstellen	s. Kap. 6.1.5

8	Übergreifende Thematik der Texte	Ansichten der TeilnehmerInnen zur Kernaussage der Texte	nicht inkludiert
9	Eigene Wahrnehmung als ein- oder mehrsprachige Person	Aussagen der TeilnehmerInnen zu ihrer eigenen Sprachsituation bzw. -identität	nicht inkludiert
10	Ansichten zum mehrsprachigen Unterricht	Aussagen zum sprachensübergreifenden Arbeiten in einer Unterrichtseinheit; positive wie negative Aspekte sowie die individuellen Theorien der Lernenden in Bezug auf Vor- und Nachteile des sprachensübergreifenden Ansatzes	s. Kap. 6.1.3
11	(Metasprachliche) Überlegungen zu Sprachen und Mehrsprachigkeit	Ideen und Ansätze der TeilnehmerInnen zum Thema Sprache und Mehrsprachigkeit; eigene Theorien zum Sprachenlernen oder zum mehrsprachigen Lernen	nicht inkludiert
12	Eignung der Texte und persönliche Präferenz	Aussagen der Lernenden über die Eignung der einzelnen Texte für den Einsatz im Unterricht; Präferenz einzelner TeilnehmerInnen für bestimmte Texte	nicht inkludiert

Um dem Thema des vorliegenden Bandes Rechnung zu tragen, werden, wie bereits erwähnt, für die folgende Ergebnispräsentation beinahe ausschließlich solche Kategorien verwendet, welche mit Sprache(n) – also im konkreten Fall mit Mehrsprachigkeit im Unterricht und der Zweisprachigkeit der Texte – zu tun haben; teilweise werden dabei auch mehr als eine Kategorie zusammengefasst, um einer zu extensiven Beschreibung vorzubeugen. Eine der präsentierten Kategorien (s. Kap. 6.1.5) stellt eine Ausnahme dar, da sie sich auf den soziokulturellen Hintergrund der TeilnehmerInnen und nicht auf ihre sprachliche Verortung bezieht; diese Kategorie wurde aufgrund ihrer zentralen Bedeutung für die Forschungsfragen inkludiert. Ein paar wenige Kategorien werden hier aufgrund der hohen

Spezifität ihrer Ergebnisse nicht inkludiert; stattdessen konzentrieren sich die folgenden Absätze auf jene Kategorien, welche allgemeinere Aussagen zulassen.

6.1.1 Erhöhte Akzeptanz eigener und fremder Mehrsprachigkeit

Was sich in der Analyse der Daten durchgehend beobachten lässt, sowohl bei ein- als auch bei zweisprachig sozialisierten TeilnehmerInnen, ist ein grundlegendes Bewusstwerden über die eigenen Einstellungen und Gefühle gegenüber einzelnen Sprachen und kulturellen Einflüssen, welche die SchülerInnen in ihrer individuellen Verortung prägen. Durch die Verwendung aller vorhandenen Sprachen im Klassenzimmer, durch die Lektüre und Bearbeitung von authentischen zweisprachigen Texten sowie durch den Einsatz von sprachenübergreifenden Strategien im Unterricht konnte die Wahrnehmung und in Verbindung damit auch die Anerkennung der verschiedenen Sprachen, die in jedem/r einzelnen SchülerIn präsent sind, sowie der sprachlichen Mischformen im täglichen Sprachgebrauch von Menschen mit Migrationshintergrund geweckt und gestärkt werden. Besonders dem Prozess des mehrsprachigen Schreibens, wie er im Rahmen der Studie eingesetzt wurde, kommt im Zusammenhang mit dieser Bewusstwerdung eine wichtige Rolle zu: Die TeilnehmerInnen brachten vor allem im Falle des ersten selbst verfassten Gedichts in Reaktion auf Elizondos *Sbe* ihre persönlichen Einstellungen und Gefühle gegenüber ihren verschiedenen Sprachen zum Ausdruck, was in Kapitel 6.1.4 ausführlicher diskutiert wird.

Zusätzlich konnte im Rahmen der Unterrichtsaktivitäten das Bewusstsein der SchülerInnen dafür gestärkt werden, dass Sprachen nicht nur Unterschiede, sondern auch Gemeinsamkeiten aufweisen. Vor allem durch das Sammeln von ähnlichen Begriffen in verschiedenen Sprachen im Rahmen der Bearbeitung von *Un Beso Is Not a Kiss* in der letzten Unterrichtseinheit wurden sich die SchülerInnen darüber bewusst, inwieweit auch vermeintlich sehr fremde Sprachen beispielsweise mit der eigenen Muttersprache zusammenhängen. Da sich die SchülerInnen nicht nur ihrer Schulfremdsprachen bedienen, sondern auch Interesse an den Muttersprachen ihrer MitschülerInnen zeigten – beispielsweise indem sie diese um Übersetzungen in ihnen bisher fremde Sprachen baten – konnten hier ungeahnte Erschließungs- und Begegnungspotenziale freigelegt werden.

6.1.2 Reaktionen auf die Zweisprachigkeit der Texte

In diesem Bereich lässt sich – im Gegensatz zu anderen untersuchten Aspekten – ein Unterschied zwischen ein- und mehrsprachig sozialisierten TeilnehmerInnen festmachen. Vor allem die lebensweltlich einsprachigen SchülerInnen reagierten beim Erstkontakt mit Elizondos *Sbe* – dem ersten bearbeiteten Text in der Unterrichtsreihe – erstaunt, teilweise sogar irritiert oder ablehnend auf die Verwendung von mehr als einer Sprache innerhalb eines zusammenhängenden Texts; dies hing einerseits mit der Neuartigkeit einer solchen übergreifenden Sprachverwendung zusammen, andererseits jedoch auch mit dem höheren Schwierigkeitsgrad in Bezug auf das Textverständnis, wie es von einzelnen lebensweltlich einsprachigen TeilnehmerInnen thematisiert wurde. Interessanterweise verringerte sich dieses Gefühl der Ablehnung oder Irritation im Laufe der Unterrichtseinheiten bei allen TeilnehmerInnen, als sie mit dieser Art der Sprachverwendung vertrauter wurden (vgl. Mayr 2014). Die lebensweltlich zweisprachigen SchülerInnen erwähnten in diesem Zusammenhang hingegen häufig ihre Vertrautheit mit zweisprachiger Sprachproduktion – beispielsweise beim Verfassen zweisprachiger Textnachrichten am Smartphone – oder thematisierten diese überhaupt nicht. Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass ein zweisprachiges Aufwachsen die simultane Verwendung von mehr als einer Sprache in bestimmten Situationen automatisch und auf natürliche Weise mit sich bringt und dass für zweisprachig sozialisierte SprecherInnen folglich ein Wechsel zwischen verschiedenen Sprachen in ihrem alltäglichen Sprachgebrauch als nicht ungewöhnlich, sondern als üblich gilt (u.a. Gafaranga 2007: 3; Wei 2011: 370).

6.1.3 Einstellungen zum mehrsprachigen Unterricht

Da sich die hier beschriebene Studie unter anderem auf der Idee einer mehrsprachigen Unterrichtspraxis begründet, wurde im Rahmen der Datenerhebung und -analyse auch die Meinung der TeilnehmerInnen zu einem sprachenübergreifenden Unterricht erhoben. Wie Gorter & Cenoz (2011: 444) betonen, sollte die Unterrichtspraxis im sprachenübergreifenden Fremdsprachenunterricht diejenigen mehrsprachigen Strategien als Ausgangspunkt nehmen, welche die

SchülerInnen selbst verwenden. In der hier beschriebenen Studie wurde im Zusammenhang mit solchen mehrsprachigen Strategien sowohl auf die typischerweise von lebensweltlich zweisprachigen Jugendlichen verwendeten Strategien wie *code-switching* oder *translanguaging* als auch auf die stärker kognitiven Techniken der Interkomprehensionsdidaktik, welche vor allem das Erlernen von Schulfremdsprachen fokussiert, eingegangen. Anzumerken ist dabei vor allem, dass das mehrsprachige Arbeiten vom Großteil der TeilnehmerInnen sehr positiv aufgenommen wurde, zum Teil reagierten die Lernenden geradezu begeistert darauf, und dass eventuelle als solche empfundene Nachteile dieser Arbeitsweise durch die genannten Vorteile wieder aufgewogen oder – nach dem Empfinden der TeilnehmerInnen – sogar übertroffen wurden.

Sowohl im Falle der lebensweltlich einsprachigen als auch der lebensweltlich zweisprachigen TeilnehmerInnen zeigt sich ein klares Bild, wenn es um die Vor- bzw. Nachteile eines sprachenübergreifenden Ansatzes geht: Der Großteil aller SchülerInnen erwähnt als potenziellen Nachteil die Interferenzen zwischen den verwendeten Sprachen, wobei dies im Empfinden der meisten TeilnehmerInnen auf einander sehr ähnliche Sprachen beschränkt bleibt. Die Problematik der sogenannten ‚falschen Freunde‘ sorgt auch in der wissenschaftlichen Diskussion um eine Mehrsprachigkeitsdidaktik – vor allem auf Grundlage der Kontrastivhypothese – für Bedenken; meist kommen ExpertInnen jedoch zu dem Schluss, dass diese Gefahr geringer ist, als gemeinhin vermutet wird, und dass die Vorteile, welche in der Ähnlichkeit der Sprachen liegen, bei weitem überwiegen (vgl. z.B. Klein 2004; Bär 2009).

Ein weiterer Nachteil, welcher teilweise von den Lernenden erwähnt wird, ist der von ihnen wahrgenommene kognitive Mehraufwand bei der gleichzeitigen Verwendung mehrerer Sprachen. Dieser Aspekt wird in der Diskussion um eine mehrsprachige Didaktik äußerst selten erwähnt, es finden sich jedoch einzelne Hinweise darauf, dass solche Überlegungen ihre Berechtigung haben (z.B. Mertens 2006; Delanoy 2014). Delanoy (2014) weist demzufolge auf die Notwendigkeit hin, entsprechende Texte zu verwenden, die für die Lernenden kein zu großes sprachliches Problem darstellen. In der hier beschriebenen Studie bereitete das sprachliche Verständnis nach Aussage der TeilnehmerInnen, wohl auch aufgrund der auf ihren Lernstand zugeschnittenen Textauswahl, weder in der

lebensweltlich einsprachigen noch in der lebensweltlich zweisprachigen Gruppe Schwierigkeiten. Trotz der hier beschriebenen Nachteile schlussfolgern insgesamt beide Lerngruppen beinahe einstimmig, dass ein sprachenübergreifender Ansatz im Kontext des Fremdsprachenunterrichts hauptsächlich positive Konsequenzen mit sich bringt und dass diese die oben erwähnten Nachteile deutlich übertreffen. Damit gehen sie sowohl mit VertreterInnen einer rezeptiv ausgerichteten Mehrsprachigkeitsdidaktik (u.a. Meißner 2008; Meißner & Reinfried 1998; Hufeisen & Neuner 2003; Bär 2008, 2009) als auch mit VerfechterInnen eines weiter gefassten Konzepts mehrsprachigen Unterrichts (u.a. García et al. 2006; López-Gopar et al. 2013; Schecter & Cummins 2003; van der Walt 2013; Allgäuer et al. 2014) konform.

Wenn es um die genannten Vorteile geht, dann argumentieren die lebensweltlich ein- und zweisprachigen TeilnehmerInnen nur teilweise in eine ähnliche Richtung. Ein Faktor, welcher in beiden Gruppen zur Sprache kommt, ist die Übertragbarkeit von Wortschatzkenntnissen und von Strukturen von einer in die andere Sprache, also der positive Transfer von sprachlichen Elementen zwischen verschiedenen Sprachen. Dieser ist zentrales Element in interkomprehensiv geprägten Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik und bildet eine wichtige Grundlage für Theoriebildung und Forschung zur Interkomprehension (vgl. u.a. Meißner 2008; Meißner & Reinfried 1998; Hufeisen & Neuner 2003; Bär 2008).

Über diesen zentralen Faktor hinaus wird auch die erhöhte Motivation, welche das sprachenübergreifende Arbeiten mit sich bringen kann, von beiden Gruppen angesprochen. Die Begründungszusammenhänge klaffen hier jedoch auseinander: Die lebensweltlich einsprachigen TeilnehmerInnen argumentieren mit der abwechslungsreicheren Unterrichtsgestaltung, welche mit der Verwendung mehrerer Sprachen ihres Erachtens einhergeht und damit ihre Motivation erhöht; die zweisprachig sozialisierten TeilnehmerInnen hingegen bringen eine persönliche Ebene ins Spiel, welche die in den Texten vorkommende und beschriebene Mehrsprachigkeit und -kulturalität auf ihre eigene Identität umlegt und damit ihr Interesse an den präsentierten Texten und an den damit verbundenen Aktivitäten förderte. Darüber hinaus sehen gerade die zweisprachig sozialisierten TeilnehmerInnen die Vorteile eines sprachenübergreifenden Ansatzes stark auf der Ebene des Sprachbewusstseins, welches ihres Erachtens mit der Auseinandersetzung

mit mehrsprachigen Texten einhergeht. Hier wird unter anderem die Sensibilisierung für Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Sprachen erwähnt. Dieser Faktor wird von den einsprachig sozialisierten TeilnehmerInnen der Studie hingegen nicht thematisiert.

Als weiterer Vorteil wird teilweise von beiden Gruppen die Automatisierung von Sprachformen thematisiert, gemeint ist damit die Förderung eines schnellen und problemlosen Wechsels zwischen verschiedenen Sprachen. Christ (2004: 31) spricht in diesem Zusammenhang von einer Befähigung zum „Handeln in mehreren Sprachen“, zur Kommunikation über die Sprachen hinweg, in der die Lernenden sich über Möglichkeiten und Grenzen ihrer Kommunikationsfähigkeit bewusst werden können. Auch Strategien zur Lösung von Problemen der sprachenübergreifenden Kommunikation können hier mit einfließen. Die SchülerInnen sprechen also sehr konkret ein Ziel des sprachenübergreifenden Fremdsprachenunterrichts an.

6.1.4 Mehrsprachiger Schreibprozess

Zahlreiche ExpertInnen (u.a. Blell 2009, Cahnmann 2006, Cruz 2011, Elsner 2012) schreiben dem Prozess des mehrsprachigen Schreibens positive Auswirkungen auf die kreative Ausdrucksfähigkeit sowie auf die Reflexionsfähigkeit der Lernenden in Bezug auf ihre eigene Identität zu. In der hier beschriebenen Studie wurden diese Effekte vor allem im Rahmen des ersten selbst verfassten Gedichts deutlich, in dem die TeilnehmerInnen zum Großteil ihre persönlichen Einstellungen und Gefühle gegenüber ihren verschiedenen Sprachen beschrieben. Auch wenn keine/r der TeilnehmerInnen explizit die Möglichkeit erwähnt, sich selbst als Person besser zum Ausdruck bringen zu können, wenn mehrere Sprachen involviert sind; dennoch wird in beiden Gruppen in vielen Texten und *Stimulated recall*-Kommentaren klar, dass die Verwendung verschiedener Sprachen eine Reflexion über das eigene Sprachverhalten auslöste. Hier bestätigen die Ergebnisse der Studie also die oben präsentierten ExpertInnenmeinungen zur Gänze.

In Bezug auf den eigentlichen Schreibprozess erwähnen sowohl lebensweltlich einsprachige als auch zweisprachige TeilnehmerInnen einerseits Freude an der

gleichzeitigen Verwendung mehrerer Sprachen sowie eine damit einhergehende Vereinfachung des Verfassens des Textes, benennen andererseits jedoch auch auftretende Schwierigkeiten, wobei sich diese hauptsächlich auf den Gebrauch des Spanischen und nicht prinzipiell auf die gleichzeitige Verwendung mehrerer Sprachen beziehen. Grundsätzlich herrschte in beiden Gruppen eine positive Einstellung dem Schreiben in verschiedenen Sprachen gegenüber vor. Dies wird auch bei einem Blick auf die selbst verfassten Texte bestätigt: Vor allem bei dem Gedicht in Reaktion auf Elizondos *She* verwenden die Schülerinnen auffallend viele verschiedene Sprachen und bauen in vereinzelt Fällen auch Sprachen ein, welche nur einen marginalen Platz in ihrem lebensweltlichen Sprachgefüge einnehmen. Hier stimmen die Ergebnisse der Studie mit Aussagen von Cruz (2011) überein, der die Verwendung von mehr als einer Sprache im kreativen Schreiben als künstlerisches Werkzeug zur Produktion von Kunstwerken ins Treffen führt und beschreibt.

Im Gegensatz dazu erwähnt Busch (2011) als negativen Faktor des mehrsprachigen Schreibens die Tatsache, dass die Möglichkeit zur Verwendung verschiedener Sprachen die SchülerInnen dazu verleitet, ausschließlich oder hauptsächlich die Sprache einzusetzen, die ihnen am geläufigsten ist. In Bezug auf den ersten selbst verfassten Text wird diese ‚Gefahr‘ in der hier beschriebenen Studie nur von einer Teilnehmerin explizit bestätigt, die erwähnt, hauptsächlich diejenigen Sprachen verwendet zu haben, welche sie am besten beherrscht; der von Busch vorgebrachte Einwand kann im Fall des ersten Texts also nicht bestätigt werden. Hinsichtlich des zweiten selbst verfassten Texts liegt jedoch durchaus Grund zu einer genaueren Betrachtung vor: In beiden Gruppen verwendeten einige TeilnehmerInnen eine Sprachform, welche nicht mit dem Ausgangstext kongruent ist; dabei handelt es sich um eine zu häufige bzw. ausschließliche Verwendung des Englischen; dies wird meist mit der fehlenden Sprachkompetenz im Spanischen begründet. In beiden Gruppen lässt sich im Falle des zweiten Texts also eine deutliche Parallele zu Buschs (2011) Bedenken ziehen.

6.1.5 Transfer auf die eigene Lebensrealität

Obwohl der in der Studie eingehend untersuchte Aspekt des Transfers auf die eigene Lebenswirklichkeit nicht direkt mit Sprachverwendung im Unterricht zu tun hat, soll er hier aufgrund seiner zentralen Stellung innerhalb der Untersuchung erwähnt und kurz beschrieben werden. Wie in vielen anderen Bereichen lässt sich auch in diesem Bereich keine Unterscheidung zwischen lebensweltlich ein- und zweisprachigen TeilnehmerInnen festmachen; trotzdem oder vielleicht gerade deshalb stellen sich die Ergebnisse in diesem Bereich als interessant und aufschlussreich dar. Das Aufstellen bzw. Erkennen von Verbindungen zwischen literarischen Texten und der eigenen Lebenswelt beschreibt Burwitz-Melzer (2003: 159) in ihrem Katalog von Lernertätigkeiten im interkulturellen Lernen anhand von literarischen Texten wie folgt: „Die Jugendlichen [...] erwähnen eigene Erfahrungen als Folie zu dem im Text dargestellten Konflikt.“ Wie Breddella (u.a. 2010: XXIV) betont, tritt der/die LeserIn beim Eintauchen in einen literarischen Text in einen Dialog mit den Perspektiven, die ihm/ihr im Text präsentiert werden; dies geschieht durch Einnahme der Innen- und Reflexion durch die Außenperspektive. Teilweise kommt es hier zur Bewussterdung über Unterschiede, aber auch zum Erkennen von Parallelen mit der eigenen Lebenserfahrung.

In der hier beschriebenen Studie wurden von den TeilnehmerInnen vor allem Parallelen thematisiert, wobei sich wiederum – wie bereits erwähnt – bei den ein- und zweisprachig sozialisierten TeilnehmerInnen ein nicht durchgängig kohärentes Bild ergibt: Etwas mehr als die Hälfte der lebensweltlich einsprachigen TeilnehmerInnen sieht laut eigener Aussage keine Verbindung zwischen dem Inhalt der bearbeiteten Texte und ihrer persönlichen Lebenssituation; die restlichen TeilnehmerInnen stellen entweder Verbindungen zu ihrer eigenen Situation oder zu der von Menschen in ihrem Umfeld auf. Im Falle der lebensweltlich zweisprachigen Schülerinnen ergibt sich ein ähnliches Bild: Die Hälfte der TeilnehmerInnen zieht von sich aus eine Parallele zum eigenen Leben, während die restlichen TeilnehmerInnen keine Parallele zu ihrer eigenen Situation erkennen.

Ein erfolgreicher Transfer der zwischensprachlichen und -kulturellen Erkenntnisse, welche aus der Auseinandersetzung mit den sprachen- und kulturenüber-

greifenden Texten resultieren, auf eigene Erfahrungen kann also – wenn auch meist in unterschiedlichen Kontexten – sowohl bei lebensweltlich zweisprachigen als auch bei lebensweltlich einsprachigen Jugendlichen stattfinden und bleibt nicht auf jene beschränkt, welche selbst in einer ähnlichen Situation aufgewachsen sind. Ebenfalls findet dieser Transfer automatisch bei zweisprachig sozialisierten Jugendlichen statt. Dies kann unter anderem auf Sexls (2003: 277) Beobachtung zurückzuführen sein, dass die Herstellung von Verbindungen zwischen literarischen Texten und der Lebensrealität des Lesepublikums nicht immer von selbst erfolgt, sondern vielmehr durch teilweise „hartnäckiges Nachfragen“ von Seiten des Forschers/der Forscherin zutage tritt; in der hier beschriebenen Untersuchung wurde von einem solchen Nachfragen jedoch abgesehen, um die SchülerInnen in ihrer Reaktion nicht unnötig zu beeinträchtigen.

6.2 Reflexion der Ergebnisse auf Basis der Forschungsfragen

Der Darstellung der Ergebnisse soll nun eine Verbindung zu den eigentlichen Forschungsfragen folgen, welche eine engere Einbettung in den Kontext der Studie zulässt. Bezüglich der ersten, sehr allgemein gehaltenen Forschungsfrage, welche auf das Sichtbarmachen von Denk- und Verstehensprozessen der Lernenden bei der Bearbeitung von mehrsprachigen literarischen Texten abzielt, lässt sich – wie erwartet und auch beabsichtigt – eine sehr große Bandbreite an verschiedenen Resultaten beschreiben. Sowohl in Bezug auf die Rezeption als auch auf die Produktion von mehrsprachigen Texten sowie auf die Ansichten der TeilnehmerInnen zu Themen der persönlichen Mehrsprachigkeit und des mehrsprachigen Unterrichtens lassen sich hier individuell sehr verschiedene Aussagen bzw. Ansichten beobachten und beschreiben (vgl. Mayr, i.Dr.).

In Bezug auf die zweite Forschungsfrage nach möglichen Unterschieden zwischen ein- und zweisprachig sozialisierten Jugendlichen in ihrer Reaktion auf die Texte lässt sich Folgendes feststellen: Im Verlauf der Datenanalyse wurde zunehmend klar, dass sich – im Gegensatz zu anfänglichen Überlegungen von Seiten der Forscherin, welche Unterschiede zwischen lebensweltlich einsprachigen und lebensweltlich zweisprachigen SchülerInnen in Erwartung stellten – nur in wenigen und ganz bestimmten Aspekten eine Unterscheidung zwischen die-

sen beiden Gruppen zeigt. Vielmehr legen die Ergebnisse den Schluss nahe, dass eine mögliche Differenzierung zwischen den TeilnehmerInnen nicht vorrangig auf deren lebensweltliche Sprach- und Kultursituation zurückzuführen ist, sondern dass sich ihre Denkprozesse und Herangehensweisen aufgrund diverser individueller Charakteristika unterscheiden, wie sie in Kapitel 7 kurz angerissen werden. In vielen Aspekten, welche im Rahmen der Analyse untersucht wurden (beispielsweise in Bezug auf Empathiefähigkeit der TeilnehmerInnen oder auf das Herstellen von Verbindungen zwischen dem eigenen Leben und den bearbeiteten Texten), finden sich sowohl lebensweltlich ein- als auch zweisprachige TeilnehmerInnen, welche in den untersuchten Kategorien eine ähnliche Tendenz zeigen, jedoch auch solche, die dieser Tendenz widersprechen; deshalb lassen es die Ergebnisse der vorliegenden Studie nicht zu, von einer Unterscheidung nach lebensweltlichem Sprach- und Kulturhintergrund zu sprechen.

7. Konklusionen

Als Resümee bleibt anzumerken, dass das mehrsprachige Arbeiten im Spanischunterricht insgesamt äußerst positiv und von einigen TeilnehmerInnen sogar mit Enthusiasmus aufgenommen wurde. Die Freude am gleichzeitigen Verwenden aller den LernerInnen zur Verfügung stehenden Sprachen und am spielerischen Umgang mit diesen Sprachen, wie er auch in den verwendeten literarischen Texten praktiziert wird, wurde vor allem in den Abschlussinterviews von vielen TeilnehmerInnen kommentiert und als besonders positiv hervorgehoben. Mit solchen und ähnlichen Unterrichtsprojekten kann, wie eben in Kapitel 6 beschrieben, ein wichtiger Schritt in Richtung eines bewussten und wertschätzenden Umgangs mit der eigenen Mehrsprachigkeit sowie mit den sprachlichen Fähigkeiten anderer gesetzt werden.

In Bezug auf die Frage nach möglichen Unterschieden zwischen ein- und zweisprachig sozialisierten Jugendlichen in der Reaktion auf die Texte, lässt sich, wie bereits erwähnt, Folgendes feststellen: Eventuelle Unterschiede, die sich in der Bearbeitung und Reaktion auf die behandelten Texte ergeben, sind nicht vordergründig auf den lebensweltlichen Sprach- und Kulturhintergrund der

TeilnehmerInnen zurückzuführen, sondern dürften von verschiedenen anderen Faktoren abhängig sein. Unter anderem wäre es denkbar, dass Unterschiede im Bildungshintergrund des Elternhauses oder in der grundsätzlichen Interessenslage (z.B. Interesse für Literatur oder Lesen im Allgemeinen) für differierende Reaktionen verantwortlich sind. Ein weiterer Faktor könnte im Geschlecht der LeserInnen liegen sowie in der Schulform, welche sie besuchen. Es ließen sich in diesem Zusammenhang zahlreiche weitere untersuchungswürdige Aspekte andenken; klar wird in jedem Fall, dass die unterschiedlichen Reaktionen und Einstellungen der TeilnehmerInnen der hier beschriebenen Studie von einem komplexen Gefüge an Faktoren abhängig sind und dass eine kausale Rückführung auf einen einzelnen Aspekt nur eine sehr eingeschränkte Sicht auf den untersuchten Forschungsbereich zuließe. Es verhält sich hier wohl ähnlich wie bei Ettes (2005: 15) Beschreibung von Literaturen ohne festen Wohnsitz: solche Texte einzig und allein über den Faktor der Migration zu definieren wäre laut Ette deutlich zu kurz gegriffen, vielmehr müssen andere Faktoren bei ihrer Beschreibung und Analyse ebenso in den Blick genommen werden.

Literatur

- Alarcón, F. X. (1989). Un Beso Is Not a Kiss. In J. Palley (Hrsg.), *Best New Chicano Literature 1989* (19). Tempe, AZ: Bilingual Press/Editorial Bilingüe.
- Allgäuer-Hackl, E., Jessner-Schmid, U. & Oberhofer, K. (2013). Mehrsprachige Entwicklung – Was sagt die Forschung? In G. Gombos (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit grenzüberschreitend. Modelle, Konzepte, Erfahrungen* (68-87). Klagenfurt, Meran: Drava, Alpha Beta.
- Bär, M. (2008). Intercomprensión en la clase de español. Fomento de la conciencia lingüística y de la competencia de aprender a aprender. In U. Vences (Hrsg.), *Sprache – Literatur – Kultur. Vernetzung im Spanischunterricht* (26-40). Berlin: edition tranvía - Verlag Walter Frey.
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Tübingen: Narr.
- Blell, G. (2009). Cross-Perspectives. Verknüpfungsmöglichkeiten Englisch-Spanisch am Beispiel Sandra Cisneros' Caramelo. *Praxis Fremdsprachenunterricht*, 6 (2), 19-23.

- Blell, G. (2012). Literarisches Lernen und Sprach(en)lernen im Fremdsprachenunterricht. In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitsmappe der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (9-18). Tübingen: Narr Verlag.
- Bredella, L. (2010). *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr.
- Bredella, L. & Burwitz-Melzer, E. (2004). *Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik. Mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch*. Tübingen: Narr.
- Bruce-Novoa, J. D. (1982). *Chicano poetry. A response to chaos* (1. Aufl.). Austin: University of Texas Press.
- Burwitz-Melzer, E. (2003). *Allmähliche Annäherungen. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, E. (2006). Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (C. Gnutzmann, F. G. Königs & E. Zöfgen (Hrsg.), *Zur Theorie und Praxis des Sprachunterrichts an Hochschulen. Themenschwerpunkt: Sprachdidaktik – interkulturell*), 104-120.
- Busch, B. (2011). Trends and innovative practices in multilingual education in Europe. An overview. *International Review of Education* 57 (5-6), 541–549.
- Cahnmann, M. (2006). Bilingual Poetry as ScholARTistry in the Language Arts Classroom. *Language Arts*, 83 (4), 342-352.
- Cenoz, J. & Genesee, F. (1998). *Beyond bilingualism. Multilingualism and multilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Gorter D. (2010). The Diversity of Multilingualism in Education. *International Journal of the Sociology of Language* 205, 37-53.
- Christ, H. (2004). Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (30-38). Tübingen: Narr.
- Cruz, I. R. (2011). Writing with Two Languages. *TEXT, 15* (Special Issue Website Series Number 10: Creative Writing in the Asia-Pacific Region), 1-13. Verfügbar unter: <http://www.textjournal.com.au/speciss/issue10/Cruz.pdf> [29.03.2016].

- Cummins, J. (2006). The Imaginative Construction of Self through Multiliteracies Pedagogy. In O. García, T. Skutnabb-Kangas & M. E. Torres-Guzmán (Hrsg.), *Imagining Multilingual Schools. Languages in Education and Globalization* (51-68). Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters.
- Delanoy, W. (2014), Mehrsprachigkeit, Englisch und Literatur(unterricht). *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 19 (1), 63-76. Verfügbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-19-1/beitrag/Delanoy.pdf> [29.03.2016].
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Elizondo, S. (1977). She. In S. Elizondo (Hrsg.), *Libro para batos y chavalas chicanas* (62). Berkeley, Calif: Editorial Justa Publications.
- Elsner, D. (2012). Multiliteracy Practices als Lernziel: mehrsprachige Gedichte von Pat Mora und Antoine Cassar. In R. Ahrens, M. Eisenmann & J. Hammer (Hrsg.), *Anglophone Literaturdidaktik – Zukunftsperspektiven für den Englischunterricht* (409-424). Heidelberg: Winter.
- Espaillet, R. P. (1998). Bilingual/Bilingüe. In R. P. Espaillet (Hrsg.), *Where horizons go. Poems* (1. Aufl.). Kirksville, MO: New Odyssey Press.
- Espinosa, A. M. (1953). A Una Niña de Este País. In A. M. Espinosa (Hrsg.), *Romancero de Nuevo México* (264). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas
- Ette, O. (2005). *ZwischenWeltenSchreiben. Literaturen ohne festen Wohnsitz (ÜberLebenswissen II)*. Berlin: Kadmos.
- Ette, O. (2010). *ZusammenLebensWissen. List, Last und Lust literarischer Konvivenz im globalen Maßstab (ÜberLebenswissen III)*. Berlin: Kadmos.
- Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fuchs, K. A. (2014). *Emotionserkennung und Empathie*. Wiesbaden: Springer.
- Gafaranga, J. (2007). *Talk in two languages*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- García, O., Skutnabb-Kangas, T. & Torres-Guzmán, M. E. (Hrsg.) (2006). *Imagining multilingual schools. Languages in education and globalization*. Clevedon, England, Buffalo: Multilingual Matters.
- Gass, S. M. & Mackey, A. (2000). *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Gorter, D. & Cenoz, J. (2011). A Multilingual Approach. Conclusions and Future Perspectives. Afterword. *The Modern Language Journal*, 95 (3), 442-445.
- Grünewald, A. & Sass, A. (2014). „Same same but different?“. Sprachenübergreifende Vernetzung des Englisch- und Spanischunterrichts zur Förderung von Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 25-42.

- Hufeisen, B. & Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept - Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*. Straßburg: Council of Europe Publishing.
- Klein, H. G. (2004). Frequently Asked Questions zur romanischen Interkomprehension. In H. G. Klein & D. Rutke (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (15-34). Aachen: Shaker.
- Krumm, H.-J., & Jenkins, E. M. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Sprachenporträts*. Wien: Eviva.
- López-Gopar, M. E., Núñez-Méndez, O., Sughrua, W. & Clemente, A. (2013). In pursuit of multilingual practices. Ethnographic accounts of teaching ‘English’ to Mexican children. *International Journal of Multilingualism*, 10 (3), 273-291.
- Mayr, M. M. (2014). *Speaking in Two Voices. Eine empirische Studie zur Rezeption mehrsprachiger Gedichte im Fremdsprachenunterricht*. Dissertation, Universität Innsbruck. Innsbruck.
- Mayr, M. M. (i.D.). Speaking in Two Voices. Mehrsprachige Gedichte im Fremdsprachenunterricht. In A. Wegner & I. Dirim (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit. Erkundungen einer didaktischen Perspektive*. Leverkusen: Barbara Budrich.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meißner, F.-J. (1995). Umriss einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. In L. Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik* (172-187). Bochum: Brockmeyer.
- Meißner, F.-J. (2008). Mehrsprachigkeitsdidaktik. In R. Tanzmeister (Hrsg.), *Lernen – Lehren – Motivation. Fachdidaktik für Romanisten* (63-94). Wien: Praesens.
- Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (1998). Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romanischer Sprachen. In F.-J. Meißner & M. Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (9-22). Tübingen: Narr.
- Mertens, J. (2006). Mehrsprachigkeit für alle? In H. Martinez & M. Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag* (269-277). Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Reinmann, G. (2015). *Qualitative Sozialforschung. Institut für Medien und Bildungstechnologie*. Reader. Verfügbar unter: <http://qs.f.e-learning.imb-uni-augsburg.de/node/503> [29.03.2016].
- Schecter, S. R. & Cummins, J. (Hrsg.) (2003). *Multilingual education in practice. Using diversity as a resource*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Sexl, M. (2003). *Literatur und Erfahrung. Ästhetische Erfahrung als Reflexionsinstanz von Alltags- und Berufswissen. Eine empirische Studie*. Innsbruck: STUDIA Universitätsverlag.

- van der Walt, C. (2013). *Multilingual Higher Education. Beyond English Medium Orientations*. Clevedon, England, Buffalo: Multilingual Matters.
- Wei, L. (2011). Multilinguality, Multimodality, and Multicompetence. Code- and Modeswitching by Minority Ethnic Children in Complementary Schools. *The Modern Language Journal*, 95 (iii), 370-384.

Anhang 1: *She* (Elizondo 1977)

She

She,
She speaks English,
She raps English,
She reads English,
She sits English,
Pero quiere en español.
Sueña en español,
piensa en español,
va a la church en español.
Juega en español,
works in English,
siente en español,
drives in English,
hace cariños en español,
runs in English...
se mece en las curvas de sus pasos en español,
Mira, ¡Ay!, Mira en español.
Duerme, duerme chula,
únicamente en español.

Anhang 2: *Bilingual/Bilingüe* (Espaillat 1998)

Bilingual/Bilingüe

My father liked them separate, one there,
one here (allá y aquí), as if aware
that words might cut in two his daughter's heart
(el corazón) and lock the alien part
to what he was – his memory, his name
(su nombre) – with a key he could not claim.
“English outside this door, Spanish inside,”
he said, “y basta.” But who can divide
the world, the word (mundo y palabra) from
any child? I knew how to be dumb
and stubborn (testaruda): late, in bed,
I hoarded secret syllables I read
until my tongue (mi lengua) learned to run
where his stumbled. And still the heart was one.
I like to think he knew that, even when,
proud (orgullosa) of his daughter's pen,
he stood outside mis versos, half in fear
of words he loved but wanted not to hear.

Anhang 3: *A Una Niña de Este País* (Espinosa 1953)

A Una Niña de Este País

A una niña de este país
yo le hablaba una vez;
yo le hablaba en español,
y ella me hablaba en inglés.

Le dije: –¿Serás mi amada
y mi corazón también?

Y me dijo la agringada:

–Me no like Mexican men.

Le empecé a hacer cariñitos
en sus dientes de marfil,

y me dijo con modito:

–I tell you, you keep still.

Le escribí un papel por nota
le dije: –Entérese de él.

Y me dijo la ingrátota:

–I tell you, you go to hell.

–I tell you, te voy a decir,

I'll tell you, yo te diré,

si tú me quieres a mí,

es todo el inglés que sé.

Anhang 4: *Un Beso Is Not a Kiss* (Alarcón 1989)

Un Beso Is Not a Kiss

Un beso
Es una puerta
Que se abre
Un secreto
Compartido
Un misterio
Con alas

Un beso
No admite
Testigos
Un beso can't
Be captured
Traded
Or sated

Un beso
Is not just
A kiss
Un beso is
More dangerous
Sometimes even fatal

Lexikalische Kompetenz

Erforschen testen – Tests erforschen

Mag. Benjamin Kremmel

Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen

Universität Innsbruck

Agnes Frick

Studierende

Universität Innsbruck

Sandra Parhammer

Studierende

Universität Innsbruck

Stefanie Lutz

Studierende

Universität Innsbruck

1. Einleitung

Fremdsprachenlehrpersonen sind angewandte SprachwissenschaftlerInnen oder sollten es, wie Widdowson (1991) einmahnt, zumindest sein. Im Zuge der fachdidaktischen Ausbildung scheint es demnach wichtig, angehende SprachlehrerInnen mit den Methoden und Erkenntnissen der Spracherwerbs-, Sprachlehr- und Sprachtestforschung vertraut zu machen (Bartels 2005). Unter dem Leitsatz des forschenden Lernens (Schratz & Weiser 2002) jedoch genügt es kaum, dies auf theoretischer Ebene abzuhandeln, sondern verlangt vielmehr danach, Studierende selbst forschend tätig werden zu lassen, um ihnen für spätere, eigenständige Forschungsprojekte im Rahmen von Abschlussarbeiten oder Aktionsforschungs-

vorhaben als praktizierende LehrerInnen im Klassenzimmer Instrumente und Erfahrungswerte in die Hand zu geben.

Dieser Beitrag berichtet vom Versuch, im Zuge einer universitären Lehrveranstaltung mit Englisch-Lehramtsstudierenden als Teil der Kursanforderungen ein kurzes Forschungsprojekt durchzuführen, bei dem die Aussagekraft verschiedener Vokabeltests erforscht werden sollte. Das Projekt hatte das Ziel, Studierende schrittweise in die angewandte Spracherwerbsforschung einzuführen und ihnen einen Einblick in grundlegende Datensammlung, -analyse und -interpretation zu ermöglichen, um sie sowohl für die kritische Interpretation von Testresultaten in ihrer zukünftigen Tätigkeit als auch für weitere Forschungsvorhaben zu rüsten.

Der Beitrag wird zunächst das Modell der Lehrveranstaltung und die Anforderungen an die Studierenden bzgl. der Forschungsarbeit darstellen, bevor die Ergebnisse der studentischen Forschungsarbeit präsentiert werden. Abschließend werden ausgewählte Erkenntnisse der umfassenden Evaluierung des Projekts vorgestellt, die das Meinungsbild der Studierenden zu dieser Bewertungsgrundlage erheben und Verbesserungsvorschläge ihrerseits erfassen. Der Beitrag wird aufzeigen, dass die Umsetzung eines derartigen Ansatzes mit der Involvierung von Studierenden in ein kurzes Forschungsprojekt durchaus zu fördern wäre, da es neben positiven Auswirkungen auf Studierende zusätzlich auch interessante Antworten auf innovative Forschungsfragen der Sprachtestforschung generieren kann.

2. Theoretische Perspektiven

Um LehrerInnen als ForscherInnen auszubilden und sie mit forschendem Lernen nicht nur als theoretischem Modell vertraut zu machen, sondern ihnen eigene Erfahrungen diesbezüglich mitzugeben, wird schon seit einigen Jahren gefordert „in der universitären Lehrerbildung deutlichere Akzente auf die Förderung forschungsmethodischer Kompetenzen zu legen“ (Ammann & Ostendorf 2007). Dazu ist es nötig, Situationen zu schaffen, in denen StudentInnen selbst forschen, Fragen stellen und sich auf den Weg nach Antworten begeben können (Schatz & Weiser 2002). Dies sollte idealerweise „in einem klaren organisatorischen Rah-

men geschehen, in dem Lernende - in diesem Fall Studierende - selbstständig und selbsttätig an komplexen und interessanten Lernaufgaben“ (Schratz & Weiser 2002: 41) arbeiten und mit starkem Praxisbezug Erfahrungen im Umgang mit solchen Lernsituationen sammeln können (Bosse 2012). Im deutschsprachigen Raum noch vielfach ungenutzt, ist diese Form von Lehren und Lernen gerade in den USA schon einigermaßen etabliert. Als „Pädagogik des 21. Jahrhunderts“ (NCUR 2005, zitiert in McKayle 2011) angepriesen, wird hier unter dem Schlagwort *undergraduate research* vielerorts bereits ein Konzept implementiert, dessen Ziel es ist, Studierenden die Möglichkeit zu geben, akademisch zu wachsen und sie von der traditionell konzipierten Basis der Bloom'schen Lernzielpyramide (Bloom 1956) hin zur Spitze einer neuen Hierarchie (Anderson et al. 2001) zu begleiten, deren Ziel es nicht nur ist, Wissen zu verstehen, sondern darüber hinaus auch selbst neues Wissen zu schaffen (McKayle 2011). Erste Evaluierungen zeigen, dass diese Art des universitären Lernens zusätzliche Motivation schafft (Fechheimer et al. 2011) und auch dazu dient, Lerninhalte besser und nachhaltiger zu verinnerlichen (Nagda et al. 1988).

3. Praktische Umsetzung

Vor dem Hintergrund dieses theoretischen Konzepts wurde daher eine Implementierung in einer universitären Fachdidaktiklehrveranstaltung angedacht, die sich mit dem Lernen, Lehren und Überprüfen von Wortschatz im Englischunterricht befasste. Die einstündige Lehrveranstaltung war stark forschungsorientiert und konzentrierte sich auf die Diskussion von Forschungserkenntnissen und deren Relevanz bzw. deren Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. Ziel der Lehrveranstaltung war es, angehende Englischlehrpersonen mit angewandter fachdidaktischer Spracherwerbsforschung vertraut zu machen und für eine kritische Evaluierung von Forschungsergebnissen zu sensibilisieren. Um diese Lerninhalte zu transportieren wurde als Kursanforderung daher ein Mikro-Forschungsprojekt von den Studierenden durchgeführt, das im Folgenden näher erläutert wird. Obwohl das Prinzip der *undergraduate research* im Idealfall mehr kreativen Spielraum für Studierende und unter anderem deren Involvierung bereits in

der Findung der Forschungsfragen sowie der Konzeption und Planung des Forschungsvorhabens vorsieht oder vorsehen kann, wurde aus zeitlichen Gründen das Forschungsprojekt von der Lehrveranstaltungsleitung bereits vorab skizziert und die zu untersuchenden Forschungsfragen wurden folglich vorgegeben. Aus Gründen der Praktikabilität wurde dabei auf Fragen der Sprachtestforschung zurückgegriffen, da die Studierenden als angehende Lehrpersonen mit der Durchführung, Evaluierung und besonders der Interpretation von Wortschatztests bzw. Sprachtests im Allgemeinen im späteren Lehrberuf alltäglich konfrontiert sein werden und diese Fragen daher als sehr relevant für das spätere Berufsfeld der Studierenden eingestuft wurden.

4. Das Forschungsprojekt

Ziel des studentischen Forschungsprojekts war es, den *Test of Multi-Word Expressions* (Martinez 2011), der das phraseologische Wortschatzwissen von LernerInnen messen soll, auf seine Validität zu untersuchen. Unter detaillierten Anleitungen hatten die Studierenden des Kurses die Aufgabe, Daten von jeweils drei EnglischlernerInnen zu sammeln und anhand dieses Datensatzes folgende drei Forschungsfragen zu beantworten:

- (1) Wie verhält sich das allgemeine **Wortschatzwissen** von LernerInnen im Sinne individueller Wörter im Vergleich zu deren phraseologischer Wortschatzkenntnis?
- (2) Wie gut repräsentieren jeweils die 10 Items aus den ersten beiden Häufigkeitsniveaus die phraseologische Wortschatzkenntnis von KandidatInnen in diesen zwei Niveaus?
- (3) Wie gut repräsentieren diese individuellen Testitems die eigentliche Wortschatzkenntnis, die KandidatInnen über diese Items haben?

Um diese Fragen zu untersuchen, erhoben die Studierenden von jedem/jeder TeilnehmerIn sowohl einen *Vocabulary Size Test* (Nation & Beglar 2007) als all-

gemeines Wortschatzmessinstrument als auch einen *Test of Multi-Word Expressions (TMWE)* als phraseologisches Messinstrument. Im Anschluss daran führten die Studierenden individuell Interviews mit den TeilnehmerInnen durch, die die phraseologische Wortschatzkenntnis näher erheben sollten. Im Folgenden werden die Messinstrumente beschrieben.

4.1 Forschungsinstrumente

4.1.1 Vocabulary Size Test

Der *Vocabulary Size Test (VST)* ist ein Test, der die Größe des schriftlich rezeptiven Wortschatzes misst. Der Test besteht im Original aus insgesamt 140 Testitems, bei denen KandidatInnen die richtige Definition oder das richtige Synonym eines individuellen Wortes aus vier Optionen auswählen müssen. Die Testitems basieren dabei auf einer Häufigkeitsliste des *British National Corpus* (Nation 2004), die die häufigsten Wortfamilien des Englischen in eine Rangordnung bringt. Der Test ist in 14 Häufigkeitsniveaus (1K-14K) unterteilt, wobei aus jedem 1000er Niveau je 10 Items präsentiert werden. Jedes einzelne Item repräsentiert daher 100 Wortfamilien, was impliziert, dass die Anzahl der richtigen Antworten im Test mit 100 multipliziert werden kann, um die Wortschatzgröße der TeilnehmerInnen zu errechnen (Nation & Beglar 2007). Ein Beispielimitem des Tests ist in Abb. 1 angeführt.

STONE: *He sat on a stone.*

a. hard thing

b. kind of chair

c. soft thing on the floor

d. part of a tree

Abb. 1: Beispielimitem aus dem Häufigkeitsniveau **2K** des **Vocabulary Size Tests** (Nation & Beglar 2007)

Wie anhand des Beispiels ersichtlich, handelt es sich beim *VST* um ein *Multiple-Choice* Testformat. Jedes Item besteht aus einem Wort, das in einen nicht-definierenden Kontext eingebettet ist und für welches das korrekte Synonym oder die korrekte Beschreibung gefunden werden muss. Der Kontext verrät lediglich, um welche Wortart es sich handelt, die Bedeutung des Wortes kann aber nicht aus dem Kontext erschlossen werden. Dadurch soll sichergestellt werden, dass tatsächlich das Wortschatzwissen der TeilnehmerInnen und nicht etwa die Deduktionsfähigkeit der KandidatInnen überprüft wird. Da es sich um einen *Multiple-Choice* Test handelt, bei dem die Antwortmöglichkeiten bereits vorgegeben sind, überprüft dieser Test die rezeptiven Wortschatzkenntnisse der TeilnehmerInnen und zeigt nicht auf, ob die KandidatInnen die Wörter auch tatsächlich in ihrem Sprachgebrauch verwenden können. Ziel des *Vocabulary Size Tests* ist es, den Vokabelumfang von LernerInnen in den ersten 14000 häufigsten Wortfamilien des Englischen zu messen. In Anbetracht der Forschungsergebnisse aus Korpusstudien, die die lexikalischen Anforderungen verschiedener sprachlicher Aktivitäten untersuchten (Adolphs & Schmitt 2003; Nation 2006; Schmitt & Schmitt 2014; Webb & Rodgers 2009; van Zeeland & Schmitt 2013), kann aufgrund der Ergebnisse ein indirekter Rückschluss darauf gezogen werden, welche Aufgaben Lernende aufgrund ihres Wortschatzwissens ausführen beziehungsweise nicht ausführen können. Für den Zweck dieser Studie wurden nur die ersten vier Häufigkeitsniveaus, das heißt 40 Items zu den ersten 4000 Wortfamilien (*1K-4K*), verwendet, um zu vergleichen, wie groß das Wortschatzwissen individueller Wörter gegenüber jenem von Phrasen, bestehend aus mehreren Wörtern, die eine Bedeutungseinheit bilden, bei LernerInnen ist.

4.1.2 Test of Multi-Word Expressions

Um die phraseologische Wortschatzkenntnis zu erheben, wurde der *Test of Multi-Word Expressions (TMWE)* (Martinez 2011) durchgeführt. Dieser Test umfasst fünf Häufigkeitsniveaus (*1K-5K*) und prüft jeweils 10 Items pro Niveau. Die Testitems des *TMWE* wurden aus Martinez & Schmitts (2012) *Phrasal Expressions List* entnommen, einer Liste der 505 häufigsten *Multi-Word Expressions* des Englischen. Da die Liste mithilfe desselben Korpus generiert wurde wie der *VST*,

ist die Einteilung der Phrasen in die Häufigkeitsniveaus mit jener, die dem *VST* zugrunde liegt, ident. Dies bedeutet jedoch, dass nicht jedes Häufigkeitsniveau gleich viele Phrasen enthält. Im ersten Häufigkeitsniveau finden sich beispielsweise nur 32 Phrasen. Im zweiten Niveau hingegen scheinen aufgrund ihrer relativen Häufigkeit 84 Phrasen auf. Dieses Ungleichgewicht kann potentiell problematisch für das *item sampling* sein.

Im Gegensatz zum *VST*, bei welchem die TeilnehmerInnen ein korrektes Synonym oder eine korrekte Erklärung für ein spezifisches Wort auszuwählen haben, müssen die KandidatInnen im *TMWE* ein Synonym oder eine Erklärung für eine lexikalische Einheit bzw. Phrase auswählen. Die sogenannten *Multi-Word Expressions* bestehen aus mehreren Wörtern oder Phrasen, die in Kombination miteinander eine andere Bedeutung annehmen als lediglich die Summe der wortwörtlichen Übersetzungen der einzelnen Bestandteile der Phrase. Der Test legt das Augenmerk auf lexikalische Einheiten beziehungsweise Phrasen, da diese einen großen Teil der gesprochenen Sprache ausmachen und somit für eine effektive Kommunikation unentbehrlich sind (Martinez & Schmitt 2012). Phrasologisches Wissen, gemessen mit diesem Instrument, zeigt sich außerdem als zentraler Bestandteil erfolgreichen Leseverstehens (Kremmel 2012). Das Instrument wurde bislang jedoch keiner extensiven Validierung unterzogen. Dies ist vielmehr Ansatzpunkt und genuiner Beitrag der hier vorgestellten Studie.

Beim Testformat handelt es sich, wie auch beim *VST*, um einen *Multiple-Choice* Test mit je vier Antwortmöglichkeiten, wovon nur eine korrekt ist. Im Rahmen des Tests muss für jedes Item die korrekte Erklärung respektive ein korrektes Synonym ausgewählt werden. Die Items sind wie am Beispiel erkennbar (Abb. 2) in einen sie nicht-definierenden Kontext eingebettet und jede der vier Antwortmöglichkeiten ergibt im Hinblick auf den Beispielsatz Sinn. Deshalb kann die Bedeutung der Phrasen nicht erraten werden. Da in diesem Test wieder die rezeptiven Fähigkeiten der TestteilnehmerInnen in Bezug auf lexikalische Einheiten abgeprüft werden, kann nicht darauf geschlossen werden, ob die KandidatInnen die betreffenden Phrasen wirklich in ihrem aktiven Sprachgebrauch verwenden. Eine Beispielfrage ist in Abb. 2 dargestellt.

to do with: *It is to do with money.*

a. *making*

b. *for*

c. *about*

d. *our*

Abb. 2: Beispielim aus dem Häufigkeitsniveau 2K des
Test of Multi-Word Expressions (Martinez 2011)

Für den Zweck dieser Studie wurde auch der *TMWE* verkürzt. Anstatt der 50 Items des ursprünglichen Tests wurden – wie auch beim *VST* – nur die 40 Items der ersten vier Häufigkeitsniveaus verwendet, um eine Vergleichbarkeit der beiden Tests zu ermöglichen.

Abschließend kann hier festgestellt werden, dass sich der *VST* (Nation & Beglar 2007) und der *TMWE* (Martinez 2011) in formaler Hinsicht auf den ersten Blick sehr ähnlich sind. Beide Tests sind schriftliche *Multiple-Choice* Tests, die rezeptives Sprachwissen in Bezug auf Wortschatz testen. Die Items sind in beiden Tests in einen sie nicht-definierenden Kontext eingebettet, folgen jedoch einem anderen Testkonstrukt, da im *VST* Vokabelwissen als Bedeutungswissen einzelner Wörter konzipiert ist und im *TMWE* Vokabelwissen aus dem Bedeutungswissen längerer lexikalischer Einheiten besteht.

4.1.3 Das Interview – Phrasal Expressions List

Als Kriterium, um zu überprüfen, wie gut ein Wortschatztest die eigentliche Wortschatzkenntnis von KandidatInnen repräsentiert, ist ein Interview, das nach dem Abrufen einer Wortbedeutung ohne zusätzliche Hilfe oder Auswahloptionen fragt, ein erprobtes Mittel (Nation & Webb 2011; Paul et al. 1990; Schmitt et al. 2001; Schmitt 2010). In der vorliegenden Studie wurden die Forschungsfragen 2 und 3 daher anhand eines Abgleichs der Testresultate mit den Antworten der KandidatInnen aus einem solchen Interview beantwortet. Für das

Interview wurden 2 Häufigkeitsniveaus der *Phrasal Expressions List* von Martinez & Schmitt (2012) ausgewählt, von welcher der *TMWE* seine Items bezieht. Das *1K* Niveau der Liste besteht dabei insgesamt aus 32 Items, das *2K*-Niveau umfasst 84 Phrasen. Die TestteilnehmerInnen wurden nach Beantwortung der beiden oben beschriebenen Tests aufgefordert, im Dialog mit dem/der InterviewerIn die Bedeutung dieser 116 Items zu erklären. Auf diese Weise konnte nicht nur überprüft werden, wie adäquat der *TMWE* (bzw. die jeweiligen 10 Testitems) das phraseologische Wissen des jeweiligen Häufigkeitsniveaus als Ganzes widerspiegeln, sondern auch, ob die Messergebnisse des *TMWE* in diesen 10 Testitems eine angemessene Repräsentation des eigentlichen Wortschatzwissens dieser getesteten Phrasen darstellt. So konnte die Validität von auf *TMWE*-Testergebnissen basierenden Aussagen über das Wortschatzwissen der KandidatInnen untersucht werden, was angesichts der gut dokumentierten Neigung zu Raterverhalten bei KandidatInnen in der Beantwortung des *Multiple-Choice* Formats zentral ist (Gyllstad et al. 2015; Kremmel & Schmitt i.V.; Stewart 2014). Durch das Interview konnte also analysiert werden, ob richtige Antworten im Test wirklich auf Wortschatzwissen oder eher auf erfolgreiches Erraten einer der vier Optionen zurückzuführen sind.

Im Interview wurden den KandidatInnen die Items der *PHRASE List* inklusive des dort angegebenen Beispielsatzes vorgelegt. Die KandidatInnen waren dann aufgefordert, die Phrasen mündlich zu übersetzen und/oder zu erklären, entweder auf Englisch oder in ihrer Muttersprache. Das Interview wurde von den Studierenden digital aufgezeichnet, um im Auswertungsprozess bei Unklarheiten noch einmal auf die digitalen Audio-Dateien zurückgreifen zu können.

4.2 Untersuchungsdesign

Die Untersuchung wurde wie folgt durchgeführt: Jede/r Studierende rekrutierte drei Freiwillige, die über ein Minimum an Englischkenntnissen verfügen mussten. Den TeilnehmerInnen wurde von den Studierenden der Studienablauf erklärt. Sie wurden gebeten, eine Einverständniserklärung über ihre Teilnahme an der Studie zu unterzeichnen. Im Anschluss wurde zunächst der *VST* und daran anschließend der *TMWE*, jeweils in der oben beschriebenen gekürzten

Variante mit je 40 Items, durchgeführt. Dann folgte das Einzelinterview, das in der Regel nicht länger als 40 Minuten dauerte und das Wissen in Bezug auf die ersten beiden Häufigkeitsniveaus der *PHRASE* List verifizierte. Während des Interviews entschieden die Studierenden für jede bearbeitete Phrase, ob der/die KandidatIn die Bedeutung der Phrase kannte und hielten diese im Bewertungsbogen fest. Außerdem wurden in einem kurzen Fragebogen am Ende demografische Daten sowie Angaben zu Lerndauer, Zeitpunkt des letzten schulischen englischen Sprachunterrichts, Auslandsaufenthalten und der Regelmäßigkeit der englischen Sprachverwendung erhoben. Diese Angaben, Testantworten und Entscheidungen aus dem Interview wurden dann von den Studierenden in eine vorprogrammierte EXCEL 2010-Vorlage zur Auswertung eingegeben.

4.3 ProbandInnen

Während die Studierenden für ihre Seminararbeit lediglich den selbst gesammelten Datensatz von drei TeilnehmerInnen auswerten und beschreiben mussten, wurden für die hier vorgelegte Analyse alle Daten der KursteilnehmerInnen zusammengeführt und analysiert. Insgesamt nahmen 48 KandidatInnen an der Studie teil (31 weiblich, 17 männlich). Das Durchschnittsalter der Befragten lag bei 25,6 Jahren (Standardabweichung = 9). Alle TeilnehmerInnen gaben Deutsch als ihre L1 an. 85% der KandidatInnen gaben an, dass sie die österreichische Reifeprüfung abgelegt hatten, was bezüglich ihrer Sprachkompetenz in Englisch auf ein Mindestniveau von B2 laut dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS)* (Trim, North & Coste 2001) schließen lassen könnte. Da in vielen Fällen allerdings diese Reifeprüfung bereits einige Jahre zurücklag und damit in die Zeit vor der Einführung der GERS-basierten standardisierten Reifeprüfung fällt, ist diese Annahme lediglich tentativ. Im Durchschnitt hatten die KandidatInnen zehn Jahre Englisch gelernt. Elf KandidatInnen hatten einen längeren Auslandsaufenthalt (Durchschnitt 2,2 Monate) im englischsprachigen Raum hinter sich. Durchschnittlich lag die letzte (schulische) Englischklasse der TeilnehmerInnen zum Zeitpunkt der Testung ungefähr 5 Jahre (63 Monate) zurück.

4.4 Ergebnisse¹

4.4.1 Forschungsfrage 1: Vergleich Ergebnisse *VST* vs. *TMWE*

Die erste Forschungsfrage der Studie verweist darauf, inwiefern es Unterschiede zwischen den Ergebnissen des *VST* und jenen des *TMWE* gibt, die auf eine Divergenz zwischen dem Wortschatzwissen individueller Wörter und dem phraseologischer Elemente hinweisen. Die Hypothese besagt, dass, Martinez & Schmitt (2012) folgend, die Befragten ein besseres Ergebnis im *VST* erzielen würden, da in der schulischen Wortschatzvermittlung der Fokus vor allem auf Einzelwörter und nicht auf lexikalische Einheiten gelegt wird. Die Durchschnittswerte der beiden Tests bestätigen diese Annahme jedoch nicht. Wie in Abb. 3 ersichtlich, lag der Mittelwert für den *VST* bei 31,71 und für den *TMWE* bei 31,06 (jeweils von 40).

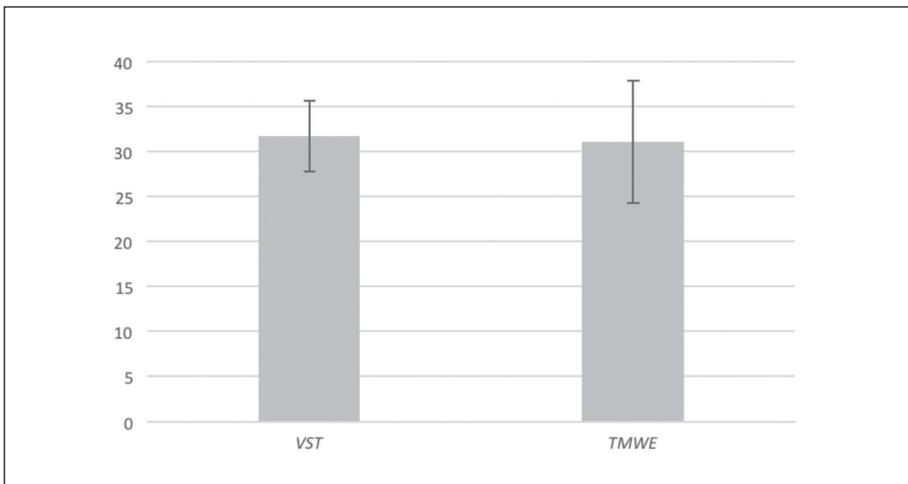


Abb. 3: Vergleich Durchschnittswerte **VST** und **TMWE**

¹ Die im Folgenden vorgelegte Analyse wurde von Studierenden ohne jegliches statistisches Vorwissen durchgeführt. Es wurde für diese Publikation darauf verzichtet, diese zu erweitern, um sowohl darzustellen, zu welchen Analysen selbst unerfahrene Studierende in der Lage sind, als auch was im Zuge der Lehrveranstaltung erwartet wurde.

Obwohl die Gruppe der getesteten Personen trotz ihrer relativen Heterogenität über ein ausgeglichenes Wortschatzwissen in Bezug auf Einzelwörter und hinsichtlich lexikalischer Einheiten verfügt und die Mittelwerte in beiden Tests sich nicht signifikant unterscheiden, ist in der Standardabweichung ersichtlich, dass die Resultate im *TMWE* breiter gestreut sind. Zieht man die Ergebnisse einzelner TestteilnehmerInnen heran, zeigt sich des Weiteren, dass die Resultate einzelner Personen in den beiden Tests zum Teil deutlich divergieren: So erzielten 42% der TeilnehmerInnen bessere Resultate im *VST*, 44% erzielten bessere Resultate im *TMWE*. Insgesamt ist also kein klarer Trend gegeben, der die angestellte Hypothese unterstützt.

Die Ausgeglichenheit in Bezug auf die Testergebnisse in beiden Tests könnte in erster Linie aufgrund der Heterogenität der TeilnehmerInnengruppe erklärt werden. Ein Grund für eine höhere Anzahl an richtigen Antworten im *VST* als im *TMWE* könnte sein, dass lexikalische Einheiten zumeist unterschätzt werden und auch im Sprachunterricht noch nicht ausreichend bzw. systematisch Einzug gefunden haben (Martinez & Schmitt 2012: 299).

Außerdem fällt auf, dass viele Testpersonen, die bessere *VST* Resultate aufwiesen, nach beziehungsweise außerhalb ihres Englischunterrichts in der Schule wenig bis gar nicht mit der Sprache in Berührung kamen. So gaben 60% der Personen mit einer höheren Punktezahl im *VST* als im *TMWE* an ein- bis zweimal im Monat oder seltener Englisch zu verwenden. Im Gegensatz dazu gaben 85% der KandidatInnen, welche ein besseres Ergebnis im *TMWE* erzielen konnten, an, täglich oder ein- bis zweimal pro Woche Englisch zu verwenden. Auch erzielten Personen, bei denen die letzte Sprachverwendung weniger lange zurücklag, tendenziell bessere Resultate im *TMWE*. Bei 86% der Personen mit besseren Resultaten im *TMWE* als im *VST* lag die letzte Sprachverwendung nicht länger als eine Woche zurück. Nur bei 65% der Personen mit besseren Resultaten im *VST* als im *TMWE* war dies ebenso der Fall. Dies könnte darauf hindeuten, dass phraseologische Wortschatzkenntnis mit einer stärkeren Einbettung in den englischen Sprachgebrauch einhergeht und dass ohne diese Einbettung das Erlernen bzw. Behalten von Phrasen schwieriger ist als jenes von Einzelwörtern.

4.4.2 Forschungsfrage 2: Repräsentativität der 10 Testitems für das jeweilige Häufigkeitsniveau

Die zweite Forschungsfrage untersuchte, inwiefern sich die Ergebnisse des *TMWE* von jenen des Interviews unterscheiden. Dadurch sollte evaluiert werden, ob die limitierte Anzahl an *Testitems* des *TMWE* repräsentativ das Phrasenwissen der jeweiligen Häufigkeitsniveaus abbildet und damit das *Sampling* des *TMWE* zuverlässig ist. Wie bereits erläutert, werden beim *TMWE* je 10 Items für das *1K* wie für das *2K* Niveau abgefragt. Die dem Test zugrundeliegende *PHRASE List* beinhaltet jedoch 32 Items für das *1K* und 84 Items für das *2K* Niveau. Aufgrund dieser Unterschiede wurden von den Studierenden die prozentuellen Mittelwerte der Testresultate (10 Items) und der Interviewresultate (32 bzw. 84 Items) miteinander verglichen. Die Grafik in Abb. 4 zeigt, dass sich die Durchschnittswerte der beiden Messinstrumente sowohl auf dem *1K* als auch dem *2K* Niveau lediglich minimal unterscheiden. Im *TMWE* wurden im Durchschnitt 84% der *1K* Fragen richtig beantwortet, was das im Interview verifizierte Wortschatzwissen des gesamten *1K* Niveaus (86%) gut abzubilden scheint (vgl. Tab. 1). Das *2K* Niveau zeigt ähnliche Ergebnisse mit 80% richtigen Antworten im *TMWE* und 81% im Interview. Somit könnte die Annahme getroffen werden, dass das *item sampling* des *TMWE* zufriedenstellend repräsentativ ist.

Tab. 1: Vergleich Durchschnittswerte **TMWE** und **PHRASE List** (Interview)

	<i>TMWE</i>	<i>PHRASE List</i> (Interview)
<i>1K</i>	84%	86%
<i>2K</i>	80%	81%

Eine detaillierte Analyse der individuellen Test- und Interviewergebnisse zeigt jedoch, dass in einigen Fällen Aussagen über das Phrasenwissen der einzelnen Niveaus basierend auf dem Testresultat nicht ausreichend aussagekräftig sind. Das Testergebnis, das jeweils auf nur 10 Items beruht, über- oder unterschätzt die phraseologische Wortschatzkenntnis eines gesamten Niveaus drastisch.

Abb. 4 zeigt die Differenz zwischen Test- und Interviewergebnissen für das 1K Niveau sortiert nach Größe der Differenz für die einzelnen KandidatInnen. Es zeigt sich, dass auf dem 1K Niveau der Test für einzelne KandidatInnen das Wortschatzwissen für dieses gesamte Niveau bis zu 34% unterschätzt (KandidatIn 1) bzw. bis zu 28% überschätzt (KandidatIn 48). Auf dem 2K Niveau zeichnet sich ein ähnliches Bild ab. Abb. 4 zeigt die Differenz zwischen Test- und Interviewergebnissen für das 2K Niveau, wiederum sortiert nach Größe der Differenz für die einzelnen KandidatInnen (Die KandidatInnenreihung in Abb. 5 ist unabhängig von der Reihung in Abb. 4). Der Test führt auf diesem Niveau in einzelnen Fällen zu einer Unterschätzung von 33% bzw. einer Überschätzung von 21% des Wortschatzwissens des gesamten 2K Niveaus. Dies stellt die oben getroffene Annahme des zufriedenstellenden *item samplings* zumindest teilweise infrage.

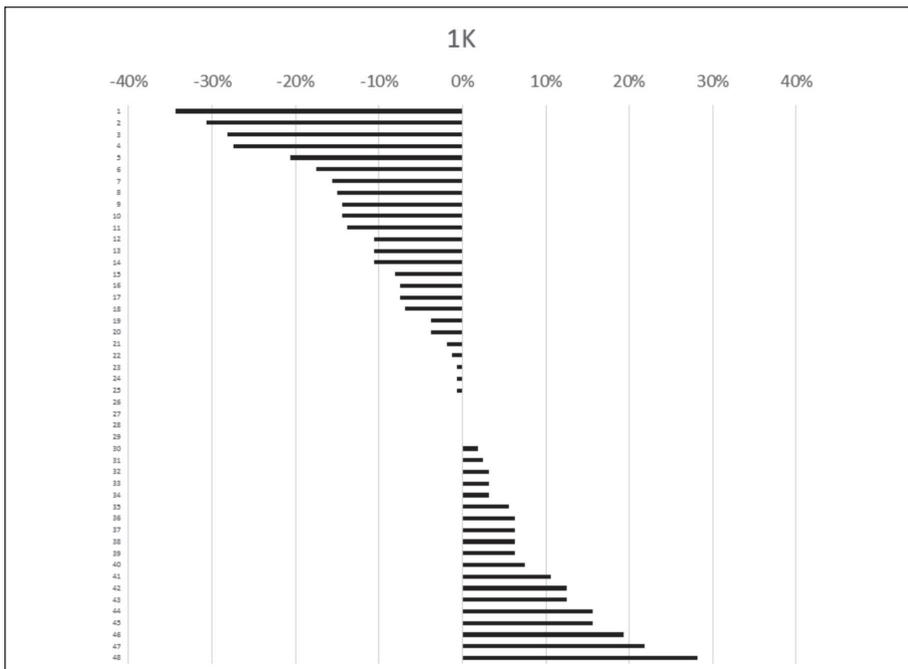


Abb. 4: Über-/Unterschätzung des Wortschatzwissens des gesamten 1K Niveaus

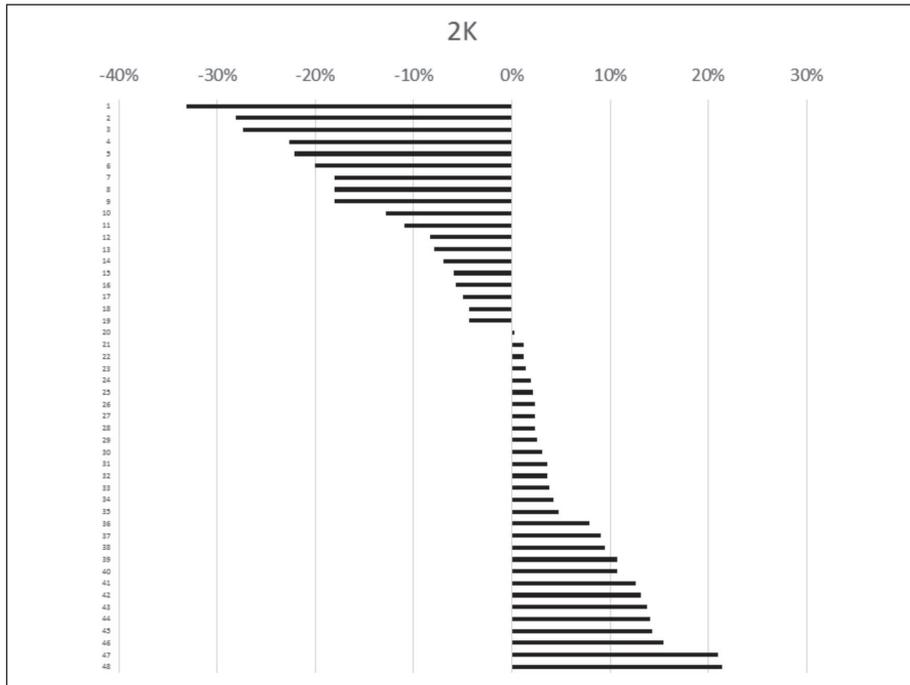


Abb. 5: Über-/Unterschätzung des Wortschatzwissens des gesamten **2K** Niveaus

4.4.3 Forschungsfrage 3: Repräsentativität der einzelnen Items

Auf der Basis von Forschungsfrage 2 untersuchten die Studierenden nicht nur die Repräsentativität der Testresultate für das Wissen aller Phrasen eines Häufigkeitsniveaus, sondern auch die Repräsentativität der Testresultate der individuellen Testitems für die respektiven Phrasen. Auf diese Weise sollte ermittelt werden, ob der *TMWE* das Wissen der KandidatInnen in den einzelnen Items überschätzt, unterschätzt oder ob die Interpretation zulässig ist, dass eine richtige Beantwortung eines Testitems auch wirklich auf ein zugrundeliegendes Wissen um die Bedeutung der getesteten Phrase zurückzuführen ist. Die Analyse dieser Forschungsfrage war besonders wichtig, denn geschlossene Testformate wie *Multiple-Choice* laufen immer Gefahr, das eigentliche sprachliche Wissen verzerrt

darzustellen, da Faktoren wie Distraktorenqualität oder Ratewahrscheinlichkeit einen Einfluss auf das Testergebnis haben können. In der Analyse des Datensatzes für die Beantwortung dieser Frage sind dabei vier Szenarien möglich, die in Abb. 6 dargestellt sind.

		Testitem	
		richtig	falsch
Interview	richtig	Übereinstimmung (A)	Unterschätzung (B)
	falsch	Überschätzung (C)	Übereinstimmung (D)

Abb. 6: Übereinstimmung, Überschätzung oder Unterschätzung

Im Idealfall wäre zu erwarten, dass ein/e KandidatIn, der/die ein Testitem richtig beantwortet, auch in der Lage ist, die Bedeutung dieser Phrase im Interview zu erklären (A), sofern die Testantwort auf Phrasenwissen und nicht auf anderen Faktoren basiert. Im Umkehrschluss wäre auch zu hoffen, dass ein/e KandidatIn, der/die das Testitem falsch beantwortet, nicht in der Lage ist, die Bedeutung der getesteten Phrase im Interview abzurufen (D). Test- und Interviewergebnis sollten bei einem qualitativ hochwertigen Wortschatztest daher möglichst übereinstimmen. Erzielt ein/e KandidatIn im Test eine richtige Antwort, ohne Bedeutungswissen der Phrase nachweisen zu können, überschätzt der Test das eigentliche Wortschatzwissen des/der KandidatIn (C). Vice versa unterschätzt ein Test das Wortschatzwissen dann, wenn KandidatInnen trotz nachweislichen Phrasenwissens die entsprechenden Items im Test falsch beantworten (B).

Im Zuge der Studie wurde eine durchschnittliche Übereinstimmung von ca. 80% zwischen Testresultat und eigentlicher Wortschatzkenntnis der individuellen Items festgestellt, während eine jeweils 10%ige Über- respektive Unterschätzung gefunden wurde. Dieses Ergebnis ist einigermassen überraschend, da andere Studien (Kremmel & Schmitt, i.V.) von einem starken Trend zur Überschätzung bei *Multiple-Choice* Formaten berichten. Insgesamt entspricht der Wert der Übereinstimmung jedoch bisherigen Forschungsergebnissen. Betrachtet man die Ergebnisse der einzelnen Personen, konnten 30 von 48 Getesteten auf dem

1K Niveau zwischen 80% und 100% Übereinstimmung erzielen. Ein ähnliches Ergebnis zeigen die einzelnen Testpersonen bezogen auf das 2K Niveau, wo 29 von 48 Befragten zwischen 80% und 100% Übereinstimmung erzielen konnten (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Analyse der individuellen Items: Fälle der Übereinstimmung, Unterschätzung und Überschätzung

	1K	2K
Übereinstimmung (A+D)	83%	79%
Unterschätzung (B)	8%	12%
Überschätzung (C)	9%	9%

Die Resultate weisen tentativ darauf hin, dass der *TMWE* als Messinstrument für Phrasenwissen einigermaßen gut funktioniert und bei vorsichtiger Interpretation überwiegend valide Schlüsse zulässt. Die von den Studierenden durchgeführte Studie zeigt jedoch trotz vielversprechender Ansätze, dass in Hinblick auf die Repräsentativität der Items sowohl für einzelne Häufigkeitsniveaus (FF2) als auch für das Bedeutungswissen individueller Phrasen (FF3) weitere rigorose Validierungsforschung zu diesem Test betrieben werden muss. Dies ist besonders angesichts der Limitationen dieser Studie zu unterstreichen. Obwohl die Stichprobe der vorliegenden Studie durch die organisatorischen Rahmenbedingungen mit nur 48 TeilnehmerInnen relativ gering war und die Interviews und Interviewurteile von 16 verschiedenen BeurteilerInnen vorgenommen wurden, was potentiell die Reliabilität der Ergebnisse gefährdet, lassen sich dennoch vorläufige Trends aus den Resultaten ablesen, die wertvolle Erkenntnisse für das Forschungsfeld aufzeigen.

5. Evaluation des Forschungsprojekts: Rückmeldung der Studierenden

Neben der Generierung relevanter Forschungsergebnisse ist vor allem die studentische Wahrnehmung als Evaluationskriterium für die Art der Lehrveranstaltung in Erwägung zu ziehen. Um die Rückmeldungen der Studierenden zu diesem Pilotprojekt zu erfassen, wurde ein umfangreicher Feedbackfragebogen entwickelt, der neben allgemeinen Angaben zur Lehrveranstaltung, zu deren Inhalten sowie zur Lehrveranstaltungsleitung auch konkrete Kritik an der Durchführung der Forschungsarbeit im Zuge der Kursanforderungen erfasste. Dafür wurden elf Aussagen über die Lehrveranstaltung verschriftlicht, zu denen sich die LehrveranstaltungsteilnehmerInnen auf einer fünfstufigen Likert-Skala positionieren konnten. Die Skala verlief von „1 – stimme völlig zu“, bis zu „5 – stimme überhaupt nicht zu“. Im Folgenden (Tab. 3, 4, 5) sind die Mittelwerte dieser Befragung dargestellt. Je niedriger der angezeigte Mittelwert, desto mehr Zustimmung fand die jeweilige Aussage bei den Studierenden. Die Standardabweichung zum jeweiligen Mittelwert wird in der Tabelle ebenfalls angegeben. Diese ist jedoch aufgrund der Größe der Stichprobe nur bedingt aussagekräftig.

Tab. 3: Studierendenmeinungen zum Forschungsprojekt

Aussage	Mittel	Std.Abw.
Ich habe zum ersten Mal eine solche Forschungsarbeit im Zuge einer LV durchgeführt.	1,86	1,03
Die Forschungsfragen der Arbeitsaufgabe waren relevant für meine späteren Aufgaben als Lehrperson.	2,00	1,35
Die Forschungsfragen der Arbeitsaufgabe waren interessant.	1,79	1,31
Die Forschungsarbeit mit Daten war interessanter als eine gewöhnliche Seminararbeit zu verfassen.	2,08	1,12
An einer realen Forschungsfrage zu arbeiten hat mich motiviert.	2,00	1,24
Durch die Forschungsarbeit habe ich nun eine bessere Vorstellung davon, was es heißt, fachdidaktische Forschung zu betreiben.	1,43	0,76
Durch die Forschungsarbeit werden mir die Inhalte der LV länger in Erinnerung bleiben.	1,93	0,83

Tab. 3 zeigt die Resultate der Erhebung der Studierendenmeinungen zur Arbeitsaufgabe „Forschungsprojekt“. Die Mittelwerte bewegen sich dabei zwischen 1,43 und 2,08. Die Antworten der Studierenden zeigen, dass sie durch die Forschungsarbeit einen besseren Einblick in die fachdidaktische Forschung erhielten. Die Studierenden empfanden die Aufgabenstellung als interessant und gaben an, dass die Forschungsarbeit im Zuge der Lehrveranstaltung eine neue und innovative Erfahrung für sie war. Sie gaben des Weiteren an, dass sich das Projekt positiv auf das langfristige Behalten der Lehrveranstaltungsinhalte auswirken wird. Ebenso beurteilten sie die Arbeitsaufgabe, an einer realen, noch unbeantworteten Forschungsfrage zu arbeiten, als motivierend und bewerteten das Projekt als überwiegend relevant für ihre spätere Lehrtätigkeit. Außerdem gaben die Studierenden an, dass sie diese Art datengenerierender Forschungsarbeit interessanter fanden als eine herkömmliche, rein auf Fachliteratur basierende Seminararbeit zu verfassen.

Tab. 4: Studierendenmeinungen zu zukünftigen Forschungstätigkeiten

Aussage	Mittel	Std.Abw.
Ich werde nach dieser LV wahrscheinlich wieder einmal ein Forschungsprojekt im Bereich der Fachdidaktik durchführen (z.B. mit meiner Klasse als Lehrperson).	2,33	1,23
Die Durchführung der Arbeitsaufgabe hat mein Interesse an der fachdidaktischen Forschung geweckt.	2,46	1,13

Tab. 4 stellt die Studierendenmeinung zu Aussagen über mögliche zukünftige Forschungstätigkeiten dar. In Hinblick auf zukünftige Forschungsprojekte schien eine Durchführung eines solchen Mikro-Projektes ebenfalls positive Impulse zu setzen und Interesse an weiterer Forschung zu instigieren. Angesichts der Mittelwerte von 2,33 bzw. 2,46 (jeweils von 5) sind die Rückmeldungen der Studierenden als durchaus erfreulich zu bewerten. Vier TeilnehmerInnen (29%) an der Lehrveranstaltung stimmten der Aussage völlig zu, sich vorstellen zu können, wieder einmal forschend aktiv zu werden. Zwei weitere (14%) stimmten derselben Aussage eher zu. Nur ein/e StudentIn stimmte der Aussage überhaupt nicht zu.

Tab. 5: Studierendenmeinungen zu akademischer Tätigkeit

Aussage	Mittel	Std.Abw.
Die LV hat mich dazu bewegt, eine Diplomarbeit im Bereich der Fachdidaktik in Erwägung zu ziehen.	3,25	1,22
Die Ergebnisse der Arbeit bei einer Tagung präsentieren zu können war ein zusätzlicher Anreiz für mich.	3,64	1,50

Tab. 5 veranschaulicht die Studierendenmeinung zum Effekt des Forschungsprojekts auf die Motivation hinsichtlich weiterer akademischer Tätigkeiten. Trotz des teilweise initiierten Interesses an der Forschung gaben nur einzelne TeilnehmerInnen an, diese Forschungsbemühungen in weiterführende akademische Tätigkeiten wie eine Tagungspräsentation oder eine Diplomarbeit in der Fachdidaktik umsetzen zu wollen. Nur ein/e StudentIn stimmte der Aussage völlig zu, dass die Lehrveranstaltung sie dazu bewegt hat, eine fremdsprachendidaktische Diplomarbeit in Erwägung zu ziehen. 50% der StudentInnen bewerteten diese Aussage neutral. Für sechs StudentInnen (43%) war die Möglichkeit, ihre Arbeit bei einer wissenschaftlichen Tagung präsentieren zu können, überhaupt kein zusätzlicher Anreiz. Die Ergebnisse in Tab. 5 sind daher wohl mehr als Arbeitsauftrag und Feedback für die LV-Leitung zu verstehen denn als Kritikpunkt am hier beschriebenen Forschungsprojekt. Diese Vermutung müsste jedoch durch über die schriftliche Befragung hinausgehende bzw. auf dieser basierende Interviews verfestigt oder ggf. entkräftet werden.

6. Schlussfolgerungen

Trotz des limitierten Datensatzes kann abschließend zusammengefasst werden, dass die ersten Erfahrungen mit der Implementierung eines Mikro-Forschungsprojekts in den Kursanforderungen einer universitären Fremdsprachendidaktiklehrveranstaltung durchaus positiv und vielversprechend zu bewerten sind. Angesichts dessen, dass eine derartige Forschungsarbeit nicht nur für die Studie-

renden motivierend, interessant und relevant erscheint, sondern dies auch einen genuinen Wissenszuwachs über das Forschungsfeld zur Folge hat, kann ein weiterführender Ausbau der dargestellten Bewertungsmodalitäten nur empfohlen werden.

Literatur

- Adolphs, S. & Schmitt, N. (2003). Lexical coverage of spoken discourse. *Applied Linguistics*, 24 (4), 425-438.
- Ammann, M. & Ostendorf, A. (2007). Forschendes Lernen – über die Verbindung forschungsmethodischer und fachlich-inhaltlicher Kompetenzentwicklung in der universitären Lehrerbildung. In C. Kraler & M. Schratz (Hrsg.), *Ausbildungsqualität im Lehrerberuf* (123-139). Wien: LIT-Verlag.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R. et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bartels, N. (2005). *Applied Linguistics and Language Teacher Education*. New York: Springer.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the classification of educational goals – Handbook I: Cognitive Domain*. New York: McKay.
- Bosse, D. (2012). Vom Unterrichtsbeamten zum autonomen Schulreformer – Schulentwicklung als essenzieller Bestandteil universitärer Lehrer/innenbildung. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung – Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (89-103). Münster: Waxmann.
- Fechheimer, M., Webber, K. & Kleiber, P. (2011). How Well Do Undergraduate Research Programs Promote Engagement and Success of Students? *CBE Life Sciences Education*, 10, 156-163.
- Gyllstad, H., Vilkaitė, L., & Schmitt, N. (2015). Assessing vocabulary size through multiple-choice formats: Issues with guessing and sampling rates. *ITL International Journal of Applied Linguistics*, 166, 276-303.
- Kremmel, B. (2012). *Explaining variance in reading test performance through linguistic knowledge: the relative significance of vocabulary, syntactic and phraseological knowledge in predicting second language reading comprehension*. Masterarbeit, Lancaster University. Lancaster.

- Kremmel, B. & Schmitt, N. (i.V.). *Interpreting Vocabulary Test Scores: What Do Various Item Formats Tell Us about Learners' Ability to Employ Words?*
- Martinez, R. (2011). *The development of a corpus-informed list of formulaic sequences for language pedagogy*. Dissertation, University of Nottingham. Nottingham, UK.
- Martinez, R. & Schmitt, N. (2012). A Phrasal Expressions List. *Applied Linguistics*, 33 (3), 299-320.
- McKayle, C. A. (2011). *Involving Undergraduates in Research*. Verfügbar unter: [http://www.qem.org/PDM Presentations folder/McKayleInvolving Undergraduates in Research.pdf](http://www.qem.org/PDM%20Presentations%20folder/McKayleInvolving%20Undergraduates%20in%20Research.pdf) [29.03.2016].
- Nagda, B. A., Gregerman, S. R., von Hippel, W. & Lerner, J. S. (1988). Undergraduate Student-Faculty Research Partnerships Affect Student Retention. *The Review of Higher Education*, 22 (1), 55-57.
- Nation, I. S. P. (2004). A study of the most frequent word families in the British National Corpus. In P. Bogaards & B. Laufer (Hrsg.), *Vocabulary in a second language: Selection, acquisition, and testing* (3-13). Amsterdam: John Benjamins.
- Nation, I. S. P. (2006). How Large a Vocabulary Is Needed For Reading and Listening? *Canadian Modern Language Review*, 63 (1), 59-82.
- Nation, I. S. P. & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher*, 31 (7), 9-13.
- Nation, I. S. P. & Webb, S. (2011). *Researching Vocabulary*. Boston, MA: Heinle-Cengage ELT.
- Paul, P. V., Stallman, A. & O'Rourke, J. P. (1990). *Using three test formats to assess good and poor reader's word knowledge*. Technical Report No. 509. Urbana-Champaign: University of Illinois, Center for the Study of Reading.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. & Schmitt, D. (2014). A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, 47 (4), 484-503.
- Schmitt, N., Schmitt, D. & Clapham, C. (2001). Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 18 (1), 55-88.
- Schratz, M. & Weiser, B. (2002). Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. *Journal für Schulentwicklung*, 6 (4), 36-47.
- Stewart, J. (2014). Do Multiple-Choice Options Inflate Estimates of Vocabulary Size on the VST? *Language Assessment Quarterly*, 11 (3), 271-282.
- Trim, J., North, B. & Coste, D. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webb, S. & Rodgers, M. P. H. (2009). Vocabulary demands of television programs. *Language Learning*, 59 (2), 335-366.

Widdowson, H. G. (1991). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Van Zeeland, H. & Schmitt, N. (2013). Lexical coverage in L1 and L2 listening comprehension: The same or different from reading comprehension? *Applied Linguistics*, 34, 457-479.

„Zwischen Spannung und Sehnsucht“ – Einblicke in forschungsgeleitete interreligiöse Lehrentwicklung unter Berücksichtigung des Aspekts Sprachsensibilität

Mag.^a Fatima Cavis
Institut für Fachdidaktik, Bereich Islamische Religionspädagogik
Universität Innsbruck

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Maria Juen
Institut für Praktische Theologie
Universität Innsbruck

1. Ausgangspunkt und Kontext

„... überall ist da irgendwo zwischen Muslimen und Christen eine Spannung und gleichzeitig auch eine Sehnsucht ...“ So beschreibt eine katholische Studentin die sozio-politische Lage in Österreich. Sie hat im Rahmen des Projekts „Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik“ gemeinsam mit muslimischen Studierenden an einer Volksschule das Basispraktikum im katholischen Religionsunterricht absolviert. In einem qualitativen Interview, das im Anschluss an das Basispraktikum stattfand, spricht sie von einer „großen Wunde“, von einer „aufgeheizten Stimmung“ im Land und betont gleichzeitig die hohe Bedeutung von interreligiösen Begegnungen für einen fruchtbaren Dialog zwischen Christen und Muslimen. Die Bedeutsamkeit der persönlichen Begegnung von Studierenden unterschiedlicher Religionen im Lehrveranstaltungs- und Schulkontext bestätigt sich auch in den bis dato erzielten Forschungsergebnissen des Projekts „Forschungsgeleitete interreligiöse Lehrentwicklung“, das Teil des

umfassenderen Forschungsprojekts „Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik“ ist.

Als ein (post)modernes Phänomen begegnet uns Vielfalt in allen Bereichen unseres alltäglichen Lebens. Die hohe Mobilität sowie die Möglichkeiten der digitalen Vernetzung begünstigen die vermehrte Begegnung und Kommunikation von Menschen aus unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und religiösen Kontexten in der globalen Welt. Dieses Faktum bringt neben fruchtbaren und bereichernden Erfahrungen als Ergebnis einer offenen Begegnung¹ auch Herausforderungen und Probleme mit sich. Der Frage, wie dieser Vielfalt und den damit zusammenhängenden Differenzen begegnet werden kann bzw. wie damit konstruktiv umgegangen werden kann, kommt in diesem Zusammenhang eine entscheidende Bedeutung zu.

Gerade das Bildungssystem steht hier vor der Aufgabe, bei der Orientierungsfindung und beim Kompetenzerwerb im Hinblick auf den Umgang mit Pluralität mitzuwirken. Als Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit religiöser Bildung auseinandersetzen, obliegt es auch der Religionspädagogik und Religionsdidaktik hierbei ihre eigenen Beiträge zu leisten. In diesem Sinne trägt das Forschungsprojekt „Interreligiöse Religionspädagogik und Religionsdidaktik“, das u. a. auf die Förderung grundlegender Kompetenzen im Umgang mit religiöser Pluralität und Differenz im Bildungskontext (Schule und Universität) zielt, wesentlich zur Professionalisierung von ReligionslehrerInnen in der universitären Ausbildung und in der beruflichen Fort- und Weiterbildung bei.

Das Forschungsprojekt wird vom Fachbereich Islamische Religionspädagogik am Institut für Fachdidaktik an der *School of Education* der Universität Innsbruck und von den Fachbereichen Katechetik/Religionspädagogik und Religionsdidaktik am Institut für Praktische Theologie der Katholisch-Theologischen

1 Ein aktuelles Beispiel hierfür ist die Fastenaktion muslimischer Jugendlicher, die in der christlichen Fastenzeit aus Solidarität mit den Christen auf bestimmte Nahrungsmittel verzichtet haben. Verfügbar unter: [Link](#) [29.03.2016]. Ebenso ist die Aussage der westlichen Feministin Miriam Gebhardt als ein bereicherndes Ergebnis einer offenen interkulturellen Begegnung zu verstehen. Sie meinte in einem Radiointerview mit Angelika Gutzeit („Sind die alten feministischen Ideale passé?“), dass muslimische Frauen mit Kopftuch den westlichen Feministinnen zur Kenntnis gebracht hätten, dass es nicht eine Form der Emanzipation gibt, sondern das Tragen eines Kopftuchs auch emanzipatorische Bestrebungen bekunden kann. Verfügbar unter: [Link](#) [29.03.2016].

Fakultät Innsbruck unter der Leitung von Univ.-Prof. Dr. Zekirija Sejdini und assoz. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Martina Kraml entwickelt. Die enge Kooperation zwischen beiden Fachbereichen begann mit der Errichtung des Studiums der Islamischen Religionspädagogik im Wintersemester 2013/14 und konkretisiert sich in Forschung und Lehre. So besuchen muslimische und katholische Studierende eine Reihe von fachdidaktischen und schulpraktischen Lehrveranstaltungen gemeinsam. Dazu zählen u. a. das Seminar „Religionsdidaktik Grundlagen“ und das anschließende „Basispraktikum“, das vier Wochen dauert und ein Praktikum an einer Volksschule sowie eine universitäre Begleitlehrveranstaltung umfasst. Ziel des Basispraktikums ist es, den Studierenden ein erstes Eintauchen in den Schulalltag und erste Unterrichtserfahrungen zu ermöglichen. Es ist Voraussetzung für das anschließende Fachpraktikum, das nicht interreligiös durchgeführt wird.

Aufgrund der Tatsache, dass es im Bereich des islamischen Religionsunterrichts bislang noch zu wenige ausgebildete Begleitlehrpersonen gibt, absolvierten muslimische und katholische Studierende im Wintersemester 2014/15 das Basispraktikum erstmals gemeinsam im katholischen Religionsunterricht.² Die Zusammenarbeit in den interreligiös durchgeführten Lehrveranstaltungen bedeutete für Studierende und Lehrende eine bereichernde Erfahrung. Gleichzeitig stellte die muslimisch-katholische Zusammensetzung der Praxisgruppen für die katholischen BegleitlehrerInnen eine besondere Herausforderung dar, die eine hohe Sensibilität für den/die religiös Anderen verlangte.

Um eine forschungsbasierte Lehrentwicklung voranzutreiben, werden die interreligiös durchgeführten Lehrveranstaltungen derzeit qualitativ-empirisch untersucht. Die Untersuchungsergebnisse sollen für die Konzeption einer interreligiösen Religionspädagogik und Religionsdidaktik fruchtbar gemacht werden.

Der vorliegende Beitrag hat das Teilprojekt „Forschungsgelایتete interreligiöse Lehrentwicklung“ zum Gegenstand. Im Folgenden werden zunächst das Forschungsinteresse, die methodische Herangehensweise sowie die methodologische Verortung des Projekts dargestellt. An einem Fallbeispiel aus der Forschungspraxis wird in einem nächsten Schritt die Bedeutung der Sprachsensibilität für

2 In Zukunft ist geplant, dass katholische Studierende im Rahmen des Basispraktikums auch den islamischen Religionsunterricht besuchen können, sodass ein wechselseitiger Austausch möglich wird.

eine fruchtbare interreligiöse Begegnung skizziert. Eine Zusammenfassung erster Ergebnisse schließt den Beitrag ab.

2. Forschungsinteresse – Forschungsmethoden – Forschungsmethodologie

2.1 Forschungsinteresse

Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses steht die Rekonstruktion jener subjektiven Konzepte und intersubjektiven Dynamiken, die sich in der Interaktion und Kommunikation von Angehörigen der muslimischen und katholischen Religion in den interreligiös durchgeführten Lehrveranstaltungen und Praktika zeigen. Die empirische Untersuchung dieser subjektiven Konzepte, Muster und Dynamiken liefert grundlegende Erkenntnisse, die in die Weiterentwicklung der Konzeption der interreligiös durchgeführten Lehrveranstaltungen und Praktika Eingang finden. Diese Erkenntnisse stellen jedoch ebenso eine Fundgrube für die theoretische Grundlagenforschung dar. Dadurch können Rückschlüsse auf jene Haltungen gezogen werden, die für eine fruchtbare interreligiöse Begegnung grundlegend sind.

Die zentrale Forschungsfrage der empirischen Untersuchung lautet daher wie folgt:

- Was zeigt sich in religionspädagogischen und religionsdidaktischen Bildungsprozessen, wenn muslimische und katholische Studierende und Lehrende in Lehrveranstaltungen interagieren bzw. wenn muslimische und katholische Studierende sowie Akteure im Schulkontext (PraxislehrerInnen, SchülerInnen, DirektorInnen, Eltern) aufeinander treffen?

Aus dieser Rahmenfrage ergeben sich folgende detailliertere Forschungsfragen:

- Welche Einflussfaktoren (subjektive Konzepte und Muster, interaktionelle Dynamiken, kontextuelle Bedingungen, inhaltliche Aspekte u. a.) können in interreligiösen Bildungsprozessen identifiziert werden?
- Welche Handlungsstrategien lassen sich bei den Akteuren erkennen?
- Welche Schlussfolgerungen ziehen die Akteure?

Mit Blick auf die Didaktik interreligiöser Bildungsprozesse stehen folgende Fragen im Fokus der Untersuchung:

- Was ergibt sich aus dem empirischen Befund für die Didaktik von religiösen Bildungsprozessen in den verschiedenen Handlungsfeldern?
- Welche hochschuldidaktischen Modifizierungen der interreligiös durchgeführten Lehrveranstaltungen und Praktika legen sich auf dem Hintergrund des empirischen Befunds nahe?

Um eine möglichst offene Herangehensweise an die Erfahrungen der Akteure im interreligiösen Interaktions- und Kommunikationsprozess zu gewährleisten, wurden die Forschungsfragen zunächst sehr allgemein formuliert. Diese offenen Fragestellungen ermöglichen ein exploratives Vorgehen, bei dem die spezifischen Forschungsfragen erst im Zuge des Forschungsprozesses entwickelt und präzisiert werden.

2.2 Forschungsmethoden

2.2.1 Datenerhebung

Zur empirischen Untersuchung der unterschiedlichen Lehrveranstaltungen wurden verschiedene Methoden der Datengewinnung gewählt, die im Folgenden in chronologischer Reihenfolge skizziert werden.

- Legearbeiten mit Kommentar der Studierenden

In einem ersten Schritt wurde die universitäre Begleitlehrveranstaltung zum Basispraktikum evaluiert. Im Fokus stand dabei die Frage, wie die Studierenden die interreligiöse Zusammensetzung der Seminargruppe erlebt haben. Um einen mehrdimensionalen Einblick in die Erfahrungen der Studierenden zu gewinnen, wurde im methodischen Design der Datengewinnung die „Eigenproduktion visueller Daten“ (Hussy et al. 2013: 243) mit einer verbalen Befragung kombiniert. Nach Hussy et al. (2013: 243) stellt die „Eigenproduktion visueller Daten das Äquivalent [...] zur schriftlichen offenen Befragung im verbalen Bereich dar“. Forschungspraktisch wird dabei so vorgegangen, dass den TeilnehmerInnen am Forschungsprojekt möglichst große Freiheit in der Gestaltung von Bildern, Collagen oder anderen visuellen Daten (z.B. Videos) gegeben wird.

Konkret erhielten die Studierenden der universitären Begleitlehrveranstaltung in der letzten Seminareinheit von der Lehrveranstaltungsleiterin folgende Frage- und Aufgabenstellung: „Wie habe ich die Lehrveranstaltung in dieser Zusammensetzung erlebt? Gestalte ein Bild und teile deine Gedanken.“ Aus einer Fülle an bereitliegenden Bildern, Gegenständen und Symbolen konnten die Studierenden ein Bild legen oder ein eigenes malen, das sie dann in der Seminargruppe kurz (ein bis zwei Minuten) kommentierten. Die Kommentare wurden digital aufgenommen und transkribiert; die Bilder fotografiert.

- Leitfadengestützte Gespräche mit Praxisgruppen

Im Anschluss an das Basispraktikum wurden drei ausgewählte Praxisgruppen in einem Gruppengespräch auf Basis eines Leitfadens zu ihren Erfahrungen in der muslimisch-katholisch zusammengesetzten Praxisgruppe, mit den BegleitlehrerInnen, SchülerInnen und anderen AkteurInnen in der Schule (Eltern, DirektorInnen) befragt. In der Zusammenstellung des Samples wurde auf möglichst große Kontrastierung geachtet. Anstelle von Einzelinterviews wurden Gespräche mit der gesamten Praxisgruppe (3 Studierende) geführt, basierend auf der Annahme, dass der Gesprächsverlauf auch Aufschluss über die Interaktions- und Kommunikationsmuster in der Praxisgruppe gibt. Von Interesse waren also

nicht nur die explizit geäußerten Erfahrungen der Studierenden während des Praktikums, sondern auch wie sich die Interaktion in der Gruppe im Verlauf des Interviews gestaltet.

Angelehnt an die Grundprinzipien qualitativer Interviews war es ein zentrales Anliegen, den Studierenden im Gespräch „so viel offenen Raum wie möglich zu geben, damit diese [...] ihre subjektiven Relevanzsysteme, Deutungen und Sichtweisen verbalisieren können“ (Kruse 2014: 150). Der Spannung zwischen einer möglichst großen Offenheit in der Interviewführung und einer bereits vorgegebenen Struktur durch den Leitfaden wurde dadurch begegnet, dass die Gespräche mit einer erzählgenerierenden Einstiegsfrage eröffnet wurden. Diese lautete: „Was haben Sie als Studierende in der muslimisch-katholisch zusammengesetzten Praxisgruppe in der Schule erlebt?“ Ziel dieses sehr offen formulierten Erzählimpulses war es, den Interviewten „die Möglichkeit zur eigenstrukturierten Positionierung und Thematisierung“ (Kruse 2014: 217) zu geben.

Das Gespräch mit und unter den Studierenden wurde nach dem Einstiegsimpuls von den Interviewerinnen nicht moderiert, sondern die Studierenden nahmen oder gaben sich, wie im Vorgespräch vereinbart, das Rederecht innerhalb der Dreier-Gruppe. Die Interviewpersonen beschränkten sich in dieser Gesprächsphase auf die Rolle der Zuhörerinnen und brachten sich nur dort ein, wo es galt, das Gespräch in Gang zu halten. Dies geschah durch aktives Zuhören sowie durch nicht-direktive, aber das Erzählen motivierende Äußerungen wie „ja“, „mhm“ etc. (Lehner-Hartmann 2014). Darüber hinaus wurden die Studierenden ermuntert, ihre abstrakteren Aussagen durch Beispiele zu illustrieren. Erst in einem zweiten Schritt wurden – auf dem Hintergrund des Leitfadens – wesentliche, noch nicht zur Sprache gebrachte Aspekte angesprochen oder bereits erwähnte Themen aufgegriffen, um diese zu vertiefen. Die Gespräche wurden digital aufgenommen und transkribiert.

- Gruppengespräch mit Begleitlehrpersonen

Um die Haltungen und subjektiven Konzepte der BegleitlehrerInnen im Hinblick auf die interreligiöse Begegnung mit den Studierenden rekonstruieren zu können, wurde im Anschluss an das Basispraktikum auch ein Gruppengespräch

mit den BegleitlehrerInnen geführt. Die Eingangsfrage lautete „Wie bin ich ins Basispraktikum gegangen? Was habe ich erlebt?“ Die anschließende zweite Gesprächsrunde wurde mit der Frage „Wenn ich an das Basispraktikum im nächsten Studienjahr denke: Was fällt mir dazu ein?“ eröffnet. Auch dieses Gespräch wurde digital aufgenommen und transkribiert.

2.2.2 Qualitative Datenanalyse und -interpretation

Die gewonnenen Daten werden derzeit in einer muslimisch-katholisch zusammengesetzten ForscherInnengruppe analysiert und interpretiert (Kruse 2014). Wesentlich dabei ist, dass sowohl die muslimischen als auch die katholischen Perspektiven in den Forschungsprozess eingebracht werden und so Forschungsergebnisse in einer interreligiösen Zusammenarbeit auf Augenhöhe generiert werden. Dass dies in aktuellen Forschungsprojekten zu religiöser Pluralität und Interreligiosität im Schul- und Unterrichtskontext sowie in der LehrerInnenbildung noch keineswegs gängige Praxis ist, zeigt die Forderung des Bildungswissenschaftlers Schluß, wenn er im Hinblick auf künftige Untersuchungen meint: „Hier wären in der Weiterentwicklung der vorhandenen Instrumente (internationale) Kooperationen von Religionspädagogiken der Religionsunterrichte unterschiedlicher Konfessionen und Religionen hilfreich.“ (Schluß 2015: 92).

Forschungspraktisch wird in der Auswertung der Daten so vorgegangen, dass die transkribierten Gespräche in einem ersten Schritt einer „deskriptiven Analyse der sprachlichen Selektionen“ (Kruse 2014: 384) unterzogen werden. Im Fokus steht dabei die Beschreibung dessen, was im Text ausgesagt wird, was nicht zur Sprache kommt und wie etwas gesagt wird. Eine hilfreiche Fragestellung für diese Herangehensweise an die Texte stammt von Clifford Geertz: „What the hell is going on?“ (Kruse 2014: 382). Ziel ist es, im Interpretationsprozess nicht bei der Beschreibung wahrgenommener Phänomene stehen zu bleiben, sondern die dahinterliegenden Konzepte aufzudecken (Breuer 2009). Dies geschieht, indem der Text sequenzanalytisch, also Zeile für Zeile und Passage für Passage interpretiert wird, um auf diese Weise verschiedene Lesarten zu generieren (Kruse 2014). In einem weiteren Schritt werden diese zu Kategorien verdichtet und erste Modellierungen vorgenommen.

Die von den Studierenden in der universitären Begleitlehrveranstaltung zum Basispraktikum gestalteten Bilder werden in die Interpretation der transkribierten Kommentare einbezogen. Eine detaillierte, methodisch geleitete Bildinterpretation ist aus forschungsökonomischen Gründen und in dieser Phase des Projekts nicht möglich.

2.3 Forschungsmethodologie

Forschungsmethodologisch speist sich unser Vorgehen aus mehreren Quellen: Zentrales Anliegen unserer offenen Herangehensweise an den Untersuchungsgegenstand ist es, die Kategorien aus den gewonnenen Daten heraus – und damit induktiv – zu entwickeln. Dies legt die Wahl eines gegenstandsbezogenen Forschungsansatzes wie der *Grounded-Theory-Methodologie* nahe (Strauss & Corbin 1996), die allerdings flexibel an die Forschungsfragen angepasst wird.

Darüber hinaus ist unsere Vorgangsweise methodologisch im Innsbrucker Planungsmodell (Scharer 2002) begründet, das auf dem theoretischen Hintergrund der Kommunikativen Theologie (Hilberath & Scharer 2012) aufbaut und sich durch Mehrperspektivität auszeichnet. Diese Mehrperspektivität umfasst den Blick auf die Einzelnen, auf die Interaktionsprozesse in Gruppen und auf den Kontext, in dem, im vorliegenden Fall, die interreligiösen Interaktions- und Kommunikationsprozesse stattfinden. Im Forschungsprozess werden daher nicht nur die subjektiven Konzepte der Studierenden und BegleitlehrerInnen im Hinblick auf interreligiöses Handeln, sondern auch die Interaktions- und Kommunikationsprozesse im Wir der Praxisgruppe bzw. in der Zusammenarbeit der Studierenden mit SchülerInnen und BegleitlehrerInnen in den Blick genommen. Die interreligiöse Konzeption des Basispraktikums hat auch politische Reaktionen und mediale Resonanzen ausgelöst. Diese gesellschaftliche Dimension muss daher im Forschungsprozess ebenso berücksichtigt werden.

Neben der Mehrperspektivität zeichnet sich das Innsbrucker Planungsmodell bzw. die Kommunikative Theologie durch das Einbeziehen verschiedener Ebenen aus. „Forschungs- oder Lernprozesse spielen sich im Verständnis Kommunikativer Theologie auf mehreren – nicht hierarchisch zu verstehenden – Ebenen ab, die miteinander zu vernetzen sind: auf der unmittelbaren Beteiligungsebene,

der Erfahrungs- und Deutungsebene und auf der wissenschaftlichen Reflexionsebene“ (Kraml 2015: 22). In diesem Sinne geht es in einem ersten Schritt darum, Studierende nach ihrem unmittelbarem Erleben und Erfahren der interreligiös durchgeführten Lehrveranstaltungen zu fragen und diese wissenschaftlich reflektiert und methodisch geleitet zu untersuchen. Eine zentrale Herausforderung im gesamten Forschungsprozess besteht darin, die Methodologie auf Basis der genannten Quellen interreligiös weiterzuentwickeln.

Hervorzuheben ist, dass sich das Projekt noch in der Pilotphase befindet und das Thema Sprachsensibilität nicht den zentralen Fokus der Forschung bildet. Angeregt durch die Tagung „Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht“ wurde jedoch zu Beginn des Interpretationsprozesses das Datenmaterial auch aus dieser Perspektive in den Blick genommen. Wesentliche Aspekte dieser Analyse werden im Folgenden näher dargestellt.

3. Sprachsensibilität in der interkulturellen und interreligiösen Begegnung

Ein Hauptthema der einschlägigen Literatur zum interkulturellen Kompetenzerwerb stellt die Frage nach den Bedingungen ‚erfolgreicher‘ Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund dar (Erl & Gymnich 2010; Broszinsky-Schwabe 2011; Yousefi 2014). In diesem Zusammenhang wird zur Verhinderung von Missverständnissen u. a. darauf aufmerksam gemacht, dass die Bedeutungen, die bestimmten Zeichen, Symbolen, Begriffen, Aussagen oder Verhaltensweisen zugeschrieben werden, von Kultur zur Kultur Differenzen aufweisen können. Neben dieser Kenntnis der unterschiedlichen Sinngebungen wird ferner hervorgehoben, dass Haltungen wie Offenheit, Toleranz und Empathie sowie die Erkenntnis der Kulturbedingtheit und Begrenztheit des eigenen Wissens für eine gelungene Begegnung und Kommunikation unverzichtbar sind (Erl & Gymnich 2010; Yousefi 2014).

Dabei kann das eigene Wissen bei der interkulturellen Kommunikation insofern dialoghemmend wirken, als die DialogpartnerInnen ihr Wissen, das auf

ihren kulturell bedingten Erfahrungen und Kenntnissen basiert, verabsolutieren. Dies kann dazu führen, dass die jeweils andere Kultur aus dem eigenen Blickwinkel heraus, ethnozentrisch bewertet wird (Yousefi 2014).

Ebenso problematisch ist die Annäherung an die fremde Kultur mit stereotypen Mustern, die zum einen historisch im kollektiven Bewusstsein der Menschen verankert sind und zum anderen häufig durch Medien in ihrer modernen Erscheinung reproduziert werden. Dieselben Probleme treten in ähnlicher Weise u. a. in der interreligiösen Begegnung auf, in der nicht die kulturelle, sondern die religiöse Identität der PartizipantInnen im Vordergrund steht.

Betrachtet man in diesem Zusammenhang den schulischen Kontext, in dem sich SchülerInnen und LehrerInnen mit unterschiedlicher kultureller Verwurzelung und religiöser Zugehörigkeit begegnen, kommt es nicht selten vor, dass SchülerInnen aus den Minderheitenkulturen in ihren Klassen von ihren LehrerInnen als die ExpertInnen ihrer eigenen Religionskultur wahrgenommen werden und dabei mit klischeehaften und stereotypen Fragen konfrontiert werden. Dies betrifft die muslimischen SchülerInnen in besonderer Weise.

Dagegen würde eine schülerInnengerechte und authentische Begegnung mit der Lebenswelt einer muslimischen Schülerin oder eines muslimischen Schülers dadurch erzielt werden, dass sie/er gebeten wird, aus der eigenen Lebenserfahrung als MuslimIn zu erzählen. Dies würde die/den SchülerIn nicht in eine schwierige Situation rücken, in der sie/er auf Fragen antworten muss, die sie/er aus ihrer/seiner eigenen religiösen Erfahrung und Praxis in dieser Form nicht kennt. Diese Vorgehensweise ermöglicht es dem Fragenden auch zu erkennen, dass die Religionen keine monolithischen Gebilde sind und die Angehörigen der jeweiligen Religion keine homogene Gruppe darstellen.

Um sich einer fremden Kultur anzunähern oder eine andere Religion zu verstehen, ist es ergo kein angemessenes Vorgehen, wenn dies mit Fragen oder Anforderungen an die (kulturell oder religiös) Anderen erfolgt, die durch die eigenen, geschichtlich gewachsenen kulturellen Traditionen und religiösen Erfahrungen dergestalt geprägt sind, dass sie den jeweils Anderen in dieser Form unzugänglich sind. Da die fremde Kultur bzw. Religion diese Fragen aufgrund ihres Andersseins oftmals nicht kennt und daher nicht beantworten kann, könnte es zu Enttäuschungen kommen. Dagegen würde eine andere Form der Annäherung, wie

sie von den meisten modernen IslamwissenschaftlerInnen wie Cantwell-Smith, Krawietz, Schöller und Waardenburg vorgeschlagen wird, darin bestehen, die jeweilige Kultur bzw. Religion aus ihrem Selbstverständnis heraus wahrzunehmen (Takim 2007; Schöller 2000). In diesem Sinne würde das Sich-Einlassen auf die fremde Kultur bzw. Religion oder das Sich-von-ihr-etwas-sagen-Lassen einen Zugang ermöglichen, der zu einem besseren Verständnis führt (Schöller 2000). In dieser authentischen Begegnung könnten Aspekte entdeckt werden, die als Bereicherung erfahren werden.

Im Hinblick auf das Gelingen interreligiöser Kommunikation ist es auch wichtig, sich der adäquaten Bedeutung der verwendeten Begriffe bewusst zu werden. Die hohe Bedeutung der Sprachsensibilität im Hinblick auf die verwendeten Begriffe und Inhalte lässt sich auch im Projekt „Forschungsgeleitete interreligiöse Lehrentwicklung“ bestätigen. Folgendes Zitat aus der Forschungspraxis verdeutlicht diesen Sachverhalt: „Und das erste, was ich ihnen gesagt habe, war: ‚Grüß Gott, ich bin die Jutta, Merve³ warum hast du kein Kopftuch an?‘ Weil, jetzt habe ich gesagt, jetzt haben wir so ein Tohuwabohu g’habt, wegen diesen extrem, also uns ist geschildert worden, sie sind nicht extrem, sondern sie sind einfach wirklich überzeugte Islamisten. Und jetzt kommt die ohne Kopftuch, gel.“ (Zitat aus dem Gruppengespräch mit den BegleitlehrerInnen).

Das Zitat stammt von einer katholischen Begleitlehrerin, die im Rahmen des Basispraktikums muslimische und katholische Studierende im katholischen Religionsunterricht betreut hat. In einem Nachbesprechungstreffen schildert sie vor anderen BegleitlehrerInnen und vor der Projektleitung ihre erste Begegnung mit der muslimischen Studentin. Die Lehrerin wollte sie an ihrem ersten Praktikums-tag freundlicherweise vom Bahnhof abholen.

Wie das Zitat deutlich zu erkennen gibt, war die Lehrerin erstaunt darüber, dass die angehende Islamlehrerin kein Kopftuch trug. Sie konnte die muslimische Frau ohne Kopftuch mit ihrem subjektiven Bild von einer überzeugten Muslimin nicht vereinbaren. Denn nach ihrem Vorstellungsmuster musste eine überzeugte muslimische Frau ein Kopftuch tragen. Insofern impliziert die Frage der Lehrerin an die Studentin eine Aussage, die mittelbar die Glaubensüberzeugung und

3 Die Namen wurden geändert.

somit auch die religiöse Eignung der nicht-kopftuch-tragenden, angehenden islamischen Religionslehrerin hinterfragt. Diese Begebenheit könnte die muslimische Studentin in eine Position rücken, in der sie sich für ihre Überzeugung bzw. ihre gelebte Praxis des islamischen Glaubens rechtfertigen muss.

Das Festhalten der Lehrerin an einem bestimmten Bild von einer gläubigen muslimischen Frau als Prototyp einer überzeugten Muslimin offenbart auch, dass ihr die Vielfältigkeit der muslimischen Lebenswelten nicht bekannt ist. Konkreter ausgedrückt fehlt ihr in diesem Fall die Erkenntnis, dass überzeugte muslimische Frauen die Wahl haben, sich selbstbestimmt für oder gegen das Kopftuch zu entscheiden und das Kopftuch nicht der Maßstab für den Grad der Religiosität einer Muslimin ist.

Ein weiterer, sprachlich unsensibler Punkt im Zitat der Lehrerin ist die Verwendung der Begriffe „extrem“ oder „Islamisten“ in Bezug auf die muslimischen Studierenden. Beide Begriffe sind gegenwärtig wohlbekannte Termini, die in den Medien in Zusammenhang mit den Gewaltakten islamischer Fundamentalisten verwendet werden, jedoch keinesfalls die Muslime als solche bezeichnen. Obwohl der Lehrerin dieser Unterschied aufgrund ihres Bildungsgrads bekannt sein müsste, ist in ihrer Aussage keinerlei Differenzierung auf der sprachlichen Ebene zu erkennen. Interessant ist auch, dass diese Formulierung von einer Lehrerin stammt, die dem Islam gegenüber eine offene Haltung vertritt.

Diese Beispiele zeigen, dass Sprachsensibilität im interreligiösen Kontext wesentlich ist. Sprachsensibilität in der interreligiösen Begegnung kann als Bedachtsamkeit und Sorgfalt in der Kommunikation mit dem/der religiös Anderen definiert werden. Zentral ist dabei zu beachten, was gesagt wird – also wie Inhalte und Bedeutung versprachlicht werden respektive welche Wortwahl herangezogen wird – und wie es gesagt wird.

Sprachsensible Kommunikation bedeutet auch, dass die DialogpartnerInnen auf den Interaktionszusammenhang Rücksicht nehmen sollten. Das rückt im Hinblick auf das obige Fallbeispiel die Frage in den Mittelpunkt, inwiefern die Frage der Lehrerin nach dem Kopftuch der muslimischen Studentin für eine gelungene interreligiöse Begegnung förderlich ist. Dabei ist es wenig relevant, dass die Absicht, die hinter der Frage steckt, eine gute ist. Es sollte also nicht nur die eigene Intention – die Illokution eines Sprechaktes – berücksichtigt werden, son-

dern auch die Wirkung, die die Aussage oder die Handlung bei dem/der religiös Anderen auslöst, ihre Perlokution also.

Sprachsensibilität im interreligiösen Kontext setzt voraus, dass über die Begrifflichkeiten, die verwendet werden, und deren Konnotationen Klarheit herrscht. Das ist vor allem auch erforderlich, damit, wie es das oben genannte Beispiel zeigt, keine Zuschreibungen getroffen werden, die Menschen in ‚eine bestimmte Ecke rücken‘. Dies erfordert wiederum neben der Empathie-Fähigkeit auch interreligiöse Kompetenz.

Die Bedeutung des (gemeinsamen) Suchens nach Begriffsklarheit zeigte sich auch in der Zusammenarbeit der Lehrenden und der Studierenden in den interreligiös konzipierten universitären Lehrveranstaltungen. Denn nicht jeder Begriff, der in der christlichen Religion verwendet wird, hat im islamischen Kontext eine idente Bedeutung. Dazu bedarf es der Bereitschaft, sich in inter- und intrareligiösen Kommunikationsprozessen der Begrifflichkeiten zu vergewissern. Sprachsensibilität auf mehreren Ebenen, angefangen von der unmittelbaren interreligiösen Begegnung über die Erfahrungsbildung bis hin zur wissenschaftlichen Reflexion, bedeutet Arbeit an und Kommunikation über die Begrifflichkeiten, die verwendet werden.

4. Ausblick

Erste Ergebnisse der Pilotstudie zeigen, dass sich die interreligiös durchgeführten Lehrveranstaltungen und Praktika als sehr fruchtbar erweisen. Aus den gewonnenen Daten wird deutlich, wie muslimische und katholische Studierende durch die interreligiöse Begegnung herausgefordert werden. Der anfänglichen Skepsis weicht in vielen Fällen die Erfahrung der Bereicherung durch den/die religiös Anderen. Die Möglichkeit zur authentischen Begegnung sowie die Notwendigkeit der Zusammenarbeit in den Lehrveranstaltungen und im Praktikum stoßen Identitätsbildungsprozesse an, die, wie einige Beispiele zeigen, sehr tiefgehend sind. Man kann in diesem Zusammenhang mit Schratz, Schwarz & Westfall-Greiter (2012) von einer bildenden Erfahrung sprechen, die einen wesentlichen

Beitrag zur Entwicklung und Förderung der Pluralitätskompetenz und damit zur Professionalisierung der Studierenden leistet.

Eine wichtige Voraussetzung ist in diesem Zusammenhang, dass Lehrveranstaltungen so geleitet und gestaltet werden, dass authentische Begegnungen möglich sind. Dazu gehört, dass Differenz nicht verschleiert, sondern wertschätzend zur Sprache gebracht wird. Dies wiederum erfordert ein hohes Maß an Leitungskompetenz auf Seiten der Lehrenden, denn es gilt, nicht nur die Inhalte der Lehrveranstaltung, sondern auch die Gruppenprozesse in den Blick zu nehmen. Erste Ergebnisse zeigen darüber hinaus, wie notwendig es ist, dass auch auf Seite der Lehrenden (z.B. in der universitären Begleitlehrveranstaltung zum Basispraktikum) die muslimische und die katholische Perspektive vertreten ist, damit abwechselnd intra- und interreligiös gearbeitet werden kann.

Fort- und Weiterbildungen für BegleitlehrerInnen, in denen sie sich professionorientiert mit dem eigenen und fremden Standpunkt auseinandersetzen können, sollten ebenso Teil einer künftigen Weiterentwicklung interreligiös konzipierter Lehre sein.

Sprachsensibilität und Arbeit an der Sprache bzw. an den verwendeten Begrifflichkeiten sind jedenfalls zentrale Aspekte im Kontext interreligiösen Lehrens und Lernens. Ihnen sollte im Rahmen der gemeinsamen Lehrveranstaltungen und Praktika noch mehr Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet werden. Dabei gilt als Leitgedanke, was im Prinzip Grundvoraussetzung für jegliche gelungene Kommunikation ist:

„Das Interesse, der Wille und die Bereitschaft zur Verständigung mit der Absicht, den anderen in seinem Selbstverständnis zu verstehen, sind die Voraussetzungen für einen echten Dialog [...]. Das aufmerksame Zuhören, das Interesse Neues zu erfahren, ebnet den Weg einer durchgreifenden Verständigung, die eine respektvolle Haltung gegenüber dem anderen bewirkt.“ (Mohagheghi 2014: 114-115).

Literatur

- Breuer, F. (2009). *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2011). *Interkulturelle Kommunikation: Missverständnisse – Verständigung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ertl, A. & Gymnich, M. (2010). *Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Hilberath, B. J. & Scharer, M. (2012). *Kommunikative Theologie: Grundlagen – Erfahrungen – Klärungen*. Ostfildern: Grünewaldverlag.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2., überarbeitete Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Kraml, M. (2015). Zur Methodologie des 4. Kongresses Kommunikative Theologie. In M. Juen et al. (Hrsg.), *Anders gemeinsam – gemeinsam anders? In Ambivalenzen lebendig kommunizieren*. Ostfildern: Grünewaldverlag.
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lehner-Hartmann, A. (2014). *Religiöses Lernen: Subjektive Theorien von ReligionslehrerInnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mohagheghi, H. (2014). Grundlagen und Ziele einer muslimisch-christlichen Kultur der Verständigung. In H. Engin, M. Reder (Hrsg.), *Wandel durch Dialog. Gesellschaftliche, politische und theologische Aspekte des Dialogs zwischen Islam und Christentum* (112-118). Stuttgart: Kohlhammer.
- Scharer, M. (2002). Themenzentrierte Interaktion. In G. Adam, R. Lachmann (Hrsg.), *Methodisches Kompendium für den Religionsunterricht 2. Aufbaukurs* (84-97). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schluß, H. (2015). Erforschung (inter-)religiöser Kompetenz. Konzepte – Probleme – neue Ideen. In H. Schluß et al. (Hrsg.), *Wir sind alle „andere“. Schule und Religion in der Pluralität* (87-104). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schöller, M. (2000). *Methode und Wahrheit in der Islamwissenschaft: Prolegomena*. Wiesbaden: Harrassowitz Verlag.
- Schratz, M., Schwarz, J. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung: Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck: Studienverlag.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. (Unveränderter Nachdruck der letzten Auflage). Weinheim: Beltz.

- Takim, A. (2007). *Koranexegese im 20. Jahrhundert: Islamische Tradition und neue Ansätze in Süleyman Ateş's „Zeitgenössischem Korankommentar“*. İstanbul: Yeni Ufuklar.
- Yousefi, H. R. (2014). *Grundbegriffe der interkulturellen Kommunikation*. München, Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.

Vokabellernen mit Hand und Fuß: Eine quasi-experimentelle Studie zur Effizienz der Wortschatzvermittlung durch Gestik im Italienisch-Unterricht der Sekundarstufe II

Mag.^a Katrin Schmiderer, BA

Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen

Universität Innsbruck

1. Einleitung

Der Erwerb lexikalischer Kompetenz im gesteuerten Fremdsprachenunterricht erfolgt nach wie vor größtenteils mithilfe klassischer Lese- und Hörübungen sowie zweisprachiger Vokabellisten (vgl. De Florio-Hansen 2004: 85). Neueste Erkenntnisse der Neurowissenschaften finden trotz des mehrfach nachgewiesenen positiven Einflusses multimodalen Lernens auf den Erwerb einer Fremdsprache, allen voran durch Gestik, nur in geringem Maße Berücksichtigung (vgl. Macedonia 2014: 1467). Dabei stellen aus evolutionärer und entwicklungspsychologischer Sicht Sprache und Gestik vermutlich zwei Seiten einer Medaille dar. So ermöglichen deiktische Gesten den LernerInnen bereits in der präverbalen Phase der kindlichen Entwicklung erste Kommunikationsversuche mit ihrer Umgebung, indem sie (noch) unbekanntes oder schwer auszusprechendes Vokabular ersetzen (vgl. Iverson & Goldin-Meadow 2005: 367).

Im vorliegenden Beitrag sollen zunächst Grundlagen der Organisation und Aktivierung des mentalen Lexikons sowie die damit im Zusammenhang stehenden Ergebnisse neurowissenschaftlicher Forschung dargestellt werden. Anschließend wird ein Einblick in die bedeutendsten, bereits erprobten und wissenschaftlich begleiteten Ansätze zum multimodalen und ‚bewegten‘ Vokabellernen gegeben. Darauf folgt ein Überblick über die im Rahmen der Diplomarbeit

(Schmiderer 2015) der Autorin durchgeführte Studie zur Effizienz des Wortschatzlernens durch Gestik im Italienischunterricht der Sekundarstufe II.

2. Wörter im Kopf

Von der allgemeinen Organisation des mentalen Lexikons als Netzwerk wird insbesondere in konnektionistischen Modellen ausgegangen, die postulieren, dass die gespeicherten Elemente in Form von Knotenpunkten innerhalb eines Netzwerkes repräsentiert sind und ihre komplexe Bedeutung über die oft multi-dimensionalen Beziehungen zu anderen Knotenpunkten erhalten (vgl. Kiefer & Pulvermüller 2012: 807; Neveling 2004: 48). Wortschatzlernen kommt demnach dem Prozess der Modifizierung von Netzstrukturen durch die Entwicklung neuer oder die Festigung bestehender Verbindungen gleich (vgl. Paradis 2004: 122).

Um im Detail zeigen zu können, wie Bedeutungen und Formen der Wörter im menschlichen Gehirn gespeichert und organisiert werden, sind Studien mithilfe bildgebender Verfahren wie *Electroencephalography* (EEG), *Magnetoencephalography* (MEG), *Positron Emission Tomography* (PET) und *Functional Magnetic Resonance Imaging* (fMRI) erforderlich. Dank der damit möglichen Visualisierung der Hirnregionen, die während des Abrufs von Wörtern aktiviert werden, konnte festgestellt werden, dass Wörter häufig gemeinsam mit extralinguistischen – visuellen, auditiven, olfaktorischen und taktilen – Informationen abgespeichert sind (vgl. Barrós-Loscertales, González, Pulvermüller, Ventura-Campos, Bustamante, Costumero, Parcet & Ávila 2012: 2554). So aktivieren Aktionswörter wie «stoßen» oder «aufheben» den motorischen und prämotorischen Kortex, jenen Bereich des Gehirns, der auch aktiv ist, wenn LernerInnen die semantisch verbundenen Körperteile bewegen (vgl. Hauk, Johnsrude & Pulvermüller 2004: 301). Barrós-Loscertales et al. (2012: 2560) konstatieren ganz in diesem Sinne, dass „word meaning is not confined to just meaning-specific brain regions in some left perisylvian areas; instead, it seems likely that semantic representations are distributed systematically throughout the brain“.

Bereits in den 1980er Jahren, aufbauend auf der Annahme der Existenz eines dualen Codes des Speichervorgangs, der einerseits das verbale und andererseits

das non-verbale System, auch *imagery system*, umfasst, beschrieben Engelkamp & Krumnacker (1980: 511ff.) erstmals den sogenannten *enactment effect*. Dieser verweist auf die Tatsache, dass durch die Ausführung von Bewegungen signifikant bessere Ergebnisse in der Speicherung und Abrufbarkeit von verbalem Material erzielt werden können als durch die bloße Vorstellung oder Beobachtung der Handlungen. Auch nach der Konnektivitätstheorie von Klimesch (1994: 128) werden sensorische, motorische und emotionale Informationen vernetzt im Langzeitgedächtnis abgespeichert. Je komplexer und vernetzter die verschiedenen Codes sind, desto leichter und effizienter gestaltet sich die Abrufbarkeit der Wörter aus dem Gedächtnis. Dies führt dazu, dass ein audio-visueller Code oberflächlicher und kurzfristiger erhalten bleibt als ein komplexer sensomotorischer Code, wie etwa Gestik. Für das Vokabellernen bedeutet dies *in concreto*, dass ein rein akustisch gelerntes Wort im Gehirn über eine rein akustische Repräsentation und damit ein weit weniger tiefes Netz verfügt als ein Wort, das mit verschiedenen sensorischen Modalitäten gespeichert wurde und eine motorische Gedächtnisspur in Verbindung mit den entsprechenden semantischen Komponenten hinterlässt (vgl. Macedonia & Klimesch 2014: 83).

3. Empirische Untersuchungen zur Effizienz der Gestik beim Wortschatzlernen

Die multisensorische Lerntheorie (Shams & Seitz 2008: 1) bestätigt, dass Informationen, die über mehrere Sinnesorgane aufgenommen werden, grundsätzlich besser abgespeichert werden können, da während der Kodierung eine größere Anzahl an Prozessen im Gehirn aktiviert wird (Shams & Seitz 2008: 4). In aktuellen neurowissenschaftlichen Studien hat sich diese Annahme als richtig erwiesen. Mayer, Yildiz, Macedonia & von Kriegstein (2015: 530) untersuchten erwachsene LernerInnen, die fremdsprachige Vokabeln unter drei verschiedenen Bedingungen (zwei *enrichment strategies*, mithilfe von Gestik und Visualisierung, gegenüber einer *strategy without enrichment*, mithilfe verbalen Lernens) einübten, wobei durch beide *enrichment strategies* signifikant bessere Behaltensleistungen er-

zielt werden konnten. Ähnliche Ergebnisse gingen aus einer Longitudinalstudie über 14 Monate von Macedonia & Klimesch (2014) hervor, die sich eines bereits unter Laborbedingungen getesteten Forschungsdesigns bedienten und dieses in der zitierten Studie auf den realen Fremdsprachenunterricht anwandten. Die Experimentalgruppe lernte 36 Wörter der Kunstsprache Tsesetisch mithilfe von Gestik, während die Kontrollgruppe dasselbe Vokabular audiovisuell lernte. Die Anwendung der Strategie Gestik erlaubte es den LernerInnen wiederum, signifikant bessere Ergebnisse zu allen Testzeitpunkten zu erzielen. Macedonia & Klimesch (2014: 81) unterstreichen dabei als besonderen Vorteil der Gestik als Lernstrategie, dass diese „[...] made words much more resistant against decay than AV [audio-visual] [...]“. Macedonia, Müller & Friederici (2011) gingen zudem bereits in einer früheren Studie der Frage nach, ob jede Erweiterung des Codes eine Verbesserung der Merkbarkeit impliziert. In dieser fMRI-Studie wurde die Aktivierung der am Speicherungsprozess beteiligten Hirnareale gemessen, um einen Vergleich zwischen der Anwendung ikonischer Gesten und dem Einsatz bedeutungsfreier Gesten beim Erlernen von Vokabeln der Kunstsprache Vimmi anzustellen. Die Untersuchung machte ikonische Gesten im Vergleich zu bedeutungsfreien Gesten als effizientere Lernstrategie aus. Interessante Unterschiede ergaben sich vor allem in der Art der Speicherung: Während durch die Anwendung ikonischer Gesten eine bilaterale Aktivierung im prämotorischen Kortex stattfand, wurde im Falle bedeutungsfreier Gesten nur eine Art kognitives Kontrollsystem aktiviert. Die erzielten Ergebnisse belegen somit, dass der positive Effekt ikonischer Gesten nicht allein durch die Multimodalität und die hohe LernerInnenorientierung erklärt werden kann, sondern vor allem durch die Unterschiede in der Aktivierung bestimmter Hirnareale bedingt ist (vgl. Macedonia, Müller & Friederici 2011: 991).

4. Pädagogisch-didaktische Ansätze zum ‚bewegten‘ Vokabellernen

Die hier dargestellten Ergebnisse empirischer Untersuchungen bestätigen damit die Existenz sensomotorischer Repräsentationen der Wörter im mehrsprachigen Gehirn und rufen LehrerInnen mit großem Nachdruck zum Einsatz des Körpers als Lerntool auf. „[A]fter decades of symbolism, it’s the body’s turn in L2 vocabulary learning!“, postuliert daher Macedonia (2014: 4). Tatsächlich wurden bereits einige pädagogisch-didaktische Ansätze entwickelt, die auf dem Einsatz von Bewegung im Fremdsprachenunterricht fußen. Nachfolgend sollen die bedeutendsten kurz vorgestellt werden.

4.1 *Total Physical Response* (Asher 1986)

Total Physical Response (TPR), eine von Asher (1986) entwickelte alternative Methode des Fremdsprachenunterrichts, basiert auf den Grundprinzipien des L1-Spracherwerbs, bei dem die rezeptive Fertigkeit Hören der produktiven Fertigkeit Sprechen vorangestellt wird. Damit kommt der Phase des ausschließlichen Hörens, der sogenannten *silent period*, die je nach LernerIn unterschiedlich lang andauern kann, eine entscheidende Bedeutung zu. Ein weiteres Grundprinzip stellt die enge Verbindung zwischen Sprache und Körper dar. Im Anfangsunterricht limitiert sich die Interaktion im Unterricht auf verbale Beiträge der LehrerInnen – in Imperative eingebettete Anweisungen, die lexikalische und grammatikalische Strukturen fokussieren – und eine entsprechende Begleitung mit körperlichen Reaktionen seitens der LernerInnen, die Sprache erst dann selbst produzieren, wenn sie der eigenen Einschätzung nach dazu bereit sind. TPR ermöglicht es dabei, eine Vielzahl an Vokabular durch von den LernerInnen in den Unterricht mitgebrachte *Realia* oder durch Bilder in kontextualisierter Form einzuführen und multimodal zu erlernen, indem auditive, visuelle und kinästhetische Lernkanäle aktiviert werden (vgl. Hinger 2008: 203).

4.2 *Voice Movement Icons* (Macedonia 2004)

Auf Grundlage zahlreicher Studien (Macedonia 2004; Macedonia & Knösche 2011; Macedonia, Müller & Friederici 2011) begründete Macedonia den *Voice Movement Icon (VMI) approach*, einen sensomotorischen Ansatz, der eine aktive Enkodierungsstrategie für neue Texte in einer Fremdsprache umfasst, wobei ein VMI einem Metacode entspricht, der das sprachliche Material, also das gesprochene oder geschriebene Wort der L2, um emotionales und multisensorisches Material – eine Aktion oder Geste – ergänzt. Dabei gilt es allerdings zu erwähnen, dass VMIs keine die Sprache begleitenden, konventionalisierten Gesten sind, die spontan entstehen. Es handelt sich vielmehr um eine Strategie zur Erleichterung der Speicherung und des Abrufens von Vokabeln. Sobald diese Ziele erreicht sind, werden die Gesten im Unterricht nicht weiter genutzt.

4.3 *Szenisches Lernen* (Hille, Vogt, Fritz & Sambanis 2010)

Hille et al. (2010: 339f.) haben in Zusammenarbeit mit LehrerInnen eines deutschen Gymnasiums den ganzheitlichen Ansatz „Szenisches Lernen“ (SL) entwickelt, der sich auf die Kombination von Sprechakten mit physischen Darstellungen und chorischem Sprechen stützt. Dieser wurde in verschiedenen Unterrichtsfächern angewandt und im Rahmen einer empirischen Studie in sechs Klassen überprüft. SL erfüllt neben dem literarisch-ästhetischen auch einen pragmatisch-gedächtnisstützenden Zweck. Dafür greifen die LehrerInnen auf Elemente des Theaters zurück, mithilfe derer das zu lernende lexikalische Material multisensorisch im Rahmen einer kurzen Szene kodiert und gleichzeitig die aktive Partizipation der LernerInnen im geschützten Umfeld der Kleingruppe gefördert wird.

5. Studie zum Vokabellernen mit Gestik im Italienischunterricht

Die bereits durchgeführten Untersuchungen zur Effizienz der Gestik für das Wortschatzlernen zielen großteils auf erwachsene LernerInnen oder aber auf Kinder ab (Quinn-Allen 1995; Macedonia 2004; Tellier 2008; Kelly, McDevitt & Esch 2009; Macedonia, Müller & Friederici 2011). Soweit ersichtlich wurden, mit Ausnahme der Untersuchung von Hille et al. 2010, kaum Studien zur Anwendung der Gestik als Lernstrategie für jugendliche LernerInnen im gesteuerten, schulischen Fremdsprachenunterricht durchgeführt. Den Forschungsmittelpunkt der hier vorzustellenden Studie bildete daher die Überprüfung der Effizienz des Semantisierungsverfahrens Gestik im schulischen Italienischunterricht der Sekundarstufe II. Dabei wurde untersucht, welche Unterschiede sich durch die Anwendung von sinnvollen Gesten im Vergleich zu Bildern für die kurz- und mittelfristige Behaltensleistung und die Abrufbarkeit neu gelernter Wörter (*active recall* nach Laufer & Goldstein 2004: 406) einer natürlichen Sprache, im konkreten Fall Italienisch, ergeben.

An der einmonatigen Studie nahmen insgesamt 71 SchülerInnen (61% männlich, 39% weiblich) zwischen 15 und 18 Jahren, mehrheitlich deutscher Muttersprache (79%), einer Berufsbildenden Höheren Schule (Österreich, Tirol) teil. Die ProbandInnen befanden sich zum Zeitpunkt der Studiendurchführung im Durchschnitt im zweiten Lernjahr und erwarben Italienisch als zweite lebende Fremdsprache nach Englisch. Die SchülerInnen wurden in drei Klassen (26, 18 und 27 SchülerInnen) und insgesamt fünf Untergruppen (Gruppe 1: 14, Gruppe 2: 12, Gruppe 3: 18, Gruppe 4: 13, Gruppe 5: 14 SchülerInnen) von drei Lehrpersonen unter Verwendung des Lehrwerks *Con piacere* (Zoran, Bruzzone, Merklinghaus, Donzelli, Finzi & Nuti 2010) unterrichtet. Zum Zweck der Durchführung der quasi-experimentellen Untersuchung wurden die SchülerInnen den zwei Gruppen A (32 SchülerInnen aus Gruppe 1 und 3, die von derselben Lehrperson unterrichtet wurden) und B (39 SchülerInnen aus Gruppe 2, 4 und 5 von drei unterschiedlichen Lehrpersonen unterrichtet) zugewiesen. Aufgrund

der Abwesenheit mehrerer SchülerInnen im Laufe der Studie reduzierte sich die Stichprobengröße schließlich auf 60 SchülerInnen.

Für die vorliegende Untersuchung wurde ein quasi-experimentelles Forschungsdesign entwickelt, das die Auswirkungen didaktischer Maßnahmen, also der beiden gewählten Methoden und Arten von Unterrichtsmaterialien, systematisch zu kontrollieren erlaubt. Angesichts der Tatsache, dass eine willkürliche Zuordnung der ProbandInnen zu den verschiedenen Versuchsbedingungen im schulischen Kontext nur schwer möglich ist, muss die hier präsentierte Studie als quasi-experimentelle Untersuchung (Campbell & Stanley 1970: 450ff.) charakterisiert werden. Um alle ProbandInnen allen Versuchsbedingungen auszusetzen und so Störfaktoren auszuschließen, wurde ein Lateinisches Quadrat angewandt (s. Tab. 1; vgl. Vogel & Zendler 2009: 4). Während Gruppe A das erste Vokabelset unter Anwendung der Lernstrategie Gestik erlernte, wandte Gruppe B im ersten Teil die Lernstrategie Visualisierung an. Im Anschluss lernte Gruppe A die Vokabeln des zweiten Sets mithilfe von Visualisierung, wohingegen Gruppe B dieselben Vokabeln mit Gestik erarbeitete.

Tab. 1: Lateinisches Quadrat (Faktoren = 2)

	Vokabelset 1	Vokabelset 2
Gruppe A	Lernstrategie Gestik	Lernstrategie Visualisierung
Gruppe B	Lernstrategie Visualisierung	Lernstrategie Gestik

Die Zusammenstellung der Vokabelsets erfolgte auf Grundlage des österreichischen Lehrplanes, der für das zweite Lernjahr die Niveaustufe A2 des GERS und damit „genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können [und] einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können“ (Trim, North, Coste & Sheils 2001: 112) vorsieht. Als weitere Kriterien wurden die Frequenz der einzelnen Items sowie der im Lehrwerk *Con piacere* (Zoran et al. 2010) vorgesehene Wortschatz herangezogen. Zudem wurden individuelle Eigenschaften der Wörter bei der Auswahl berücksichtigt, wie die Silbenanzahl und die Wortart. Die Anzahl der vermittelten Vokabeln ergab sich aus

der im Fachdiskurs empfohlenen Zahl maximal zu erlernender Wörter innerhalb einer Unterrichtsstunde für LernerInnen auf fortgeschrittenem Niveau. Im Falle der ProbandInnen dieser Studie, die allesamt bereits über Sprachlernerfahrungen verfügen, liegt die Empfehlung bei acht bis zwölf Wörtern (vgl. Gairns & Redman 1986). Um möglichst viele Daten zu erhalten, fiel die Entscheidung im Rahmen dieser Studie auf zwölf Wörter in zwei Vokabelsets zu je sechs Wörtern aus zwei authentischen Texten.

Mit dem Ziel, mögliche bereits bekannte Items aus dem Zielwortschatz auszuschließen, wurde zu Beginn der Studie ein Pre-Test durchgeführt. Mithilfe einer adaptierten *Vocabulary Knowledge Scale (VKS)* (Paribakht & Wesche 1996) hatten die ProbandInnen die Aufgabe, 20 Wörter, darunter die zwölf für die Studie relevanten Items sowie acht bereits im Unterricht gelernte Wörter, auf einer dreiteiligen Skala zu bewerten („Ich habe dieses Wort nie gesehen.“ / „Ich habe dieses Wort gesehen, weiß aber nicht, was es bedeutet.“ / „Ich habe dieses Wort gesehen und es bedeutet ...“). Mit der Ausnahme eines Items, das ausgetauscht wurde (19% der ProbandInnen kannten das Wort und 42% waren zumindest schon einmal damit in Kontakt), waren die gewählten Items weitgehend unbekannt.

Der Hauptteil des Experiments wurde in allen Gruppen nacheinander am selben Vormittag durchgeführt. Zur Einbettung in einen kommunikativen Kontext sowie zur Annäherung an den Text (E-Mail) und die damit verbundenen Wörter wurden ausgehend von einem Bildimpuls gemeinsam mit den LernerInnen die inhaltlichen Eckpfeiler des kurzen Textes erarbeitet. In der Folge wurde der Text unter Anwendung der Lesestrategie *skimming* gelesen und gemeinsam anhand von Fragen besprochen. Die eigentliche Phase des Wortschatzlernens wurde isoliert vom Kontext durchgeführt, um mögliche Einflüsse durch diesen zu vermeiden und so valide Resultate zu erhalten. Auf die Phase der impliziten, kontextualisierten Präsentation der betreffenden Wörter durch den Text folgten drei Schritte:

1. Einführung der Wörter in der Reihenfolge des Textes durch die Lehrperson, indem diese ein Bild zeigte oder eine Geste vormachte und die LernerInnen Hypothesen über die entsprechende Bedeutung aufstellten. Die Lehrperson bestätigte oder korrigierte die erstellten Hypothesen durch die betreffende Übersetzung.

2. Reproduktion der Wörter im Plenum, vorerst durch chorisches Sprechen der LernerInnen und der Lehrperson, im Anschluss ohne die Unterstützung der Lehrperson und in einem weiteren Durchgang in geänderter Reihenfolge.
3. Übung in Paararbeit, bei der ein/e LernerIn eine Geste/ein Bild ihrem/seinem jeweiligen Gegenüber vormachte und diese/dieser das entsprechende Wort nannte. Nach einem ersten Durchgang wurden die Rollen getauscht und weitere fünf Runden durchgeführt, sodass jede/r LernerIn jedes Wort dreimal wiederholte und insgesamt während der Vokabellernphase mindestens sechs Wiederholungen erreichte.

Die verwendeten Bilder wurden von der Autorin selbst gezeichnet, die entsprechenden Gesten von ihr ausgewählt. Damit wurde sichergestellt, dass alle ProbandInnen ihr Lernen auf denselben Input und dasselbe Material stützten. So wurde beispielsweise für das Wort «pungere» («stechen») der ausgestreckte Zeigefinger, begleitet vom Summen einer Biene (simuliert durch das Geräusch „smsmsm“), verwendet, um einen Stich darzustellen und den daraus resultierenden Schmerz mit der entsprechenden Mimik zu zeigen (s. Abb. 1). Zu erwähnen ist, dass einige der angewandten Gesten zusätzlich zu deutlicher emotionaler Regung der LernerInnen führten, die von Hemmung bis Erheiterung reichte. Das Hochziehen der Nase zur Simulation eines Trüffelschweins für das Wort «tartufo» («Trüffel») verursachte zum Beispiel beim Großteil der LernerInnen Gelächter. Auf Basis der erhaltenen Ergebnisse wäre es interessant, in einer weiterführenden Studie

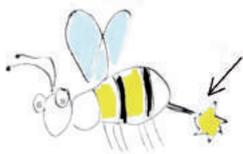
	Bild	Geste	Italienisches Wort/ Übersetzung
Vokabelset 1			«pungere»/ «stechen»

Abb. 1: Beispiel für ein Bild mit entsprechender Geste: «pungere» (eigene Darstellung K. S.)

mögliche Korrelationen zwischen dem emotiven Gehalt der einzelnen Items und ihrer Speicherfähigkeit zu untersuchen.

Unmittelbar nach der Wortschatzvermittlungsphase wurden die LernerInnen mit für die Studie irrelevantem Vokabular aus einem Lied konfrontiert. Nach dieser kurzen Ablenkungsphase folgte der erste Post-Test zur Überprüfung der kurzfristigen Behaltensleistung. Der Zeitpunkt der Überprüfung wurde nach der Vergessenskurve von Pimsleur (1967) gewählt, nach welcher der Verlust des gelernten Materials unmittelbar nach der Lernphase und in den ersten 24 Stunden am höchsten ist. Zur Überprüfung der mittelfristigen Behaltensleistung wurde der erstmögliche Termin – vorgegeben von schulischen Rahmenbedingungen – drei Wochen nach Durchführung des Experiments angesetzt.

Die Behaltensleistung wurde anhand eines klassischen Testformats, der Übersetzung der vorgegebenen deutschen Items ins Italienische, das heißt der Fähigkeit zum *active recall* (Laufer & Goldstein 2004: 406), bewertet. Post-Test 1 und Post-Test 2 unterschieden sich lediglich in der Anordnung der Testitems. Dass das ausgewählte Testformat der Übersetzung keine Überprüfung der produktiven Wortschatzkompetenz ermöglicht, ist mit dem Konstrukt der Studie zu erklären, das nicht über den *active recall* hinausgeht. Um kontextabhängige Einflüsse zu vermeiden und so die Validität der Evaluierung zu gewährleisten, wurde auf ein Abprüfen der Vokabeln im Kontext, wie bereits erwähnt, verzichtet.

Unabhängig von der Lernstrategie konnten im ersten Post-Test durchschnittlich 7,58 der 12 getesteten Wörter abgerufen werden, wobei maximal 12 und minimal 0 Wörter erreicht wurden. Im zweiten Post-Test sank das durchschnittlich erreichte Ergebnis auf 2,02 Wörter. Der Maximalwert belief sich auf 7 Wörter. Die Ergebnisse der beiden eingesetzten Lernstrategien (s. Abb. 2 und s. Tab. 2) verweisen im ersten Post-Test auf eine deutlich bessere Behaltensleistung durch Visualisierung: So konnten durchschnittlich 4,43 der 6 mit Bildern erlernten Wörter kurzfristig gespeichert werden, während mithilfe von Gestik nur 3,15 Wörter behalten wurden. Zu betonen ist jedoch, dass die Minimal- (0 Wörter) und Maximalwerte (6 Wörter) für beide Lernstrategien ident waren. Daraus lässt sich ableiten, dass im ersten Post-Test nicht mehr durch Bilder gelernte Wörter abgerufen werden konnten, sondern vielmehr eine höhere Anzahl an ProbandInnen die Wörter speichern konnte, wenn diese mithilfe von Bildern vermittelt

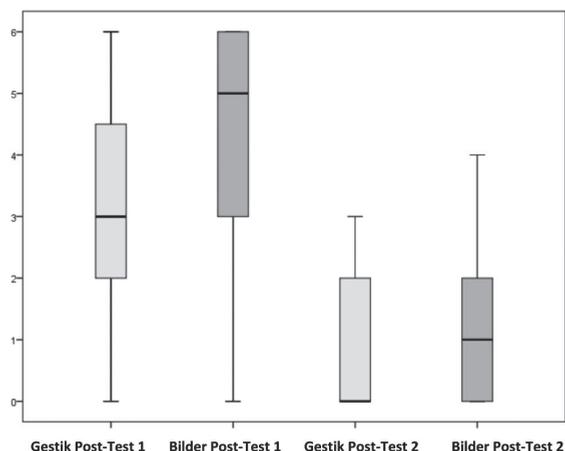


Abb. 2: Vergleich der Lernstrategien

Tab. 2: Vergleich der Lernstrategien im Detail

	Gestik Post-Test 1	Bilder Post-Test 1	Gestik Post-Test 2	Bilder Post-Test 2
Gültig	60	60	60	60
Fehlend	0	0	0	0
Mittelwert	3,15	4,43	0,87	1,15
Median	3	5	0	1
Modus	3	6	0	0
Standardabw.	1,76	1,53	1,05	1,01
Minimum	0	0	0	0
Maximum	6	6	3	4

und gelernt wurden. Im zweiten Post-Test erzielten mit Visualisierung gelernte Wörter durchschnittlich ein Ergebnis von 1,15 Vokabeln, während der erreichte Wert im Falle der mit Gestik gelernten Wörter 0,89 Vokabeln betrug. Die maximal erreichte Punktezahl belief sich beim Einsatz der Visualisierung auf 4, bei

jenem der Gestik auf 3 Wörter. Bei der Betrachtung der Entwicklung der Ergebnisse vom ersten zum zweiten Post-Test wird also deutlich, dass mit Bildern gelernte Wörter einen höheren Verlust in der Behaltensleistung aufweisen, auch wenn diese Lernstrategie nach wie vor effizienter ist als der Einsatz von Gestik.

In Hinsicht auf die Behaltensleistung der einzelnen Items kann festgestellt werden, dass keine Kontiguität zwischen dem ersten und dem zweiten Post-Test besteht (s. Abb. 3). So erreichte «tagliare» («schneiden») im ersten Post-Test mit 88,3% die beste Behaltensleistung vor «gocce» («Tropfen»; 80%) und «versare» («gießen»; 73,3%), während im zweiten Post-Test «tartufo» («Trüffel») mit 60% die beste Behaltensleistung aufweist, gefolgt von «pungere» («stechen»; 33,3%) und «tagliare» («schneiden»; 33,3%). Die Ergebnisse erlauben es nicht, den Schwierigkeitsgrad der zu erlernenden Wörter an ihrer Silbenanzahl oder ihrer Wortart festzumachen.

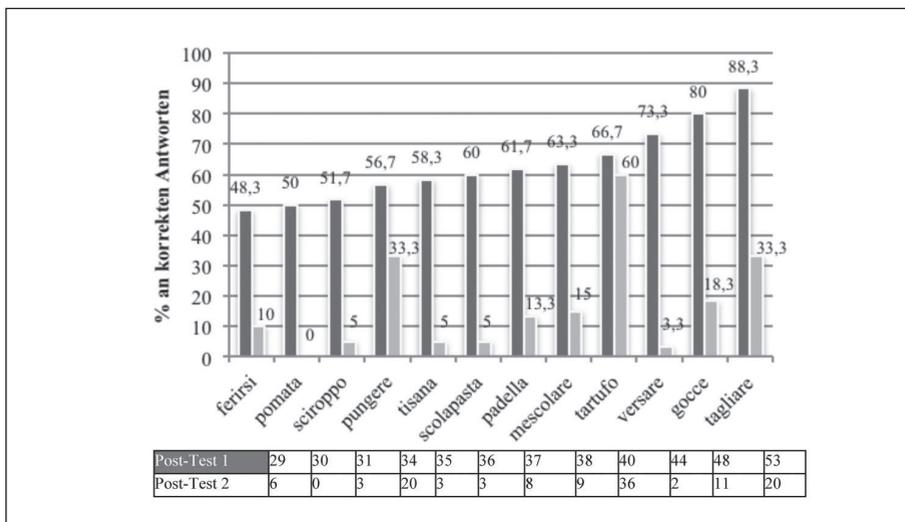


Abb. 3: Anteile korrekter Antworten nach Items

Um inferenzstatistische Ergebnisse zu berechnen, wurde, da keine Normalverteilung der Resultate gegeben war, der nicht-parametrische *Mann-Whitney-U-Test* gewählt. Bei einem Signifikanzniveau von $\alpha=0,05$ resultierte ein signifikanter

Unterschied zwischen den beiden Lernstrategien im Vokabelset 1 im Post-Test 1 und 2 ($p=0,000$), woraus sich für das Vokabelset 1 ein signifikanter Unterschied in der Behaltensleistung zugunsten der Strategie Visualisierung ergibt. Aus dem Vergleich der Strategien für das Vokabelset 2 in Post-Test 1 geht kein signifikanter Unterschied zwischen der Strategie Visualisierung und der Strategie Gestik hervor ($p=0,281$). Im Falle des Vokabelsets 2 in Post-Test 2 besteht ein signifikanter Unterschied, in diesem Fall zugunsten der Gestik als Lernstrategie ($p=0,025$).

6. Konklusion

Im vorliegenden Beitrag wurde ein Einblick in eine quasi-experimentelle Studie zum kurz- und mittelfristigen Wortschatzerwerb mithilfe der Lernstrategie Gestik im Vergleich zur Lernstrategie Visualisierung im Italienischunterricht der Sekundarstufe II gegeben.

In Hinblick auf andere Studien zum multimodalen Vokabellernen überraschen die im Rahmen der hier präsentierten Studie erzielten Ergebnisse. Im unmittelbar nach der Lernphase durchgeführten Post-Test 1 konnten durch Visualisierung gelernte Wörter leichter von den LernerInnen abgerufen werden als mit Gesten gelernte Wörter. Ein möglicher Erklärungsversuch für dieses Ergebnis liegt in der Zielgruppe der Studie. Während bisher durchgeführte Studien fast ausschließlich die Behaltensleistung von jungen Erwachsenen oder Erwachsenen sowie Kindern untersuchten, zielte diese Studie auf die Performanzen 15- bis 18-jähriger SchülerInnen im Kontext der Sekundarstufe II ab. Sambanis (2013: 92) und Schiffler (2012: 47) führen ins Treffen, dass die Effizienz des Einsatzes von Bewegung von der LernerInnengruppe bestimmt ist. So stelle Bewegung in der Sekundarstufe oft ein Element des Unterrichts dar, mit dem die LernerInnen erst vertraut werden müssen, da sie es anfänglich als kindisch empfinden können und möglicherweise Unsicherheit und Schamgefühle vor den MitschülerInnen entwickeln. Um eine mögliche Korrelation zwischen der Zielgruppe und dem geringeren Einfluss der Bewegung auf die Behaltensleistung bestätigen zu können, müssten jedoch weitere Daten über das Vokabellernverhalten der LernerInnen

sowie die Gestaltung des Vokabellernens im regulären Unterricht erhoben und in die Datenauswertung einbezogen werden.

Während die kurzfristigen Ergebnisse (Post-Test 1) keine höhere Effizienz der Gestik als Lernstrategie nachweisen konnten, entspricht die mittelfristig festgestellte Tendenz (Post-Test 2) der Konnektivitätstheorie von Klimesch (1994), konnten doch durch die Strategie Gestik bei einem Vokabelset mittelfristig signifikant bessere Ergebnisse als durch die Strategie Visualisierung erzielt werden. Der geringere mittelfristige Unterschied zwischen den beiden Lernstrategien legt die Vermutung nahe, dass der Einsatz von Visualisierung langfristig weniger effizient ist als die Anwendung von Gesten. Aber auch hier bedarf es weiterer Folgestudien, um die in der vorgestellten Untersuchung erzielten Ergebnisse zu bestätigen oder zu widerlegen.

Gerade die langfristige Speicherung der gelernten Vokabeln stellt insgesamt das Hauptziel des Wortschatzlernens im gesteuerten Kontext dar und verweist auf die Bedeutung einer regelmäßigen und tiefen Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. So liegt es in der Verantwortung der Lehrperson, zu garantieren, dass SchülerInnen kontinuierlich und in unterschiedlichen Kontexten mit relevantem Wortschatz konfrontiert werden, wobei Repetitionen nicht nur der Wiederholung bereits erarbeiteten Sprachmaterials dienen sollten, sondern vielmehr auch für die Konsolidierung und Erweiterung der Basiskenntnisse eines Wortes entscheidend sind. Angesichts der nicht durchgehend feststellbaren höheren Effizienz der Gestik als Lernstrategie scheint es von wesentlicher Bedeutung, LernerInnen eine breite Palette an möglichen Vokabellernstrategien anzubieten, um dadurch den unterschiedlichen Bedürfnissen der LernerInnen gerecht zu werden.

Literatur

- Asher, J. (1986). *Learning Another Language Through Actions*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- Barrós-Loscertales, A., González, J., Pulvermüller, F., Ventura-Campos, N., Bustamante, J., Costumero, V., Parcet, M. & Ávila, C. (2012). Reading Salt Activates Gustatory Brain Regions: fMRI Evidence for Semantic Grounding in a Novel Sensory Modality. *Cerebral Cortex*, 22, 2554-2563.

- Campbell, D. & Stanley, J. (1970). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In K. Ingenkamp & E. Parey (Hrsg.), *Handbuch der Unterrichtsforschung. Teil I. Theoretische und methodologische Grundlagen* (448-631). Weinheim et al.: Beltz.
- De Florio-Hansen, I. (2004). Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 33, 83-113.
- Engelkamp, J. & Krumnacker, H. (1980). Imaginale und motorische Prozesse beim Behalten verbalen Materials. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 27 (4), 511-533.
- Gairns, R. & Redman, S. (1986). *Working with Words. A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hauk, O., Johnsrude, I. & Pulvermüller, F. (2004). Somatotopic representation of action words in human motor and premotor cortex. *Neuron*, 41, 301-307.
- Hille, K., Vogt, K., Fritz, M. & Sambanis, M. (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: die Evaluation eines Schulversuchs. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5 (3), 337-350.
- Hinger, B. (2008). TPR – Total Physical Response. James Ashers Methode im schulischen Fremdsprachenunterricht. In R. Tanzmeister (Hrsg.), *Lehren – Lernen – Motivation. Einführung in die Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten* (191-207). Wien: praesens.
- Iverson, J. & Goldin-Meadow, S. (2005). Gesture Paves the Way for Language Development. *Psychological Science*, 16 (5), 367-371.
- Kelly, S., McDevitt, T. & Esch, M. (2009). Brief training with co-speech gesture lends a hand to word learning in a foreign language. *Language and Cognitive Processes*, 24, 313-334.
- Kiefer, M. & Pulvermüller, F. (2012). Conceptual representations in mind and brain: Theoretical developments, current evidence and future directions. *Cortex*, 48 (7), 805-825.
- Klimesch, W. (1994). *The structure of long-term memory: A connectivity model of semantic processing*. Hillsdale, New York: Lawrence Erlbaum.
- Laufer, B. & Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge: Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54 (3), 399-436.
- Macedonia, M. (2004). *Fremdsprachen lernen und Gedächtnis. Sensomotorisches Encodieren durch Voice Movement Icons*. Linz: Trauner.
- Macedonia, M. (2014). Bringing back the body into the mind: gestures enhance word learning in foreign language. *Frontiers in Psychology*, 5, 1467.
- Macedonia, M. & Klimesch, W. (2014): Long-Term Effects of Gestures on Memory for Foreign Language Words Trained in the Classroom. *Mind, Brain and Education*, 8 (2), 74-88.

- Macedonia, M. & Knösche, T. (2011): Body in Mind: How Gestures Empower Foreign Language Learning. *Mind, Brain and Education*, 5 (4), 196-211.
- Macedonia, M., Müller, K. & Friederici, A. (2011). The Impact of Iconic Gestures on Foreign Language Word Learning and its Neural Substrate. *Human Brain Mapping*, 32, 982-998.
- Mayer, K., Yildiz, I., Macedonia, M. & von Kriegstein, K. (2015). Visual and Motor Cortices Differentially Support the Translation of Foreign Language Words. *Current Biology*, 25, 530-535.
- Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Paribakht, T. S. & Wesche, M. (1996). Assessing second language vocabulary knowledge: Depth versus breadth. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 13-40.
- Pimsleur, P. (1967). A memory schedule. *Modern Language Journal*, 51 (2), 73-75.
- Quinn-Allen, L. (1995). The Effects of Emblematic Gestures on the Development and Access of Mental Representations of French Expressions. *Modern Language Journal*, 79, 521-529.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr.
- Schmiderer, K. (2015). *Mettiamo mano all'apprendimento del vocabolario: Uno studio quasi-sperimentale sull'efficacia dei gesti nell'insegnamento del vocabolario italiano nella scuola superiore*. Diplomarbeit, Universität Innsbruck. Innsbruck.
- Shams, L. & Seitz, A. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 30 (10), 1-7.
- Tellier, Marion (2008). The effect of gestures on second language memorization by young children. *Gesture*, 8 (2), 219-235.
- Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Vogel, M. & Zandler, A. (2009). Lateinische Quadrate und parameterfreie Auswertungsverfahren für die experimentelle Unterrichtsforschung. *Notes on Educational Informatics – Section A: Concepts and Techniques*, 5 (1), 1-12.
- Zoran, L., Bruzzone, B., Merklingshaus, R., Donzelli, S., Finzi, A. & Nuti, N. (2014). *Con piacere A2. Lehr- und Arbeitsbuch Italienisch mit 2 Audio-CDs*. Stuttgart: Klett.

Medienunterstützter Wortschatzerwerb am Beispiel des Italienischen

Ass.-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Eva Maria Hirzinger-Unterrainer
Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen
Universität Innsbruck

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit dem Wortschatzerwerb im Rahmen des schulischen Italienischunterrichts und verweist auf eine empirisch untersuchte Möglichkeit, wie dieser durch Nutzung verschiedener Medien gefördert werden kann. In Hinblick auf den Erwerb der lexikalischen Kompetenz im Allgemeinen ist festzuhalten, dass diesem innerhalb der Forschung bis in die 1980er Jahre nur eine marginale Rolle zukam (Nation 2011: 529). Erst in den 1990er Jahren entwickelte sich der Bereich zu einer „booming area in linguistic research and language teaching practice“ (Read 2000: 251), allerdings gilt dies nur bedingt für das Italienische¹, da hier auch aktuell noch ein eher geringes Interesse am Wortschatzerwerb festgestellt wird: „A number of studies in this category have sought to trace the acquisition or development of features of the Italian language, mostly its morphosyntax. In fact, there has been very little interest in the acquisition of Italian VOCABULARY since the year 2000.“ (Macaro 2010: 130; vgl. Hirzinger-Unterrainer 2014).

Um diesem Forschungsdesiderat entgegenzuwirken, wird nachfolgend eine *work-in-progress* Studie präsentiert, die sich mit dem medienunterstützten Wortschatzerwerb des Italienischen beschäftigt. Dazu wird eingangs ein kurzer Einblick in die bisherige Forschung gegeben, um im Anschluss erste Ergebnisse der Studie zu präsentieren.

1 Der Großteil der Forschung zum Wortschatzerwerb beschäftigt sich mit Englisch als Zielsprache (vgl. u.a. Schmitt 2010: 28).

2. Medienunterstützter Wortschatzerwerb

Die digitalen Medien bilden einen wichtigen Bestandteil unseres täglichen Lebens, was sich allein darin zeigt, dass der Besitz und die Nutzung digitaler Medien ständig zunehmen. Für Kinder und Jugendliche im deutschen Sprachraum wird dieser Umstand jährlich in der sogenannten KIM- bzw. JIM-Studie abgebildet (mpfs 2015). Für die JIM-Studie 2015 wurde in Deutschland eine Stichprobe von 1.200 Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren im Zeitraum von Mai bis Juni 2015 telefonisch befragt. In Bezug auf die Medienausstattung gilt festzuhalten, dass gemäß JIM-Studie 2015 so gut wie alle Jugendlichen zwischen 12 und 19 Jahren in Haushalten mit Fernseher, Computer, Internetzugang und Handys aufwachsen (mpfs 2015: 6): 99,0% der Haushalte verfügen über ein Handy, 98,0% über einen Computer/Laptop, 97,0% über ein Fernsehgerät und 96,0% über einen Internetzugang. Mit je 86,0% erfreuen sich auch die Digitalkamera und das Radiogerät großer Beliebtheit. Was den Gerätebesitz der Jugendlichen betrifft, geben 98,0% an, über ein eigenes Handy zu verfügen, 58,5% besitzen einen eigenen MP3-Player und 76,0% einen Computer (mpfs 2015: 8). Es erscheint daher naheliegend, diesen Umstand gemäß mobilen Lernens für das Sprachenlernen, und hier v.a. für das Wortschatzlernen, nutzbar zu machen (vgl. Unterrainer 2012: 28).

Im Unterricht im Allgemeinen sowie im Fremdsprachenunterricht im Speziellen haben die digitalen Medien in Österreich in geringerem Ausmaß Einzug gehalten. Nach wie vor bilden überwiegend die traditionellen Medien wie Tafel und Overheadprojektor die Hauptstütze des Fremdsprachenunterrichts wie etwa die teilnehmende Beobachtung am für die vorliegende Studie untersuchten Italienischunterricht zeigt (vgl. Hirzinger-Unterrainer i.V.).

Bisherige Studien zum Fremdsprachenlernen mittels digitaler Medien fokussieren das mobile Lernen. Ein Begriff, der im deutschsprachigen Raum meist „Lernen mit mobilen Endgeräten und Softwareanwendungen“ (Hug 2010: 195) umfasst und synonym mit *M-Learning* und *Mobile Learning* verwendet wird. Mit anderen Worten, „‘mobile learning’ is frequently used to refer to the use of handheld technologies enabling the learner to be ‘on the move’, providing anytime anywhere access for learning“ (Price 2007: 33f.). In diesem Sinne können die

Lernenden mithilfe mobiler Geräte fast überall und jederzeit lernen (vgl. Unterrainer 2012: 24) und damit etwa mögliche Warte- oder Fahrtzeiten für das Lernen nutzen.

In den bislang vorgelegten Studien wurde das medienunterstützte Lernen überwiegend mit Studierenden und damit mit jungen Erwachsenen untersucht. So legen Kennedy & Levy (2008) eine Studie zum Effekt von Lernen italienischer Vokabeln via SMS vor. Dazu haben sie in Australien Studierenden eines Italienisch-Kurses für AnfängerInnen regelmäßig SMS mit Vokabeln, Grammatik und kursrelevanten Informationen geschickt. Sie konstatieren eine Erweiterung und Festigung des italienischen Wortschatzes durch das Lernen via SMS, das jedoch nicht anhand eines Wortschatztests gemessen wurde, sondern auf einer quantitativen Selbsteinschätzung mittels einer schriftlichen Befragung durch die Studierenden basiert. Des Weiteren beinhalteten die SMS neben Wortschatz auch Grammatik und kursrelevante Informationen, wodurch nicht (nur) das Konstrukt ‚Wortschatz‘ überprüft wurde (vgl. Hirzinger-Unterrainer 2014).

Eine weitere Studie, allerdings für Englisch als Fremdsprache, ist jene von Hasegawa, Ishikawa, Shinagawa, Kaneko & Miyakoda (2008), die mit SIGMA (*Special-Interested-Group Material Accumulator*) ein speziell konzipiertes Vokabellernsystem geschaffen haben. Japanische Lernende kreierte individuell ihre Materialien für das Lernen von englischen Vokabeln, indem sie Bilder zur Erstellung eigener, auf fünf Sekunden pro Wort beschränkte, Videos erstellten. Jedes dieser Videos beinhaltet Bedeutung und Aussprache des zu lernenden Wortes und kann auf mobilen Geräten abgespielt werden. Die Studierenden, die mit SIGMA lernten, erreichten eine größere Behaltensrate der Vokabeln, allerdings sind auch hier Einschränkungen der durchgeführten Studie zu nennen, da diese nur mit zehn Versuchspersonen durchgeführt wurde, die wiederum lediglich zwanzig Wörter lernten.

Eine weitere Möglichkeit, Vokabeln medial zu lernen, zeigen Joseph, Binsted & Suthers (2005) auf, indem durch Kameras erstellte Bilder (*PhotoStudy*) verwendet werden. Dadurch konnten die Lernenden Wort und Bild-Verknüpfungen mit der Aussprache lernen (vgl. Hirzinger-Unterrainer 2014).

Thornton & Houser (2005) versendeten in ihrem Projekt *Learning on the Move-LOTM* an 44 japanische Englisch-Lernende E-Mails (beschränkt auf 100 Wör-

ter) mit Informationen zu Vokabeln, wobei die Lernenden diese Informationen gemäß des *Push*-Prinzips erhielten, d.h. sie bekamen diese ohne selbst die Initiative ergreifen zu müssen². 71,0% dieser Lernenden bevorzugten es, die Lektionen über das Handy – und nicht über den Computer – abzurufen. Zudem konnten sich 91,0% vorstellen, diese Lernmethode weiterhin zu nutzen (vgl. Hirzinger-Unterrainer 2014).

Eine weitere Studie mit japanischen Studierenden legte Stockwell (2010) vor. Diese wurde in drei Kohorten (in den Jahren 2007, 2008 und 2009) mit insgesamt 175 Englisch-Lernenden zum Unterschied des Vokabellernens mit mobilen oder Stand-Geräten durchgeführt. Die kursbegleitenden Aktivitäten für den Wortschatzerwerb wurden auf einer Plattform (*Moodle*) zur Verfügung gestellt, die über mobile Geräte oder über den PC genutzt werden konnte. Zwischen den beiden Varianten konnten keine signifikanten Unterschiede bei den richtigen Antworten festgestellt werden. Der Zeitaufwand für die Durchführung der Aktivitäten ist jedoch bei der mobilen Version deutlich höher, was Stockwell u.a. auf den kleineren Bildschirm und die kleine Tastatur zurückführt. Über die Hälfte der Studierenden griff nie auf das Smartphone zurück, um den Wortschatz zu üben; allerdings zeichnete sich für das Jahr 2009 eine steigende Nutzung der mobilen Version ab.

Wie aus den hier knapp dargestellten Studien ersichtlich wird, wurde überwiegend der Wortschatzerwerb in der Zielgruppe Studierende untersucht. Gerade für den Bereich der Fremdsprachendidaktik erscheint es jedoch erstrebenswert, auch SchülerInnen zu beforschen, um zielgruppenadäquate Forschungsergebnisse direkt in den schulischen Fremdsprachenunterricht einfließen zu lassen. Insgesamt ist ebenfalls ein Forschungsdesiderat hinsichtlich (Longitudinal-)Studien mit anderen Sprachen als Englisch auszumachen. Nachfolgend werden erste Ergebnisse einer Studie der Autorin präsentiert, die das medienunterstützte Lernen des italienischen Wortschatzes von SchülerInnen an einer österreichischen Allgemeinbildenden Höheren Schule (AHS) in den Blickwinkel nimmt und damit versucht, den angeführten Forschungsdesiderata zu begegnen.

2 Zu einer umfassenderen Darstellung des *Push*- und *Pull*-Prinzips im Zusammenhang mit neuen Medien bzw. Programmen s. etwa Wienold (2004).

3. Forschungsdesign

In der vorliegenden Studie wurden den teilnehmenden SchülerInnen alternative Möglichkeiten aufgezeigt, den Italienisch-Wortschatz zu lernen. Dazu nahmen im Schuljahr 2012/13 113 SchülerInnen, die sich im ersten, dritten und vierten Lernjahr Italienisch befanden, am Projekt teil. Das Forschungsinteresse bezog sich darauf, mögliche Unterschiede festzustellen zwischen Lernenden, die den Wortschatz mit Hilfe von digitalen Medien lernten (Experimentalgruppe), und jenen, die sich diesen auf ‚herkömmlichem‘ Wege aneigneten (Kontrollgruppe). Diese Unterschiede wurden einerseits im Wortschatzerwerb und andererseits in den verwendeten Vokabellernstrategien angenommen. Die Studie umfasste den Zeitraum eines Schuljahres und versuchte unter anderem die nachfolgenden Forschungsfragen³ zu beantworten:

- (1) Welche Vokabellernstrategien verwenden SchülerInnen im österreichischen Schulkontext?
- (2) Welche Unterschiede hinsichtlich der Wortschatzgröße zeigen sich zwischen SchülerInnen, die den italienischen Wortschatz mit digitalen Medien lernen (Experimentalgruppe), und jenen, die diesen ohne digitale Medien lernen (Kontrollgruppe)?
- (3) Welche Unterschiede in den Vokabellernstrategien zeigen sich zwischen SchülerInnen, die den italienischen Wortschatz mit digitalen Medien lernen (Experimentalgruppe), und jenen, die diesen ohne digitale Medien lernen (Kontrollgruppe)?
- (4) Gibt es darüber hinaus Unterschiede in der Verwendung von Strategien in Bezug auf das Lernjahr (1., 3., 4. Lernjahr; AHS, Sekundarstufe II)?

Zur Beantwortung dieser Fragen bedient sich die Studie einer überwiegend quantitativen aber auch qualitativen Forschungsmethodik. Der quantitativen Forschungsmethodik sind die schriftlichen Vokabeltests (Laufer & Goldstein 2004 und DIALANG o.J.) zuzuordnen sowie die großteils mit geschlossenen Fragen

3 Die Auflistung sämtlicher Fragestellungen findet sich in Hirzinger-Unterrainer (i.V.).

versehene schriftliche Befragung. Die abschließende mündliche Befragung mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern ist im qualitativen Forschungsparadigma verortet. Im vorliegenden Beitrag wird ausschließlich auf die Ergebnisse der schriftlichen Befragung über Vokabellernstrategien eingegangen; damit wird hier eine erste Antwort auf die Forschungsfragen (1), (3) und (4) gegeben.

Zeitlich erstreckte sich die Studie, wie bereits erwähnt, über das Schuljahr 2012/13 und bediente sich zweier Datenerhebungszeitpunkte: die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler nahmen am Schuljahresbeginn (Oktober 2012) und am Schuljahresende (Juni 2013) an einer schriftlichen Befragung sowie an schriftlichen Wortschatztests teil. Um den Rücklauf des Fragebogens sowie möglichst reliable Ergebnisse der Tests zu gewährleisten, wurde – mit dem Einverständnis der Lehrpersonen und der Schulleitung – eine *Paper-Pencil*-Befragung in den jeweiligen Unterrichtsstunden aus Italienisch gewählt. Nachfolgend wird die Forschungsmethodik näher beschrieben:

- Schriftliche *Paper-Pencil*-Befragung über Vokabellernstrategien für Italienisch (vgl. Neveling 2004)

Zu Schulbeginn wurde den SchülerInnen die umfassende Version des Fragebogens mit vier Seiten vorgelegt, die zu Schulende auf drei Seiten gekürzt wurde. Die Version zu Schulbeginn gliedert sich in die Teile „Arbeits- und Lernorganisation“ und „Lernstrategien“. Daran schließen die zwei offenen Fragen „Wie unterscheidet sich das Vokabellernen in den von dir gelernten Sprachen (wie Englisch, Italienisch, ...)?“ und „Wie lernst du Italienisch-Vokabeln am besten?“ an, denen wiederum vier auf einer Skala von 1 bis 10 zu bewertende Aussagen zu Vokabellernen folgen. Der Abschluss des Fragebogens wird durch die „Persönlichen Angaben“ gebildet, die sich aus Geschlecht, Schulstufe, Alter, Muttersprache(n), gelernten Sprachen, Ausbildung der Eltern, Einstellung zur italienischen Sprache und Medienbesitz zusammensetzen. Da die Angaben zur Person häufig eher ungern beantwortet werden und für die befragten Personen nur von geringem Interesse sind, wurden sie an das Ende des Fragebogens gesetzt (vgl. Porst 2008: 143). Des Weiteren nimmt mit der Länge des Fragebogens – gerade bei SchülerInnen – auch die Konzentration ab, wodurch sich die

demographischen Fragen am Schluss des Fragebogens anbieten (vgl. Dörnyei 2003). Mit dem ersten Teil des Fragebogens „Arbeits- und Lernorganisation“ sollen die Präferenzen für das Lernen im Allgemeinen in Erfahrung gebracht werden, während der zweite Teil die für den italienischen Wortschatz verwendeten Lernstrategien abfragt. Dadurch sollen die im vorliegenden Beitrag diskutierten Hypothesen „Es besteht ein Unterschied in Vokabellernstrategien zwischen der Experimental- und Kontrollgruppe“ sowie „Es gibt einen Unterschied in der Verwendung von Vokabellernstrategien zwischen SchülerInnen unterschiedlicher Lernjahre (1. oder 3. Lernjahr; AHS, Sekundarstufe II)“ überprüft werden. Für die weitere statistische Auswertung sind diese jeweils zu unterteilen in eine Null- und Alternativhypothese, wobei die Nullhypothese – im Gegensatz zur Alternativhypothese – besagt, dass es die oben angeführten Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Gruppen von SchülerInnen nicht gibt.

- Schriftliche Wortschatztests für Italienisch (nach Laufer & Goldstein 2004 und DIALANG o.J.)

Um Unterschiede im erworbenen Wortschatz zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zu erheben, wurden zu Schulbeginn und -ende jeweils zwei Wortschatztests durchgeführt, jener nach Laufer & Goldstein (2004) sowie jener von DIALANG (o.J.). Der von Laufer & Goldstein (2004) konzipierte Wortschatztest wurde für das Italienische adaptiert, indem Wörter des Italienischen entsprechend der Frequenz (Intronati 1992) ausgewählt wurden. Die Anordnung der Wörter im Test erfolgte entsprechend ihrer Frequenz, beginnend mit den höherfrequenten Wörtern. Sowohl zu Schulbeginn als auch zu Schulende wurden die Wörter in beide Sprachrichtungen (Deutsch-Italienisch, Italienisch-Deutsch) abgefragt. Damit wurde der *Active Recall*, bei dem die L1-Übersetzung vorgegeben und die L2-Entsprechung angegeben werden muss, und der *Passive Recall*, bei dem die vorliegende L2-Entsprechung um die L1 ergänzt werden muss, ebenfalls nach Laufer & Goldstein (2004: 406), angewandt. Der Test von DIALANG wurde direkt von der online verfügbaren Version übernommen und auf Papierversion gebracht, die von den SchülerInnen im Klassenzimmer ausgefüllt wurden. Im vorliegenden Beitrag wird nicht, wie bereits erwähnt, weiter auf die Wortschatz-

tests und deren Ergebnisse eingegangen. Die durchgeführten Wortschatztests sowie die begründeten Ausführungen dazu finden sich ebenso wie deren Ergebnisse in Hirzinger-Unterrainer (i.V.).

- Quasiexperimentelle Untersuchung

Die quasiexperimentelle Untersuchung (Bortz & Döring 2009: 551) bildet den Kern der vorliegenden Studie. Diese wurde gewählt, da Italienischlernende im schulischen Kontext, und damit „real existierende Populationen“ (Bortz & Döring 2009: 551), im Forschungsinteresse stehen. Die daran teilnehmenden SchülerInnen untergliedern sich, wie bereits erwähnt, in Experimental- und Kontrollgruppe, die sich zu Schulbeginn wie folgt zusammensetzen:

- Experimentalgruppe
 1. Lernjahr Italienisch (5. Klasse AHS): 18 SchülerInnen
 3. Lernjahr Italienisch (7. Klasse AHS): 24 SchülerInnen
 4. Lernjahr Italienisch (8. Klasse AHS): 14 SchülerInnen
 - Gesamt: 56 SchülerInnen
- Kontrollgruppe
 1. Lernjahr Italienisch (5. Klasse AHS): 24 SchülerInnen
 3. Lernjahr Italienisch (7. Klasse AHS): 18 SchülerInnen
 4. Lernjahr Italienisch (8. Klasse AHS): 15 SchülerInnen
 - Gesamt: 57 SchülerInnen

Das experimentelle Design sah vor, dass die Experimentalgruppe den im Unterricht behandelten Wortschatz mittels selbsterstellter Medien lernt, die von den SchülerInnen unter Anleitung der Autorin produziert wurden. Die Kontrollgruppe erwarb den Wortschatz – unbeeinflusst von der Autorin – in der für sie gewohnten Art und Weise, d.h. v.a. durch das Lernen von zweisprachigen Listen, von denen sie eine Spalte abdeckten und die verdeckten Wörter mündlich wiederholten; 86,5% der Kontrollgruppe verwendeten diese Vorgangsweise zur Wiederholung und Konsolidierung des Wortschatzes zu Studienbeginn. Demge-

genüber erstellten die SchülerInnen der Experimentalgruppe in Kleingruppen jeweils ein Medium, das der ganzen Lerngruppe über eine externe Seite (*Google Site*) und einen universitätseigenen Videostreamer wöchentlich zur Verfügung gestellt wurde. Zu Schulbeginn wurden die SchülerInnen von der Autorin während der Italienisch-Stunde gebeten, sich in Kleingruppen von je drei Personen zu formieren und in eine Liste für einen Termin ihrer Wahl einzutragen, zu dem sie an den universitären Arbeitsplatz der Autorin kommen sollten, um gemeinsam mit ihr den im Unterricht besprochenen Wortschatz anhand eines Mediums aufzubereiten. Dazu standen die folgenden Medien zur Auswahl:

- Audiopodcast bzw. Voki: der zu lernende Wortschatz wird einsprachig auf Italienisch erklärt und anschließend auf der Webseite voki.com eingegeben, wodurch eine Art Audiopodcast entsteht, der online angehört werden kann. Der Vorteil – im Gegensatz zu einem zur Gänze eigenständig produzierten Audiopodcast – liegt in der fast muttersprachlich klingenden Aussprache, die so generiert wird.
- Videopodcast: der Wortschatz wird anhand eines Bildes visualisiert, wobei dieser zusätzlich in Form eines Satzes (auf Italienisch und Deutsch) mit einem Untertitel versehen wird. Als Basis für die Videopodcasts werden im Sinne eines rechtlich korrekten Vorgehens *Creative Commons* lizenzierte Bilder verwendet, wodurch die SchülerInnen zusätzlich für die Problematik des Urheberrechts sensibilisiert werden.
- Video: die SchülerInnen stellen den Wortschatz durch Körpereinsatz szenisch dar, was von der Autorin gefilmt wurde. Anschließend wurden die einzelnen Szenen mit Hilfe von Windows Movie Maker® mit Untertiteln (italienisches Wort bzw. Wendungen mit deutscher Übersetzung) versehen.
- Wiki: der Wortschatz wird in Form eines Textes als Wiki aufbereitet, in dem unbekannte Wörter auf Italienisch erklärt und/oder anhand eines Bildes dargestellt werden. Diese Variante wurde häufig für das 4. Lernjahr gewählt, da die SchülerInnen im Unterricht entsprechende Texte bearbeiteten und daher den Wortschatz benötigten; für das 1. Lernjahr hingegen wurde nicht auf das Wiki zurückgegriffen, da dort im Unterricht kaum

Texte behandelt wurden und der unterrichtete Wortschatz besser durch Videopodcasts und Videos erarbeitet werden konnte.

Durch die erwähnte Vorgangsweise, wonach die SchülerInnen wöchentlich den Wortschatz anhand der angeführten Medien bearbeiteten und diese allen SchülerInnen zur Verfügung gestellt wurden, lag der im Laufe des Italienisch-Unterrichts erarbeitete Wortschatz in allen Lernjahren beinahe vollständig in Form der oben genannten Medien vor. Die SchülerInnen wurden von der Autorin aufgefordert, diese zu verwenden und die Medien auch mobil z.B. über das Smartphone zu nutzen. D.h. die SchülerInnen konnten die produzierten Medien mit ihren mobilen Geräten sowie über den Computer abrufen und damit zum Lernen nutzen. Anzumerken ist, dass diese Medien von der Lehrperson im Regelunterricht nicht eingesetzt wurden.

Im nachfolgenden Kapitel werden nun ausgewählte Ergebnisse der durchgeführten Studie präsentiert. Hierbei liegt der Schwerpunkt, wie bereits erwähnt, auf den Unterschieden in den Vokabellernstrategien zwischen Experimental- und Kontrollgruppe sowie den untersuchten Lernjahren.

4. Untersuchungsergebnisse

Da die Erhebung direkt in der Schule vorgenommen wurde und daher auch den damit verbundenen Bedingungen unterworfen ist, verringerte sich die ursprüngliche Stichprobe (N=113) zunächst auf 111, da zwei Italienisch muttersprachliche SchülerInnen von dieser ausgenommen wurden. Durch Krankheit etc. reduzierte sich die ursprüngliche Stichprobe zusätzlich, da für die inferenzstatistische Auswertung nur die Datensätze jener SchülerInnen berücksichtigt wurden, die zu beiden Datenerhebungszeitpunkten anwesend waren.

Nach der Datenerhebung zu Schulbeginn und -ende wurden sämtliche Daten kodiert und in das Statistikprogramm SPSS (Version 21) eingegeben. Nach der Überprüfung möglicher Eingabefehler, der Normalverteilung der Daten und der Reliabilität erfolgte in weiteren Schritten die deskriptivstatistische sowie die inferenzstatistische Analyse. Innerhalb der Deskriptivstatistik wird die vorliegende

Stichprobe anhand der Häufigkeit der Variablen beschrieben, während die Inferenzstatistik verallgemeinernde Aussagen über die Stichprobe hinaus auf die Grundgesamtheit macht (vgl. Raab-Steiner & Benesch 2008: 11-13). Für die vorliegende Studie setzt sich die Stichprobe aus, wie bereits erwähnt, 111 SchülerInnen, zusammen, von denen auf die Grundgesamtheit, d.h. AHS-SchülerInnen, die Italienisch im schulischen Fremdsprachenunterricht lernen, geschlossen wird.

Für die inferenzstatistische Analyse fiel die Wahl auf den Mann-Whitney-U-Test, weil dieser den Vergleich von zwei Gruppen, hier also von Experimental- und Kontrollgruppe, ermöglicht. Im vorliegenden Beitrag werden für Experimental- und Kontrollgruppe jeweils das erste und das dritte Lernjahr herangezogen. Mit dem Mann-Whitney-U-Test wurde bewusst ein nicht-parametrisches Verfahren gewählt, da sich dieses für nicht-normalverteilte Stichproben wie die vorliegende anbietet.

Der gesamte Fragebogen zu Schulbeginn, bestehend aus 73 Items (ohne die Angaben zur Person), weist einen Wert von 0,792 nach Cronbachs Alpha auf (vgl. Tab. 1), womit von einer reliablen Skala ausgegangen werden kann, da nach Mummendey & Grau (2008: 102) für Einstellungsfragebögen Werte ab 0,80 als reliabel akzeptiert werden.

Tab. 1: Reliabilität gesamter Fragebogen (Schulbeginn)

Realitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,792	73

Auch der am Ende des Schuljahres durchgeführte Fragebogen wurde einer Reliabilitätsanalyse unterzogen. Der gesamte Fragebogen befindet sich mit einem Cronbachs Alpha von 0,824 auch zu Schulende in einem adäquaten Reliabilitätsbereich (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Reliabilität gesamter Fragebogen (Schulende)

Realitätsstatistiken	
Cronbachs Alpha	Anzahl der Items
,824	48

Für die gesamte Stichprobe (N=111) kann ein durchschnittliches Alter von 15,84 festgestellt werden. Die L1 der SchülerInnen ist zu 91,3% Deutsch; weitere Erstsprachen der SchülerInnen sind Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, Japanisch, Koreanisch und Türkisch. Das Geschlecht der SchülerInnen verteilt sich mit 58,7% auf männlich und 41,3% auf weiblich und somit mit einer geringen Mehrheit zugunsten der Schüler.

4.1 Deskriptivstatistische Ergebnisse

Im Hinblick auf die schriftliche Befragung mittels Fragebogen werden nachfolgend ausgewählte Items der gesamten Stichprobe zu Schulbeginn und -ende einander gegenübergestellt. Die Auswahl der Items erfolgte im Hinblick auf deren Relevanz für die Forschungsfragen; d.h. die SchülerInnen wurden zu ihren bevorzugten Vokabellernstrategien befragt, um mögliche Unterschiede in deren Verwendung zwischen Experimental- und Kontrollgruppe sowie zwischen den Lernjahren auszumachen.

Für die gesamte Stichprobe lässt sich festhalten (vgl. Abb. 1), dass bezüglich neuer Medien ca. von einem Viertel der SchülerInnen Apps zum Vokabellernen herangezogen werden. Dass Sprachenlernen am besten mit dem Computer funktioniert, wird von 17,1% befunden, wobei sich dieser Prozentsatz auf 15,0% zu Schulende verringert. Im Bereich der Strategien erfreut sich die sogenannte mündliche ‚Zuhalmethode‘ der größten Beliebtheit: Zu beiden Erhebungszeitpunkten gaben über 80,0% der SchülerInnen an, die Vokabeln abzudecken und mündlich zu wiederholen. Auch die schriftliche ‚Zuhalmethode‘ ist unter den SchülerInnen weit verbreitet: Jeweils ca. ein Drittel gibt an, die

Wörter zu lernen, indem sie gelesen, abgedeckt und auswendig aufgeschrieben werden. Die geringste Zustimmung (2,8%) zu Schulbeginn erfährt das Lernen mit Karteikärtchen, wobei hier eine starke Zunahme (auf 11,9%) zu Schulende hin beobachtet werden kann. Damit lässt sich für die angeführten Items feststellen, dass für die gesamte Stichprobe so gut wie keine Änderungen zu beobachten sind. Einzig das Lernen mit Karteikärtchen weist eine Zunahme auf. Für die Fragestellung der hier dargestellten Studie lassen sich daraus noch keine Schlüsse ziehen, da bisher lediglich die Ergebnisse der gesamten Stichprobe, und nicht in Experimental- und Kontrollgruppe unterteilt, präsentiert wurden.



Abb. 1: Ergebnisse im Bereich Vokabellernstrategien; Deskriptivstatistik ausgewählter Items zu Schulbeginn und -ende

Im Rahmen der schriftlichen Befragung konnten die SchülerInnen u.a. subjektive Einschätzungen zum Vokabellernen auf einer Skala von 1 bis 10 angeben. Auch hier konnten, analog zu den soeben angeführten deskriptivstatistischen Ergebnissen, nur geringe Unterschiede in den Angaben zwischen Schulbeginn und -ende ausgemacht werden (vgl. Abb. 2). So liegt die Einschätzung, neue Medien sind sinnvoll zum Vokabellernen, mit einem Mittelwert von 5,75 bzw. 4,97 jeweils im mittleren Bereich. Die subjektive Wichtigkeit des Vokabellernens für die Beherrschung einer Fremdsprache ist hingegen – von einem anfänglichen Mittelwert von 8,73 auf 8,90 – leicht gestiegen. Der Wille, Italienisch-Vokabeln zu

lernen, sinkt von einem Mittelwert von 5,21 auf 4,71. Die Überzeugung, sich mit den vorhandenen Vokabelkenntnissen in Italien, also im Zielland, verständigen zu können, nimmt innerhalb der gesamten Stichprobe am stärksten zu; nämlich von einem anfänglichen Mittelwert von 4,41 auf 5,45.

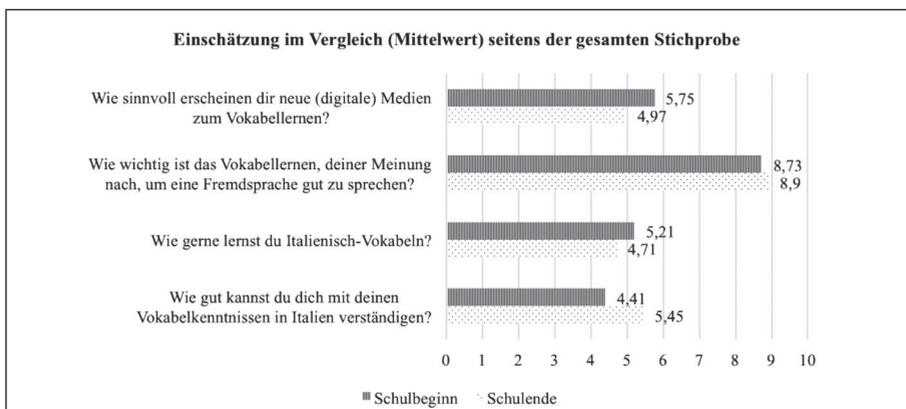


Abb. 2: Ergebnisse im Bereich Vokabellernstrategien; Deskriptivstatistik ausgewählter Items zu Schulbeginn und -ende

4.2 Deskriptivstatistische Ergebnisse: Experimental- vs. Kontrollgruppe

Für den vorliegenden Beitrag sollen, wie bereits erwähnt, die Ergebnisse der Experimental- und Kontrollgruppe miteinander verglichen werden, wobei beide Gruppen jeweils SchülerInnen aus dem ersten und dritten Lernjahr umfassen. Insgesamt kann dafür von einer teilnehmenden Stichprobe von 53 SchülerInnen ausgegangen werden, die an beiden Datenerhebungszeitpunkten anwesend waren. Mit einer Anzahl von 28 SchülerInnen für die Experimentalgruppe sowie 25 SchülerInnen für die Kontrollgruppe kann von zwei annähernd gleich großen Gruppen gesprochen werden, wobei auch die Anzahl der SchülerInnen pro Lernjahr – mit der Ausnahme des ersten Lernjahres der Kontrollgruppe – mit 14 sehr ausgewogen ist (vgl. Tab. 3).

Tab. 3: Experimental- vs. Kontrollgruppe (jeweils aus erstem und drittem Lernjahr bestehend)

Schulstufe (Lernjahr)	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
9. Schulstufe (1. Lernjahr)	14	50,0%	11	44,0%
11. Schulstufe (3. Lernjahr)	14	50,0%	14	56,0%
	28	100,0%	25	100,0%

Nachfolgend sollen nun die beiden Gruppen im Hinblick auf die vier bereits in Kapitel 4.1. angeführten Items (vgl. Abb. 3) miteinander verglichen werden; die Ergebnisse werden in Abb. 4 visualisiert.

Für das erste Item „Wie gut kannst du dich mit deinen Vokabelkenntnissen in Italien verständigen?“ kann festgehalten werden, dass sich zu Schulbeginn sowohl die Experimental- als auch die Kontrollgruppe gleich sicher in der Konversation im Zielland einschätzt, indem der Mittelwert für die Experimentalgruppe 4,25 und jener für die Kontrollgruppe 4,24 beträgt. Zu Schulende fühlt sich die Experimentalgruppe mit einem Mittelwert von 5,48 geringfügig sicherer in der

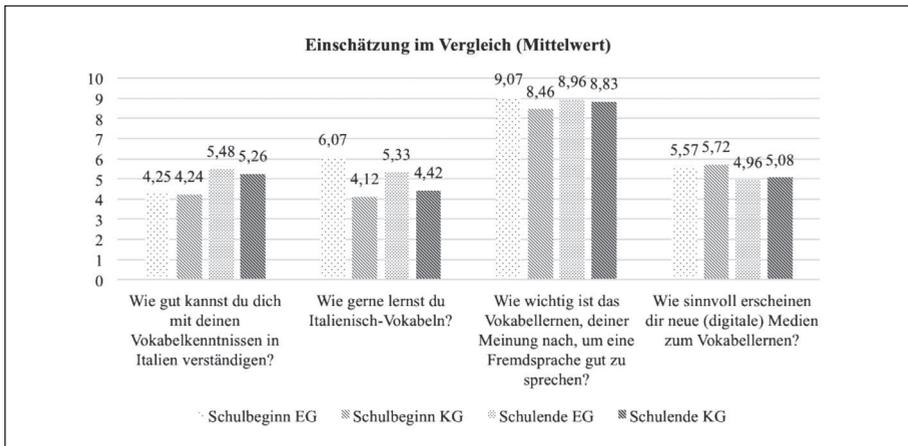


Abb. 3: Ergebnisse im Bereich Vokabellernstrategien: Experimental- (EG) vs. Kontrollgruppe (KG); Deskriptivstatistik ausgewählter Items zu Schulbeginn und -ende

Konversation als die Kontrollgruppe mit einem Mittelwert von 5,26. Das heißt, beide Gruppen sehen einen Fortschritt in ihren Vokabelkenntnissen, wobei die Experimentalgruppe diesen geringfügig höher einschätzt.

Die Lust, Italienisch-Vokabeln zu lernen, ist innerhalb der Experimentalgruppe mit einem Mittelwert von 6,07 zu Schulbeginn höher als innerhalb der Kontrollgruppe mit einem Mittelwert von 4,12. Am Schulende sinkt die Lust der Experimentalgruppe am Lernen der Italienisch-Vokabeln (auf einen Mittelwert von 5,33), während diese in der Kontrollgruppe leicht steigt (auf einen Mittelwert von 4,42).

Die Wichtigkeit des Vokabellernens, um eine Fremdsprache gut sprechen zu können, wird von der Experimentalgruppe zu Schulbeginn sehr hoch eingeschätzt (Mittelwert von 9,07); auch für die Kontrollgruppe ist das Vokabellernen mit einem Mittelwert von 8,46 sehr bedeutsam. Während sich die Bedeutung des Vokabellernens für die Experimentalgruppe kaum verändert bzw. geringfügig sinkt (auf einen Mittelwert von 8,96), steigt dessen subjektive Relevanz in der Kontrollgruppe (auf einen Mittelwert von 8,83). Des Weiteren erachten die Experimental- und Kontrollgruppe zu Schulbeginn die Nutzung neuer Medien für das Vokabellernen als annähernd gleich wichtig (Mittelwert von 5,57 vs. 5,72). Am Schulende sinkt diese Einschätzung in beiden Gruppen, wobei der Mittelwert der Experimentalgruppe (auf 4,96) unwesentlich geringer abfällt als jener der Kontrollgruppe (auf 5,08).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass zwischen Experimental- und Kontrollgruppe zu den jeweiligen Datenerhebungszeitpunkten kaum Unterschiede bestehen: So schätzen beide Gruppen ihre Vokabelkenntnisse zu Schulbeginn und -ende annähernd gleich gut ein. Auch die Wichtigkeit des Vokabellernens, um eine Fremdsprache gut zu sprechen, wird von Experimental- und Kontrollgruppe zu beiden Zeitpunkten ähnlich wahrgenommen. Anders als angenommen, erscheinen der Experimentalgruppe neue Medien zu Schulende nicht sinnvoller zum Vokabellernen: Für beide Gruppen sind diese mittelmäßig sinnvoll fürs Vokabellernen. Nur bei der Lust, Italienisch-Vokabeln zu lernen, unterscheiden sich die beiden Gruppen: Die Experimentalgruppe lernt diese zu beiden Zeitpunkten lieber als die Kontrollgruppe; allerdings sinkt diese Lust innerhalb der Experimentalgruppe, während diese in der Kontrollgruppe geringfügig steigt.

Inwieweit die beiden Gruppen signifikante Unterschiede in ihrer Einstellung zum Vokabellernen oder in den verwendeten Strategien aufweisen, zeigt das nachfolgende Kapitel, in dem inferenzstatistische Ergebnisse präsentiert werden.

4.3 Inferenzstatistische Ergebnisse: Experimental- vs. Kontrollgruppe

Um die bisherigen Aussagen zur Stichprobe um inferenzstatistische und damit über die Stichprobe hinausgehende Aussagen zu ergänzen, wurde mit dem U-Test nach Mann & Whitney ein nichtparametrisches Verfahren gewählt. Den Ausgangspunkt für die inferenzstatistische Analyse zu Schulende bildete die folgende Alternativhypothese: „Es gibt einen Unterschied in den verwendeten Vokabellernstrategien zwischen SchülerInnen, die den Wortschatz mittels digitaler Medien lernen, und jenen, die dies auf herkömmliche Art und Weise tun.“

Um die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen im Hinblick auf die Vokabellernstrategien zu überprüfen, wurde der Mann-Whitney-U-Test auch zu Schulbeginn angewandt. Hier wurde die Alternativhypothese in elf Fällen (vgl. Tab. 4 und Tab. 5) bestätigt, womit sich die beiden Gruppen in den angeführten Items unterscheiden. So führt die Experimentalgruppe signifikant häufiger ($p=0,002$) ein Vokabelheft oder eine -mappe: Auf alle SchülerInnen der Experimentalgruppe trifft dies zu, aber nur auf 80,0% der Kontrollgruppe. Die Experimentalgruppe schreibt signifikant häufiger ($p=0,010$) die italienischen Wörter aus der Liste im Lehrbuch ab (60,7%) sowie signifikant häufiger ($p=0,013$) alle Vokabeln auf (60,8%). Des Weiteren empfindet die Experimentalgruppe es signifikant hilfreicher ($p=0,018$), die italienischen Vokabelaufzeichnungen laut zu lesen (67,8%), und hört signifikant häufiger ($p=0,020$) täglich Musik mit dem mp3-Player (92,9%). Schließlich geben die SchülerInnen der Experimentalgruppe signifikant häufiger ($p=0,034$) an, nur an einem bestimmten Ort gut zu lernen (65,4%).

Die Kontrollgruppe hingegen empfindet die italienische Sprache sehr signifikant schwieriger ($p=0,000$; 64,0%) und signifikant häufiger ($p=0,013$) als nicht schön (20,8%), woraus sich im Umkehrschluss festhalten lässt, dass innerhalb der Experimentalgruppe eine positivere Einstellung gegenüber der italienischen Sprache vorherrscht. Des Weiteren gibt die Kontrollgruppe signifikant häufiger ($p=0,048$) an, die Vokabeln nur vor schriftlichen Überprüfungen (wie Test und

Tab. 4: Inferenzstatistische Unterschiede zu Schulbeginn

Item	Experimentalgruppe		Kontrollgruppe		Mann-Whitney-U-Test
	Anzahl	Gültige Prozent	Anzahl	Gültige Prozent	Signifikanz
Ich führe ein/e Vokabelheft/-mappe	28	100,0%	20	80,0%	p=0,002
Ich schreibe die italienischen Wörter aus der Liste im Buch ab	17	60,7%	5	20,0%	p=0,010
Ich schreibe alle Vokabeln auf	17	60,8%	9	37,5%	p=0,013
Ich lese italienische Vokabelaufzeichnungen laut	19	67,8%	11	44,0%	p=0,018
Ich höre mit meinem mp3-Player (iPod ©) täglich Musik	26	92,9%	16	64,0%	p=0,020
Ich lerne nur an einem bestimmten Ort gut	17	65,4%	8	34,8%	p=0,034
Ich finde die italienische Sprache schwierig	4	14,3%	16	64,0%	p=0,000
Ich finde die italienische Sprache ‚unschön‘	1	3,6%	5	20,8%	p=0,013
Ich lerne meine Vokabeln nur vor Tests/Schularbeiten	7	25,9%	13	52,0%	p=0,048
Ich verwende im Unterricht ein zweisprachiges Wörterbuch	0	0,0%	2	8,0%	p=0,050

Schularbeit) zu lernen (52,0%). Ferner verwenden die SchülerInnen der Kontrollgruppe signifikant häufiger ($p=0,050$) ein zweisprachiges Wörterbuch im Unterricht (8,0%). Abschließend soll angeführt werden, dass die Experimentalgruppe die Italienisch-Vokabeln signifikant ($p=0,002$) lieber lernt als die Kontrollgruppe (vgl. Tab. 5; Mittelwert: 6,07 vs. 4,12).

Tab. 5: Inferenzstatistischer Unterschied bei Item „Wie gerne lernst du Italienisch-Vokabeln?“ zu Schulbeginn; Lagemaße

Item	Experimentalgruppe (N=28)			Kontrollgruppe (N=25)			Mann-Whitney-U-Test
	Mittelwert	Median	Modus	Mittelwert	Median	Modus	
Wie gerne lernst du Italienisch-Vokabeln?	6,07	6,00	5	4,12	4,00	3	$p=0,002$

Für die Alternativhypothese von großer Relevanz ist der U-Test nach Mann & Whitney zu Schulende. Hier konnten drei signifikante Unterschiede zwischen Experimental- und Kontrollgruppe festgestellt werden. Demnach verwendet die Experimentalgruppe signifikant häufiger ($p=0,007$) ein zweisprachiges Wörterbuch im Unterricht: 42,9% der Experimentalgruppe greifen auf ein zweisprachiges Wörterbuch zurück, allerdings nur 16,0% der Kontrollgruppe. Des Weiteren schreibt die Experimentalgruppe signifikant häufiger ($p=0,041$) neue Vokabeln von der Tafel ab: auf 85,7% der Experimentalgruppe und 76,0% der Kontrollgruppe trifft dies zu. Schließlich führt die Experimentalgruppe signifikant häufiger ($p=0,022$) ein Vokabelheft: 71,4% der Experimentalgruppe gibt an, dies zu tun, während dies nur für 36,0% der Kontrollgruppe der Fall ist.

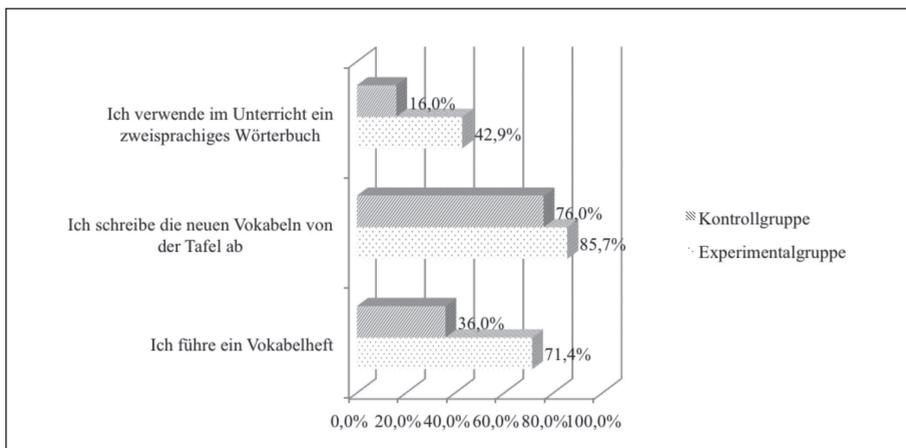


Abb. 4: Inferenzstatistische Unterschiede zu Schülende

Wie aus Abb. 4 hervorgeht, ist es jeweils die Experimentalgruppe, die den Aussagen in verstärktem Maße zustimmt. Da es sich bei den ermittelten Lernstrategien um traditionelle handelt, kann dies nicht direkt als Konsequenz des durchgeführten Projekts gewertet werden, denn vielmehr wäre ein vermehrtes Zurückgreifen auf moderne Medien zu erwarten. Zugunsten des Projekts kann angeführt werden, dass die Experimentalgruppe jedoch vermehrt Lernstrategien verwendet; in diesem Sinne kann von einer Bewusstseinsstärkung innerhalb der Experimentalgruppe ausgegangen werden.

4.4 Korrelationen (Experimental- und Kontrollgruppe)

Um Zusammenhänge zwischen den einzelnen Items festzustellen, wurde in einem weiteren Schritt die Rangkorrelation nach Spearman mittels des Statistikprogramms SPSS (Version 21) durchgeführt. Mögliche Zusammenhänge zwischen zwei Variablen können mittels eines Korrelationskoeffizienten berechnet werden. Dieser fungiert als Maßzahl für „die Stärke des Zusammenhangs“ (Bühl 2014: 426) und reicht von -1 bis +1. Der als „r“ dargestellte Koeffizient weist auf einen starken Zusammenhang hin, wenn der Betrag nahe 1 angesiedelt ist und auf ei-

nen schwachen bei einem Betrag nahe 0. Bei Werten bis 0,2 wird von einer sehr geringen Korrelation ausgegangen. Gering ist diese, wenn sie einen Wert bis 0,5 erreicht. Von einer mittleren Korrelation spricht man bei Werten bis 0,7, während Werte bis 0,9 eine hohe Korrelation anzeigen. Wird der Wert 0,9 überschritten, kann eine sehr hohe Korrelation angenommen werden (vgl. Bühl 2014: 426).

Zu Schulende konnten folgende mittlere Korrelationen für das Item „Sprachen lerne ich am besten mit dem Computer“ eruiert werden.

Je sinnvoller neue Medien zum Vokabellernen von der Experimentalgruppe betrachtet werden, desto

- eher lernen die SchülerInnen Sprachen am besten mit dem Computer ($r=0,526$, $p=0,005$).
- eher verwenden die SchülerInnen Wikis in der Freizeit ($r=0,544$, $p=0,003$).

Je sinnvoller neue Medien zum Vokabellernen von den SchülerInnen der Kontrollgruppe betrachtet werden, desto

- eher geben die Lernenden an, Sprachen am besten mit dem Computer zu lernen ($r=0,547$, $p=0,005$).
- wichtiger erscheint das Vokabellernen, um eine Fremdsprache gut sprechen zu können ($r= 0,646$, $p=0,001$).

Sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe lernen die SchülerInnen Sprachen am besten mit dem Computer, wenn sie neue Medien zum Vokabellernen sinnvoll erachten. Die Experimentalgruppe hingegen verwendet in der Freizeit eher neue Medien, je wertvoller diese auch zum Lernen gesehen werden; d.h. werden digitale Medien in der Freizeit verwendet, werden sie auch zum Lernen herangezogen. Bei den SchülerInnen der Kontrollgruppe nutzen jene SchülerInnen neue Medien zum Vokabellernen, die dem Vokabellernen für die Beherrschung einer Fremdsprache große Bedeutung beimessen. Daraus könnte man ableiten, dass SchülerInnen, die die Wichtigkeit des Wortschatzes für das Kommunizieren in einer Fremdsprache erkennen und damit vermutlich auch an einer erfolgreichen Kommunikation interessiert sind, zusätzlich mittels neuer Medien lernen.

4.5 Ausgewählte inferenzstatistische Ergebnisse: Signifikante Unterschiede zwischen dem ersten und dritten Lernjahr

In einem zweiten Schritt wurde die Alternativhypothese „Es gibt einen Unterschied in den verwendeten Vokabellernstrategien zwischen SchülerInnen des ersten und dritten Lernjahres der Experimental- und Kontrollgruppe“ aufgestellt und mittels H-Test nach Kruskal & Wallis überprüft, der das Feststellen von Unterschieden zwischen mehr als zwei Gruppen erlaubt. Auch hier wurde das inferenzstatistische Verfahren zu Schulbeginn und -ende angewandt. Nachfolgend werden diese ermittelten Unterschiede nun – beginnend mit jenen zu Schulbeginn – präsentiert.

Signifikante Unterschiede zu Schulbeginn

Betrachtet man die signifikanten Unterschiede nach Lernjahren, lässt sich für das erste Lernjahr der Experimentalgruppe festhalten, dass diese SchülerInnen

- höchst signifikant häufiger ($p=0,000$) die italienischen (und deutschen) Wörter aus der Liste im Lehrbuch abschreiben.
- signifikant ($p=0,002$) öfter ein/e Vokabelheft bzw. -mappe führen.
- sich signifikant ($p=0,024$) am häufigsten die Vokabeln von anderen abfragen lassen.

Die SchülerInnen des dritten Lernjahres der Experimentalgruppe

- können sich – gemäß eigener Einschätzung – mit den vorhandenen Vokabelkenntnissen signifikant ($p=0,000$) am besten in Italien verständigen.
- haben signifikant ($p=0,007$) am stärksten Lust, Vokabeln zu lernen.
- geben signifikant ($p=0,014$) am häufigsten an, Vokabeln gerne zu lernen.

Das erste Lernjahr der Kontrollgruppe verwendet am signifikant häufigsten ($p=0,001$) ein zweisprachiges Wörterbuch im Unterricht.

Für das dritte Lernjahr der Kontrollgruppe gilt, dass die SchülerInnen

- die italienische Sprache signifikant ($p=0,002$) am häufigsten als schwierig empfinden.
- Italienisch signifikant ($p=0,013$) am häufigsten als nicht schön betrachten.

Signifikante Unterschiede zu Schulende

Das erste Lernjahr der Experimentalgruppe

- weist gemäß eigener Angaben die signifikant ($p=0,003$) stärkste Verwendung von Podcasts in der Freizeit auf. Die SchülerInnen des ersten Lernjahres der Kontrollgruppe, des dritten Lernjahres der Experimentalgruppe und des dritten Lernjahres der Kontrollgruppe folgen in der Nutzung von Podcasts auf den nachfolgenden Plätzen.
- nutzt Weblogs in der Freizeit am signifikant ($p=0,008$) häufigsten. Danach folgen das erste Lernjahr der Kontrollgruppe, anschließend das dritte Lernjahr der Experimentalgruppe und jenes der Kontrollgruppe. Mit anderen Worten, es ist das erste Lernjahr, das diesem Medium stärker zugehört ist und hier vor allem das erste Lernjahr der Experimentalgruppe.
- schreibt zweiseitige Listen (Italienisch-Deutsch, Deutsch-Italienisch) am signifikant ($p=0,009$) häufigsten. An nächster Stelle befindet sich das erste Lernjahr der Kontrollgruppe. Den dritten und vierten Platz nehmen das dritte Lernjahr der Experimentalgruppe und jenes der Kontrollgruppe ein.

Im dritten Lernjahr der Experimentalgruppe

- ist der Einsatz von zweisprachigen Wörterbüchern im Unterricht höchst signifikant ($p=0,000$) verbreitet. An zweiter Stelle steht dieser Einsatz beim ersten Lernjahr der Kontrollgruppe, gefolgt vom ersten Lernjahr der Experimentalgruppe und vom dritten Lernjahr der Kontrollgruppe.
- ist das Führen eines Vokabelhefts am signifikant ($p=0,020$) häufigsten verbreitet; am zweithäufigsten ist dieses im ersten Lernjahr der Experimentalgruppe. Innerhalb der Kontrollgruppe hingegen ist das Führen des Vokabelhefts im ersten Lernjahr häufiger als im dritten.

Das erste Lernjahr der Kontrollgruppe

- verfasst signifikant ($p=0,001$) am häufigsten einen Beispielsatz mit dem zu lernenden Wort. Letzte Priorität räumt das dritte Lernjahr der Kontrollgruppe dieser Strategie ein. Innerhalb der Experimentalgruppe übt das dritte Lernjahr diese Strategie häufiger aus als das erste.
- erstellt signifikant ($p=0,004$) am häufigsten einen Plan mit einer bestimmten Menge pro Tag zu lernender Vokabeln. An zweiter Stelle steht das erste Lernjahr der Experimentalgruppe. Am geringsten wird dies vom dritten Lernjahr der Kontrollgruppe durchgeführt. Damit scheint das erste Lernjahr – unabhängig von der Gruppe – häufiger einen Plan mit zu lernenden Vokabeln zu erstellen, wenn auch diese Strategie in der Kontrollgruppe signifikant stärker ausgeprägt ist.
- verwendet signifikant ($p=0,040$) am häufigsten Apps zum Italienischlernen. Dahinter befindet sich das erste Lernjahr der Experimentalgruppe. Daran schließen das dritte Lernjahr der Experimentalgruppe und jenes der Kontrollgruppe an. Dieses Resultat entspricht damit nicht den vor der Studie erwarteten Ergebnissen, da der Anstieg von modernen Medien in der Experimentalgruppe erhofft wurde.
- führt signifikant ($p=0,049$) am häufigsten eine Vokabellernkartei. Das dritte Lernjahr der Kontrollgruppe setzt dies am geringsten um. Innerhalb der Experimentalgruppe ist die Vokabelkartei im ersten Lernjahr stärker verbreitet als im dritten.
- bildet signifikant ($p=0,050$) am häufigsten Sätze mit Wörtern, die ohne sprachlichen Kontext wenig Sinn enthalten (z.B. Adverbien). Im dritten Lernjahr der Experimentalgruppe ist dies am zweithäufigsten der Fall. Die Plätze drei und vier nehmen das erste Lernjahr der Experimentalgruppe und das dritte Lernjahr der Kontrollgruppe ein.

Für das dritte Lernjahr der Kontrollgruppe konnte für kein Item die signifikant höchste Zustimmung festgestellt werden.

Abschließend sollen nun die präsentierten Ergebnisse zusammengefasst und interpretiert werden.

5. Konklusion

Der vorliegende Beitrag zeigte ausgewählte Ergebnisse einer sich über das Schuljahr 2012/13 erstreckenden Studie, in der das medienunterstützte Wortschatzlernen im schulischen Italienischunterricht im Zentrum steht. Im Unterschied zum Großteil bislang durchgeführter Studien, die sich v.a. mit dem Wortschatzerwerb des Englischen durch junge Erwachsene (zumeist Studierende) beschäftigen, stellt die vorliegende Untersuchung SchülerInnen in den Vordergrund und fokussiert die italienische Sprache. Damit versucht sie zwei Forschungsdesiderata entgegen zu wirken.

Die Versuchsanordnung der Studie bezieht eine Kontroll- und eine Experimentalgruppe ein, die sich jeweils aus SchülerInnen des ersten, dritten und vierten Lernjahres zusammensetzen. Dabei lernten die SchülerInnen der Experimentalgruppe den italienischen Wortschatz mittels selbst erstellter Medien, die gemäß dem mobilen Lernen beispielsweise mit den Smartphones genutzt werden können. Die SchülerInnen der Kontrollgruppe hingegen lernten den Wortschatz auf herkömmliche Weise. Es wurde davon ausgegangen, dass sich am Ende der Studie Unterschiede zwischen den beiden Gruppen bei den verwendeten Vokabellernstrategien zeigen. Wie der U-Test nach Mann & Whitney erkennen lässt, unterscheiden sich die beiden Gruppen jedoch bereits zu Studienbeginn hinsichtlich der verwendeten Vokabellernstrategien und der Einstellungen zum Vokabellernen. So führt die Experimentalgruppe etwa vermehrt schriftliche Vokabelaufzeichnungen, während die Kontrollgruppe die italienische Sprache als ‚schwierig‘ erachtet.

Zu Studienende zeigte sich in der Experimentalgruppe, vor allem im ersten Lernjahr, eine verstärkte Verwendung von Web 2.0-Tools (wie Wiki, Weblog, Podcast), was auf einen Bewusstmachungseffekt durch die Studie schließen lässt. Allerdings ist auch am Ende der Studie das Verfassen zweiseptiger Vokabellisten unter den SchülerInnen des ersten Lernjahres der Experimentalgruppe noch stark verbreitet, womit diese traditionelle Vorgangsweise beibehalten wurde. Für das dritte Lernjahr der Experimentalgruppe gilt es festzuhalten, dass die Lust, Italienisch-Vokabeln zu lernen, gegen Ende des Schuljahres sinkt und der Einsatz von traditionellen Medien zum Vokabellernen überwiegt. Damit kann für die

Experimentalgruppe nur bedingt von einem Lernen an jenen Modellen, mit denen sie vertraut gemacht wurden und die sie auch nutzten, ausgegangen werden. Vielmehr scheint es für eine nachhaltige Änderung der Einstellung sowie der Vokabellernstrategien notwendig zu sein, den Unterricht selbst als Transformationsraum zu sehen und entsprechend auszurichten. In der vorliegenden Studie fertigten die SchülerInnen die Medien in ihrer Freizeit an, wozu eine hohe Motivation ihrerseits erforderlich war, die von den SchülerInnen auch aufgebracht wurde. Für eine nachhaltige Verwendung der genutzten Medien bedarf es jedoch vermutlich ebenfalls einer kontinuierlichen Begleitung im Unterricht. Dies erfordert unter anderem eine adäquate technische Ausstattung der Klassenzimmer, aber auch entsprechende Fortbildungsangebote für Lehrpersonen.

Bei den SchülerInnen der Kontrollgruppe konnte im Verlauf des Schuljahres für das erste Lernjahr ein quantitativer Zuwachs an Vokabellernstrategien beobachtet werden. Für das dritte Lernjahr wurde eine Reduktion der negativen Einstellung zur italienischen Sprache festgestellt. In Hirzinger-Unterrainer (i.V.) werden mögliche Beweggründe dafür diskutiert. Die hier vorgestellten Ergebnisse verweisen also darauf, dass die SchülerInnen die neuen Medien dann eher zum Lernen und in der Freizeit verwenden, je sinnvoller diese für das Lernen erachtet werden. Dennoch konnte in der Experimentalgruppe keine signifikante Steigerung des Medieneinsatzes konstatiert werden. Vielmehr ist es so, dass sowohl in der Experimental- als auch in der Kontrollgruppe die Verwendung von traditionellen Vokabellernstrategien vorherrschend bleibt. Umfangreichere Erklärungen für diese Präferenzen der SchülerInnen werden ebenfalls in Hirzinger-Unterrainer (i.V.) diskutiert.

Erste Ursachen dafür können in einer häufig genannten Aussage der SchülerInnen der Experimentalgruppe zum Medieneinsatz gefunden werden: „Ganz lustig aber viel Arbeit für wenige Vokabeln“; mit anderen Worten, der Arbeitsaufwand steht in den Augen der SchülerInnen nicht in einem ausgewogenen Verhältnis zum daraus gewonnenen Nutzen. Des Weiteren sind die traditionellen Strategien, wie das Lernen mit Vokabelheft, den SchülerInnen aus dem Schulalltag vertraut, was u.a. die folgende Aussage zeigt: „zusätzliche medien zum vokabelheft sind sehr gut. sie helfen dir mit ‚eselsbrücken‘, aber ich würde es nicht als ersatz für mein vokabelheft benützen“. Insgesamt stellte das Projekt für die SchülerInnen

dennoch eine willkommene Abwechslung dar: „Wir hatten sehr viel Spaß [...]!“ Weiters soll angeführt werden, dass die SchülerInnen auch Vorteile beim Lernen mit neuen Medien sehen: „Ich finde diese Idee sehr gut, da ich finde dass man viel einfacher mit ihnen [neuen Medien] lernen kann.“

Abschließend kann festgehalten werden, dass die vorliegende Studie einen wichtigen Beitrag für die Fremdsprachendidaktik leistet, u.a. weil sie sich mit dem medialen Wortschatzlernen von Jugendlichen, und nicht von Erwachsenen, beschäftigt. Auch wenn die SchülerInnen weiterhin überwiegend traditionelle Vokabellernstrategien bevorzugen, zeigte sich dennoch die hohe Motivation der Lernenden, am Projekt teilzunehmen. Sowohl im ersten als auch im dritten Lernjahr der Experimentalgruppen kamen die SchülerInnen zum universitären Arbeitsplatz der Autorin, um den aktuell im Unterricht behandelten Wortschatz medial aufzubereiten. Da die SchülerInnen für die Teilnahme weder eine Note seitens der Lehrperson noch eine Bezahlung durch die Autorin erhielten, ist von einer intrinsischen Motivation auszugehen. Die mediale Aufbereitung des Wortschatzes wurde demnach als Abwechslung zum gewohnten Vokabellernen betrachtet, wodurch ein Ziel des Projekts erfüllt wurde. Mit Schmitt (2000: 142) kann zum gegenwärtigen Zeitpunkt resümiert werden, „[...] there is no ‘right’ or ‘best’ way to teach vocabulary“. Vielmehr scheint es so zu sein, dass SchülerInnen durch ein breiteres Angebot an Möglichkeiten, den Wortschatz zu erwerben, die für sie geeignetsten auswählen können. Das Lernen mit neuen Medien ist demnach – wie das Lernen mit herkömmlichen Medien auch – in unterschiedlichem Ausmaße für die einzelnen SchülerInnen hilfreich. Gerade die neuen Medien erleichtern es aber, den Wortschatz etwa zu visualisieren, was einigen SchülerInnen entgegenkommt. So erweitern neue Medien die Vielfalt an Alternativen, die SchülerInnen zum Lernen einsetzen können, wodurch auf deren individuelle Bedürfnisse noch besser eingegangen werden kann.

Für eine mögliche Wiederholung des Projekts könnte die aktive Partizipation der Lehrperson angedacht werden; oder falls durchführbar, das (Mit-)Unterrichten als ForscherIn und damit – etwa im Sinne der Aktionsforschung – die Perspektive, den eigenen Fremdsprachenunterricht zu beforschen. Folglich würden die SchülerInnen bereits im Unterricht Erfahrungen mit neuen Medien sammeln, wodurch diese auch in der Freizeit häufiger zum Lernen herangezogen

werden. Zudem könnte dadurch vermutlich sowohl die Medienkompetenz der Lehrperson als auch jene der SchülerInnen gesteigert werden. Weitere Studien könnten hier Einsicht bringen.

Literatur

- Bortz, J. & Döring, N. (2009). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. Mit 87 Tabellen* (4., überarbeitete Aufl., Nachdruck). Heidelberg: Springer.
- Bühl, A. (2014). *SPSS 22: Einführung in die moderne Datenanalyse*. Hallbergmoos: Pearson.
- DIALANG (o.J.). Verfügbar unter: <http://www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about> [29.03.2016].
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research. Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hasegawa, K., Ishikawa, M., Shinagawa, N., Kaneko, K. & Miyakoda, H. (2008). Learning Effects of Self-Made Vocabulary Learning Materials. In D. Sampson, G. Kinshuk, J. M. Spector, P. Isaías & D. Ifenthaler (Hrsg.), *Proceedings of the LADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age*. Freiburg, Germany 13-15 October 2008 (153-159). Freiburg: International Association for Development of the Information Society.
- Hirzinger-Unterrainer, E. M. (2014). Erwerb von lexikalischer Kompetenz. Wortschatz im Fremdsprachenunterricht. In S. Kapelari (Hrsg.), *Tagung der Fachdidaktik 2013* (45-57). Innsbruck: innsbruck university press.
- Hirzinger-Unterrainer, E. M. (i.V.). *Medienunterstützter Wortschatzerwerb im Sprachenunterricht am Beispiel des Italienischen als Fremdsprache (Arbeitstitel)*. Habilitation, Universität Innsbruck, Innsbruck.
- Hug, T. (2010). Mobiles Lernen. In K.-U. Hugger & M. Walber (Hrsg.), *Digitale Lernwelten* (193-211). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Intronati, Gianpaolo (1992). *Italian Key Words: The Basic 2000 Word Vocabulary Arranged by Frequency, with Dictionaries*. Cambridge: The Oleander Press.
- Joseph, S., Binsted, K. & Suthers, D. (2005). PhotoStudy: Vocabulary Learning and Collaboration on Fixed & Mobile Devices. In *Proceedings of 3rd IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education* (206-210).
- Kennedy, C. & Levy, M. (2008). L'italiano al telefonino. Using SMS to Support Beginners' Language Learning. *ReCALL*, 20 (3), 315-330.

- Laufer, B. & Goldstein, Z. (2004). Testing Vocabulary Knowledge. Size, Strength, and Computer Adaptiveness. *Language Learning*, 54 (3), 399-436.
- Macaro, E. (2010). Review of recent research (2000-2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 Italian. *Language Teaching*, 43 (2), 127-153.
- mpfs-Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest JIM-Studie (2015). *Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger*. Stuttgart: o.V. Verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/index.php?id=676> [29.03.2016].
- Mummendey, H. D. & Grau, I. (2008): *Die Fragebogenmethode* (5. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Nation, I. S. P. (2011). Research into practice: Vocabulary. *Language Teaching*, 44 (4), 529-539.
- Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Porst, R. (2008). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Price, S. (2007). Ubiquitous computing: digital augmentation and learning. In N. Pachler (Hrsg.), *Mobile learning: towards a research agenda* (33-54). London: WLE Centre. Verfügbar unter: <http://www.londonmobilelearning.net/?page=Publications> [29.03.2016].
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2008). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS-Auswertung*. Wien: facultas.wuv.
- Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010): Key Issues in Teaching and Learning Vocabulary. In R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse & M. Torreblanca-López (Hrsg.), *Insights into Non-native Vocabulary Teaching and Learning* (28-40). Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Stockwell, G. (2010). Using Mobile Phones for Vocabulary Activities. Examining the Effect of the Platform. *Language Learning & Technology*, 14 (2), 95-110. Verfügbar unter: <http://llt.msu.edu/vol14num2/stockwell.pdf> [29.03.2016].
- Thornton, P. & Houser, C. (2005). Using Mobile Phones in English Education in Japan. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (3), 217-228.
- Unterrainer, E. M. (2012). *Mobiles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Eine empirische Fallstudie zum Wortschatzerwerb mit Hilfe von digitalen Medien*. Diplomarbeit, Universität Innsbruck. Innsbruck.
- Wienold, K. (2004). *Evaluation onlinebasierter Lehr-/Lernsysteme. Anforderung an Instrumente zur Evaluation Neuer Medien*. Hamburg: Dr. Kovac.

Medienunterstützte Ansätze

Filmsequenzen im Russischunterricht – Spracherwerb mithilfe audiovisueller Medien¹

Mag.^a Magdalena Kaltseis, BA, BA

Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen

Universität Innsbruck

1. Einleitung

Bereits Ende des 19. Jahrhunderts wurden Filme zu pädagogischen Zwecken im Schulunterricht eingesetzt. Dies waren zumeist Stummfilme, die zum Beispiel Bewegungsarten verschiedener Tiere zeigten (Martial & Ladenthin 2005). Spielfilme hingegen wurden später lange Zeit als triviale Unterhaltung angesehen. Erstaunlich ist, dass bereits 1907 ein pädagogisches Gutachten von Hamburger Lehrern zum Einsatz von Filmen im Unterricht erstellt wurde. In diesem Gutachten kritisierten sie „Spielfilme [...] als erzieherisch abträglich und sogar als gefährlich“ (Martial & Ladenthin 2005: 247) und lehnten diese strikt ab.

Bis heute teilen PädagogInnen unterschiedliche Meinungen zum Einsatz von Filmen im Unterricht, obwohl Filme und vor allem das Fernsehen einen großen Teil unseres Alltagslebens ausmachen. Um die SchülerInnen für dieses Medium zu sensibilisieren, sollte es auch im schulischen Fremdsprachenunterricht (FSU) berücksichtigt und integriert werden. Lehrende sollen dabei eine unterstützende Funktion einnehmen, um die Lernenden beim Filmsehen aktiv zu fördern. Häufig werden Filme zwar ohne didaktische Vor- oder Nachbereitung im Unterricht eingesetzt – wie unter anderem aus der Studie von Lay (2009) hervorgeht –, aber ein „reflektierter Medieneinsatz“ seitens der LehrerInnen und die damit verbun-

1 Dieser Beitrag erscheint in modifizierter Form auch in Profanter, Annemarie (o. J.). *Interkultureller Dialog, Band 6. Kulturen im Dialog IV. Viertes JungakademikerInnen-Forum in Südtirol / Culture in Dialogue. Quarto Forum per Neolaureati in Alto Adige / Cultures in Dialogue. Fourth Forum for Young Graduates in South Tyrol*. Frankfurt a. M. et al.: Peter Lang.

dene „aktive Mediennutzung“ seitens der Lernenden sollten – wie Wapenhaus (2014: 253) betont – im Fokus der Lehrenden und Lernenden liegen. Denn wie Sherman (2003: 2) treffend formuliert: „video is today’s medium“. Folglich bietet sich die Eingliederung dieses Mediums in einen modernen, authentischen Fremdsprachenunterricht an, da es – wie Brandi (1996: 75) hervorhebt – „kulturelle, soziologische und historische Inhalte, die eine Realität repräsentieren, die zum festen Bestandteil unserer Kultur geworden ist,“ transportiert. In diesem Sinne wird im vorliegenden Artikel folgenden zwei Fragestellungen nachgegangen:

- (1) Werden (Spiel-)Film(sequenz)en zur Schulung sprachlicher Fertigkeiten in verschiedenen Lehrwerken (Englisch, Französisch, Russisch) berücksichtigt oder spielen sie in diesen keine Rolle?
- (2) Inwiefern setzen RussischlehrerInnen Filme in ihrem Unterricht ein und wie reflektieren sie diesen Einsatz?

2. Zum Forschungsstand: Filme im Fremdsprachenunterricht

Zum Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht liegen einige Studien und Forschungsergebnisse vor (Herron, York, Corrie & Cole 2006; Lay 2009; Lommel, Laenen & Ydewalle 2006; Rokni & Atae 2014; Rybarczyk 2012). Die Studie von Lay (2009) soll an dieser Stelle hervorgehoben werden. In dieser wird eine Umfrage zum Thema Video im DaF-Unterricht im Jahr 2008 an sieben Universitäten in Taiwan durchgeführt, an der insgesamt 222 Studierende des Faches Deutsch als Fremdsprache teilgenommen haben. Aus dieser Studie geht unter anderem hervor, dass Filme im taiwanesischen Fremdsprachenunterricht für Deutsch gegenüber Printmedien oder Lehrwerken eine untergeordnete Rolle spielen. Das Ergebnis der Umfrage zeigt jedoch, dass sich sehr viele StudentInnen einen stärkeren Einsatz von Filmen im Deutschunterricht wünschen würden, weil sie davon ausgehen, dass dadurch der Unterricht kreativer und abwechslungsreicher gestaltet werden könnte. Darüber hinaus zeigt die Um-

frage, dass die Filme häufig ohne didaktische Vor- und Nachbereitung angesehen und einfach abgespielt werden. In diesem Zusammenhang weist Lay (2009: 133) darauf hin, dass „[...] das ausschließliche Vorführen filmischen Stoffs ohne erkennbaren methodischen Rahmen bei den Studierenden zu Passivität und nicht selten zu Frustration und Demotivation [führt]. Das aktive Lernen mit Filmen im fremdsprachlichen Unterricht darf nicht mit dem passiven Fernsehkonsum in der Freizeit verwechselt werden. Konkrete Aufgabenstellungen mit einer klaren methodischen Ausrichtung für die Arbeit mit audiovisuellem Material sowie ein übergeordnetes didaktisches Konzept sind vonnöten, damit junge Erwachsene Kompetenzen entwickeln können, die sie benötigen, um die Sprache der Bilder zu entschlüsseln.“ (Lay 2009: 133).

Damit schließt sich Lay (2009) der Mehrheit anderer ForscherInnen an, die für den Einsatz von Filmen im Unterricht plädieren und diese als Bereicherung für das Erlernen einer Fremdsprache sehen, da sie authentische Sprache beinhalten, sprachliche Teilsysteme fokussieren und verschiedene Fertigkeiten ansprechen (Herron et al. 2006; Lommel, Laenen & Ydewalle 2006; Rokni & Atae 2014; Rybarczyk 2012). Außerdem können sie die Motivation und das Interesse der Lernenden fördern (Rybarczyk 2012).

Es gibt viele Gründe, die den Einsatz von Filmen im Fremdsprachenunterricht rechtfertigen. So soll zum Beispiel gemäß des vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS) das Lernen einer Fremd- oder Zweitsprache „durch Fernsehen, Anschauen von Videos“ (Trim, North, Coste & Sheils 2001: 141) unterstützt werden sowie „durch nicht adaptierte authentische Texte, mit denen Lernende bei ihrer direkten Verwendung der Sprache in Kontakt kommen“ (Trim, North, Coste & Sheils 2001: 143). Diese authentischen Inputs erhalten Lernende beispielsweise durch Filme.

Zudem sprechen Filme mehrere Sinneskanäle gleichzeitig an, weshalb sie sich besonders für unterschiedliche Lerntypen eignen. Den größten Vorteil des Filmeinsatzes im Fremdsprachenunterricht sieht Tschirner (2001) darin, dass mithilfe von Videos Bedingungen im Klassenraum geschaffen werden können, die ähnlich den Bedingungen im Zielsprachenland sind: “Through digital video [...] teaching and learning conditions in classrooms may become similar to conditions

that apply when living in the target culture.“ (Tschirner 2001: 318). LehrerInnen sollten deshalb in der Schule Zugang zu diesen Medien haben und sie in ihren Unterricht integrieren.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der Lehrwerksanalyse sowie der LehrerInneninterviews präsentiert und die beiden Forschungsfragen beantwortet.

3. Die Untersuchung: Daten und Methoden

Zur Beantwortung der ersten Forschungsfrage wurden insgesamt 16 Russisch-, Französisch- und Englischlehrwerke untersucht, die im schulischen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Die Auswahl der Sprachen begründet sich darin, dass Englisch in Österreich an den meisten Schulen die erste lebende Fremdsprache ist, weshalb angenommen wurde, dass in diesen Lehrwerken audiovisuelle Übungen zum Standardrepertoire gehören. Französisch wird häufig als zweite lebende Fremdsprache unterrichtet. Der Vergleich zwischen Lehrwerken der ersten lebenden Fremdsprache und einer zweiten lebenden Fremdsprache diente hier als Erkenntnismotiv. Russisch ist im Vergleich zu Englisch und Französisch eine Sprache, die erst später in den österreichischen Schulunterricht Eingang gefunden hat, weshalb untersucht werden sollte, in welchem Verhältnis audiovisuelle Anteile in Lehrwerken dieser Sprache zu jenen der ersten respektive zweiten lebenden Fremdsprache stehen.

Das Ziel war es, herauszufinden, ob und in welchem Ausmaß die Lehrwerke audiovisuelle Aufgaben enthalten. Die analysierten Lehrwerke führen in den einzelnen Sprachen zu den Niveaustufen A2 bis B1+ nach GERS (Trim, North, Coste & Sheils 2001). In den russischen, französischen bzw. englischen Lehrwerken wurden sämtliche Aufgaben, die die Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibkompetenzen sowie die audiovisuelle Kompetenz und die Mediation schulen, addiert und durch die Gesamtzahl² der entsprechenden Aufgaben des jeweiligen

2 Die Gesamtzahl der analysierten Aufgaben setzt sich aus Hör-, Lese-, Sprech- und Schreibaufgaben sowie Mediationsaufgaben und audiovisuellen Aufgaben zusammen. Grammatik- und Wortschatzübungen wurden für die Analyse nicht berücksichtigt.

Lehrwerks einer Sprache dividiert. So ergab sich der gesamte prozentuelle Anteil der verschiedenen Aufgaben in einem Lehrwerk. Diese Aufgaben wurden pro Sprache zusammengefasst, sodass das Endergebnis den prozentuellen Anteil der jeweiligen Aufgabenverteilung aller untersuchten Lehrwerke der einzelnen Sprachen darstellt (vgl. Tab. 1).

Die Datenerhebung zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage erfolgte mittels teilstandardisierter Interviews mit 13 RussischlehrerInnen in Österreich, welche zu ihren persönlichen Gewohnheiten und Einstellungen zum Einsatz von Filmen im Unterricht befragt wurden. Aufgrund ihrer Erfahrungen kann mehr über den Einsatz, die Effizienz und die Risiken des Mediums Film erhoben werden. Die dafür notwendigen Tonaufzeichnungen wurden mithilfe der Aufnahmefunktion eines Tablet-PCs aufgenommen, die Auswertung anhand der Kategorisierung nach König (1957) sowie der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) durchgeführt.

4. Ergebnisse

4.1 Ergebnisse der Lehrwerkanalyse

Beim Vergleich der untersuchten Lehrwerke werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Verteilung der verschiedenen Fertigkeiten deutlich. Die folgende Tabelle illustriert die Ergebnisse der Analyse:

Tab. 1: Verteilung der Fertigkeiten in Lehrwerken (Angaben in Prozent)

Fertigkeiten	Aufgaben zu den Fertigkeiten in Prozent (gerundet)			
	Englische Lehrwerke (MORE!3, MORE!4, Your turn 4, Red line 4, English to go 4)	Französische Lehrwerke (Cours intensif 2, Cours intensif 3, Bien fait!, On y va! A2, On y va! B1)	Russische Lehrwerke (Otlіčno! A2, Dialog 3, Konečno! V dvіženіi, Konečno! 2 Intensivnyj kurs, Privat!2, Privat!3)	Durchschnitt
Sprechen	19,23	21,72	31,92	24,29
Hören	43,86	31,00	17,05	30,63
Lesen	21,22	27,82	29,02	26,02
Schreiben	12,76	15,88	12,81	13,82
Mediation	1,05	3,18	9,11	4,45
Audiovisuelle Aufgaben	1,88	0,40	0,11	0,79

Aus Tab. 1 und Abb. 1 wird ersichtlich, dass in Englisch- und Französischlehrwerken Hörübungen überwiegen. In Russischlehrwerken hingegen sind mehr Sprechübungen als Hörübungen zu finden. Letztere nehmen in russischen Lehrwerken nur die dritte Stelle ein. Auffallend ist zudem, dass die Anzahl der Sprechübungen in französischen und englischen Lehrwerken mit rund 20% fast gleich hoch ist, russische Lehrwerke enthalten hingegen um fast 10% mehr Sprechübungen. Der Anteil der Leseaufgaben beträgt in den meisten englischen Lehrwerken über 20%, in russischen und französischen jedoch fast 30%. Der Anteil der Schreibübungen ist in allen Lehrwerken mit 13% bzw. 15% ungefähr gleich

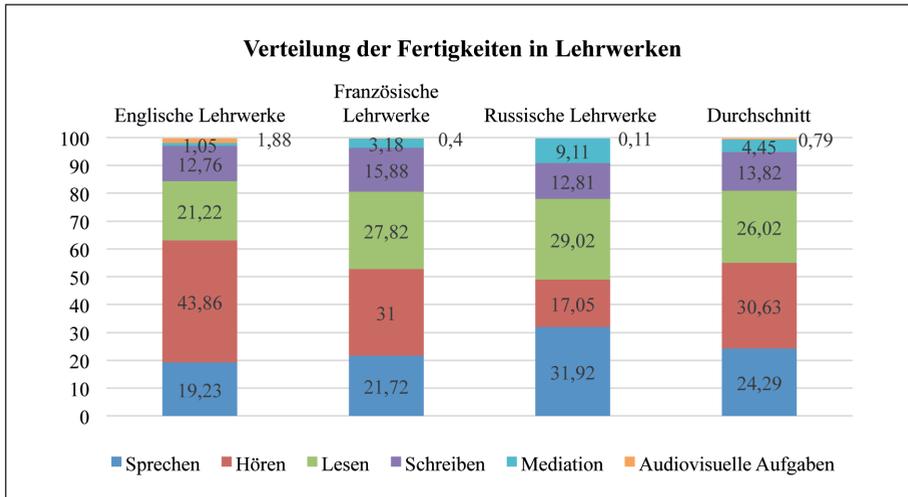


Abb. 1: Verteilung der Fertigkeiten in Lehrwerken

verteilt. Bei der Anzahl der Mediationsübungen unterscheiden sich die einzelnen Lehrwerke jedoch wieder. So gibt es in englischen und französischen Lehrwerken kaum sprachmittelnde Übungen, wohingegen der Anteil an Mediationsübungen in russischen Lehrwerken fast 10% beträgt.

Des Weiteren ist erkennbar, dass audiovisuelle Medien in modernen fremdsprachigen Lehrwerken kaum eine Rolle spielen. In russischen Lehrwerken kommt zum Beispiel nur in einem Lehrwerk (*Privet!3*, Bingen, Wielandt et al. 2011) eine einzige audiovisuelle Übung vor, wodurch sich auch der niedrige Prozentsatz erklären lässt. Ähnlich verhält es sich mit den französischen Lehrwerken, wo ebenfalls nur ein Lehrwerk (*Cours intensif 3*, Ballin, Gauvillé & Jovet 2008) audiovisuelle Übungen enthält. Eine Ausnahme bilden allerdings zwei englische Lehrbücher (*MORE!3*, Gerngross, Puchta & Holzmann 2013; *MORE!4*, Gerngross, Puchta & Holzmann 2009), die in fast jedem Kapitel einen audiovisuellen Übungsteil eingebaut und sogar eine eigene DVD dafür erstellt haben. In allen übrigen analysierten Lehrwerken der dargestellten Sprachen kommen Filme oder Medien als Thema einer Lektion vor, werden aber ohne audiovisuelle Hilfsmittel behandelt.

4.2 Ergebnisse der LehrerInneninterviews

Zur Beantwortung der zweiten Forschungsfrage wurde der Fokus auf Russischlehrpersonen gelegt. Insgesamt wurden 13 Lehrpersonen befragt. Die Auswertung der Interviews hat ergeben, dass die meisten der interviewten RussischlehrerInnen laut ihren Angaben Filme weniger als einmal pro Monat bzw. nie in ihrem Unterricht einsetzen. Lediglich drei Lehrpersonen gaben an, Filme mindestens einmal im Monat im Unterricht zu verwenden. Allerdings verfolgen sie damit nicht immer das Ziel, den Spracherwerb der SchülerInnen zu verbessern oder zu beschleunigen, sondern den Unterricht aufzulockern oder landes- und kulturkundliche Informationen zu vermitteln.

Im Laufe der Interviews berichteten die RussischlehrerInnen von positiven sowie von negativen Erfahrungen mit dem Einsatz von Filmen, denen unterschiedliche Ursachen zugrunde liegen. So schilderten einige Lehrkräfte zum Beispiel positive Erfahrungen mit Filmen, da diese von den SchülerInnen als willkommene Abwechslung angesehen werden. Des Weiteren ist es manchen Lehrpersonen gelungen, das Interesse der SchülerInnen so zu entfachen, dass diese die Filme zu Hause zu Ende gesehen haben. Andere LehrerInnen berichten von anfänglich negativen Erfahrungen, die erst durch entsprechende Hilfestellungen ihrerseits und dem Ansehen von kurzen Sequenzen oder der Anpassung der Themen zu positiven wurden. Es ist jedoch bemerkenswert, dass keine einzige der 13 interviewten Lehrpersonen sich ablehnend gegenüber dem Einsatz von Filmen im Russischunterricht geäußert hat. De facto haben alle interviewten Lehrpersonen die positiven Eigenschaften von Filmen für den Fremdsprachenunterricht unterstrichen und sind sich dieser auch bewusst. Einzig die Umsetzung in die Praxis stellt häufig die größte Schwierigkeit dar, sei es aus Zeitmangel, aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten seitens der SchülerInnen oder fehlender technischer Hilfsmittel, wie Abb. 2 verdeutlicht. In dieser Abbildung gibt die y-Achse die Anzahl der interviewten Lehrpersonen an, die x-Achse zeigt die Kategorien, die von diesen als Schwierigkeit beim Einsatz von Filmen im Russischunterricht genannt wurden. Dabei zählten einige Lehrpersonen während der Interviews mehrere Schwierigkeiten auf, die zu den untenstehenden Kategorien führten. Die Bildung dieser Kategorien erfolgte induktiv, da sie direkt aus den vorliegenden Interviews

abgeleitet und somit keine vorgefassten Theoriekonzepte zugrunde liegen (vgl. Mayring 2008: 75). Das Ergebnis zeigt, dass die am häufigsten genannte Kategorie das sprachliche Niveau ist, welches sieben von 13 Lehrpersonen als Schwierigkeit bei der Arbeit mit Filmen angeführt haben.

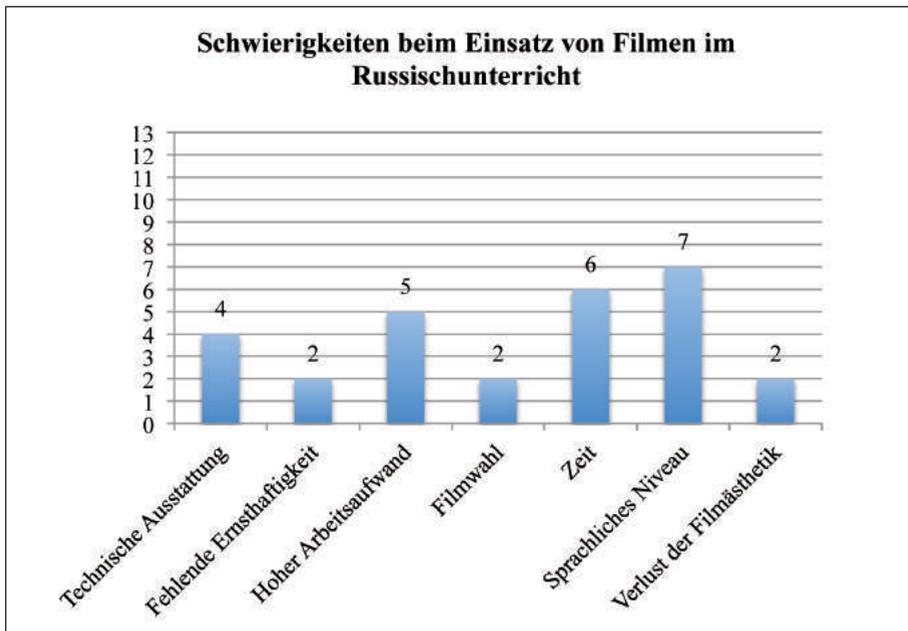


Abb. 2: Schwierigkeiten beim Einsatz von Filmen im Russischunterricht

Die Interviews, die mithilfe der qualitativen und quantitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2008) ausgewertet wurden, zeigen, dass der Großteil der Lehrkräfte ein Lehrwerk im Unterricht verwendet, da ihnen dieses eine Orientierungshilfe neben dem Lehrplan bietet und im Lehrwerk bereits ausreichend Übungsmaterialien enthalten ist. Lediglich audiovisuelle Übungen kommen darin selten vor, wie bereits in der Lehrwerkanalyse illustriert wurde, und somit überrascht es wenig, dass Lehrpersonen Filme nicht einsetzen.

Oftmals ist es auch eine Frage der Einstellung, ob Filme im Unterricht Erfolg haben oder nicht. So wird aus den Interviews deutlich, dass SchülerInnen Fil-

me im Unterricht teilweise als Freizeitvertreib und weniger als Gegenstand des Unterrichts ansehen. Das könnte vermutlich aber auch daran liegen, dass LehrerInnen keine Übungen zu den Filmen vorbereiten oder die Filme in ihrer Gesamtlänge ohne Vor- und Nachbereitung zeigen. Dies könnte wiederum mit dem hohen Arbeitsaufwand, der mit der Didaktisierung von Filmen für Lehrkräfte verbunden ist, und mit dem damit aufkommenden Zeitproblem zusammenhängen. Nur drei der interviewten LehrerInnen konnten von einer Erfahrung mit Filmen während ihrer eigenen Lehramtsausbildung berichten. Allerdings gaben neun von 13 LehrerInnen an, gerne und oft russische Filme anzusehen, was wiederum zeigt, dass sie dieses Medium interessant finden und es nicht ignorieren.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich aus den Ergebnissen der Interviews folgendes ableiten lässt: Filme werden im Russischunterricht, obwohl sie von einigen LehrerInnen eingesetzt werden, noch nicht so häufig berücksichtigt, wie es aus fachdidaktischer Sicht möglich und wünschenswert wäre. LehrerInnen orientieren sich gerne an selbst erstellten Arbeitsblättern und Lehrwerken, in denen audiovisuelles Material kaum integriert ist. Außerdem wird aus den Interviews ersichtlich, dass viele unterschiedliche Faktoren ausschlaggebend dafür sind, ob Filme in der Praxis (nicht) eingesetzt werden. Neben einer technischen Ausstattung müssen auch weitere Rahmenbedingungen, wie die richtige Filmwahl, das entsprechende sprachliche Niveau der SchülerInnen sowie das nötige Arbeitsmaterial erfüllt sein.

5. Fazit

Zu Beginn des vorliegenden Beitrags wurde darauf verwiesen, dass viele FachdidaktikerInnen und SprachforscherInnen vom positiven Effekt von Filmen für das Erlernen einer Fremdsprache überzeugt sind, sofern diese reflektiert eingesetzt werden. Filme stellen eine Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht dar und können als Abwechslung zu herkömmlichen didaktischem Material eingesetzt werden.

Im Beitrag wurden Lehrwerke des Englischen, Französischen und Russischen hinsichtlich der Berücksichtigung von Filmmaterial analysiert und Russisch-

lehrerInnen zu ihrer diesbezüglichen Unterrichtspraxis befragt. Es wurde untersucht, ob im Russischunterricht Filme didaktisch sinnvoll eingesetzt werden und welche Rahmenbedingungen aus Sicht der interviewten LehrerInnen dafür notwendig sind.

Bei der Untersuchung der Lehrwerke wurde festgestellt, dass unabhängig von den untersuchten Sprachen, audiovisuelle Übungen kaum in den untersuchten Lehrwerken berücksichtigt werden. Dies könnte unter anderem auch mit urheberrechtlichen Aspekten zusammenhängen. Eine Integration von Filmen in Lehrwerke würde vermutlich zu teuer sein.

Auch die Interviews mit den RussischlehrerInnen haben gezeigt, dass die befragten Personen nur sehr selten bis gar nie Filme in ihrem Unterricht zum Einsatz bringen. Das hängt ihren Aussagen zufolge mit materiellen, technischen, zeitlichen Aspekten und/oder sprachlichen Schwierigkeiten der SchülerInnen zusammen. Zumindest das Zeitproblem ist institutionell geschaffen und kann wahrscheinlich von den Lehrpersonen nicht überbrückt werden, da sie keinen Einfluss auf die ihnen zur Verfügung stehende Stundenanzahl für das jeweilige Unterrichtsfach nehmen können. Die in den Interviews angesprochenen Sprach- und Verständnisprobleme der SchülerInnen könnten überwunden werden, indem die Lehrkraft den SchülerInnen vermittelt, dass es nicht das Ziel ist, jedes einzelne Wort eines Films zu verstehen (Schwerdtfeger 1989), sondern, niveaubasiert, Globalverstehen und ausgewähltes Detailverstehen, nicht jedoch Gesamtverstehen, Ziel des Filmeinsatzes sind.

Außerdem stellte sich anhand der Interviews heraus, dass das bevorzugte Unterrichtsmaterial der Lehrkräfte vorrangig das Lehrwerk ist und somit verwundert es wenig, dass Lehrpersonen Filme nicht einsetzen, da diese nicht in den Lehrwerken vorkommen. Dadurch ist der Einsatz von Filmen mit einem hohen Arbeitsaufwand für LehrerInnen verbunden, da sie das entsprechende Material meist selbst aufbereiten und didaktisieren müssen. Dieser hohe Arbeitsaufwand, der bei der Didaktisierung von Filmen für die Lehrkräfte entsteht, könnte jedoch verringert werden, indem mehr fachdidaktische Seminare für LehrerInnen angeboten werden, die sich konkret mit der Didaktisierung von Filmen im Fremdsprachenunterricht beschäftigen. Einerseits würden die Lehrkräfte dadurch darin bestärkt werden, dass Filme sehr wertvoll für den modernen Sprachunterricht

sind. Andererseits würden sie somit den sinnvollen Einsatz von Filmen im Unterricht erkennen, Anregungen erhalten und könnten sich mit FachkollegInnen austauschen.

Literatur

- Acevedo, A. & Harmer, J. (2010). *Your Turn 4*. Textbook. Wien: Langenscheidt.
- Amstein-Bahmann, C., Borgwardt, U. et al. (2010). *Konečno! 2 Intensivnyj kurs*. Stuttgart et al.: Klett.
- Ballin, S., Gauvillé, M., Jouvét, L. et al. (2008). *Cours intensif 3. Passerelle. Französisch für den schulischen Unterricht*. Stuttgart et al.: Klett.
- Bingen, A., Wielandt, I. et al. (2011). *Privet!3*. Schülerbuch Russisch. Berlin: Cornelsen.
- Borgwardt, U., Brosch, M. et al. (2011). *Konečno! V dvizhenii*. Stuttgart: Klett.
- Brandt, M. (1996). *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. München: Langenscheidt.
- Gauvillé, M., Jouvét, L. et al. (2007). *Cours intensif 2. Französisch für den schulischen Unterricht*. Stuttgart: Klett.
- Gerngross, G., Puchta, H., Holzmann, C. et al. (2009). *MORE! 4. Student's book*. Rum: Helbling Languages.
- Gerngross, G., Puchta, H., Holzmann, C. et al. (2013). *MORE! 3. Student's book. Enriched course*. Rum: Helbling Languages.
- Hamann, C. (2012). *Otlіčno! A2*. Kursbuch. Ismaning: Hueber.
- Haß, F. (Hrsg.) (2008). *Red line 4*. Coursebook. Stuttgart: Klett.
- Herron, C., York, H., Corrie, C. & Cole, S. (2006). A comparison study of the effects of a story based video instructional package versus a text-based instructional package intermediate-level in the foreign language classroom. *CALICO Journal*, 23 (2), 281-307. Verfügbar unter: https://calico.org/html/article_118.pdf [29.03.2016].
- König, R. (Hrsg.) (1957). *Das Interview. Formen. Technik. Auswertung*. Köln: Verlag für Politik und Wirtschaft.
- Laudut, N. & Patte-Möllmann, C. (2009). *On y va! A2. Der Französischkurs*. Lehr- und Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
- Laudut, N. & Patte-Möllmann, C. (2011). *On y va! B1. Der Französischkurs*. Lehr- und Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.

- Lay, T. (2009). Eine empirisch quantitative Erhebung zur didaktisch-methodischen Implementierung filmspezifischer Arbeit im universitären Deutschstudium Taiwans. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14 (1), 107-153. Verfügbar unter: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-1/docs/Lay2.pdf> [29.03.2016].
- Lommel, S., Laenen, A. & Ydewalle d', G. (2006). Foreign-grammar acquisition while watching subtitled television programmes. *British Journal of Educational Psychology* 76, 243-258.
- Luner, C. & Berchotteau, C. (2009). *Lehrbuch Bien Fait! Französisch 2*. Wien: Hölder-Pichler-Tempsky.
- Martial, I. & Ladenthin, V. (2005). *Medien im Unterricht. Grundlagen und Praxis der Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayring, P. (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim et al.: Beltz Verlag.
- Rokni, A. & Atae, J. (2014). Movies in EFL Classrooms: With or without subtitles. *The Dawn Journal*, 3 (1), 715-726. Verfügbar unter: <http://thedawnjournal.com/wp-content/uploads/2013/12/4-Dr.-Seyed.pdf> [29.03.2016].
- Rybarczyk, R. (2012). Einsatz von Kurzfilmen im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Werbespots. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 17, (2), 143-156. Verfügbar unter: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Rybarczyk.pdf> [29.03.2016].
- Schwerdtfeger, I. (1989). *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trim, J., North, B., Coste, D. & Sheils, J. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Tschirner, E. (2001). Language Acquisition in the Classroom. The Role of Digital Video. *Computer Assisted Language Learning*, 14 (3-4), 305-319. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/profile/Erwin_Tschirner/publication/254923873_Language_Acquisition_in_the_Classroom_The_Role_of_Digital_Video/links/54848bc90cf24356db60dfaa.pdf [29.03.2016].
- Wapenhans, H./Behr, U. (Hrsg.) (2010): *Dialog 3. Schülerbuch Russisch*. Berlin: Cornelsen.
- Wapenhans, H. (2014). Medieneinsatz im Russischunterricht. In Bergmann, A. (Hrsg.), *Fachdidaktik Russisch: Eine Einführung* (253-266). Tübingen: Narr.
- Westfall, T. & Weber, C. (2006). *English to go. Coursebook 4*. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch.
- Wielandt, I. (Hrsg.) (2010). *Privet!2. Schülerbuch Russisch*. Berlin: Cornelsen.

Ars audiendi – Die Fertigkeit Hören im Lateinunterricht

Mag. Martin M. Bauer

Institut für Sprachen und Literaturen, Bereich Gräzistik und Latinistik

und Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen

Universität Innsbruck

1. Einleitung

Hören ist nicht unbedingt eine Tätigkeit, die man üblicherweise mit dem Lateinunterricht verbindet. Von den vier klassischen Fertigkeiten des Fremdsprachenunterrichts – Lesen, Hören, Sprechen und Schreiben – ist heutzutage im Lateinunterricht nur noch das Lesen verankert, einerseits in der Form kompetenzorientierter Leseverständnisaufgaben (den sogenannten „Interpretations-Texten“), andererseits in der Form des herkömmlichen Übersetzens, das gewissermaßen eine Sonderform des Lesens darstellt. Erst in jüngster Zeit haben sich immer mehr deutschsprachige Lateindidaktiker für eine Renaissance des Hörens ausgesprochen (u.a. Kuhlmann 2009: 41-52; Wieber 2013). Im Folgenden wird die verschwundene Fertigkeit Hören im Lateinunterricht auf drei verschiedene Arten betrachtet: aus historischer Sicht, aus allgemein-fachdidaktischer Perspektive und schließlich vom unterrichtspraktischen Standpunkt aus. Auf die spezifische Situation in Österreich wird dabei ein besonderer Fokus gelegt.

2. Historischer Einblick

Der Status quo des Lateinunterrichts, in dem nur noch Lesen und Übersetzen praktiziert werden, entspricht keineswegs der Form, wie Latein jahrhundertlang in Europa gelehrt wurde. Noch in den Lehr- und Lernplänen der Jesuiten, die bis zu ihrer Auflösung 1773 im katholischen Mitteleuropa große Teile des Schulwesens dominierten, in der sogenannten „Ratio Studiorum“, ist vorgesehen, dass Latein die einzige gesprochene Sprache im Klassenzimmer ist, sowohl vom Lehrer als auch von den Schülern, mit Ausnahme der Anfangsklassen, wenn die Schüler noch nicht oder nicht gut Latein können (Ratio Studiorum, *Regulae communes professoribus classium inferiorum* 18; Pachtler 1887: 384). Außerdem spielt das Deklamieren lateinischer und griechischer Texte eine große Rolle im jesuitischen Schulbetrieb, bis hin zum lateinischen Schultheater (Valentin 2001: 39–84). Im Lateinunterricht der Jesuiten – ebenso wie im Unterricht mittelalterlicher Dom- und Klosterschulen – waren somit alle vier Fertigkeiten gleichermaßen berücksichtigt. Erst etwa ab der Hälfte des 18. Jh. beginnen die Volkssprachen, das gesprochene Latein als Unterrichtssprache per se, aber auch im Lateinunterricht selbst nach und nach zu verdrängen, bis in letzterem nur noch die sogenannten sekundären Fertigkeiten Lesen und Schreiben übrigbleiben. Dem Schreiben in lateinischer Sprache macht schließlich der Nationalismus schulpolitisch den Garaus: 1892 wird in Preußen der lateinische Abituraufsatz abgeschafft und Kaiser Wilhelm II. verkündet: „Wir müssen als Grundlage des Gymnasiums das Deutsche nehmen: wir sollen nationale junge Deutsche erziehen und nicht junge Griechen und Römer.“ (Zit. nach Stroh 2007: 10). In dieselbe Kerbe schlägt etwa 40 Jahre später der Nationalsozialismus in Gestalt von Julius Streicher, dem berüchtigten Herausgeber des „Stürmers“: „Nicht der Lateiner hat zu reden im Dritten Reich, nicht der vergangene Grieche, sondern der Deutsche!“ (Zit. nach Stroh 2007: 11). Damit wurde Latein auf das bloße Übersetzen und Grammatik-Pauken zurückgedrängt – wie man sieht, nicht aus pädagogischen oder didaktischen Gründen, sondern aus eminent politischen Motiven. Man kann nun zugunsten dieser bildungspolitischen Entscheidungen einwenden, dass es sich bei Latein um eine ‚tote‘ Sprache handelt, es keine L1-Sprechenden mehr gibt, die primären Fertigkeiten also gar nicht effektiv genutzt werden können und Lesen/Über-

setzen tatsächlich die einzige Fertigkeit sei, die Lateinlernende in der Realität gegebenenfalls zur Anwendung bringen können (etwa beim Studium historischer Quellen).¹ Dagegen stehen jedoch didaktische Erwägungen, die zeigen, dass es für die Sprachbeherrschung doch vorteilhaft sein kann, im Lateinunterricht auch die übrigen Fertigkeiten zu integrieren, wie im Folgenden am Beispiel des Hörens argumentiert wird.

3. Didaktische Überlegungen

3.1. Allgemeines

Die schulischen Sprachfächer Latein und Griechisch sind heute einem sprachreflexiven Ansatz verpflichtet und stehen damit aus sprachdidaktischer Sicht in einem sinnvollen komplementären Verhältnis zur Kommunikationsorientierung der modernen Fremdsprachen (Wirth, Seidl & Utzinger 2006), das auch nicht aufgegeben werden soll. Trotzdem scheint es didaktisch sinnvoll, im Lateinunterricht die allzu einseitige Konzentration auf Lesen und Übersetzen abzulegen und auch die übrigen Fertigkeiten, die für eine umfassende Sprachbeherrschung konstitutiv sind, zu einem gewissen Grad wieder in den Blick zu nehmen. Auch wenn im Falle der alten Sprachen die Anwendung der primären Fertigkeiten in einem authentischen Setting nicht mehr möglich ist, ergeben sich durch die Integration des Hörens (und auch des Sprechens) für die Praxis des Latein- und Griechischunterrichts doch einige Vorteile, wie im Folgenden ausgeführt wird.

- Konfrontiert mit den komplexen Satzperioden zahlreicher klassischer Autoren können sich SchülerInnen manchmal kaum vorstellen, dass Latein und Griechisch jemals gesprochene Sprachen waren (und in wenigen peripheren

1 Bisweilen hält die Realität aber auch Überraschungen bereit, wie die folgende Anekdote illustrieren kann: Bereits zwei Mal fand sich der Verfasser, zugegebenermaßen im altertumswissenschaftlichen Kontext, unversehens in Tischrunden wieder, in denen nicht etwa Englisch, sondern Latein die einzige Sprache war, die von allen Anwesenden einigermaßen beherrscht wurde. Dementsprechend wurde das Tischgespräch dann notgedrungen auf Latein geführt.

Refugien, etwa in Teilen der katholischen Kirche, bis heute zur mündlichen Kommunikation dienen²). Auch einige beliebte Dekodierungsstrategien, allen voran die selbst bei schwierigsten Sätzen erfolgversprechende „Konstruktionsmethode“ – d.h. die syntaktische Struktur ausgehend vom Prädikat und seinen Valenzen nachzuvollziehen (cf. Kuhlmann 2009: 102-104; Keip & Doepner 2010: 107-108) –, tragen das Ihre dazu bei, dass die klassischen Sprachen von den Lernenden bisweilen eher als Denksportaufgabe denn als Kommunikationsmedium wahrgenommen werden. Auch der sprachreflexive Zugang benötigt aber den Konsens, dass sich das Fach um Sprache und Kommunikation dreht. In einer Unterrichtssequenz, die auch die primären Fertigkeiten Hören und Sprechen in den Mittelpunkt rückt, könnte exemplarisch demonstriert werden, dass sich Latein und Griechisch grundsätzlich ebenso zur Kommunikation eignen wie jede andere Sprache. Damit wäre das didaktische Ziel verbunden, bei den SchülerInnen ein größeres Verständnis für den kommunikativen Grundcharakter der lateinischen Texte zu wecken. (cf. Wirth, Seidl & Utzinger 2006: 66-75).

- Die antike Literatur, sowohl die lateinische als auch in noch höherem Maße die griechische, war originär zu einem großen Teil nicht als Lesetext, sondern zum mündlichen Vortrag bestimmt und entsprechend konzipiert (Ehlers 2001; Glücklich 2007: 6; Kuhlmann 2010: 14-18; Wieber 2013: 3). Die homerischen Epen, die Lieder Sapphos, die Gedichte Catulls, die Reden Ciceros, die Komödien des Plautus und Senecas Tragödien – sie alle waren dazu gedacht, rezitiert oder gesungen und gespielt zu werden. In den meisten Fällen können wir auch davon ausgehen, dass der Autor seine Werke selbst zur Uraufführung brachte oder diese zumindest einstudierte. Der schriftlich niedergelegte Text ist somit nicht das ursprünglich intendierte Medium großer Teile der antiken Literatur, sondern befindet sich eher im Rang eines Hilfsmittels.³ Dazu kommt, dass der

2 Man denke etwa an die wohl programmatisch lateinisch gehaltene Rücktrittserklärung Papst Benedikts XVI. vom 11. Februar 2013.

3 Eine wichtige Ausnahme sind die meisten wissenschaftlichen und historiographischen Prosatexte der Antike, die in der Regel zum lesenden Gebrauch durch Gelehrte und interessierte Laien bestimmt waren. Vom Historiker Herodot (5. Jh. v. Chr.) beispielsweise ist aber noch überliefert, dass er sein Geschichtswerk mündlich vorgetragen habe, und dementsprechend lassen sich im Text zahlreiche Merkmale mündlicher Kommunikation finden (cf. Slings 2002).

antike Leser gewohnt war, laut zu lesen oder sich von einem Sklaven vorlesen zu lassen (Starr 1990/91; Wieber 2013: 3), so dass gewissermaßen bei jedem Lesevorgang die originale akustische Form des Werkes wieder hörbar gemacht wurde. In diesem Sinne schreibt Plinius der Ältere (*Naturalis historia* 29, 19) pointiert von einem „Lesen mit fremden Augen“ und macht damit deutlich, wie fließend in der Antike die Grenze zwischen Hören und Lesen war. Wenn man nun einen Text, der in einem solchen kulturellen Kontext entstanden ist, als reinen Lesetext nutzt, so fehlt die gesamte Dimension nonverbaler und vokaler Kommunikation, die der Autor gleichwohl voraussetzte und dem antiken Publikum das Verständnis erleichterte (Ehlers 2001).⁴ Selbst die in den antiken Sprachen notorisch freie Wortstellung, die SchülerInnen bisweilen Probleme bereitet, orientiert sich häufig am bei den Zuhörern zu erwartenden Vorwissen und zielt damit in erster Linie auf eine Erleichterung des Hörverständnisses ab. Beispiele für diese Beobachtungen finden sich in der antiken Literatur zuhauf. An dieser Stelle genügt zur Illustration wohl ein kurzer, recht willkürlich herausgegriffener Ausschnitt aus Ciceros Reden gegen Verres: „Sed neque tam servi illi dominorum quam tu libidinum, neque tam fugitivi illi ab dominis quam tu ab iure et ab legibus, neque tam barbari lingua et natione illi quam tu natura et moribus, neque tam illi hostes hominibus quam tu dis immortalibus.“ (Cicero, *In Verrem Actio Secunda* 4, 112).⁵ Als reiner Lesetext wirkt der Satz für konstruierend übersetzende SchülerInnen schon aufgrund der Länge unübersichtlich und stellt sie überdies vor das Grundproblem eines nicht vorhandenen, weil elliptischen Prädikats. Bei gutem Vortrag und sinnvoller Betonung zerfällt der Satz hingegen zwanglos in kurze, antithetisch strukturierte

4 Nur in ganz seltenen Fällen gibt es in antiken Texten Paratexte oder prosodische Zeichen. In dramatischen Werken wird üblicherweise wenigstens der Sprecherwechsel indiziert, in manchen lyrischen Papyri existieren Akzente (Pfeiffer 1968: 178-181; 190). Ansonsten sind der Antike sogar Interpunktion und Worttrennung weitgehend unbekannt, die in den modernen Editionen und Schulbüchern stillschweigend ergänzt werden. Die Kompetenz, einen überzeugenden Vortrag aus dem defizitären Speichermedium der Schrift rekonstruieren zu können, passend zum jeweiligen Genre und Inhalt, war ein zentrales Bildungsziel der antiken Sekundarstufe (Marrou 1957: 243-244).

5 „Aber jene sind nicht so sehr Sklaven ihrer Herren wie du Sklave deiner Lüste, nicht so sehr auf der Flucht vor ihren Herren wie du auf der Flucht vor Recht und Gesetz, nicht so sehr Barbaren hinsichtlich ihrer Muttersprache und Herkunft wie du ein Barbar hinsichtlich deines Charakters und deiner Sitten, und nicht so sehr Menschenfeinde wie du Feind der unsterblichen Götter!“ (Übersetzt von M. M. B.)

und leicht fassbare ‚Häppchen‘ und zeigt damit auch deutlich, in wie hohem Maße Cicero an akustische Rezipienten dachte.⁶ Erst recht sind Parameter wie Rhythmus, Klang und Wortstellung selbstverständlich für die ästhetische und oft auch inhaltliche Rezeption von Lyrik, Epos und anderer metrischer Dichtung von hoher Relevanz (Glücklich 2007: 14-15). Allein die unterschiedlichen Versmaße bewirken beim Hörer bereits einen bestimmten Klangeindruck und bestimmen so den Charakter des Werkes mit (Kuhlmann 2010: 73). Insgesamt bietet der maßvolle Einsatz von Höraufgaben im Lateinunterricht somit die Chance, die kommunikative Kernfunktion der antiken Literatur wieder stärker ins Bewusstsein der SchülerInnen zu rücken, und erleichtert überdies das spontan-intuitive Verstehen ansonsten komplex anmutender Satzkonstruktionen.

- Die schriftliche Fixierung von Sprache kann im Regelfall nicht alle Informationen mündlicher Kommunikationsebenen wiedergeben. In der lateinischen Schrift trifft dies insbesondere auf die Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen zu, die in der mündlichen Sprache existieren, in der Schriftform aber keine Entsprechung finden. So kommt es zu Homographen, die jedoch in der Aussprache deutlich getrennt sind, entsprechend distinktiv interpretiert und folglich bedeutungsunterscheidend verstanden werden, wie «*cecīdit*» («er fiel») und «*cecīdit*» («er hieb»), «*occīdit*» («er starb») und «*occīdit*» («er tötete»), «*liber*» («Buch») und «*liber*» («frei»), «*ōs*» («Knochen») und «*ōs*» («Mund»). Gerade bei den ersten beiden Beispielen wird die Unterscheidung besonders ohrenfällig, da sich die Vokalquantität auch auf den Betonungsakzent auswirkt: Im Lateinischen ist die vorletzte Silbe eines Wortes betont, wenn sie lang ist; ansonsten trägt die drittletzte Silbe den Akzent. Aus dem Kontext lässt sich zwar so gut wie immer die korrekte Bedeutung erfassen, für SchülerInnen ergeben sich beim bloßen Lesen solcher Homographie jedoch mancherlei Fallen für das Übersetzen, die beim Hören von vornherein vermieden werden könnten.

6 Und dies im vorliegenden Fall der „Actio secunda in Verrem“ sogar bei einer Rede, die gar nie bei einem realen Prozess gehalten wurde und nur in schriftlicher Form zu Dokumentationszwecken publiziert wurde.

- Ähnliche Fälle lassen sich auch in der Morphologie finden. Das Futur der konsonantischen und i-stämmigen Verba hat als Tempuszeichen ein langes ē, das in der Graphie jedoch nicht ausgedrückt werden kann. In der 2. Person Singular Passiv kommt es dabei zur Homographie zwischen Präsens und Futur: «mittēris» («du wirst geschickt») – (auf der drittletzten Silbe betont) und «mittēris» («du wirst geschickt werden») – (auf der vorletzten Silbe betont). Ebenso unterscheiden sich bei manchen Verba mit Dehnungsperfekt einige Präsens- und Perfektformen nur in der Quantität des Stammvokals: «vēnit» («er kommt») und «vēnit» («er kam»), «lēgimus» («wir lesen») und «lēgimus» («wir lasen»). Diese Unterschiede können nur bei korrektem mündlichem Vortrag bedeutungsdiskriminierend vermittelt werden. Der Hinweis auf die unterschiedliche lautliche Realisierung kann zwar das Problembewusstsein der SchülerInnen schärfen, der konkrete mündliche Vortrag liefert jedoch erst die deutliche Veranschaulichung. Sehr verwechslungsanfällig ist weiters der Ablativ der Nomina auf -a. In der sogenannten a-Deklination geht der Ablativ auf langes ā aus, während Nominativ- und Vokativ-Endung kurzes -ā aufweisen. Da auch die Neutra in Nominativ und Akkusativ Plural auf kurzem -ā enden, macht die Häufung von Wörtern auf -a, wie sie in lateinischer Dichtung nicht selten vorkommt, die syntaktischen Beziehungen für viele SchülerInnen undurchsichtig, wie in dem folgenden Beispiel: „Sic fatus velat materna tempora myrto.“ (Vergil, Aeneis 5, 72).⁷ Hier würden wohl viele SchülerInnen spontan „maternā temporā“ als zusammengehörig empfinden, da die Schrift nicht zwischen -ā und -ā unterscheidet, die beiden Wörter nebeneinanderstehen und die Junktur „die mütterlichen Schläfen“ auf den ersten Blick auch sinnvoll erscheint. Der Verständnisprozess wird hier zusätzlich erschwert, da „maternā“ als Adjektivattribut zu „myrtō“, wie es sich aus dem Versmaß zwingend ergibt, erhebliches Weltwissen voraussetzt (Aeneas ist Sohn der Göttin Venus; die Myrte galt als heilige Pflanze der Venus). Beim Hören – unter der Voraussetzung, dass Langvokale und Kurzvokale in der Aussprache deutlich unterschieden werden und die SchülerInnen auch gewohnt sind, darauf zu achten

7 „Nachdem er so gesprochen hatte, bekränzte er sich die Schläfen mit der mütterlichen Myrte [i.e. der Myrte, die seiner Mutter Venus heilig ist].“ (Übersetzt von M. M. B.)

- könnte die grammatikalische Zusammengehörigkeit jedoch leichter erkannt werden.
- Schließlich macht Kuhlmann (2009: 41-52) auch lernpsychologische und spracherwerbstheoretische Gründe dafür geltend, im Lateinunterricht das Hören nicht zu vernachlässigen, und zieht dabei Analogien zum Erstspracherwerb. Akustischer Input sei besonders geeignet, um sprachliche Lernprozesse in Gang zu setzen, und besitze auch eine stärkere affektive Komponente als das bloße (stille) Lesen, was die Lernmotivation deutlich erhöhen kann. Außerdem bietet die Integration verschiedener Fertigkeiten ein höheres Maß an Abwechslung und unterstützt mehrkanaliges Lernen im Lateinunterricht. Sowohl das Sprechen als auch das Hören könnten demnach wieder in beschränktem Maße Platz im Lateinunterricht finden, nicht als zusätzliche Bürde, sondern zur Erleichterung des Spracherwerbs. Voraussetzung dafür ist allerdings eine hinreichend fundierte Ausbildung der zukünftigen LateinlehrerInnen, die wieder mehr Wert auf korrekte Aussprache⁸ und aktive Sprachverwendung legt. Entsprechende empirische Wirkungsstudien, die das hier Postulierte belegen – oder gegebenenfalls widerlegen –, sind allerdings noch ein Forschungsdesiderat.

Diese Überlegungen haben gezeigt, dass es prinzipiell gesehen sinnvoll sein kann, die Fertigkeit Hören bis zu einem gewissen Grad wieder in den Lateinunterricht zu integrieren, soweit dies den Zielen einer „sprachlichen Allgemeinbildung“ (Wirth, Seidl & Utzinger 2006: 16-19) dienlich ist. Eine ausgewogene Verteilung der vier Fertigkeiten, wie sie in den kommunikativen Zielen verpflichteten

8 Die Aussprache des Lateinischen war in seiner langen Geschichte sowohl diachronen als auch regional differenzierten Veränderungen unterworfen, so dass es nicht eine allgemeingültige Lateinaussprache gibt. In Deutschland und vielen anderen Ländern ist im Lateinunterricht heutzutage der sogenannte *pronuntiatus restitutus* auf dem Vormarsch, die rekonstruierte Aussprachenorm des 1. Jh. v. Chr., die auch aus didaktischer Sicht einige Vorteile bietet. In Österreich hingegen gibt es derzeit keine sichtbaren Bestrebungen, die traditionelle deutsche Schulaussprache zugunsten des *pronuntiatus restitutus* aufzugeben. Für das Hörverständnis ist jedenfalls der *pronuntiatus restitutus* eindeutiger und damit zu bevorzugen (Kuhlmann 2009: 42-50; Glücklich 2007: 9). Wenn man die Konsonanten ‚traditionell‘ sprechen möchte, sollte man beim Vortrag aber zumindest die Vokallängen berücksichtigen.

Unterricht der modernen Fremdsprachen postuliert wird, ist im Sinne des sprachreflexiven Ansatzes für die klassischen Sprachen freilich nicht anzustreben.

3.2. Situation in Österreich

Die Entwicklungen der letzten Jahre haben in Österreich das Gesicht des Lateinunterrichts deutlich gewandelt. Der Rahmenlehrplan von 2004 brachte die Abkehr von autorenzentrierter Lektüre und die Hinwendung zu modularer Gliederung der Lektürephase nach Themenbereichen. Durch den kompetenzorientierten Ansatz wurde der Schwerpunkt des Lateinunterrichts stärker auf die Vermittlung sprachlicher und interpretatorischer Kompetenzen zuungunsten literarhistorischen und realienkundlichen Wissens gelegt. Mit der neuen standardisierten teilsentralen Reifeprüfung schließlich wurde bei der schriftlichen Klausur in den Fächern Latein und Griechisch zusätzlich zum klassischen Übersetzungsformat eine Leseverständnisaufgabe, der sogenannte „Interpretationstext“, eingeführt (Pinter & Zuenelli 2013: 92-97). Zusammengenommen ergibt dies ein für Hörübungen besonders günstiges Umfeld. Da es keine Vorgaben gibt, welche und wie viele Originaltexte im Unterricht jedenfalls zu behandeln sind, ist es problemlos möglich, Unterrichtszeit auch auf Höraufgaben zu verwenden. Die Aufgabenformate für den sogenannten „Interpretationstext“, die das Leseverständnis überprüfen sollen, lassen sich zum Teil auch für das Hörverständnis adaptieren. Umgekehrt können die Hörübungen als Training für wichtige Kompetenzen des „Interpretationstextes“ genutzt werden, da Hör- und Leseverständnis in ähnlichen kognitiven Prozessen ablaufen (Decke-Cornill & Küster 2014: 185). Es lässt sich dabei sogar ein spezifischer Vorteil von Höraufgaben ausmachen: Das Hörverständnis in einer lebenden Fremdsprache arbeitet nämlich u.a. aufgrund der inhärenten Flüchtigkeit des akustischen Impulses deutlich stärker mit *Top-down*-Prozessen, d.h. unter Zuhilfenahme des Weltwissens, als das Leseverständnis (Decke-Cornill & Küster 2014: 182). Ein ausgesprochenes *Bottom-up*-Verfahren wie die im Lateinunterricht beliebte „Konstruktionsmethode“ kann somit beim Hören nicht angewendet werden. Stattdessen sind die SchülerInnen auf eine transphrastische Herangehensweise angewiesen, die besonders bei mehrmaligem Hören vom Gesamteindruck des Textes schließlich bis auf die Ebene eines genauen Satzverständnisses

führen kann. Da für eine gelungene Übersetzung⁹ sowohl *Top-down*-Prozesse als auch *Bottom-up*-Prozesse, also konzeptgeleitetes und datengeleitetes Dekodieren, zusammenspielen müssen (Kuhlmann 2009: 126-127; Pinter & Zuenelli 2013: 91), können Höraufgaben im Lateinunterricht sogar als besondere Chance gesehen werden, gezielt neue Formen der Texterschließung als Ergänzung – keinesfalls jedoch als Ersatz – zu den gängigen konstruierenden *Bottom-up*-Methoden einzuüben, die rezeptive Sprachkompetenz der SchülerInnen zu fördern und damit nicht zuletzt auch auf die Erfordernisse des „Interpretationstextes“ der schriftlichen Reifeprüfung vorzubereiten.

4. Praktische Umsetzung

Wie können nun Hörverständnisaufgaben im Lateinunterricht aussehen? Kuhlmann (2009: 51-52) schlägt beispielsweise folgende Möglichkeiten vor:

- Zunächst können lateinische Texte einfach langsam vorgelesen und den SchülerInnen anschließend Fragen zum Text gestellt werden. Es ist auch möglich und besonders bei komplexeren Texten sinnvoll, die Hörübung als Wiederholung eines bereits übersetzten Textes durchzuführen.
- Zu vielen deutschen – hingegen leider nicht zu österreichischen – Lateinlehrwerken existieren mittlerweile analog zu den Lehrwerken moderner Sprachen Audio-CDs mit korrekt eingesprochenen Aufnahmen der Lektionstexte, die im Unterricht eine willkommene Abwechslung zur Stimme der Lehrperson bieten. Über die Angebote der Lehrwerke hinaus lassen sich die *Nuntii Latini* von Radio Bremen und dem finnischen Sender Yleisradio, lateinische Wochenschauen, die als Podcast im Internet zu finden sind, als Rohmaterial für Hörübungen heranziehen (vgl. Laser 2013). Während das deutsche Radiomagazin einen gemäßigten *pronuntiatius restitutus* pflegt, der durchaus Kompromis-

9 Ich verstehe unter „Übersetzung“ im Sinne des österreichischen Kompetenzkatalogs „nicht primär die formale Übereinstimmung zwischen Ausgangs- und Zielsprache, sondern die Produktion eines in Inhalt, Sinn und Funktion äquivalenten Textes, der die Textnormen der Zielsprache berücksichtigt“ (Bundesinstitut bifie 2014a: 1).

se mit deutscher Phonologie und Satzmelodie eingeht und für österreichische SchülerInnen nicht allzu ungewohnt klingen sollte, versuchen die Finnen eine möglichst originale Rekonstruktion, die für viele SchülerInnen (und womöglich auch für die Lehrperson) zunächst eher exotisch und potentiell irritierend wirkt, damit aber auch Aufmerksamkeit hervorrufen könnte.

- Am anspruchsvollsten für SchülerInnen und Lehrperson ist analog zu den modernen Fremdsprachen das Unterrichtsgespräch auf Latein. Da die Fertigkeit Sprechen in der Ausbildung der LateinlehrerInnen ebenso wie in der Schule seit langem weitgehend ignoriert wird, sind aber wohl nur wenige Lehrpersonen hinreichend geübt darin und damit auch in der Lage, eine Unterrichtssequenz in lateinischer Sprache abzuhalten. Ein mancherorts geübter Kompromiss ist die eingeschränkte Verwendung lateinischer Floskeln und Fragen: *Considite, quaeso! Libros aperite! Quis abest?* Für eine weitergehende Etablierung der *viva vox Latina* im Lateinunterricht müsste zunächst einmal in der Ausbildung der LateinlehrerInnen angesetzt werden. Es stellt sich jedoch die Frage, ob eine solche grundlegende Neuausrichtung überhaupt wünschenswert ist, da sie wohl zu Lasten der wichtigen Sprachreflexion ginge.

Weitere Anregungen für die praktische Umsetzung lassen sich u.a. bei Kuhlmann (2013), Datené (2013) und Laser (2013) finden. In Österreich wird man sich beim Design von Arbeitsaufgaben zum Hörbeispiel vor allem an den Kompetenzen des Interpretationstextes sowie an den Aufgabenformaten, wie sie in den *BAUSTEINEN* (Bundesinstitut bifie 2014b und 2014c) und bei Oswald et al. (2011) exemplarisch vorliegen, orientieren. Praktikabel sind insbesondere einige Aufgaben zu den Kompetenzbereichen „Gliedern und Strukturieren“ (Inhaltsangaben zuordnen/reihen), „Zusammenfassen und Paraphrasieren“ (Satzteile ergänzen, Inhalt zusammenfassen) sowie „Gegenüberstellen und Vergleichen“ (Wahr/Falsch-Aufgaben, Multiple Choice).

Ein kurzer Erfahrungsbericht aus der Praxis möge diese Ausführungen beschließen: In einem Unterrichtsversuch mit 23 SchülerInnen einer 6. Klasse AHS Latein Kurzform (10. Schulstufe, 2. Lernjahr) hat sich gezeigt, dass Höraufgaben auch bei den SchülerInnen sehr gut ankommen. Angelehnt an die Beispiele bei Laser (2013) habe ich *Nuntii Latini* mit Multiple-Choice- und Wahr/

Falsch-Aufgaben eingerichtet und den SchülerInnen als *pensum audiendi* vorgelegt. Anschließend ließ ich sie abstimmen, ob wir Hörübungen auch in Zukunft regelmäßig durchführen sollen oder nicht. Die Abstimmung ergab eine große Mehrheit (19 von 23 SchülerInnen) für die Höraufgaben, die dann auch aktiv eingefordert wurden, wenn ich einmal ein paar Wochen lang keine *Nuntii Latini* mit in den Unterricht brachte. Im Laufe des Semesters zeichnete sich auch eine deutliche Verbesserung der Hörkompetenz ab: Während die SchülerInnen für die ungewöhnliche Aufgabe beim ersten Mal noch insgesamt vier Abspieldurchläufe benötigten, bis sie der Aufnahme alle gesuchten Informationen entnehmen konnten, genügte am Ende eine einzige Wiederholung. Die wichtige Frage, ob und in welchem Ausmaß sich solche Hörübungen denn auch tatsächlich auf die allgemeine Übersetzungskompetenz, das Leseverständnis und die Texterschließungsmethoden der SchülerInnen auswirken, wird aber nur durch eine größer angelegte empirische Studie beantwortet werden können.

5. Konklusion

Es konnte gezeigt werden, dass die Vernachlässigung der Fertigkeit Hören im Lateinunterricht eher auf historischen, oft ideologisch motivierten Entwicklungen beruht denn auf didaktischen Überlegungen. Obwohl Hörverständnisübungen im Lateinischen mangels L1-Sprechenden heute keinen Anspruch auf Authentizität mehr erheben können, spricht einiges dafür, ihnen auch im modernen, sprachreflexiven Lateinunterricht wieder mehr Raum zu geben, um den Kommunikationscharakter antiker Texte hervorzuheben, Probleme der Homographie zu umgehen und durch den Einsatz lateinischer Medien für Abwechslung zu sorgen. Gerade in Österreich bieten die Kompetenzmodelle für die neue standardisierte Reifeprüfung zahlreiche Möglichkeiten, Textverständnis nicht nur durch Lesen, sondern auch durch Hören zu trainieren. Dass die verstärkte Einbindung der Fertigkeit Hören darüber hinaus auch allgemeine positive Effekte auf den Lateinerwerb hat, darf in Analogie zum Erst- und Fremdspracherwerb vermutet werden; die empirische Untersuchung dieser These ist jedoch noch ausständig und gehört zu den dringenden Desiderata der Lateindidaktik.

Literatur

- Bundesinstitut bife (2014a). *Kompetenzmodell für die Standardisierte Kompetenzorientierte Reifeprüfung (schriftlich) aus Latein (vier- und sechsjährig)*. Verfügbar unter: https://www.bife.at/system/files/dl/srdp_la_kompetenzmodell_2014-09-19_0.pdf [29.03.2016].
- Bundesinstitut bife (2014b). *BAUSTEINE Latein (vierjährig) für die standardisierte schriftliche Reifeprüfung (ÜT + IT)*. Verfügbar unter: https://www.bife.at/system/files/dl/srdp_la4_bausteine_2014-10-15.docx [29.03.2016].
- Bundesinstitut bife (2014c). *BAUSTEINE Latein (sechsjährig) für die standardisierte schriftliche Reifeprüfung (ÜT + IT)*. Verfügbar unter: https://www.bife.at/system/files/dl/srdp_la6_bausteine_2014-10-15.docx [29.03.2016].
- Datené, V. (2013). Dichtung und Klang. Ovids Metamorphosen als Sprechvorträge. *Der altsprachliche Unterricht, 2013* (2), 48-53.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2014). *Fremdsprachendidaktik* (2. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Ehlers, W.-W. (2001). Auribus escam oder Der intendierte Rezitator. Produktions- und rezeptionsästhetische Aspekte der Mündlichkeit antiker Texte. In L. Benz (Hrsg.), *ScriptOralia Romana. Die römische Literatur zwischen Schriftlichkeit und Mündlichkeit* (11-42). Tübingen: Narr.
- Glücklich, H.-P. (2007). *Compendium zur lateinischen Metrik. Wie lateinische Verse klingen und gelesen werden*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Keip, M. & Doepner, T. (2010). *Interaktive Fachdidaktik Latein*. Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht.
- Kuhlmann, P. (2009). *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Kuhlmann, P. (2010). *Lateinische Literaturdidaktik*. Bamberg: Buchner.
- Kuhlmann, P. (2013). Experimentum Romanum. Eine lateinische TV-Dokumentation. *Der altsprachliche Unterricht, 2013* (2), 54-58.
- Laser, G. (2013). Schulung des Hörverstehens mit Hilfe von nuntii Latini. *Der altsprachliche Unterricht, 2013* (2), 36-40.
- Marrou, H.-I. (1957). *Geschichte der Erziehung im Klassischen Altertum*. Übersetzt von C. Beumann. Freiburg/Br.: Herder.
- Oswald, R., Bauer, M. M., Lamot, C. & Müller, W. (2011). *Texterschließung. Ein Hand- und Übungsbuch zu den Kompetenzbereichen*. Wien: Braumüller.
- Pachtler, G. M. (Hrsg.) (1887). *Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes collectae concinnatae dilucidatae. Tomus II*. Berlin: Hofmann.

- Pfeiffer, R. (1968). *History of Classical Scholarship. From the Beginnings to the End of the Hellenistic Age*. Oxford: Clarendon Press.
- Pinter, A. & Zuenelli, S. M. (2013). Überprüfung des Textverständnisses in Latein und Englisch. Fächerübergreifende Testverfahren und ihre Auswirkung auf die Texterschließungsmethodik des Lateinunterrichts. In S. Doff & S. Kipf (Hrsg.), *English meets Latin. Unterricht entwickeln – Schulfremdsprachen vernetzen* (87-98). Bamberg: Buchner.
- Slings, S. R. (2002): Oral Strategies in the Language of Herodotus. In: E. J. Bakker, I. J. F. De Jong & H. Van Wees (Hrsg.), *Brill's Companion to Herodotus* (53-77). Leiden et al.: Brill.
- Starr, R. J. (1990/91). Reading aloud: Lectores and Roman Reading. *The Classical Journal*, 86, 337-343.
- Stroh, W. (2007). *Latein in der späten Neuzeit*. Verfügbar unter: http://stroh.userweb.mwn.de/vortraege/osnabruECK_22-11-07.pdf [29.03.2016].
- Valentin, J.-M. (2001). *Les jésuites et le théâtre. Contribution à l'histoire culturelle du monde catholique dans le Saint-Empire romain germanique*. Paris: Desjonquères.
- Wieber, A. (2013). Antike im Ohr. Zur Hörkultur im altsprachlichen Unterricht. *Der altsprachliche Unterricht*, 2013 (2), 2-13.
- Wirth, T., Seidl, C. & Utzinger, C. (2006). *Sprache und Allgemeinbildung. Neue und alte Wege für den alt- und modernsprachlichen Unterricht am Gymnasium*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Hochschuldidaktik

Führt Sprachkompetenz zu zielorientierteren und erfolgreicheren Studierenden? Eine Motivationsstudie bei Studierenden

Julienne Schult, BSc
Institut für Zoologie
Universität Innsbruck

ao. Univ.-Prof. Dr. Thorsten Schwerte
Institut für Zoologie
Universität Innsbruck

1. Einleitung

1.1 Die Berufswahl

Die Berufswahl stellt eine wichtige Entscheidung dar. In der Forschung gibt es diverse Ansätze zu dem Prozess der Berufsfindung und zu den Faktoren, die diese Entscheidung beeinflussen. Es sind viele verschiedene Variablen, die die Berufswahl beeinflussen, wie zum Beispiel die soziale Herkunft, geographische Region, Schule und Ausbildung (Kleinbeck 1975). In der Adoleszenz ist die Auseinandersetzung mit und die Entscheidung über die berufliche Laufbahn eine wichtige Entwicklungsaufgabe (Hellberg 2009). Dabei stellt die Studienwahl für viele SchülerInnen mit dem Abschluss der Hochschulreife eine der wichtigen Entscheidungen in ihrer beruflichen Laufbahn dar. Häufig treffen diese jedoch die Wahl nicht ausreichend konsequent, wie die Zahlen der StudienabbrecherInnen zeigen. Im Jahr 2011 betrug die Abbruchquote bei Studierenden in Österreich 35% und in Deutschland ca. 25% (OECD 2013). Ein Studium abzubrechen, ist ein komplexer Entscheidungsprozess, der ebenfalls von verschiedenen

Faktoren beeinflusst wird (Unger et al. 2009). Die Gründe für einen Studienabbruch sind sehr vielfältig und können sehr individuell sein. Wie verschiedene Studien zeigen, gibt es aber einige Gründe, die auf ein Kollektiv von Studierenden zutreffen. Unter anderem gehören Erwerbstätigkeit, fehlendes Engagement, Distanz zur Universität oder Theorielastigkeit des Studiums zu Abbruchgründen (Kolland 2002). Die Frage, warum Studierende ihr Studium abbrechen, ist eine wichtige für die gesamte Gesellschaft, da es die Studierenden selbst wie auch das universitäre Ausbildungssystem belastet, indem u.a. Ressourcen und Platz beansprucht werden. Mögliche Antworten auf diese Frage könnten dabei helfen, Gegenmaßnahmen zu finden, um die Abbruchquoten zu reduzieren (Unger et al. 2009). Maßnahmen gegen einen Abbruch können z.B. bereits vor dem Beginn eines Studiums oder in der Studieneingangsphase ansetzen. Hier wären zum Beispiel der Kontakt zwischen Universitäten und Schulen oder TutorInnen- und MentorInnensysteme zu nennen (Ziegele 1997). Um solche Strategien umzusetzen und zu optimieren, ist es wichtig, die Motivation von SchülerInnen für die Aufnahme eines bestimmten Studiums zu kennen. Diese Informationen können helfen, einen Studiengang attraktiver zu gestalten oder über diesen vorher besser zu informieren und damit höhere Abschlussquoten zu erreichen.

Neben der Frage nach den Gründen eines Studienabbruchs sollte die Frage, was eine/n Studierende/n befähigt, zielorientiert und erfolgreich im Studium zu sein, betrachtet werden, da anzunehmen ist, dass diese Punkte den Studienerfolg erhöhen können. Ein Tool zur Studienerfolgsprognose bei Erstsemestrigen ist sehr erstrebenswert. Dies zeigen unter anderem Untersuchungen verschiedener Wissenschaftler. Freyer et al. (2014) testeten zum Beispiel die Prognose zum Studienerfolg im Fach Chemie an der Universität Duisburg-Essen. Dabei untersuchten sie den Studienerfolg anhand einer Auswertung der Punktezahl in der Klausur zur allgemeinen Chemie mit Hilfe einer linearen Regressionsanalyse. Die Daten wurden anhand von zwei Tests und der Klausurnote erhoben. Am Beginn des Semesters wurde ein Pre-Test durchgeführt. Dieser umfasste einen Test zum schlussfolgernden Denken, einen Fragebogen zum Fachinteresse sowie einige Fragen zu demografischen Angaben, zur Abiturgesamtnote und die Frage nach dem Wunschstudienfach. Ein Post-Test erfolgte am Ende des Semesters, in dem das Fachwissen und Fachinteresse erneut erhoben wurden. Bei der Unter-

suchung stellte sich heraus, dass die Prädiktoren Vorwissen, Abiturgesamtnote, Fähigkeit im schlussfolgernden Denken, Fachinteresse und Studienbeitrag einen signifikanten Beitrag zur Prognose des Studienerfolgs liefern. Lediglich die motivationale Variable Wunschfach trug nicht signifikant zur Erklärung des Studienerfolgs bei. Allerdings interagiert die Variable Wunschfach mit den anderen Prädiktoren wie dem Vorwissen, schlussfolgerndes Denken oder der Abiturgesamtnote und kann als Verknüpfungspunkt zwischen diesen angesehen werden. Dies weist darauf hin, dass die Motivation den Einfluss von Vorwissen und kognitiven Fähigkeiten auf den Studienerfolg steuert (Freyer et al. 2014). Ein weiteres Beispiel ist das US-amerikanische Modell zum Studienerfolg, das Kuh et al. (2007) entwickelten. Das Modell zeigt auf, dass der Weg zum Studienerfolg nicht geradlinig verläuft, sondern dass er von Kurven, Umwegen und Sackgassen gekennzeichnet ist. Die Motivation scheint im Feld „Verhalten von StudentInnen“ auf. Sie nimmt damit eine zentrale Stellung ein und wird von verschiedenen Aspekten beeinflusst, wie zum Beispiel von schulischem und familiärem Einfluss oder der College-Bereitschaft der Studierenden (Kuh et al. 2007).

An diesen beiden Beispielen wird deutlich, dass sich eine Studienerfolgsprognose einfach quantifizierbarer Parameter, wie der Abiturnote, bedienen kann oder eher qualitativer Parameter, wie der Motivation oder sozialer Aspekte. Motivation ist nicht leicht zu fassen, da Motivation multifaktoriell ist, weshalb auch keine homogenen Erklärungen zur Verfügung stehen. Vielmehr ist Motivation abstrakt zu fassen und unterschiedlichste Prozesse im Hintergrund sind miteinzubeziehen (Rheinberg 2012). In diesem Sinne sind die Gründe, die zu einem Studienabbruch führen, ebenfalls multifaktoriell.

In der hier vorgelegten Untersuchung, die als Pilotstudie angelegt ist, werden die Motive untersucht, die Studierende dazu veranlassen, ein Studium der Biologie an der Universität Innsbruck aufzunehmen. Als Motivation werden hier Faktoren angesehen, die die Entscheidung der Studierenden für ein Biologiestudium beeinflussen, wie z.B. die Vorbildfunktion der Eltern oder die Schule mit anregendem und interessanten Unterricht, aber auch der/die Studierende selbst durch seine Persönlichkeitsfaktoren wie Begabung und individuelle Interessen. Zur Erhebung der unterschiedlichen Faktoren dienen Motivationsschreiben der Erstsemestrigen des Bachelorstudiums Biologie. Dieses erlaubt sowohl eine

Analyse der (fachbezogenen) Sprachkompetenz als auch der Motivation. Es soll weiterhin betrachtet werden, welche Information aus einem Motivationsschreiben für Studierenerfolgsprognosen und für weitere Analysen geeignet sein könnte. Eine mögliche frühe Erkennbarkeit von Tendenzen zu einem der fünf Biologie-Masterstudiengänge der Universität Innsbruck war ein fakultätspolitischer Parameter. Insbesondere steht dabei das Studium der Zoologie im Blickpunkt. Im vorliegenden Beitrag soll jedoch betrachtet werden, ob die Sprachkompetenz der Studierenden als multifaktorielle Größe sich als möglicher Prädiktor für den Studienerfolg eignet.

2. Methoden

2.1 Das Motivationsschreiben

Als Aufgabe während der Vorlesung „743101 Skills I“ im Wintersemester 2013/14 sollten die Erstsemestrigen des Bachelorbiologiestudiums ein Motivationsschreiben verfassen, in dem sie ihre Entscheidung für ein Biologiestudium an der Universität Innsbruck schriftlich reflektieren. Die Teilnahme war freigestellt. Die Studierenden konnten dabei Zusatzpunkte für die Gesamtnote erzielen. Das Schreiben sollte maximal zwei DIN A4 Seiten umfassen. Eine Power-Point-Präsentation während der Vorlesung mit Hinweisen zur Verfassung von Motivationsschreiben diente als Hilfestellung. Unter anderem waren in der Präsentation Themen gelistet, die in einem Motivationsschreiben relevant sind, wie die Motivation für das Studium oder die Berufsperspektiven. Diese Motivationsschreiben sind die Datengrundlage der hier vorgestellten Pilot-Studie. Insgesamt basiert die Studie auf 276 Motivationsschreiben, davon wurden 180 Schreiben von Studentinnen und 96 Schreiben von Studenten verfasst. Die Motivationsschreiben wurden von einer Person anhand eines Fragebogens kodiert und ausgewertet, wie in Kapitel 2.2. genauer erläutert wird.

2.2 Der Fragebogen

Der Fragebogen zur Auswertung der Motivationsschreiben besteht aus zwei Teilen (s. Anhang Tab. 1 und 2). Der erste Teil umfasst die Textbeurteilung und behandelt vier Unterpunkte, die sich am Textqualitäten-Modell nach Nussbaumer & Sieber (1994) orientieren. Der erste Unterpunkt betrifft die Grundgrößen und orientiert sich daran, ob im Schreiben ein roter Faden vorhanden ist. Danach wird die Sprachrichtigkeit betrachtet. Als dritter Punkt wird die sprachliche Angemessenheit analysiert, zum Beispiel die der Aufgabenstellung angemessene Wortwahl und der Satzbau. Als letzter Punkt wird die inhaltliche Relevanz beurteilt, das heißt die Überzeugungskraft des Motivationsschreibens (Becker-Mrotzek & Böttcher 2006). Durch die Textbeurteilung konnten die Studierenden maximal 12 Punkte erzielen. Bei den einzelnen Aspekten erhielten sie jeweils einen Punkt, wenn alles als korrekt eingestuft wurde; lag eine mittelmäßige Korrektheit vor, wurde ein halber Punkt vergeben; wenn keine Korrektheit gegeben war, wurde kein Punkt zugeteilt. Für weitere Analysen wurde ein Notenschlüssel verwendet. Erreichte der Studierende ein bis fünf Punkte, wurde das Motivationsschreiben als schlecht eingestuft, lagen sechs bis neun Punkte vor, handelte es sich um ein mittelmäßiges und bei zehn bis zwölf um ein sehr gutes Motivationsschreiben.

Der zweite Teil des Fragebogens bezieht sich auf die Auswertung der inhaltlichen Aspekte. Dieser Teil besteht aus acht Fragen, anhand derer das Motivationsschreiben analysiert werden soll. Die Fragen sind so konzipiert, dass die Möglichkeit besteht, sie durch die Motivationsschreiben zu beantworten. Da aber keine Befragung durchgeführt wurde, sondern die Daten ausschließlich auf den Motivationsschreiben beruhen, bestand die Möglichkeit, dass die Fragen in dem Motivationsschreiben nicht beantwortet wurden.

Die erste Frage bezieht sich direkt auf die Motive, die zu dem Biologiestudium geführt haben. Dabei sind mögliche Motive gelistet, die zum Teil in anderen Studien nachgewiesen wurden (Ramm 2008; Unger et al. 2012). Als Zweites wird nach Arbeitserfahrungen im biologischen Bereich gefragt, gefolgt von einer Frage nach der Berufsvorstellung. Die vierte Frage bezieht sich auf die Tendenz zu einem der fünf Masterstudiengänge der Universität Innsbruck (Zoologie, Molekulare Zell- und Entwicklungsbiologie, Ökologie und Biodiversität, Mikrobiologie,

Botanik). Mit der fünften Frage sollte die Beeinflussung der Studierenden durch die Vorlesung ins Blickfeld gerückt werden. Die fünf Qualifikationsfelder ‚generelle, intellektuelle Qualifikationen, experimentelle und Beobachtungsqualifikationen, zwischenmenschliche und Teamworkqualifikationen, Selbstmanagement und professionelle Entwicklungsqualifikationen‘ wurden in derselben Vorlesungseinheit wie die Aufgabenstellung des Motivationsschreibens behandelt. Es wurde in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass in einem Motivationsschreiben eigene Qualifikationen genannt werden sollten. Diese Frage zeigt, wie viele Studierende sich von den Ausführungen haben beeinflussen lassen und eine der Qualifikationen in ihrem Schreiben nennen. Die siebte Frage betrifft die Haltung der Studierenden. Dabei wird analysiert, ob die Studierenden in ihrem Motivationsschreiben selbstbewusst, eher arrogant oder unsicher erscheinen. Als Letztes wird noch nach dem Grund für die Wahl der Universität Innsbruck gefragt. Die statistische Auswertung erfolgte mit Microsoft® Excel® for Mac 2011. Es wurden verschiedene qualitative Hypothesen aufgestellt, die mit Hilfe des Motivationsschreibens geprüft wurden. Von den Hypothesen sollen im Rahmen des vorliegenden Beitrags drei näher betrachtet werden, die sich auf Motivation und Sprachsensitivität beziehen.

2.3 Die Hypothesen

2.3.1 Motivation zur Studienwahl Biologie

Hypothese 1a: Die Motivation der Studierenden für das Biologiestudium wird gleichermaßen von schulischen, familiären und persönlichen Parametern beeinflusst.

Hypothese 1b: Erwartungen an das Biologiestudium spielen dagegen eine geringe Rolle, ebenso wie Berufsmessen, Vorbilder, der Einfluss der Medien oder Sonstiges.

Hypothese 2: Bei den Gründen der Motivation für das Biologiestudium gibt es zwischen weiblichen und männlichen Studierenden keine signifikanten Unterschiede.

2.3.2 Sprachkompetenz in den Motivationsschreiben

Hypothese 3: Die Textbeurteilung korreliert mit der Haltung und der Berufsvorstellung der Studierenden. Texte von Studierenden mit einer genauen Berufsvorstellung und einem selbstbewussten Auftreten in dem Motivationsschreiben werden besser beurteilt.

3. Ergebnisse

3.1 Motivation zur Studienwahl Biologie

Bei der Frage „Was motiviert den Studierenden für das Studium der Biologie“ war es möglich, in einem Motivationsschreiben mehrere Gründe herauszufiltern. Es werden insgesamt in den 276 abgegebenen Motivationsschreiben 1247 Gründe von den im Fragebogen aufgelisteten Motiven für ein Biologiestudium

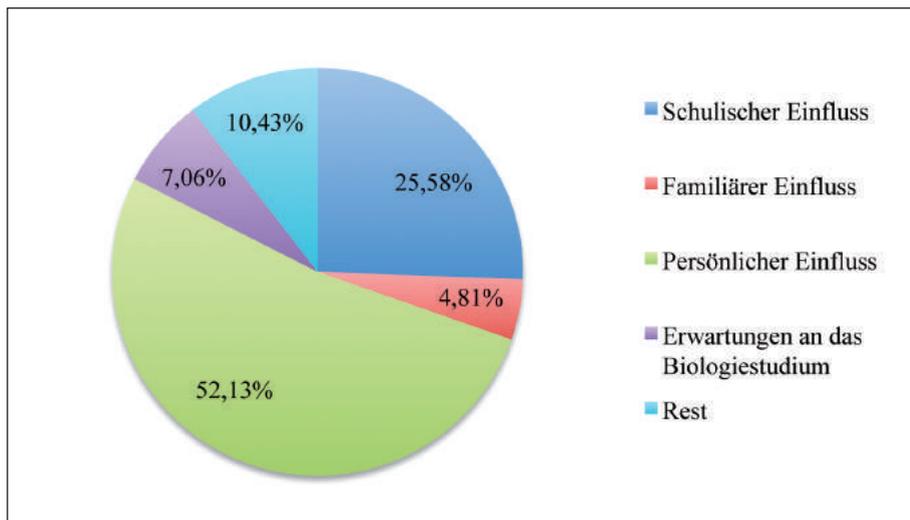


Abb. 1: Die verschiedenen Einflüsse auf Erstsemestrierte des Bachelorstudiums Biologie im Wintersemester 2013/14 bei der Entscheidung für ein Biologiestudium an der Universität Innsbruck

aufgeführt. Die verschiedenen Gründe wurden in fünf Kategorien gebündelt, wie dem schulischen und familiären Einfluss. Über die Hälfte davon wurde im Bereich des „Persönlichen Einflusses“ zusammengefasst. Mit 25,58% ist der Einfluss durch die Schule am zweitstärksten. Dagegen scheint der Einfluss der Familie mit knapp 5% nur sehr gering (s. Abb. 1). Dies zeigt, dass Hypothese 1 verworfen werden muss, da die Motivation der Studierenden für das Biologiestudium nicht gleichermaßen von schulischen, familiären und persönlichen Parametern beeinflusst wird, sondern der persönliche Einfluss dominiert.

In Bezug auf die gebündelten Motivationsgründe für die Entscheidung zum Biologiestudium gibt es zwischen den weiblichen und männlichen Studierenden nur einen geringen Unterschied, auch wenn die Studentinnen quantitativ betrachtet 808, die Studenten nur 439 Motive auflisteten. Für den Vergleich werden die jeweiligen Prozentsätze für die verschiedenen Kategorien errechnet. Abb. 2 zeigt die Einflüsse in den Großgruppen zusammengefasst, im Anhang werden zusätzlich in Abb. 6 die einzelnen Einflüsse aufgelistet. Zum Beispiel liegt der „Per-

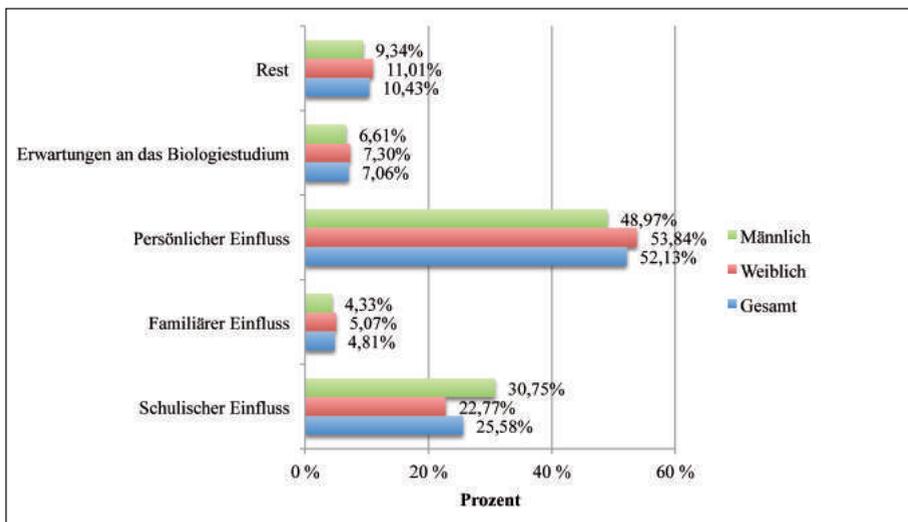


Abb. 2: Motivationsgründe der Erstsemestrigen für das Bachelorstudiums Biologie im Wintersemester 2013/14 der Universität Innsbruck. Insgesamt wurden 1247 Gründe angegeben, davon 808 von weiblichen und 439 von männlichen Studierenden.

„sönliche Einfluss“ bei den männlichen Studierenden mit 48,97% knapp unter der Hälfte, dagegen bei den weiblichen Studierenden mit 53,84% etwas über der Hälfte. Dafür ist der „Schulische Einfluss“ bei den Studenten mit 30,75% höher als bei den Studentinnen mit 22,77% (s. Abb. 2). Es wurde auch ein Chi-Quadrat Test mit dem Ergebnis 0,0466 für χ^2 durchgeführt. Bei einem signifikanten Level von 9,488 wurde die Hypothese 2, dass es keinen signifikanten Unterschied hinsichtlich der Motivation von Studenten im Vergleich zu Studentinnen gibt, bestätigt.

3.2 Sprachkompetenz in den Motivationsschreibern

In Abb. 3 wird der Zusammenhang zwischen der Textbeurteilung und der Berufsvorstellung von den Studierenden gezeigt. Der Anteil der Studierenden, die eine mittelmäßige Textbeurteilung erreichen, ist bei den Studierenden mit einer genauen Berufsvorstellung mit 15,38% relativ gering und bei den Studierenden ohne Berufsvorstellung mit 34,31% deutlich höher.

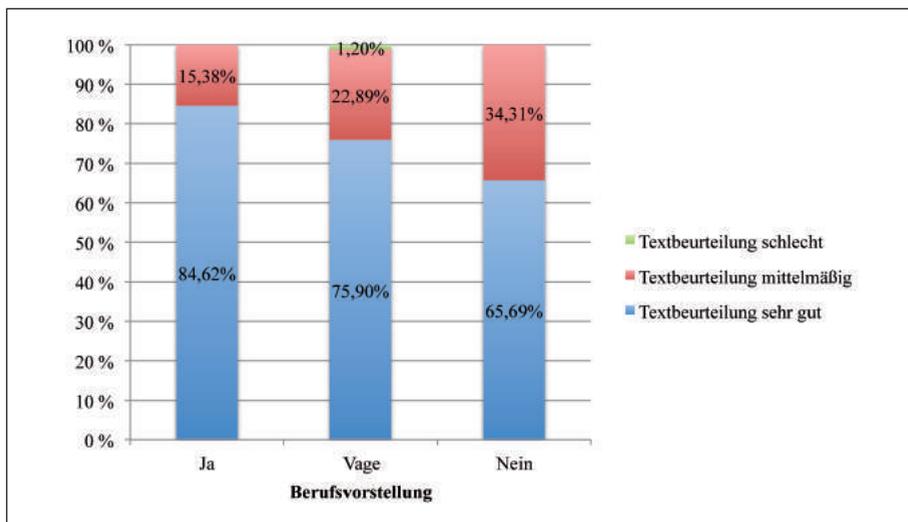


Abb. 3: Zusammenhang zwischen der Textbeurteilung und der Berufsvorstellung der ErstsemesterInnen des Bachelorstudiums Biologie im Wintersemester 2013/14 der Universität Innsbruck

Bei der Berufsvorstellung wurde zwischen drei Kategorien unterschieden: Studierende, die eine explizite Berufsvorstellung angaben, wurden der Kategorie „ja“ bei der Berufsvorstellung zugeordnet. Studierende, die zwar wussten in welche Richtung ihr späterer Beruf gehen soll, aber keinen expliziten Beruf angaben, wurden der Kategorie „vage“ zugeordnet. Die letzte Kategorie „nein“ bei der Berufsvorstellung betraf Studierende, die gar keine Berufsvorstellung angaben.

Wird der Zusammenhang zwischen der Textbeurteilung und der Haltung in den Motivationsschreibern (arrogant, selbstbewusst, unsicher) betrachtet, ist der Anteil der Studierenden mit einer mittelmäßigen Textbeurteilung bei einer arroganten (66,67%) oder unsicheren (72,73%) Haltung höher. Dagegen erzielten von den selbstbewussten Studierenden nur 20,55% eine mittelmäßige Textbeurteilung (s. Abb. 4).

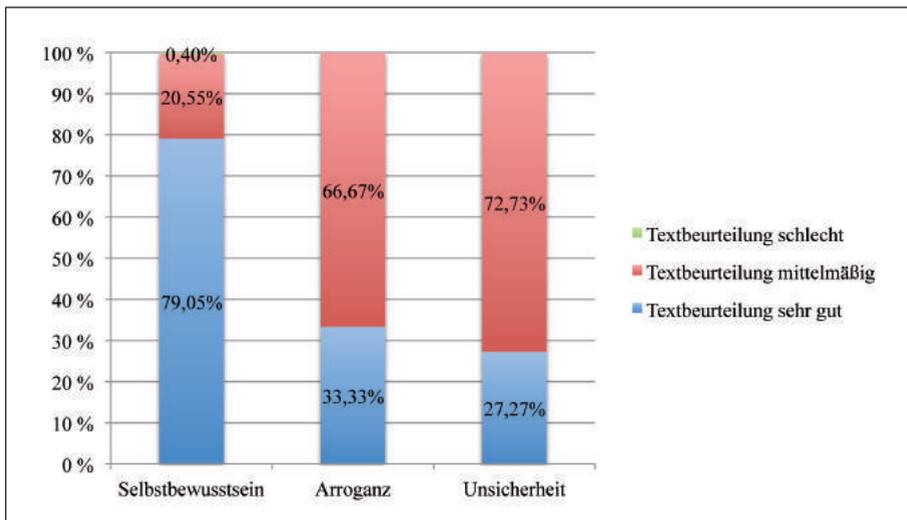


Abb. 4: Zusammenhang zwischen der Textbeurteilung und der Haltung der Erstsemestrigen des Bachelorstudiums Biologie im Wintersemester 2013/14 der Universität Innsbruck

4. Diskussion

4.1 Methodenkritik

Mit einem Motivationsschreiben die Beweggründe und Erfolgsaussichten der Studierenden für ein Studium zu untersuchen, ist eine eher atypische Vorgehensweise. Meist werden für ähnliche Untersuchungen Fragebögen oder Befragungen durchgeführt (Bacher et al. 1994; Ramm 2008; Unger et al. 2012) oder Motivationsschreiben (*motivational narrative*) in Kombination mit Fragebögen herangezogen (Guzak 2012). Wird ein Motivationsschreiben zunächst ohne vordefinierten Fragebogen eingefordert, so bringt dies den Vorteil mit sich, dass die Studierenden nicht durch Fragen beeinflusst werden und nur jene Motive nennen, die für sie selbst tatsächlich relevant sind. Bei einem Fragebogen würden möglicherweise Motive suggeriert, die dem/der Studierenden gar nicht in den Sinn gekommen wären und daher möglicherweise nicht relevant für dessen/deren Motivation sind. Allerdings werden in einem Motivationsschreiben eventuell Aspekte nicht genannt, die eigentlich für eine adäquate Interpretation wichtig sind. So spielen Gründe wie die soziale Schicht und das Umfeld eine Rolle bei der Entscheidung für ein Studium (Kuh et al. 2007), was den Studierenden oft gar nicht bewusst ist. Viele Studierende haben zum Beispiel keine Begründung für die Wahl der Universität Innsbruck in den Motivationsschreiben angegeben. Für jeden Studierenden muss es aber implizit eine Begründung geben, da es sich bei der Wahl eines Studiums um eine aktive Entscheidung handelt. In der vorliegenden Untersuchung kommt eventuell zum Tragen, dass bei einem Motivationsschreiben auch darauf geachtet wird, was gut bei den Bewertenden des Motivationsschreibens ankommen könnte. So würden Studierende, wenn sie wegen ihres Freundes oder der Eltern die Universität gewählt haben, diese Begründung nicht unbedingt nennen, da sie vielleicht befürchten, dass dies einen negativen Eindruck erwecken würde. Darüber hinaus darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Studierenden bei einem Motivationsschreiben versuchen, sich so positiv wie möglich darzustellen und somit bei einer Befragung ein anderes Resultat erzielt werden könnte. Aus persönlichen mündlichen und schriftlichen Rückmeldungen von Studierenden an die Lehrveranstaltungsleitung wird das Verfassen eines Mo-

tivationsschreibens als geeignet beschrieben, die Studierenden zum Nachdenken über ihre Motivation anzuregen und bei der Definition von Zielen im Studium hilfreich zu sein. Für die Auswertenden eignet es sich, die Selbstdarstellung der Studierenden zu analysieren. Um genauere Daten zu erlangen, die auch über die Motivation hinausgehen (Berufswahl, Wahl des Studienorts etc.), müssten entweder den Studierenden genauere Angaben vorgelegt werden, was das Motivationsschreiben enthalten soll, oder es müsste zusätzlich ein Fragebogen erstellt werden, der z.B. weitere Daten von den Studierenden erhebt, nachdem sie ein Motivationsschreiben verfasst haben.

4.2 Motivation für die Studienwahl Biologie

Hypothese 1 „Die Motivation der Studierenden für das Biologiestudium wird gleichermaßen von schulischen, familiären und persönlichen Parametern beeinflusst. Dagegen spielen Erwartungen an das Biologiestudium eine geringe Rolle, ebenso wie Berufsmessen, Vorbilder, der Einfluss der Medien oder Sonstiges“, muss zum großen Teil verworfen werden. Bestätigt wurde Hypothese 1b, dass die Erwartungen an das Biologiestudium, sowie Berufsmessen, Vorbilder oder Einflüsse durch Medien kaum eine Rolle bei der Entscheidung für ein Biologiestudium zu spielen scheinen. Nicht nachgewiesen werden konnte hingegen Hypothese 1a, dass die schulischen, familiären und persönlichen Einflüsse alle gleichermaßen auf die Entscheidung einwirken. Es zeigen sich zwischen diesen Einflüssen deutliche Unterschiede, auf die im Folgenden eingegangen wird.

Bei den 250.000 Studierenden, die an den 279 Universitäten in Deutschland im Wintersemester 2006/07 in einem naturwissenschaftlichen Studium inskribiert waren, war das Fachinteresse das Hauptmotiv für ihre Studienwahl (Ramm 2008). Ebenfalls war bei der Studierenden-Sozialerhebung des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung, die in Österreich im Jahr 2011 durchgeführt wurde, das wichtigste Motiv bei den österreichischen StudienanfängerInnen das Interesse am Fach (Unger et al. 2012). Die Motivation der Innsbrucker Studierenden spiegelt zum Teil diese generellen Trends bei der Entscheidung für ein Studium wider. Die persönlichen Gründe scheinen am Wichtigsten bei der Entscheidung für das Biologiestudium zu sein (s. Abb. 1) Von allen persönlichen

Gründen sticht besonders das spezielle Fachinteresse mit 21,81% hervor (s. Abb. 6 im Anhang).

Die schulischen Einflüsse liegen mit 25,58% zwischen den persönlichen und familiären Einflüssen (s. Abb. 1). Diese schulischen Einflüsse dürfen nicht unterschätzt werden, da SchülerInnen, die eine positive Erfahrung mit den Naturwissenschaften in der Schule gemacht haben, eher zu einem solchen Studium tendieren als SchülerInnen, die schlechte Erfahrungen gemacht haben (Simpson & Troost 1982).

Die familiären Einflüsse bei den Erstsemestrigen der Universität Innsbruck ist mit 4,81% gering (s. Abb. 1). Dies widerspricht der Tatsache, dass die Eltern und die soziale Umgebung, in der ein/eine Jugendliche/r aufwächst, diese/n stark prägen und in seinen Entscheidungen beeinflussen (Simpson & Troost 1982). Die Ursache für den geringen Prozentsatz an familiären Einflüssen in dieser Studie liegt vermutlich in der Ausrichtung der Studie. Da diese auf den Motivationsschreibern der Studierenden basiert und keine Interviews durchgeführt wurden, wurden auch keine Daten zu den Hintergründen der Studierenden, wie zur ethnischen Zugehörigkeit, zum sozialen Umfeld oder zu ihren Eltern. Bei der Wahl des Studiums spielen solche Aspekte aber durchaus eine Rolle (Kleinbeck 1975; Simpson & Troost 1982; Unger et al. 2012). Neben dem möglichen Einfluss des Formats auf die Datenerhebung könnten die Studierenden aber auch den Einfluss ihres Elternhauses nicht bewusst als Entscheidungsfaktor bei ihrer Studienwahl wahrnehmen und deshalb nicht anführen.

Bei den Innsbrucker Studierenden werden die Erwartungen an das Biologiestudium, wie die Qualität am Arbeitsplatz oder gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz, in den Motivationsschreibern kaum als Gründe für eine Entscheidung zum Biologiestudium genannt. Bei den österreichischen StudienanfängerInnen 2011 dagegen waren nach dem Fachinteresse bessere Chancen am Arbeitsmarkt und gute Einkommensmöglichkeiten nach dem Abschluss die zwei wichtigsten Motive (Unger et al. 2012). Werden die Motive mit den deutschen Studierenden der Naturwissenschaften verglichen, ist die Motivation wieder ähnlicher wie jene der vorliegenden Studie. Dort rangieren gute Aussichten auf einen sicheren Arbeitsplatz und die Einkommenschancen auf den Plätzen vier und fünf und scheinen nur mittelmäßig wichtig zu sein. Von größerer Bedeutung

sind die eigenen Begabungen und Fähigkeiten sowie die Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten (Ramm 2008). Bei den Erwartungen an das Biologiestudium stehen bei den Innsbrucker Studierenden die Motive Spaß am Beruf und Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten hervor. Dass kaum Erwartungen an das Biologiestudium als Entscheidungsfaktor genannt werden, könnte mit dem Format des Motivationsschreibens zusammenhängen. Studierende könnten solche Gründe aufgrund des Bedenkens, dass diese in einem Motivationsschreiben nicht positiv von den AdressatInnen aufgenommen werden, außer Acht lassen. Ihnen erscheinen evtl. persönliche und ideologische Begründungen für ihre Entscheidung, wie das Fachinteresse oder die Vision, die Welt zu verbessern, zweckmäßiger. Allerdings könnte dies auch mit dem Studium Biologie und den späteren Aussichten auf dem Arbeitsmarkt zusammenhängen. Der Arbeitsmarkt für BiologInnen ist schwierig, da für die Anzahl der AbsolventInnen zu wenige Stellen vorhanden sind (Ramm 2008). Wenn dies den Studierenden im Vorhinein schon bekannt ist und sie sich für das Biologiestudium entscheiden, würde das erklären, dass Motive, wie ein sicherer Arbeitsplatz, nicht ins Gewicht fallen. Interessant hierbei ist, dass bei deutschen Biologie-Studierenden die erwarteten Berufsaussichten tatsächlich eher negativ ausfallen und ein Großteil mit Schwierigkeiten bei der Stellensuche rechnet. Dagegen sind bei den anderen Naturwissenschaften die Aussichten der Studierenden eher positiv (Ramm 2008).

Wird die Motivation von Frauen und Männern verglichen, zeigt sich kein signifikanter Unterschied. Bei den weiblichen Studierenden scheint der persönliche Einfluss etwas wichtiger zu sein, dafür ist der schulische Einfluss bei den männlichen Studierenden etwas größer (s. Abb. 2). Dies bestätigt Hypothese 2, dass es bei der Motivation zwischen den Geschlechtern keinen signifikanten Unterschied gibt und spiegelt das Ergebnis der Studierenden-Sozialerhebung von 2011 wieder, bei der ebenfalls keine wesentlichen geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Motivation festgestellt wurden (Unger et al. 2012).

4.3 Sprachkompetenz in den Motivationsschreiben

Bei der Textbeurteilung erzielten die Studierenden überwiegend sehr gute Beurteilungen. Der Anteil der Studierenden, die eine mittelmäßige Textbeurteilung

erreichten, ist bei den Studierenden mit keiner genauen Berufsvorstellung doppelt so hoch wie bei den Studierenden mit einer klaren Berufsvorstellung. Bei den Studierenden die eine vage Berufsvorstellung haben, ist dieser Anteil ebenfalls größer verglichen mit jenen, die eine genaue Berufsvorstellung haben (s. Abb. 3). Dies könnte darauf verweisen, dass sich Studierende, die ein konkretes fachbezogenes Ziel vor Augen haben, mit der Formulierung ihres Motivationsschreibens leichter taten oder ihre fachbezogene Sprachkompetenz sie bei der Formulierung ihrer Ziele unterstützte. An vielen deutschsprachigen Universitäten oder Fachhochschulen werden Studienplätze nach Beurteilung eines Motivationsschreibens an BewerberInnen vergeben (Petersen & Mery 2010). Der Trend, dem Lebenslauf eine so genannte „dritte Seite“ beizulegen, geht im deutschsprachigen Raum auf das Hesse/Schrader Bewerbungshandbuch (Hesse & Schrader 2002) zurück, das auf ähnliche, in den USA übliche Vorgänge Bezug nimmt. Es ist anzunehmen, dass BewerberInnen mit naturwissenschaftlicher Sprachkompetenz bei der Auswahl geeigneter KandidatInnen Vorteile haben gegenüber BewerberInnen mit einer geringen fachbezogenen Sprachkompetenz. Ob die Studierenden mit guter Sprachkompetenz jedoch auch einen größeren Studienerfolg zeigen, kann im Rahmen der vorliegenden Studie nicht gezeigt werden.

Wird die Haltung der Studierenden zu der Textbeurteilung hinzugezogen, ist der Unterschied zwischen den selbstbewussten und unsicheren Studierenden groß. Von den Studierenden, die selbstbewusst erscheinen, haben nur 20,55% eine mittelmäßige Textbeurteilung. Bei den Studierenden, die unsicher wirken, sind es dagegen 72,73%, und auch bei jenen, die einen arroganten Eindruck erwecken, sind es 66,67%, die nur eine mittelmäßige Beurteilung erhalten haben (s. Abb. 4). Die Unsicherheit der Studierenden spiegelt sich in ihren Motivationsschreiben wider. Glaubt man den Ausführungen von Bewerbungsratsgebern, so ist ein arrogantes Auftreten in Hinsicht auf den Bewerbungserfolg nicht zielführend. Ob der hier gezeigte Zusammenhang mit gleichzeitigen Mängeln in der Sprachkompetenz eine Gefahr für den Erfolg im Studium darstellt, bedarf der Überprüfung durch Folgestudien.

Im aktuellen Kontext des Wandels der Reifeprüfung an österreichischen Schulen erhebt sich für die Autoren der vorliegenden Studie darüber hinaus die Frage, ob die Einführung der vorwissenschaftlichen Arbeit als erste Säule der neuen

Reifeprüfung zu Veränderungen in der Bewertung der Sprachkompetenz führen und inwiefern diese eine gute Vorbereitung für ein erfolgreiches naturwissenschaftliches Studium sein kann. Dies miteinbeziehend, schlagen die Autoren ein Modell von Abhängigkeiten (s. Abb. 5) vor, das fachbezogene Sprachkompetenz als möglichen Prädiktor in einer zentralen Position zwischen Schulausbildung und Studienerfolg verortet.

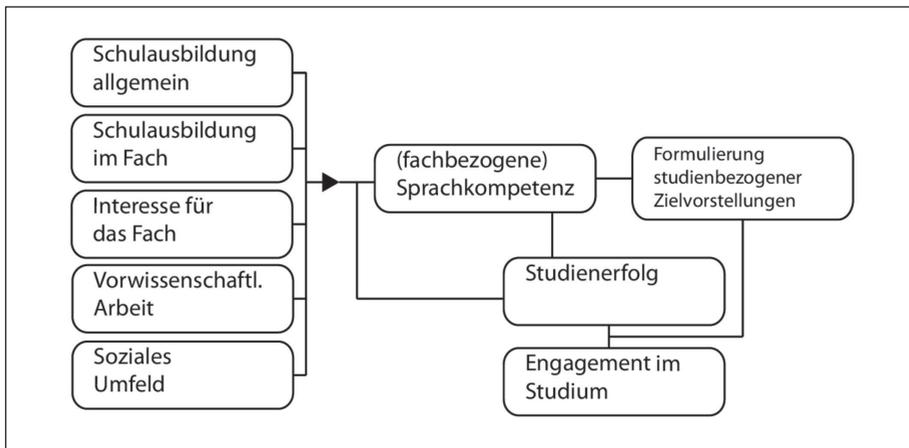


Abb. 5: Modell der Zusammenhänge zwischen Schulausbildung, sozialem Umfeld und der erlangten (fachbezogenen) Sprachkompetenz als hypothetischer Prädiktor für Erfolg im Studium. Die Verbindungslinien ohne Pfeilkopf zeigen gegenseitige Abhängigkeiten.

5. Schlussbemerkung und Ausblick

Die Studie zeigt, dass persönliche Gründe die Hauptmotivation für die Wahl eines Studiums sind und keine signifikanten Genderunterschiede in den Motiven nachgewiesen werden konnten. Des Weiteren zeigt sich ein Zusammenhang zwischen der Berufsvorstellung und der Sprachkompetenz. Studierende mit einer höheren Sprachkompetenz haben genauere Berufsvorstellungen. Zwischen der vermittelten Haltung der Studierenden in den Motivationsschreiben und der

Sprachkompetenz konnte eine Relation festgestellt werden: StudentInnen mit einer selbstbewussten Haltung verfügten auch über eine bessere Sprachkompetenz.

Zukünftige Studien könnten den prädiktiven Charakter der Auswertung von Motivationsschreibern zur Studienerfolgsprognose überprüfen. Dazu könnte getestet werden, ob ein Zusammenhang zwischen Sprachkompetenz und zwischenzeitlich deaktiviertem Studium (=kein Studienerfolg) von TeilnehmerInnen der Pilotstudie besteht. Sollte sich die alleinige Auswertung der Motivationsschreiber als ungeeignet herausstellen, kann in Anlehnung an bestehende Studien (z.B. Guzak 2012) ein zusätzlicher Fragebogen erstellt werden.

Literatur

- Bacher, M., Blumberger, W., Grausgruber, A. & Weigluni, R. (1994). *Studium ohne Matura. Motivation. Probleme. Studienverläufe. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung Studium ohne Matura. Motivation. Probleme. Studienverläufe. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung*. Linz: AK Oberösterreich.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Berlin: Cornelsen.
- Freyer, K., Epple, M., Brand, M., Schiebener, J. & Sumfleth, E. (2014). Studienerfolgsprognose bei Erstsemesterstudierenden in Chemie. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 20, 129-142.
- Hellberg, B.-M. (2009). *Entscheidungsfindung bei der Berufswahl. Prozessmodell der Emotionen und Kognitionen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Guzak, K. L. (2012). *Engineering design motivations: a qualitative and quantitative analysis of university students*. Master's Thesis, Michigan Technological University, Michigan. Verfügbar unter: <http://digitalcommons.mtu.edu/etds/242/> [29.03.2016].
- Hesse, J. & Schrader, H. C. (2002). *Das Hesse/Schrader Bewerbungshandbuch*. Köln: Eichborn-Verlag.
- Kleinbeck, U. (1975). *Motivation und Berufswahl*. Göttingen: Verlag für Psychologie.
- Kolland, F. (2002). *Studienabbruch: Zwischen Kontinuität und Krise. Eine empirische Untersuchung an Österreichs Universitäten*. Wien: Braumüller.
- Kuh, G. D. et al. (2007): Piecing together the student success puzzle: Research, propositions and recommendations. In K. Ward & L. Wolf-Wendel (Hrsg.), *ASHE Higher Education Report*, 23 (5). San Francisco: Jossey-Bass.

- Nussbaumer, M. & Sieber, P. (1994). Texte analysieren mit dem Zürcher Textanalyseraster. In P. Sieber, E. R. Brütsch (Hrsg.), *Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt* (141-186). Salzburg: Sauerländer.
- OECD (2013). *Bildung auf einen Blick 2013. OECD-Indikatoren*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Petersen, F. & Mery, M. (2010). *Die Bewerbung zum Studium: Erfolgreich bewerben für Bachelor und Master*. Offenbach am Main: Ausbildungspark Verlag.
- Ramm, M. (2008). *Das Studium der Naturwissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sieber, P. & Brütsch, E. R. (Hrsg.) (1994). *Sprachfähigkeiten - Besser als ihr Ruf und nötiger denn je! Ergebnisse und Folgerungen aus einem Forschungsprojekt*. Salzburg: Sauerländer.
- Simpson, R. D. & Troost, K. M. (1982). Influences on Commitment to and Learning of Science among Adolescent Students. *Science Education*, 66, 763-781.
- Unger, M., Dünser, L., Fessler, A. et al. (2012). *Sozialerhebung 2011. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Unger, M., Wroblewski, A., Latcheva, R. et al. (2009). *Frühe Studienabbrüche an Universitäten in Österreich. Endbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung BWF*. Wien: Institut für Höhere Studien.
- Ziegele, F. (1997). Grundlagen der Analyse von Studienabbrüchen: Erfassung, Bewertung und Maßnahmen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 4, 435-454.

Anhang

Tabelle 1:

Teil A. Textbeurteilung des Fragebogens zur Auswertung der Motivationssschreiben von den Erstsemestrigen des Bachelorstudiums Biologie im Wintersemester 2013/14 der Universität Innsbruck.

A. Textbeurteilung			
1. Grundgrößen		Aufbau	
Ist ein roter Faden vorhanden?	Ja	Textmuster: Wird ein der Aufgabe angemessenes Textmuster verwendet?	Total
	Nein		Nicht ganz
2. Sprachrichtigkeit			Gar nicht
Orthographie und Grammatikalität	Richtig	Textaufbau: Ist der Text sinnvoll aufgebaut? Innere/ Äußere Gliederung?	Total
	Auffallende Fehler		Nicht ganz
	Extrem viele auffallende Fehler		Gar nicht
3. Angemessenheit: Verständlichkeit/Kohärenz		Thematische Entfaltung: Wird das Thema in einer der Fragestellung angemessenen Art entfaltet?	Total
Wortwahl angemessen?	Total		Nicht ganz
	Nicht ganz		Gar nicht

	Gar nicht	Leseführung: Wird der Leser aktiv durch den Text geführt? Werden textstrukturierende Mittel verwendet?	Total
Satzbau angemessen?	Total		Nicht ganz
	Nicht ganz		Gar nicht
	Gar nicht	4. Inhaltliche Relevanz: Besondere inhaltliche Qualitäten	
Inhalt: Gesamtidee erkennbar?	Total	Inhaltliche Wegqualität: Überzeugt der/die StudentIn mit seinem Motivations schreiben?	Total
	Nicht ganz		Nicht ganz
	Gar nicht		Gar nicht
Länge angemessen?	Total	Inhaltliches Wagnis: Lässt der Text ein besonderes sprachliches Wagnis erkennen? Ist er in besonderer Weise kreativ?	Total
	Nicht ganz		Nicht ganz
	Gar nicht		Gar nicht

Tabelle 2:

Teil B. Textauswertung des Fragebogens zur Auswertung der Motivationsschreiben der Erstsemestrigen des Bachelorstudiums Biologie im Wintersemester 2013/14 der Universität Innsbruck.

B. Textauswertung			
1. Was motiviert den/die StudentIn für das Studium der Biologie?	Ja	2. Hat der/die StudentIn schon einmal in einem biologischen Bereich gearbeitet?	Ja
Schulischer Einfluss:			Nein
LehrerIn		3. Hat der/die StudentIn eine bestimmte Berufsvorstellung/Wunsch?	Ja
Leistungskurswahl			Vage
Schule allgemein			Nein
Exkursionen		4. Ist eine Tendenz zu einer der fünf Masterstudiengänge, die an der Universität Innsbruck angeboten werden, zu erkennen?	Ja
Familiärer Einfluss:			Nein
Familienmitglied beruflich in einem naturwissenschaftlichen Bereich angesiedelt		a. Wenn ja, welche Tendenz?	
Naturwissenschaftliche Unternehmungen mit Familie		Botanik	
Persönlicher Einfluss		Molekulare Zell- und Entwicklungsbiologie	
Spezielles Fachinteresse		Mikrobiologie	

Fester Berufswunsch		Ökologie und Biodiversität	
Studiensicherheit (Wollte schon immer studieren)		Zoologie	
Eigene Begabung, Fähigkeit		5. Werden, die in der Vorlesung genannten Qualifikationen erwähnt?	Ja
Auslandsaufenthalt			Nein
Biologisches Praktikum/FÖJ/FSJ		Wenn ja, welche Qualifikationen?	
Naturverbundenheit		Generelle Qualifikationen	
Wunsch: Die Welt zu verbessern		Intellektuelle Qualifikationen	
Erwartungen an das Biologiestudium		Experimentelle und Beobachtungsqualifikationen	
Gute Aussichten auf sicheren Arbeitsplatz		Rechnen, Kommunikations- und IT-Qualifikationen	
Vielfalt der beruflichen Möglichkeiten		Zwischenmenschliche und Teamworkqualifikationen	
Einkommenschancen im späteren Beruf		Selbstmanagement und professionelle Entwicklungsqualifikationen	
Gute Aussicht, später in Führungsposition zu kommen		6. Welche Haltung vermittelt der/die StudentIn?	Selbstbewusstsein
Qualität am Arbeitsplatz			Arroganz
Spaß am Beruf			Unsicherheit
Zusatzqualifikation		7. Warum hat sich der/die StudentIn für die Universität Innsbruck entschieden?	

Parkstudium (Wartet auf einen anderen Studienplatz)		Aus fachlichem Grund	
Einfluss durch Medien (Fernsehen, Zeitung, Filme, Bücher)		Wegen der geographischen Lage	
Berufsmessen/Info		Aufgrund einer Empfehlung (ehemalige StudentInnen, Rankings etc.)	
Professionelle Vorbilder (z.B. Nobelpreisträger, historische Vorbilder)		Sonstige	
Sonstiges			

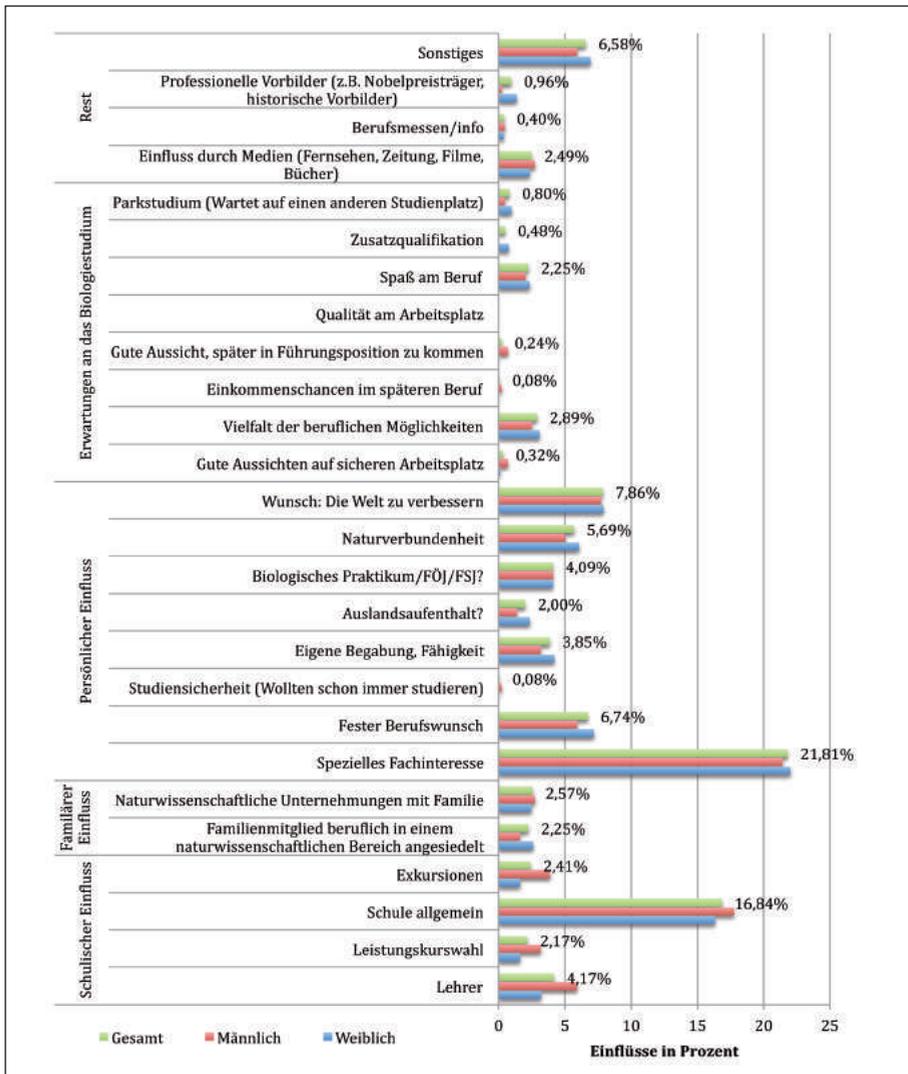


Abb. 6: Beweggründe für das Biologiestudium der Erstsemestrigen des Bachelorstudiums Biologie im Wintersemester 2013/14 der Universität Innsbruck. Die angegebenen Zahlen in der Abbildung beziehen sich auf die gesamten Studierenden, die genauen Zahlen der Studentinnen und Studenten wurden nicht angegeben.

Sprachliches aus Schulsicht

Barbara Hinger (Hg.), Zweite „Tagung der Fachdidaktik“ 2015.

Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht.

© 2016 innsbruck university press, ISBN 978-3-903122-51-2, DOI 10.15203/3122-51-2

Club Bilingual: „Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht“

Univ.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang Stadler, MA
Institut für Slawistik
und Institut für Fachdidaktik, Bereich Didaktik der Sprachen
Universität Innsbruck

Im Rahmen der Zweiten Tagung der Fachdidaktik am 10.04.2015 an der Universität Innsbruck, die unter dem Motto „Sprachsensibler Sach-Fach-Unterricht – Sprachen im Sprachunterricht“ stand, fand als abschließender Programmpunkt eine Diskussion in der Aula der Universität statt, die „Club Bilingual“ genannt wurde – ein Forum, das sich an frühere Club 2-Diskussionen des österreichischen Fernsehens anlehnte. Die Sendung, die 2007 eine Neukonzeption erfuhr und bis 2012 im ORF zu sehen war, erfreute sich auf Grund aktueller Themen großer Beliebtheit, war aber wegen der manchmal auch brisanten Themen bei der Bevölkerung nicht ganz unumstritten. Berühmt wurde die Ledergarnitur, die für den universitären Club in der Aula nachgeahmt wurde (s. Abb. 1).



Abb. 1: Universitärer Club Bilingual

Die Diskussion war einem aktuellen und brisanten Thema gewidmet: der Zweisprachigkeit und dem bilingualen Lernen an Tiroler Schulen. Aktuell – aufgrund der zunehmenden sprachlichen Heterogenität der SchülerInnen – aber auch brisant, weil trotz des schulischen Unterrichts (der in Tirol, wie in Österreich, beinahe flächendeckend dem Englischen den Vorrang gibt und damit eher Zwei- und nicht Mehrsprachigkeit fördert) das Ziel der Mehrsprachigkeit auch in Tirol noch weit von den Forderungen des Europarats entfernt ist,

jede/r EU-BürgerIn möge zusätzlich zu seiner/ihrer Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen sprechen. So bedauert auch der angesehene angewandte Sprachwissenschaftler Rudolf de Cillia, dass das österreichische Schulwesen zu sehr „auf fremdsprachliche Zweisprachigkeit und nicht auf Mehrsprachigkeit“ (de Cillia o.J.: 6) ausgerichtet ist.



Abb. 2:
Wolfgang Stadler

Moderiert wurde die Diskussion von Univ.-Prof. Mag. Dr. Wolfgang Stadler, der am Institut für Slawistik der philologisch-kulturwissenschaftlichen Fakultät und am Institut für Fachdidaktik der *School of Education* forscht und lehrt und während seiner eigenen gymnasialen Ausbildung ebenfalls schulische Zweisprachigkeit (und nicht Mehrsprachigkeit) erlebte: Denn in einem naturwissenschaftlichen Realgymnasium war Englisch die einzige Fremdsprache, die – neben dem obligaten Latein – angeboten wurde. Erst als Student lernte er während seines Lehramtsstudiums an der Universität Russisch. Ins Makedonische schnupperte er im Zuge eines Sommerkurses am Ohrider

See hinein. Während seiner Tätigkeit als Englisch- und Russischlehrer erwarb er am *Institut français* in Innsbruck basale Französischkenntnisse und als Bundeslehrer und später als Dozent lernte er Polnisch und Chinesisch im Rahmen universitärer Sprachkurse, da es ihm wichtig erschien, als Fremdsprachenlehrer immer wieder auch selber eine neue Sprache zu lernen.

Zu seinen Gästen zählten zwei Expertinnen für bilinguales Lernen an Tiroler Schulen: Frau Dipl.-Päd.ⁱⁿ Eva Nora Hosp, Direktorin der Volksschule (VS) Innere Stadt in Innsbruck und Frau Mag.^a Rosmarie Knoflach, Koordinatorin der *International School* am Akademischen Gymnasium in Innsbruck (AGI). Als Expertin für eine internationale englischsprachige VS war Frau VD Gerlinde Prazeller eingeladen, Direktorin der *Innsbruck Elementary School*, VS Innsbruck-Saggen.

In einer kurzen Vorstellungsrunde präsentierten die Leiterinnen ihre Schulen bzw. den Bereich CLIL (*Content and Language Integrated Learning*):

Frau Hosp stellte die *classi bilingui* – bilinguale Deutsch-Italienisch Klassen – vor, die sich an der Volksschule Inne-re Stadt im Rahmen eines Schulversuchs seit 2005/06 der Förderung des Italienischen als Zweitsprache verschrieben haben.



Abb. 3:
Eva Nora Hosp



Abb. 4:
Gerlinde Prazeller

Frau Prazeller präsentierte einen Zweig der Volksschule Innsbruck-Saggen, der als Modell im Jahr 2007 gestartet ist und SchülerInnen aufnimmt, die Englisch als Mutter- oder Bildungssprache sprechen. Englisch wird in allen Fächern – außer Deutsch – als Unterrichtssprache eingesetzt.

Frau Knoflach berichtete vom bilingualen Sach-Fach-Unterricht in Englisch am AGI, der in Geografie und Wirtschaftskunde sowie Biologie und Umweltkunde startete, inzwischen auf andere Fächer (Musik, Physik, Mathematik) ausgedehnt wurde und auch in Zukunft – je nach Interesse und Ressourcen – weiter ausgebaut wird. Einen wesentlichen Bestandteil von CLIL bilden u.a. Dramakurse, die sich bei den SchülerInnen großer Beliebtheit erfreuen, vor allem auch deswegen, weil dabei ihre *social skills* gefördert werden.



Abb. 5:
Rosmarie Knoflach

Die Diskussion gab einerseits den Diskutantinnen Raum, ihre Schule bzw. ihr Projekt vorzustellen und zu bewerben, andererseits wurden sie vom Moderator immer wieder aufgefordert, ihre bilingualen Klassen und den zweisprachigen Unterricht sowie den einsprachigen Englischunterricht auch kritisch zu reflektieren. Zusammengefasst seien hier einige der Diskussionsergebnisse.

So wurde Frau Hosp gefragt, welche Anforderungen an die LehrerInnen ihrer Schule gestellt werden, die ja auch den Anspruch erhebt, Fragen der Inklusion offen und angemessen zu begegnen. Die Direktorin stellte die „Individualisierung“ des zweisprachigen Unterrichts in den Vordergrund, der die bilingualen Klassen eher als Werkstatt betrachtet, in der Sprache(n) zunächst durch rezeptive, zunehmend aber durch aktive Teilnahme am Unterricht erworben werden. Den Verdacht, ihre Schule könne als Eliteschule gesehen werden, weist Frau Hosp dezidiert zurück. Zweisprachiger Unterricht bringe fast nur Vorteile. Generell sehe sie weder im Deutschunterricht noch speziell im Leseunterricht wie auch immer geartete Schwächen bei den Leistungen der SchülerInnen der VS Innere Stadt. Bislang gebe es dazu keine konkreten empirischen Untersuchungen, was die Lernleistungen der SchülerInnen im Vergleich mit anderen Schulen in Tirol oder Österreich betrifft. Solche Untersuchungen wären jedoch zweifellos wünschenswert.

Frau Prazeller wies bei der Auswahl ihrer Lehrkräfte auf Teamfähigkeit und „ausgezeichnete Englischkenntnisse“ hin, was Voraussetzung sei, um an der einzigen Grundschule in Tirol mit Englisch als Unterrichtssprache zum Einsatz zu kommen. In regelmäßigen Teammeetings würde der Austausch von methodisch-didaktischen Fragen gefördert, um die LehrerInnen (im Team ist nur ein männlicher Lehrer) über Unterrichtsprozesse in den Klassen zu informieren. Offen blieb dabei, ob diese Diskussionen auch immer dem aktuellen Stand der Fremdsprachenforschung folgen und welche Fortbildungsmaßnahmen die LehrerInnen absolvieren müssten. Besonders hervorgehoben wurde von der Direktorin das internationale Flair, das durch die Kinder amerikanischer, kanadischer und Eltern anderer Nationalitäten entstehe; das Tiroler Flair komme dabei auf keinen Fall zu kurz. Dafür Sorge schließlich u.a. der „Sachunterricht“, der ja dem österreichischen Lehrplan folgt.

Frau Knoflach hob die Schwierigkeit hervor, die die heterogenen ersten Klassen mit sich bringen und denen begegnet werden müsste, wenn *English for specific purposes* im Fachunterricht eingesetzt wird. Eine weitere Schwierigkeit sei, dass Englisch als Arbeitssprache an der Universität im Rahmen der Ausbildung von Lehrenden nur eine kleine Rolle spiele. Viele LehrerInnen würden erst durch *learning by doing* erstarben und sich CLIL-Kompetenz „durch Erfahrung“ aneignen. Den Vorteil von CLIL sieht Frau Knoflach in zwei Bereichen: einerseits werde der Erwerb einer besonderen Englisch-Kompetenz gefördert, andererseits sei Sprache immer auch Ausdruck der Schüler-Persönlichkeit; diese würde nicht nur durch gezielte Sprecharbeit, sondern eben auch durch die unverbindliche Übung in den *drama groups* gefördert, um positiven *Washback* sowohl auf die Entwicklung der L1 als auch auf die Förderung der L2 zu nützen.

Abschließend setzten alle drei Diskussionsteilnehmerinnen ihre Hoffnungen auf die „PädagogInnenbildung Neu“. Ihr Wunsch ist es, dass das Lehramtsstudium gestärkt werde, um LehrerInnen einstellen zu können, die den Anforderungen eines zweisprachigen Unterrichts für die unterschiedlichen Zwecke gewachsen seien. Die neuen Curricula seien hoffentlich dergestalt ausgerichtet. Leider war die mit knapp 40 Minuten bemessene Diskussionszeit nicht ausreichend, um alle Fragen vertieft zu beantworten oder neue aufzuwerfen. Bedauert wurde auch, dass keine Zeit für Fragen aus dem Publikum war. Dennoch waren sich in Gesprächen danach viele einig, dass der Club „Potential“ habe und auf alle Fälle bei der nächsten „Tagung der Fachdidaktik“ mit einem anderen Thema wieder über die Bühne gehen müsse. Dann könnte man auch *on air* gehen und das Gespräch für das Campusradio der Universität aufzeichnen.

Literatur

de Cillia, R. (o.J.). *Mehrsprachige Gesellschaft – zweisprachige Schulen? Anmerkungen zum Sprachunterricht an Österreichs Schulen*. Verfügbar unter: <http://www.schulpartner.info/wp-content/uploads/2010/05/microsoft-word-de-cillia-mehrsprachige-gesellschaft-zweisprachige-schulen3.pdf> [29.03.2016].

