

**Tagungsband der 8. DGFF-Nachwuchstagung**

*Hamburg, 28. September 2011*

## **Herausgeber**

Christian Beermann, Elisabeth Bracker, Lan Diao,  
Christine Gardemann, Matthias Grein, Liudmila Vasilieva

Hamburg, 26.09.2013

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b>	1
<b>Kolloquium Interviews I</b>	
Quantitativ und explorativ? Das <i>Mixed Methods Design</i> im Projekt LITES 1 (Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I)	
<i>Christine Gardemann</i>	5
Bologna à l'Africaine: Professionalisierung der Deutschlehrausbildung im Rahmen der Hochschulreform im frankophonen Westafrika	
<i>Eva Hamann</i>	25
<b>Kolloquium Interviews II</b>	
Ein literarischer Text als diskursinitiiertes Moment im Englischunter- richt:	
eine rekonstruktive Fallstudie mit SchülerInnen der Sekundarstufe II	
<i>Elisabeth Bracker</i>	38
Untersuchungen zur Zweitsprachförderung in Alberta:	
Das Experteninterview und die qualitative Inhaltsanalyse als Möglichkeiten der Datenerhebung und -auswertung	
<i>Lena Schütt</i>	57
<b>Kolloquium Introspektion</b>	
Introspektion als Instrument zur qualitativen Validierung einer Prüfung fremdsprachlichen Leseverstehens	
<i>Naomi Shafer</i>	75
<b>Kolloquium Fragebögen</b>	
Gebrauch von Lernstrategien im Bilingualen Sachfachunterricht und Eng- lischunterricht der 9. Klasse.	
<i>Nils Jäkel</i>	96

Bilingualer Mathematikunterricht und die Motivation der Schülerinnen und Schüler für Fremdsprache und Mathematik

*Kathrin Lipski-Buchholz* 111

### **Kolloquium Tests**

Die Rolle der Erstsprache beim Erwerb des deutschen Kasussystems durch Grundschul Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

*Jana Gamper* 128

Methodische Grundlagen für die Entwicklung eines Instruments zur vergleichenden Analyse mündlicher Sprachproben von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache

*Julia Webersik* 150

### **Kolloquium Videographie**

Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung und individueller Selbstreflexion von angehenden Fremdsprachenlehrenden

*Anke Köhler* 169

(Inter)kulturelles Lernen mit Film im Spanischunterricht der Sekundarstufe II

*Janina Vernal Schmidt* 189

### **Posterpreis**

Attitudinale und motivationale Auswirkungen von integrativ-mehrsprachigen Unterrichtssequenzen im Spanischunterricht – eine quantitativ ausgerichtete Interventionsstudie

*Sandra Bermejo Muñoz* 210

Lexikalisches Lernen im Englischunterricht ermöglichen:

Fallstudien zur Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte

*Ralf Gießler* 228



## **Einleitung**

Hypothesen prüfen oder ableiten? Kategorien erstellen oder entstehen lassen?

Unterricht beobachten? Interviews führen?

Mit der Frage nach dem angemessenen Forschungsdesign und den dann auszuwählenden Methoden setzen sich (nicht nur) Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler mindestens ebenso intensiv auseinander wie mit den inhaltlichen Zielen ihrer Projekte. Den Hauptanteil der 8. Arbeitstagung des wissenschaftlichen Nachwuchses der DGFF im September 2011 in Hamburg machten deswegen sechs Kolloquien zu Erhebungsmethoden aus, in denen laufende Forschungsprojekte diskutiert wurden.

Der vorliegende Sammelband stellt ausgewählte Beiträge dieser Kolloquien vor und richtet sich nicht nur an Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, sondern ebenso an alle an Fremdsprachenforschung interessierten Studierenden und Lehrenden, die anhand der hier vorgestellten Arbeiten einen Einblick in aktuelle fremdsprachendidaktische Forschungsprojekte erhalten können. Für die Leitung der Kolloquien sowie für die Auswahl der Beiträge möchten wir uns bei Julia Ricart Brede (Flensburg, Kolloquium zur Videographie), Lena Heine (Bochum, Kolloquium zur Introspektion), Thorsten Klinger (Hamburg, Kolloquium zu Fragebögen), Arne Lohmann (Wien, Kolloquium zu Korpusanalysen), Nicola Mayer (Zürich, Kolloquium zu Interviews), Raphaela Porsch (Dortmund, Kolloquium zu Tests) sowie Birgit Schädlich (Göttingen, zweites Kolloquium zu Interviews) herzlich bedanken.

Der Ausrichtung der Nachwuchstagung entsprechend sind die verschiedenen Beiträge nach ihrer Kolloquiumszugehörigkeit und damit nach den im Projekt gewählten Methoden sortiert. In

der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (Beermann et al. 2011) findet sich darüber hinaus ein Bericht über den gesamten Verlauf der Nachwuchstagung.

Folgende Projekte werden in diesem Sammelband vorgestellt:

### **Fragebögen**

Kathrin Lipski-Buchholz (Braunschweig) beschäftigt sich mit den Potentialen bilingualen Mathematikunterrichts und fokussiert dabei die Motivationsförderung.

Nils Jäkel (Bochum) nutzt Fragebögen, um den Gebrauch von Lernstrategien im bilingualen Sachfachunterricht zu erfassen.

### **Tests**

Jana Gamper (Münster) betrachtet den Erwerb des deutschen Kasussystems durch russischsprachige Kinder.

Julia Webersik (Lüneburg) setzt sich mit der Effektivität von Sprachförderung auseinander.

### **Videographie**

Janina Vernal Schmidt (Bremen) stellt ihre Studie zum Spielfilm als interkulturellem Lernmoment in der Sekundarstufe II vor.

Anke Köhler (Potsdam) nutzt die Videoanalyse als Mittel institutioneller Professionalisierung und individueller Selbstreflexion von (jungen) Fremdsprachenlehrenden.

### **Interviews**

Christine Gardemann (Hamburg) untersucht den Umgang Hamburger Englischlehrkräfte mit literarischen Texten im Englischunterricht der Sekundarstufe I sowie die damit zusammenhängenden Professionalisierungsprozesse im Rahmen eines Mixed Methods Designs.

Eva Hamann (Leipzig) beschäftigt sich mit der Erfassung und Kategorisierung von Professionskompetenzen angehender Deutschlehrerinnen und -lehrer im frankophonen Westafrika vor dem Hintergrund der dort stattfindenden Hochschulreform.

Elisabeth Bracker (Hamburg) nimmt das Diskurspotential literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe II in den Blick und stellt in ihrem Beitrag ein Fallbeispiel aus ihren Analysen vor.

Lena Schuett (Bremen), die das Phänomen des Bildungserfolgs aufgrund intensiver Sprachförderung an kanadischen Schulen untersucht, setzt sich mit möglichen Implikationen dieses Ansatzes für das Land Bremen auseinander.

### **Introspektion**

Naomi Shafer (Freiburg/CH) präsentiert in ihrem Beitrag die Ergebnisse ihrer Magisterarbeit zur qualitativen Validierung einer Prüfung zur fremdsprachlichen Lesekompetenz.

In diesem Band finden sich außerdem zwei Beiträge von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern, die ihre Projekte in Form von Postern präsentiert haben, die von einer Jury, bestehend aus Prof. Dr. Karen Schramm, Prof. Dr. Michael Legutke und Christian Beerman, prämiert wurden. Der Posterpreis wurde vom Narr Franke Attempto Verlag und vom Peter Lang Verlag gesponsort.

Sandra Bermejo (Bremen) untersucht im Rahmen einer Interventionsstudie, in welchem Maße die lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Spanisch- bzw. Fremdsprachenunterricht als Ressource für fachliche Lernmotivation und die Förderung des sprachlichen/mehrsprachigen Selbstbewusstseins genutzt werden kann.

Ralf Gießler (Ort) analysiert die Unterrichtswahrnehmung ange-  
hender Englischlehrkräfte mit Hilfe von Unterrichtsvideos. Der  
Schwerpunkt der Studie liegt im Bereich des lexikalischen Ler-  
nens und Lehrens.

Wir, das Organisationsteam der Nachwuchstagung, freuen uns  
über den zustande gekommenen regen Austausch, bei dem neben  
der methodologischen und methodischen auch die inhaltliche  
Diskussion der Projekte ihren Platz fand. Deutlich wurde in allen  
Kolloquien, wie eng die verschiedenen Arbeitsfelder – von der  
Forschungsfrage über die Forschungsmethoden bis zu organisato-  
rischen Aspekten der Arbeitszeit und Verschriftlichung – mitein-  
ander zusammenhängen und wie stark sie einander bedingen.

Die Herausgabe war ein zeitintensiver Prozess parallel zu unse-  
ren eigenen Dissertationsprojekten, unserer Lehre und auch unse-  
ren Leben jenseits der Universität. In diesem Prozess haben nicht  
nur wir als Herausgebende viel gelernt. Auch die vorgestellten  
Projekte haben sich weiterentwickelt. Alle Nachwuchsforscherin-  
nen und –forscher haben ihre Beiträge daher freundlicherweise  
vor der Veröffentlichung noch einmal auf den neusten Stand ge-  
bracht (Sommer 2013).

Beermann, Christian; Bracker, Elisabeth; Diao, Lan; Gardemann,  
Christine; Grein, Matthias; Vasilieva, Liudmila (2011): Tagungsbe-  
richt: Achte Arbeitstagung des wissenschaftlichen Nachwuchses in  
der Fremdsprachenforschung, *Zeitschrift für Fremdsprachenfor-  
schung*, 22: 2, S. 253-256.

**Quantitativ und explorativ?  
Das *Mixed Methods Design* im Projekt LITES 1  
(Literarische Texte im Englischunterricht der  
Sekundarstufe I)**

CHRISTINE GARDEMAN

Vom Einsatz literarischer Texte im Englischunterricht versprechen sich Vertreter der fremdsprachlichen Literaturdidaktik eine Vielzahl von positiven Effekten. Doch kommen die z.T. stark ausdifferenzierten Ansätze in der schulischen Praxis an bzw. *können* sie hier überhaupt greifen? Im Promotionsprojekt LITES 1 versuche ich, die empirische Lücke in diesem Bereich zumindest für Hamburg ansatzweise zu schließen. Über die Erhebung quantitativer (Fragebögen) wie qualitativer (episodische Interviews) Daten im Rahmen eines *Mixed Methods Designs* erhoffe ich mir neben einer 'Bestandsaufnahme' zur Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I auch einen Einblick in die dazugehörigen Professionalisierungsprozesse der in Hamburg aktuell unterrichtenden Englischlehrkräfte.

## **1. "Literatur auch und gerade in der Sekundarstufe I!"**

Laurenz Volkmanns engagiertes Plädoyer für die Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I (2009) ist nicht zuletzt gespeist durch die seit der Veröffentlichung der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (KMK 2004) erneut aufgekommene und noch andauernde Diskussion um den Platz der Literatur in einem an mess- und prüfbarem Kompetenzzuwachs ausgerichteten Fremdsprachenunterricht. Ob und wie Englischlehrkräfte, beeinflusst oder nicht durch die bildungspolitische Neuorientierung der letzten Jahre, literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I aktuell einsetzen, wissen wir allerdings nicht. Der vorliegende Beitrag stellt ein Promotionsprojekt vor, das u.a. dieser Frage an den Hamburger Gymnasien und Stadtteilschulen nachgeht. Das gewählte *Mixed Methods Design* setzt eine enge Verzahnung von inhaltlicher und methodischer Arbeit voraus. Die Schwerpunkte der Darstellung werden in diesem Beitrag daher in etwa gleichwertig auf der inhaltlichen Vorstellung des Projekts sowie auf dem gewählten methodologischen Programm und den genutzten Methoden liegen. Ich beginne zunächst mit einer eher knapp gehaltenen Vorstellung und Diskussion des *Mixed Methods Designs* selbst. Im

darauf folgenden Teil des Beitrags gehe ich auf das leitende literatur- und englischdidaktische, im Anschluss auf das professionalisierungstheoretische Erkenntnisinteresse des Projekts ein. Im daran anschließenden Teil schließlich werde ich anhand meines konkreten Vorgehens im Projekt eine mögliche Systematik der Verknüpfung zwischen Forschungsgegenstand und gewählten Methoden im Sinne eines *Mixed Methods Designs* aufzeigen. Ein Einblick in den aktuellen Stand der Dinge im Projekt sowie ein Ausblick auf das weitere Vorgehen schließen den Beitrag ab.

## **2. Das methodologische Programm der *Mixed Methods***

In der sozialwissenschaftlichen Forschung besteht weitgehende Einigkeit darüber, dass sowohl die Methodentraditionen der quantitativen als auch die der qualitativen Forschung erkenntnistheoretische Grenzen aufweisen. Bei der Erhebung quantitativer Daten etwa können vergleichsweise schnell große Fallzahlen erhoben, ggf. abgesicherte Stichproben gezogen und standardisierte Instrumente und Auswertungsverfahren eingesetzt werden. In quantitativ ausgerichteten Forschungsprojekten, so Udo Kelle, rückten damit die "Verallgemeinerbarkeit der Befunde, Objektivität und Wiederholbarkeit der Datenerhebung und Datenanalyse" in den Mittelpunkt des Interesses (Kelle 2011: 35). Voraussetzung für diese Art des Vorgehens ist jedoch eine vorab erfolgte theoretische Strukturierung des zu beforschenden Gegenstandsbereichs. Stets stehen quantitative Forscher vor der Herausforderung, abwägen zu müssen, ob ihnen eine gegenstandsangemessene Entwicklung von Forschungsinstrumenten wie etwa Fragebögen überhaupt möglich ist. Kelle verweist zur Erläuterung auf Gerdes, der bereits 1979 auf die Schwierigkeit aufmerksam macht, dass "Sachverhalte, über die der Forscher keine Vorstellungen hat, weil er den betreffenden Wirklichkeitsbereich nicht umfassend kennt, [...] in seinen Hypothesen gar nicht auftauchen" können (vgl. Gerdes 1979: 5, zit. nach Kelle 2001: 34). Dass es zusätzliche relevante Sachverhalte gibt und ob eventuell gerade diese für die handelnden Akteure von großer Bedeutung sind, lässt sich aufgrund einer rein theoriebasierten Erhebung quantitativer Daten nicht beurteilen. Die quantitative Forschung läuft dann Gefahr, Datenartefakte zu produzieren, die dem Forschungsgegenstand ggf. nicht gerecht werden.

In der qualitativen Methodentradition werden weniger bis nicht strukturierte Erhebungsverfahren eingesetzt. In z.B. narrativen Interviews ist es Forschern möglich, einen Blick auf ein eventuell sogar völlig unbekanntes Forschungsfeld zu gewinnen, der durch die Relevanzsetzungen der einzelnen

Akteure gekennzeichnet ist. Den Forschern geht es hier, so Kelle, um die "adäquate Erfassung der Sinndeutungs- und Sinnsetzungsprozesse der Akteure und der ihnen zugrunde liegenden Wissensbestände" (2011: 35). Dieses Vorgehen bringt den entscheidenden Vorteil mit sich, dass auf diese Weise im Idealfall "theoretische Konzepte [...] den Daten vom Untersucher nicht aufgezwängt werden, sondern aus ihnen 'emergieren'" (Kelle 2011: 44, Hervorhebung im Original). Gleichzeitig erhöht sich allerdings der Erhebungs- und Auswertungsaufwand für den einzelnen Fall deutlich, so dass in der Regel nur geringe Fallzahlen erhoben werden können. An Bedeutung gewinnt in der qualitativen Forschung außerdem die Interpretationsleistung des Forschers. Damit verbunden ist auch die Gefahr einer Subjektivierung der Deutung, die im Extremfall zu einer eigentlich ungewollten Sinn- und Relevanzsetzung durch den oder die Forschenden führen kann. Aufgrund dieser Tatsache sowie aufgrund der Beschränkung auf womöglich nur wenige Einzelfallstudien ist daher auch die qualitative Forschung nicht vor der Produktion von Artefakten gefeit.

Schnell also stoßen sowohl die Erhebung und Auswertung quantitativer wie auch qualitativer Daten an ihre jeweiligen Grenzen. Die leitende Frage für die Auswahl eines methodologischen Programms und der mit ihm verbundenen Methoden muss daher die nach der Gegenstandsangemessenheit sein. Vor allem für solche Forschungsfelder, "die durch Heterogenität und Wandlungsfähigkeit der untersuchten sozialen Strukturen gekennzeichnet sind", lässt sich festhalten, dass „die Methodeninventarien der qualitativen und die [der] quantitativen Tradition jeweils für sich genommen nicht ausreichen“ (Kelle 2011: 55). In der Forschungspraxis finden sich so auch bereits zahlreiche Beispiele von Forschungsprojekten, die beide Methodentraditionen kombinieren. Zu häufig jedoch, so Kelle, würde die Erhebung beider Datenarten dabei auf rein pragmatische Gründe zurückgeführt und nur auf der Ebene der Methodik behandelt: "Fragen nach dem Gegenstandsbezug und der theoretischen Begründung von methodenintegrativen Designs wurden bislang kaum diskutiert" (Kelle 2011: 40). Entscheidend für die Entwicklung eines *Mixed Methods Designs* ist daher die Frage, welche spezifischen Aspekte des zu untersuchenden Forschungsgegenstands dazu führen, dass weder die alleinige Nutzung qualitativer noch die alleinige Nutzung quantitativer Methoden ausreicht, um das leitende Erkenntnisinteresse verfolgen und die leitenden Fragestellungen bearbeiten zu können. Bevor also das konkrete *Mixed Methods Design* des hier vorgestellten Projekts präsentiert werden kann, müssen im Folgenden zunächst der Forschungsgegenstand selbst, d.h. die Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht

der Sekundarstufe I, sowie die Ziele des Forschungsprojekts betrachtet werden.

### **3. Herleitung des literatur- und englischdidaktischen Erkenntnisinteresses**

Die im Bereich der Literaturdidaktik festzustellende empirische Forschungslücke in der Sekundarstufe I konstatiert Eva Burwitz-Melzer noch 2007:

Leider ist die Sekundarstufe I in der Literaturdidaktik immer noch ein Niemandsland. Nicht zuletzt die *Nationalen Bildungsstandards* dienen dazu, diesen Zustand zu zementieren, da sie kaum sinnvolle Lernziele für eine literaturdidaktische Arbeit im Fremdsprachenunterricht [...] in diesem Bereich anbieten. Dies ist ein besonders gravierender Mangel als die Anforderungen, die nach der zehnten Klasse in der Oberstufe in literaturdidaktischer Hinsicht zu erfüllen sind, besonders in Leistungskursen, unverhältnismäßig hoch angesetzt werden (2007a: 220f.).

Das vorgestellte Promotionsprojekt versteht sich damit zum einen als Versuch, die von Burwitz-Melzer aufgezeigte Lücke für den Bereich der Sekundarstufe I zumindest in Hamburg in Ansätzen zu schließen. Neben ausgesprochen optimistischen Hoffnungen in Bezug auf die Potentiale der Nutzung literarischer Texte (Burwitz-Melzer 2007b, Henseler/Surkamp 2007, Hollm 2009 u.v.m.) finden sich im fachdidaktischen Diskurs allerdings auch kritische Stimmen: Almut Küppers etwa verweist in einer Studie zur schulischen Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht (1999) auf Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, die nahelegten, dass "die Fähigkeit zu Empathie und Fremdverstehen [...] erst nach der Pubertät erreicht" werde und damit die häufig mit literarischen Texten verknüpften Lernziele "wie interkulturelles Lernen, Fremdverstehen und Empathie" in der Sekundarstufe I eventuell noch keinen Platz hätten (vgl. Küppers 1999: 94). Im spezifischen Kontext dieser Lernziele geht Küppers sogar so weit, zu bedenken zu geben, dass "[d]ie Behandlung (fremdsprachiger) Literatur [...] ähnlich wie im Deutschunterricht womöglich erst in der Oberstufe sinnvoll" sein könnte (Küppers 1999: 94). Misszuverstehen als Aufforderung zum Nichtlesen ist Küppers' Äußerung allerdings nicht: In einem späteren Aufsatz bezieht Küppers (2001) deutlich Stellung *für* den Einsatz literarischer Texte in der Sekundarstufe I. Der Fokus ihrer Argumentation am

Beispiel der *Harry Potter*-Bände liegt allerdings im Bereich der allgemeinen Lesemotivation.

Das Promotionsprojekt versucht in einem zweiten Schritt, einen Beitrag zu einem verstärkten Dialog zwischen universitärer Theorie und schulischer Praxis zu liefern. Dieser ist wohl vor allem dann möglich, wenn wir die zentrale Schnittstelle zwischen den beiden Sphären, die Englischlehrkräfte, als Dialogpartner stärker einbeziehen. Bereits fünf Jahre vor Burwitz-Melzer (2007) formuliert Delanoy (2002) dazu eindringlich ein spezifischeres Forschungsdesiderat, das auf die besondere Rolle der Lehrkraft und, für diesen Beitrag von zusätzlicher Bedeutung, auf die Notwendigkeit der Erhebung verschiedener Datenarten in diesem Bereich hinweist:

Bedenkt man, daß [sic!] die Studie von Benz<sup>1</sup> bereits vor [22, CG] Jahren veröffentlicht wurde, so empfiehlt es sich, den schulischen Istzustand sowohl mit Hilfe quantitativer als auch qualitativer Studien neu zu erforschen. Anders als in der Vergangenheit sind allerdings auch die Lehrerinnen<sup>2</sup> zu befragen, um ihre Standpunkte besser kennenzulernen. Da Lehrerinnen bisher kaum zu Wort gekommen sind, ist es an der Zeit, sich ihren Interessen, Problemen, Erfahrungen und Anliegen mit Nachdruck zuzuwenden (2002: 187f.).

Mit Delanoy (2002) vermute ich ebenfalls, dass die Arbeit mit literarischen Texten im Englischunterricht andere Herausforderungen an Lehrkräfte stellt als die Arbeit mit literarischen Texten im (immer noch zumeist muttersprachlichen) Deutschunterricht. Dies könnte neben eventuell in Bildungsplänen anders definierten Lernzielen für den Literaturunterricht zum einen in der allgemein geringeren fremdsprachlichen Kompetenz, zum anderen spezifischer in der um eine oder mehrere Stufen zurückgeworfenen fremdsprachlichen Lesekompetenz der Schüler begründet sein. Es deutet sich an, dass literarische Texte im Fremdsprachenunterricht aufgrund ihrer doppelten Fremdheit eine besondere Herausforderung für Lerner darstellen. Und nicht nur für diese: U.a. Caspari (2001) und Schädlich (2008) sowie Kelchner (1994) stellten fest, dass offenbar zahlreiche Lehrkräfte auf der Grundlage eines aus Sicht der Literaturdidaktik überholten Literaturver-

---

<sup>1</sup> Norbert Benz befragte für seine Dissertation Schüler/innen und Studierende nach ihren Erfahrungen bzw. Erinnerungen an den (1990 so formuliert) "englischen Literaturunterricht". Der Fokus von Benz' Befragung lag dabei vor allem auf den genutzten literarischen Genres sowie den eingesetzten Methoden.

<sup>2</sup> Delanoy verwendet die weibliche Form in seinem Aufsatz stellvertretend für beide Geschlechter.

ständnisses zu arbeiten scheinen, das den Text als Träger einer einzigen, richtigen Deutung begreift. Eine solche Vereinfachung der Art und Weise des Umgangs mit literarischen Texten im Englischunterricht könnte allerdings nicht nur Ausdruck eines überholten Literaturverständnisses sein, sondern auch Ausdruck einer im Rahmen eines höchst individuellen Professionalisierungsprozesses (vgl. Caspari 2001 und Kapitel 3) vorgenommenen Anpassung an die wahrgenommenen Bedürfnisse der Lerner. Lehrkräfte wurden hierzu, sowie zu den Quellen ihrer Text- und Methodenauswahl in diesem spezifischen Bereich noch nicht befragt.

Auch wenn sich die DESI-Studie nicht spezifisch auf den Literaturunterricht bezog, scheint dessen Praxis als Bestandteil des laufenden Englischunterrichts allerdings von einem eher lehrerdominierten Unterrichtsansatz geprägt zu sein (vgl. auch Benz 1990). So hält Klieme anhand der DESI-Videostudien fest, dass die Lehrkraft im Englischunterricht zumeist doppelt so viel spreche "wie alle Schüler zusammen" (2006: 6). Dennoch deutet sich in einigen Fallstudien an, dass sich im fremdsprachlichen Literaturunterricht durchaus Beispiele für den Einsatz offenerer bzw. kreativer Verfahren (auch hierzu Benz 1990, außerdem Caspari 1994 und 2004, Küppers 1999) finden lassen und sich eventuell sogar die breite Praxis durchaus heterogener zu gestalten scheint als dies bisher unter Literaturdidaktikern angenommen wird.

#### **4. Herleitung des professionalisierungstheoretischen Erkenntnisinteresses im Kontext der Literaturdidaktik**

Die von Altman (1983, zit. nach Caspari 2001: 331) vorgebrachte provokante These, dass Lehrkräfte nicht lehrten wie ihnen beigebracht worden sei, zu unterrichten, sondern vielmehr so lehrten, wie sie es als Schüler selbst erlebt hätten, stellt die Effektivität der Lehrerbildung seit nunmehr 29 Jahren in Frage. In diesem Zusammenhang scheint es so, als sei das Literaturverständnis geradezu ein beispielhafter Aspekt, in dem vermutete, z.T. erhobene schulische Erfahrung und universitäre Theorie besonders auseinanderklaffen. Zum Vergleich: Die Zweitsprachenerwerbs- (am prägendsten wohl Krashen 1983) sowie sprachdidaktische Forschung (z.B. Vorschläge für eine kommunikative Grammatik, von Ziegésar/von Ziegésar, 1994) bestätigen für die meisten Studierenden den mitgebrachten subjektiven Eindruck, dass das Pauken von Vokabeln und Grammatikregeln von eher eingeschränkter Nützlichkeit sind. Aufgrund der fehlenden empirischen Daten können wir bisher nur spekulieren, welche Art von Literaturverständnis ak-

tuell im Englischunterricht der Hamburger<sup>3</sup> Sekundarstufe I und II vermittelt wird. Wir wissen jedoch, dass Lehramtsstudierende (exemplarisch gezeigt bei Schädlich 2004 und 2008) mit einem aus Sicht der Literaturdidaktik veralteten Literaturbegriff an die Universitäten kommen und diesen trotz literaturdidaktischer Seminare offenbar nicht ablegen. Das Literaturverständnis ist damit zu begreifen als Teil einer lang gewachsenen subjektiven Überzeugung, von der wir wissen, dass sie Bearbeitung und Veränderung nur schwer zugänglich ist. Dass z.B. an der Universität erworbenes Fach- wie Pädagogikwissen auf die Überzeugungen und das Handeln aktuell unterrichtender Lehrkräfte zumindest in der Erinnerung einen scheinbar nur sehr geringen Einfluss hatte, leitet Caspari (2004) aus einer Reihe von Studien zum beruflichen Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrern ab.

Stärker als ein universitäres Studium oder die vergleichsweise kurze Phase des Referendariats scheinen andere Phasen die literaturdidaktische Sozialisation einer Lehrkraft zu beeinflussen. Caspari (2004) nennt als die drei wesentlichen Einflussfaktoren auf das Selbstverständnis von Fremdsprachenlehrern die eigenen (Lern-) Erfahrungen als Schüler<sup>4</sup>, die eigene Praxiserfahrung sowie eine von Lehrkräften als notwendig erachtete Anpassung an die Bedürfnisse, das Verhalten sowie die Erwartungen der eigenen Schüler. Caspari weist, wenn auch nicht so drastisch wie Altman (1983), darauf hin, dass Faktoren wie Lehr- und Bildungspläne sowie während des Studiums kennengelernte didaktische Theorien eine eher untergeordnete Rolle spielten. Die Verarbeitung der gesammelten Erfahrungen und des gesammelten Wissens sowie die entsprechende Reflexion und Umsetzung seien dabei "in hohem Maße individuell" (Caspari 2004: 57).

Bereits diese Ausführungen verdeutlichen die Komplexität der einem aktuellen Lehrerhandeln zugrundeliegende Konzepte und Überzeugungen, betonen aber auch den Faktor der Anpassung. Gerade in der Sekundarstufe I, zu einem frühen Zeitpunkt mit noch gering ausgeprägter fremdsprachlicher Kompetenz der Schüler, könnten literaturdidaktische Theorie und schulische Praxis kollidieren. Das Spektrum möglicher literaturdidaktische Ziele (nur beispielsweise seien hier Persönlichkeitsentwicklung, Empathie/Fremdverstehen und interkulturelles Lernen genannt) sowie die

---

<sup>3</sup> Nicht alle aktuell an Hamburger Gymnasien unterrichtenden Englischlehrkräfte haben ihre Schul- und/oder Studienzeit in Hamburg absolviert. Die Frage stellt sich jedoch für alle Bundesländer gleichermaßen.

<sup>4</sup> Dazu zählen mit Caspari (2004) auch Auslandsaufenthalte, sofern sie während der Schulzeit stattfanden.

## *Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I*

Unabgeschlossenheit der Deutung, die bei der Beschäftigung mit literarischen Texten von der Literaturdidaktik als zentral definiert wird, bieten für Lehrende wie Lernende ggf. Frustpotential. Delanoy etwa hält die "Zielvorstellung einer ästhetischen Lektüre" und "das reale Rezeptionsverhalten fremdsprachlicher Leser" für "nur schwer miteinander in Einklang zu bringen" (2002: 70). Sollte sich im laufenden Projekt LITES 1 tatsächlich die von der Literaturdidaktik vermutete Dominanz eher lehrerzentrierter Textdeutungsverfahren zeigen, die schon vor etwa 20 Jahren von Benz (1990) und Kelchner (1994) ermittelt wurde, dann könnte dies nicht nur auf ein zugrunde liegendes überholtes Literaturverständnis der Lehrenden hindeuten. Unter Berücksichtigung der vermuteten Anpassungen an die Bedürfnisse der Lernenden wären diese Verfahren auch als Versuch der Lehrkräfte lesbar, den Schüler über eine (vermeintlich) 'richtige' Lesart Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Eine solche 'richtige' Lesart wäre dann nicht so sehr als Manifestation einer literarischen Interpretation zu verstehen, sondern als eine auf z.B. das korrekte Verstehen von neuen Vokabeln, das Nachvollziehen chronologischer Handlungsschritte eines narrativen Textes etc. bezogene Lesart, die folglich weniger das Literarische des literarischen Textes, sondern vielmehr die Spracharbeit in der Vordergrund stellt. In den von Benz (1990) über Fragebögen erhobenen Schüleräußerungen zum englischen Literaturunterricht deutet sich, wenn auch nicht durchgängig signifikant, an, dass die Tendenz, literarischen Texten eine eindeutige Aussage/Lesart zuzuschreiben, in der Wahrnehmung der Schüler/innen bei Englischlehrkräften zum Teil ausgeprägter sei als bei Deutschlehrkräften (vgl. 1990: 165). Diese These der Schüler deutet, auch wenn sie nicht in ihrer Gesamtheit haltbar ist, auf das oben skizzierte potentielle Dilemma der Arbeit mit literarischen Texten im Englischunterricht der Sekundarstufe I hin.

Das Ziel des Forschungsprojekts ist es somit insgesamt, sowohl die Literaturnutzung als auch das Literaturverständnis der Lehrkräfte im Kontext der Arbeit mit literarischen Texten im Englischunterricht der Sekundarstufe I zu rekonstruieren. Die konkreten Fragen, die das Projekt leiten, sind:

1. Welche literarischen Texte werden, wenn überhaupt, von Englischlehrkräften an den Hamburger Gymnasien und Stadtteilschulen im Englischunterricht der Sekundarstufe I eingesetzt – und warum gerade diese?
2. Welche Methoden kommen dabei (nicht) zum Einsatz – und warum gerade diese (nicht)?

3. Welche Ziele verfolgen die Lehrkräfte bei der Nutzung der literarischen Texte (nicht) – und warum gerade diese (nicht)?
4. Welches Verständnis von Literatur und Literaturdidaktik beeinflusst die Lehrkräfte (wie) im Rahmen ihres professionellen Selbstverständnisses und insbesondere bei ihrer Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I?

Methodisch braucht es hier also zum einen eine breit angelegte Bestandsaufnahme vor allem der Literaturnutzung, zum anderen einen Zugriff, der es erlaubt, das Literaturverständnis in den Blick zu bekommen, dessen Ausprägung und Ursprung zu komplex erscheinen, um quantitativ zufriedenstellend erfasst werden zu können (vgl. etwa die umfangreichen Erkenntnisse der Lesesozialisationsforschung, z.B. zusammengestellt von Küppers 1999). Die Beantwortung der Frage nach der Literaturnutzung verlangt also vor allem nach quantitativen Daten (Genres, ggf. Titel, Methoden, Häufigkeiten usw.), die Rekonstruktion eines lang gewachsenen sowie ggf. zwischenzeitlich modifizierten Literaturverständnisses hingegen nach ausführlicheren und vertieften Einblicken in die subjektiven Überzeugungen einzelner Lehrkräfte. Der Forschungsgegenstand des Projekts LITES 1 selbst ist es daher, der in seiner Strukturlogik auf die Notwendigkeit eines *Mixed Methods Designs* hinweist. Wie Gegenstandstheorie, Erkenntnisinteressen und methodisches Vorgehen konkret aufeinander abgestimmt werden, stelle ich im Folgenden dar.

## **5. Das *Mixed Methods Design* im Projekt LITES 1**

Die Ausgangsposition zur Untersuchung der Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I lässt sich in der Zusammenfassung wie folgt charakterisieren:

1. Es fehlt eine breite Bestandsaufnahme der Literaturnutzung im Englischunterricht der Sekundarstufe I.
2. Es fehlen Einblicke in Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften, die zu einem bestimmten Verständnis von Literatur und Literaturdidaktik sowie zu einer bestimmten Art der Nutzung von Literatur im Englischunterricht führen.
3. Es existieren verschiedene literaturdidaktische Modelle, sowohl allgemein literaturdidaktische (aus der Deutschdidaktik) als auch spezifisch fremdsprachendidaktische.

## *Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I*

4. Es existieren einige qualitative Fallstudien, die im Umfeld der Thematik von LITES 1 angesiedelt sind. Diese stammen zum Teil aus der Deutschdidaktik, zum Teil aus der Fremdsprachendidaktik.

5. Es existieren zwei quantitative Studien zur Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht (Benz 1990 und Kelchner 1994), die sich allerdings nicht konkret auf die Sekundarstufe I beziehen und deren Durchführung überdies bereits 22 bzw. 18 Jahre zurückliegt.

6. Es existiert eine neuere quantitative Studie zur Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht der Oberstufe (Peters und Unterweg 2005), die allerdings große methodische Schwächen aufweist (vgl. dazu die Repliken von Ross, 2006 und Glaap, 2006).

Aus der Zusammenfassung wird deutlich, dass das Projekt LITES 1 aufgrund bisher nur unzureichend vorliegender Einblicke in das Forschungsfeld eher einer explorativen Forschungslogik zuzuordnen ist. Mit dieser sind allerdings nicht unmittelbar nur qualitative Methodentraditionen verbunden. Die klare Verbindung „zwischen erkenntnistheoretischen Paradigmen einerseits und Methodentraditionen qualitativer und quantitativer Forschung andererseits“ werde, so Kelle, in den letzten Jahren „zunehmend in Frage gestellt“ (Kelle 2011: 45). Durch eine sinnvolle Kombination beider Methodentraditionen könnte m.E. insbesondere bei der Verfolgung einer insgesamt explorativen Strategie ein umfassender Einblick in ein bisher noch relativ unerforschtes Feld gelingen. Für die möglichst breite Bestandsaufnahme der Literaturnutzung im Englischunterricht der Sekundarstufe I erhebe ich daher mit einem standardisierten Fragebogen zunächst quantitative Daten. Im Anschluss werde ich in narrativen Interviews zusätzlich qualitative Daten erheben, auf deren Grundlage ich das Literatur- sowie das literaturdidaktische Verständnis ausgewählter Englischlehrkräfte rekonstruieren möchte. Auf diese Weise beziehen sich die Fragen des Fragebogens vor allem auf das Was? und das Wie? der Nutzung literarischer Texte im Englischunterricht. In den Interviews erfolgt dann eine Zuwendung (nicht nur, aber vor allem) zur Frage nach dem Warum?. Hierunter fasse ich die möglichen Begründungen für den Einsatz literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I, die neben der Erfüllung bildungspolitischer Vorgaben und/oder schulinterner Absprachen vor allem im subjektiven Verständnis der Lehrkräfte von Literatur und Literaturdidaktik vermutet werden. Die Chronologie der methodischen Schritte sowie die verschiedenen Ansätze zur Kombination der quantitativen und qualitativen Methoden sind im folgenden Schaubild überblicksartig dargestellt.

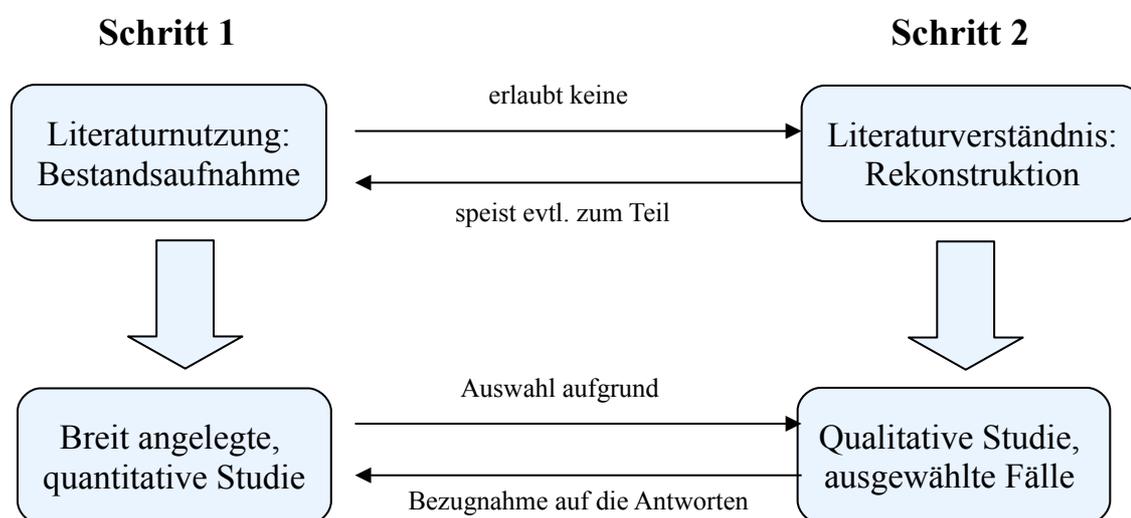


Abbildung 1: Methodisches Vorgehen.

Wie die Abbildung 1 zeigt, gehe ich aufgrund vorhandener literaturdidaktischer Arbeiten davon aus, dass konzeptionelle Verbindungen zwischen dem Literaturverständnis einer Lehrkraft und ihrer Literaturnutzung im Englischunterricht bestehen. Wie stark das Literaturverständnis die Literaturnutzung beeinflusst, lässt sich allerdings vorab nicht beurteilen. Klar scheint hingegen, dass von einer beobachteten Literaturnutzung nicht auf ein dahinterliegendes Literaturverständnis geschlossen werden kann– neben dem oben bereits skizzierten Dilemma der Literaturnutzung in der Sekundarstufe I ist hier der Einfluss eher situativer Faktoren (konkrete Klasse, Sprachkompetenz der Schüler u.v.m.) eventuell hoch. Wie das Literaturverständnis einer bestimmten Lehrkraft ausgestaltet und wie es entstanden ist sowie in welchem Zusammenhang es zur unterrichtlichen Gestaltung steht, kann m.E. nicht standardisiert abgefragt, sondern nur ausführlich rekonstruiert werden. Die Auswahl der zu befragenden Lehrkräfte wird im Projekt auf der Grundlage der Ergebnisse der Fragebogenstudie erfolgen.

Ich möchte daher nun die bereits abgeschlossene Entwicklung des Fragebogens für den ersten Schritt des Projekts beschreiben. Anhand des entwickelten Fragebogens lässt sich m.E. exemplarisch aufzeigen, wie ein in der Re-

gel zur Hypothesenprüfung eingesetztes quantitatives Instrument sowohl als standardisiertes Befragungsinstrument als auch zur Hypothesengenerierung eingesetzt werden kann. Als Instrument zur Erhebung quantitativer Daten muss sich der Fragebogen auf eine möglichst solide theoretische Fundierung stützen. Ziel der Literaturrecherche war in einem ersten Schritt, das theoretisch, d.h. literaturdidaktisch denkbare Spektrum der Literaturnutzung im Englischunterricht der Sekundarstufe I aus verschiedenen literatur- und englischdidaktischen Publikationen zu entnehmen und zu sortieren. Aus der Breite der Veröffentlichungen habe ich den fachdidaktischen Diskurs besonders prägende (Burwitz-Melzer 2007a, Spinner 2006, Steinbrenner 2002), spezifisch aus der Englischdidaktik stammende (Nünning/Surkamp 2006, Thaler 2008), ein für den Unterricht der Sekundarstufe I explizit nutzbares (Rosebrock 1997, Deutschdidaktik) sowie das zuletzt publizierte Modell (Steininger 2011) ausgewählt, um die Bandbreite möglicher literatur- und sprachdidaktischer Ziele des Englischunterrichts mit literarischen Texten in der Sekundarstufe I abzubilden. Nach einem Abgleich der Modelle sowie unter zusätzlicher Berücksichtigung der Ergebnisse von im Bereich der Literatur- und Fremdsprachendidaktik durchgeführten qualitativen Studien (Wieser 2008, Schädlich 2004 und 2008, Küppers 1999, Caspari 2004) wurde der Bogen in einer ersten Entwurfsfassung zusammengestellt. Zentral für diesen ersten Fragebogenentwurf waren vor allem Überlegungen zu den Ausprägungen verschiedener in der Praxis vermuteter Lehrerorientierungen. Diese beziehen sich zum einen auf die Rolle des Textes im Unterricht (eindeutiger Textsinn vs. Leserorientierung), zum zweiten auf das Verhältnis von Sprach- und Textarbeit (*using literature vs. teaching literature*) und zum dritten auf den allgemeinen Lehrstil (operationalisiert auf der Ebene der Unterrichtsmethoden). Ich möchte die theoretisch möglichen Ausprägungen dieser Orientierungen im Folgenden zum besseren Verständnis ein wenig erläutern.

Im Rahmen der ersten Orientierung sind zwei grobe Kategorien unterscheidbar. Die erste ist als eine aus dem aktuellen Stand der literaturdidaktischen Theorie abgeleitete lernerorientierte und damit rezeptionsästhetisch-hermeneutische Ausrichtung zu fassen, die zweite grobe Kategorie ließe sich als traditionelle, d.h. eher lehrerorientierte und auf einen objektiven Sinngehalt literarischer Texte hinarbeitende Position beschreiben. Zentral wäre in einer solchen Kategorisierung ggf. die Frage danach, ob aus Lehrersicht eher der Text oder die Lerner im Mittelpunkt der unterrichtlichen

Beschäftigung mit literarischen Texten stehen<sup>5</sup>. Die im literaturdidaktischen Diskurs heute vermehrt benannten kulturwissenschaftlichen sowie *gender*-orientierten Paradigmen (vgl. Forderungen von Hallet/Nünning 2007) für die unterrichtliche Arbeit mit Literatur wären demnach, ähnlich wie die Zieldimension des interkulturellen Lernens, auch einer lernerorientierten Ausrichtung zuzuordnen, wenn sie als auf die Auseinandersetzung mit Fragen zu Persönlichkeit/Identität, Gesellschaft usw. zielend verstanden werden und somit eher langfristige Effekte auf Lernerseite fokussieren. Hallet und Nünning diagnostizieren jedoch, dass diese eher jüngeren "Neu-Konzeptualisierungen zentraler Begriffe" im Unterricht, z.T. sogar in der Didaktik noch nicht angekommen seien (2007:7). Die zwei Kategorien, die inhaltlich als *objektiver Textsinn vs. subjektive Lesart*<sup>6</sup>, konzeptionell als *lehrer- vs. lernerorientiert* zu beschreiben wären, sind insgesamt eher als Extrempole einer stufenlosen Skala zu verstehen, bei deren Betrachtung Vertreter der fachdidaktischen Theorie für "eine Integration beider Ansätze" (Caspari 2008: 119) plädieren. Eine Zuordnung von Lehrerpositionen zur Literaturnutzung und dahinter vermutetem Literaturverständnis darf dabei nicht vorschnell geschehen: Auch Literaturunterricht, der von einem positivistischen Literaturverständnis der Lehrkraft gespeist wird, kann lerneraktivierende Methoden, z.B. aus dem Repertoire der Handlungs- und Produktionsorientierung, einsetzen – auch wenn diese dann eher als spielerisches Plus (vgl. Caspari 2004) zu klassifizieren wären. Umgekehrt kann auch in einem Literaturunterricht, der z.B. bezogen auf den Sprechanteil von der Lehrkraft dominiert wird, letztlich ein zum Verstehen und ggf. Widerstehen (vgl. dazu Delanoy 2002) anregender Lehrstil zu finden sein.

Im Zusammenhang mit der zweiten Orientierung, also der im Englischunterricht angestrebten Sprachkompetenzprogression und der daraus abgeleiteten notwendigen "Verbindung von Text- und Spracharbeit" (Caspari 2008: 115), sind zwei weitere Extrempositionen zur Nutzung von literarischen Texten denkbar. Werden die literarischen Texte als explizit literarische genutzt oder dienen sie, nicht anders als nicht-literarische Lehrbuchtex-te, Zeitungsartikel u.a., in erster Linie als Ausgangsmaterial für Wortschatzarbeit, Grammatikübungen und andere Formen von Spracharbeit?

---

<sup>5</sup> Vgl. hierzu auch Ortenburgers (2009) Auseinandersetzung mit Caselmann (1949), der Lehrkräften tendenziell eher fachorientierte oder tendenziell eher pädagogische Orientierungen zuweist (Ortenburger 2009: 3ff.).

<sup>6</sup> Vgl. hierzu die Weiterentwicklung der Literaturdidaktik von einem aus dem *New Criticism* gespeisten Literaturbegriff hin zu einer stärker hermeneutisch-rezeptionsästhetischen (z.B. durch Vertreter wie Bredella, Delanoy, Decke-Cornill) Ausrichtung.

## *Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I*

Paran (2010) benennt diese Konzepte als *using literature* (Fokus auf der Spracharbeit) und *teaching literature* (Schwerpunktsetzung beim literarischen Lernen), verwirft allerdings die Vorstellung einer klaren Trennung zwischen diesen beiden Konzepten und vermutet, dass sich in der unterrichtlichen Praxis vielmehr Hybridformen aus *using* und *teaching literature* finden lassen. Wie diese Hybridformen in der Hamburger Sekundarstufe I von Lehrkräften konkret ausgestaltet werden, ist noch unklar.

Ebenfalls als Extrempole einzuordnen sind wohl die bei der Nutzung von literarischen Texten eingesetzten Aufgabenformate, Unterrichtsmethoden und Sozialformen, also die Ausprägungen der dritten Orientierung. Auch wenn die Literaturdidaktik vermutet und z.T. belegt (u.a. Benz 1990, Caspari 2004, Kelchner 1994, Küppers 1999), es würde ein lehrerdominierter und damit eher frontaler Unterricht vorherrschen, ist auch hier nicht anzunehmen, dass sich in der Praxis zwischen ausschließlich frontal bzw. umgekehrt ausschließlich mit offeneren Formen arbeitenden Lehrkräften trennscharf unterscheiden lässt. Delanoy (2002) verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass der Literaturunterricht nur einen von mehreren Bestandteilen des Englischunterrichts darstellt. So müssten Lehrkräfte im laufenden Unterricht stets mehrere Zieldimensionen berücksichtigen und könnten sich folglich im Gegensatz zu z.B. Literaturdidaktikern nicht auf nur ein Element des Ganzen konzentrieren. Zu bezweifeln ist in diesem Kontext allerdings, dass offenere Formen des Literaturunterrichts tatsächlich auf eine andere literaturdidaktische Haltung der Lehrkraft schließen lassen und ob Lehrkräfte nicht auch, z.B. während ihres Studiums und/oder Referendariats, von didaktischen *trends* beeinflusst werden, die ihre grundsätzliche Überzeugung nicht verändern, allerdings auf einer performativen Ebene zum Einsatz bestimmter Verfahren führen (vgl. Caspari 2004 und siehe oben). Als reines ‘Oberflächenphänomen‘ Performanz sollten jedoch auch solche Formen der Unterrichtsgestaltung nicht vorschnell abgetan werden. Die aus Fortbildungen mitgenommenen, aus dem Austausch von Kolleg/innen untereinander aufgegriffenen sowie während des Referendariats von Mentor/innen und/oder Seminarleiter/innen gewissermaßen angeordneten und aus subjektiver Sicht neuen Formen von Unterrichtsgestaltung könnten sich, positive Erfahrungen mit der neuen Form vorausgesetzt, potentiell auch als Motor von Entwicklung herausstellen. Ob dies geschieht und wenn ja, wie effektiv und langfristig eine solche Veränderung sein kann, kann in der Fragebogenstudie noch nicht beantwortet werden. Die eventuelle Wirksamkeit der rein performativ eingesetzten Verfahren auf die Schüler/innen wird im Rahmen dieses Projekts nicht untersucht. Sollten sich in den Er-

gebnissen der Fragebogenstudie einige oder mehrere der oben angeführten Motoren zeigen, werden diese in den lose verstandenen Leitfaden der anschließenden Interviews aufgenommen. Ermöglicht und ermutigt wird die Nennung eventueller Motoren im Fragebogen durch die Frage nach den Quellen sowohl der Textauswahl als auch der Unterrichtsmethoden.

Der erste Fragebogenentwurf, der u.a. die eben ausgeführten Überlegungen zu verschiedenen Orientierungen sowie die aus den gesichteten theoretischen Modellen abgeleiteten Kategorien in operationalisierter Form beinhaltet, wurde zur Validierung einer Reihe von Literatur- und Englischdidaktikern vorgelegt, die ihn auf seinen theoretischen Gehalt prüften. Die gesammelten Änderungs- und Ergänzungswünsche wurden in einem zweiten Bogenentwurf aufgenommen. Insbesondere habe ich nach nochmaliger Prüfung sämtliche literatur- und englischdidaktischen Fachbegriffe aus dem Bogen zu streichen versucht. Durch möglichst alltagssprachliche Formulierungen soll das Risiko zu stark divergierender Begriffsverständnisse minimiert werden. Ein Beispiel: Anstatt das Konzept des Interkulturellen Lernens im Bogen so zu benennen, wurde es in eine Reihe von alltagssprachlich formulierten Items operationalisiert, darunter etwa die Konkretisierung "Klischees über englischsprachige Länder bewusst machen". Um sicherzustellen, dass der so gestaltete Bogenentwurf nicht an der Praxis vorbeizieht und damit Gefahr läuft, Datenartefakte zu produzieren, wurde der zweite Bogenentwurf einer Stichprobe von Englischlehrkräften aus Niedersachsen und Schleswig-Holstein vorgelegt. Diese hatten die Möglichkeit, Änderungswünsche zu äußern und Ergänzungs- bzw. Streichungsvorschläge zu machen<sup>7</sup>. In dem im Anschluss entstandenen dritten Bogenentwurf konnten nun vor allem an gezielt ausgewählten Stellen offene Fragen ergänzt werden, die den Lehrkräften in der Hauptstudie die Möglichkeit bieten, bei Bedarf und/oder Zeit Ergänzungen oder Anmerkungen zu verbalisieren. Diese offenen Fragen ermöglichen es den Lehrkräften so auch, eigene Schwerpunkte, wenn nicht vollständig selbst zu setzen, dann doch zu ergänzen oder zu betonen. In einem letzten Schritt wurde der nun inhaltlich fertige Bogen anhand der Vorschläge von Porst (2009<sup>2</sup>) in seine endgültige Form gebracht, wobei ich besonderes Augenmerk auf ein ansprechendes Format (DIN A5) und Layout gelegt habe<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Zugleich diene dieser Schritt der Instrumentenvalidierung auch einem pragmatischen Zweck. Die Lehrkräfte wurden von mir gebeten, anzugeben, wie lange das Ausfüllen des Bogens gedauert hat und ob dies eine im Schulalltag akzeptable Dauer sei.

<sup>8</sup> Der Fragebogen in seiner endgültigen Form kann aufgrund des gewählten Methodenschwerpunkts an dieser Stelle leider nicht präsentiert werden.

Auf der Grundlage theoretischer Modelle der Literaturdidaktik, unter Einbezug bereits vorhandener Erkenntnisse aus qualitativen und quantitativen Studien sowie durch die Berücksichtigung von theoretischer Forscher- und praktischer Lehrerperspektive auf die jeweils aktuellen Bogenentwürfe wurde im Projekt LITES 1 somit bereits zu einem frühen Zeitpunkt eine Kombination verschiedener Perspektiven sowie verschiedener Datenformate angestrebt. Auf diese Weise konnte in mehreren Schritten vom Ausgangspunkt der theoretischen Modelle aus ein theoriegeleiteter Fragebogen entwickelt werden, der dennoch Räume für Relevanzsetzungen der Akteure aus der Praxis schaffen kann. Die theoretischen Modelle, die insbesondere für die Fragebogenanteile zu den verfolgten Zielen der Literaturnutzung sowie nach den eingesetzten Methoden als Grundlage dienen, werde ich bei der Auswertung der quantitativen Daten zunächst nicht berücksichtigen. Stattdessen sollen die gesammelten Daten mit Hilfe des Statistikprogramms SPSS u.a. einer Faktorenanalyse unterzogen werden, aus der ggf. andere als die ursprünglichen theoretischen Konzepte emergieren könnten. Erst im Anschluss werde ich die ggf. neu entstandenen Kategorien zu den ursprünglich in den Modellen enthaltenen Kategorien in Bezug setzen (vgl. hierzu auch Kelles Empfehlungen zum Vorgehen in *Mixed Methods Designs*, 2011).

## **6. Stand der Dinge und Ausblick**

Meine Befürchtung, im ersten Schritt, d.h. der Fragebogenstudie, eine positiv verzerrte Stichprobe zu erhalten, hat sich nicht bestätigt: Ca. 25% der Hamburger Englischlehrkräfte an weiterführenden Schulen nahm am Projekt LITES 1 teil. Sowohl „mengenmäßig“ als auch inhaltlich sind die Daten vielversprechend. Die genaue statistische Auswertung dauert noch an. Ergänzend werde ich die in den Bögen gemachten Antworten auf die offenen Ergänzungsfragen bzw. die in den Kommentarfeldern hinterlassenen Anmerkungen induktiv kategorienbildend aus. Auf den Ergebnissen der breit angelegten Bestandsaufnahme basierend habe ich nach dem mittlerweile erfolgten Abschluss von Schritt 1 einen Leitfaden für die Interviews im zweiten Schritt des Projekts LITES 1 entworfen. Für die nun anstehende Rekonstruktion des Literaturverständnisses ausgewählter Lehrkräfte sind Formen des narrativen Interviews vor allem aufgrund der in ihnen möglichen Generierung längerer erzählender Episoden geeignet. Da wir, wenn auch nur aufgrund von Fallstudien (nicht alle davon im Bereich der Literaturdidaktik angesiedelt) bereits Einblicke in mögliche Professionalisie-

rungsprozesse sowie Sozialisationsinstanzen haben (vgl. etwa Caspari 2001, Hericks 2006, Schädlich 2004 und 2008, Wieser 2008), erscheint hier insbesondere das Erzeugen von Erzählungen zu prägenden (berufs-) biographischen Momenten und Phasen als zielführende Art der Datenerhebung. Die Auswertung der Interviews erfolgt mit der Dokumentarischen Methode, auf die aus Platzgründen hier nicht weiter eingegangen werden kann (vgl. Nohl 2009).

Aus der Kombination der beiden Schritte im Projekt LITES 1 sowie aus der Kombination der erhobenen quantitativen und qualitativen Daten erhoffe ich mir eine wechselseitige Ergänzung meiner Ergebnisse. Ich strebe dabei insgesamt letztlich nur eine der beiden großen Funktionen des *Mixed Methods Designs* an. Mir geht es darum,

mit Hilfe von Verfahren der einen Tradition [...] Phänomene in den Blick [zu nehmen], die durch Methoden der anderen Tradition nicht oder nur ungenügend erfasst und beschrieben werden können, so dass die Ergebnisse [...] ein adäquates (oder auch nur umfassenderes) Bild des Untersuchungsgegenstandes ergeben. (Kelle 2011: 54f.)

Die zweite große Funktion des Designs, die Methodenkritik, kommt dabei in meinem Projekt voraussichtlich eher weniger stark zum Tragen. Zwar werde auch ich prüfen, ob sich in der Zusammenführung der Ergebnisse beider Schritte Irritationen und Widersprüche ergeben, diese könnten jedoch auch auf die ausgewählten Fälle und ihre individuellen Perspektive (Schritt 2) zurückzuführen sein. Bereits in den ersten in der Zwischenzeit geführten Interviews mit Lehrkräften deuten sich Ausdifferenzierungen der im ersten Schritt erhobenen Daten an. Die parallele wie konsequente Triangulation von Perspektiven und Methoden im Projekt LITES 1 kann somit am Ende hoffentlich zu einem breiten wie vertieften Einblick in den Einsatz literarischer Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I führen.

### **Literaturverzeichnis**

- Benz, Norbert (1990): Der Schüler als Leser im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva (2007a): Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar; Hallet, Wolfgang (Hrsg.): Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung. WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 127-158.
- Burwitz-Melzer, Eva (2007b): Literarische Texte für junge Fremdsprachenlernende. In: Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (Hrsg.): Neue Ansätze und Konzep-

## *Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I*

- te der Literatur- und Kulturdidaktik. WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik. Band 1, 219-238.
- Caspari, Daniela (1994): Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen. Frankfurt/M.: Lang.
- Caspari, Daniela (2001): Berufliches Selbstverständnis und nicht-traditionelle Unterrichtsmethoden – ein Fallbeispiel. In: Bonnet, Andreas; Kahl, Peter W. (Hrsg.) (2001): Innovation und Tradition im Englischunterricht. Stuttgart: Klett. 58-77.
- Caspari, Daniela (2004): Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2008): Literarische Texte im Französischunterricht: Rückblick und Ausblick. In: Fremdsprachen lehren und lernen 37. Themenschwerpunkt Lehren und lernen mit literarischen Texten, 109-123.
- Delanoy, Werner (2002): Fremdsprachlicher Literaturunterricht. Theorie und Praxis als Dialog. Tübingen: Narr.
- Glaap, Albert-Reiner (2006): Zum Thema *Nichts Neues zu vermelden?* In: Neusprachliche Mitteilungen 59/1, 52-53.
- Hallet, Wolfgang; Nünning, Ansgar (2007): Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik. WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik Band 1. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Henseler, Roswitha; Surkamp, Carola (2007): Leselust statt Lesefrust. Lesemotivation in der Fremdsprache Englisch fördern. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 89/2007, 2-13.
- Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hollm, Jan (2009) (Hrsg.): Literaturdidaktik und Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Trier: WVT.
- Kelchner, Heinz Rudolf (1994): Lyrik und Hermeneutik im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Frankfurt, Main: Peter Lang.
- Kelle, Udo (2011): Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in den Sozialwissenschaften. Theoretische Grundlage und methodologische Konzepte. Wiesbaden: VS Verlag.
- Klieme, Eckhard (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt, Main. [[http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/DESI\\_Ausgewaehlte\\_Ergebnisse.pdf](http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf), 18.01.2012]
- KMK - Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2004): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand.

- Krashen, Stephen; Ferell, Tracy (1983): *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom.* Oxford, New York, Sydney, Paris, Frankfurt, San Francisco: Pergamon.
- Küppers, Almut (1999): *Schulische Lesesozialisation im Fremdsprachenunterricht. Eine explorative Studie zum Lesen im Englischunterricht der Oberstufe.* Tübingen: Narr.
- Küppers, Almut (2001): *Von Harry Potter lernen heißt: Lesen lernen. Von den Erkenntnissen der Lesesozialisationforschung und deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht.* In: *Fremdsprachenunterricht*, 5/2001, 324-331.
- Nohl, Arnd-Michael (2009): *Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Nünning, Ansgar; Surkamp, Carola (2006): *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen und Methoden.* Seelze: Kallmeyer-Verlag in Verbindung mit Klett.
- Ortenburger, Andreas (2010): *Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie.* Frankfurt am Main: Peter Lang. *Zugleich Dissertation an der Freien Universität Berlin, 2009.*
- Paran, Amos (2010): *Between Scylla and Charybdis: The Dilemmas of Testing Language and Literature.* In: Paran, Amos; Sercu, Lies (Hrsg.): *Testing the Untestable in Language Education.* Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. 143-164.
- Peters, Christoph M.; Unterweg, Friedrich-K. (2005): *Nichts Neues zu vermelden? Eine Umfrage zum Einsatz von Literatur im Englischunterricht der Sekundarstufe II.* In: *Neusprachliche Mitteilungen* 59/3, 19-25.
- Porst, Rolf (2009<sup>2</sup>): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch.* Wiesbaden: VS Verlag.
- Rosebrock, Cornelia (1997): *Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht – Aus der Perspektive der Lehrerbildung.* In: Rank, Bernhard; Rosebrock Cornelia (Hrsg.): *Kinderliteratur, literarische Sozialisation und Schule. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Band 19.* Weinheim: Deutscher Studienverlag. 7-28.
- Ross, Ingrid (2006): *Äpfel und Birnen oder über die Kunst des Abfragens von Literatur.* In: *Neusprachliche Mitteilungen* 59/1, 49-52.
- Schädlich, Birgit (2004): *"Im Moment lese ich gerade ganz wenig Französisch" - Zur Verbindung von Spracherwerb und Literatuarbeit in fachwissenschaftlichen Anteilen des romanistischen Lehramtsstudiums".* In: Decke-Cornill, Helene; Hu, Adelheid; Meyer, Meinert A. (Hrsg.): *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung. Band 17.* Opladen&Farmington Hills: Barbara Budrich. 153-171.
- Schädlich, Birgit (2008): *Reliterarisierung des schulischen Französischunterrichts – was kann die Lehrerbildung beitragen?* In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 37. Themenschwerpunkt *Lehren und Lernen mit literarischen Texten*, 298-311.

## *Literarische Texte im Englischunterricht der Sekundarstufe I*

- Spinner, Kaspar (2006): Elf Aspekte literarischen Lernens. In: Praxis Deutsch, 33-200, 6-16.
- Steinbrenner, Marcus (2002): Virtuelle Konferenz zum Thema ‚Literarische Kompetenz‘ vom 30.09.02 bis 20.10.02 an der PH Heidelberg. [[http://www.ph-heidelberg.de/wp/haerle/fopro\\_lug/konferenz.htm](http://www.ph-heidelberg.de/wp/haerle/fopro_lug/konferenz.htm), 12.12.2011]
- Steininger, Ivo (2011): Ein Modell literarischer Kompetenz für den Englischunterricht. In: Spiegel der Forschung Nr. 1/2011. Bildungsforschung am Zentrum für Lehrerforschung, Justus-Liebig-Universität Gießen. 76-77.
- Thaler, Engelbert (2008): Teaching English Literature. Paderborn: Schöningh.
- Volkman, Laurenz (2009): Literatur auch und gerade in der Sekundarstufe I. In: Hollm, Jan (Hrsg.): Literaturdidaktik und Literaturvermittlung im Englischunterricht der Sekundarstufe I. Trier: WVT.
- Wieser, Dorothee (2008): Literaturunterricht aus Sicht der Lehrenden. Eine qualitative Interviewstudie. Wiesbaden: VS Verlag.
- von Ziegésar, Detlef; von Ziegésar, Margret (1994): Kommunikative Grammatikübungen für den Englischunterricht. Sekundarstufe I. Stuttgart: Klett.

**Bologna à l'Africaine:**  
**Professionalisierung der Deutschlehrerausbildung im**  
**Rahmen der Hochschulreform im frankophonen**  
**Westafrika**

EVA HAMANN

Das Promotionsprojekt stellt sich die Erfassung und Kategorisierung von Professionskompetenzen für Deutschlehrende im frankophonen Westafrika vor dem Hintergrund einer sich dort vollziehenden Hochschulreform zur Aufgabe. Den Rahmen für die Professionalisierung bilden Akteure, die auf einer gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Ebene agieren. Als Instrumente der Professionalisierung dienen Kompetenzmodelle von Weinert und Shulman/Bromme, die eine fachspezifische Differenzierung erfahren. Die Datenerhebung erfolgt nach einem Delphi-Verfahren, welches aus einer Fragebogenerhebung und der Durchführung von anschließenden Fokusgruppen- und Experteneinzelinterviews besteht. Die Daten der geschlossenen Fragen des Fragebogens werden statistisch aufbereitet und ausgewertet. Die offenen Fragen und die Interviews werden nach der qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring ausgewertet, um ein regionalspezifisches Kompetenzmodell zu entwickeln<sup>1</sup>.

## **1. Hochschulreform und Deutschlehrerausbildung im frankophonen Westafrika**

Die Hochschulen im frankophonen Westafrika unterziehen sich derzeit einer umfassenden regionalspezifischen Reformbewegung, die mit dem Bologna-Prozess in Europa vergleichbar ist. Die sogenannte *LMD*-Reform fordert formale und inhaltliche Umstrukturierungen für die neu zu entwickelnden Studiengänge. *LMD* steht dabei für die formale Änderung in zyklisch gestufte *Licence*-, *Master*- und *Doctorate*-Abschlüsse. Als inhaltliche Herausforderungen des *LMD*-Systems an frankophonen afrikanischen Universitäten gelten dabei die Professionalisierung der Studiengänge und die Praktiken des ‚anders lehren‘, ‚anders evaluieren‘, ‚anders studieren‘ und ‚anders verwalten.‘ Die Professionalisierung der Deutschstudiengänge

---

<sup>1</sup>Das Projekt hat sich seit Redaktionsschluss mit einigen Änderungen weiter entwickelt.

## *Bologne à l'africaine*

im frankophonen Westafrika wird Gegenstand dieses Forschungsvorhabens sein. Auffassungen von Professionalisierung divergieren erheblich und werden im frankophonen Reformkontext zum einen als Abstimmung auf den freien Arbeitsmarkt, zum anderen als Ausrichtung auf Kompetenzen, speziell auf Kenntnisse in der Informations- und Kommunikationstechnologie verstanden. Eine Auseinandersetzung mit dem regionalspezifischen Diskurs zu Professionskompetenzen ist somit sinnvoll, wobei diese konkret im Hinblick auf die Deutschlehrausbildung erfolgen wird.

Die Deutschlehrausbildung schließt im frankophonen Westafrika vorwiegend an ein drei- bis vierjähriges Germanistikstudium an, welches literaturwissenschaftlich und forschungstheoretisch orientiert ist. Das Haupttätigkeitsfeld für Germanistikabsolventen ist, ob mit Lehrerausbildung oder ohne, der Lehrberuf. In der Côte d'Ivoire, in Burkina Faso, Mali und Senegal findet die Deutschlehrausbildung an einer *ENS (Ecole Nationale Supérieure)* statt. In Togo belegten Studierende ab dem fünften Semester als Wahlfächer zusätzlich zum Germanistikstudium Seminare in *PLI* und *PLII (Formation de Professeurs de lycée)* an der erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Lomé. Das Belegen dieser Seminare galt als Voraussetzung für die Einstellung an staatlichen Schulen. Geplant ist in Togo ein Masterstudiengang für Gymnasiallehrkräfte u.a. für das Fach Deutsch, welcher von den Erziehungswissenschaften angeboten wird. In Benin werden didaktische Lehrveranstaltungen während des Germanistikstudiums von GastdozentInnen angeboten und zusätzlich erfolgt seit März 2011 ein *Licence*-Pilotdurchlauf für die Ausbildung von Deutschlehrenden an der *ENS* in Porto Novo.

Die Relevanz und die Aktualität des Forschungsgegenstands liegen in der momentanen Umstrukturierung der Hochschulen, deren Akteure auf gesellschaftlicher, institutioneller und individueller Ebene agieren. Der senegalesische Germanist Diop konstatiert, dass Fragen der Professionalisierung und der Bewusstseinsbildung im afrikanischen Raum noch nicht in adäquater Form behandelt wurden (2000: 135). Theoretische Auseinandersetzungen erfolgen zwar innerhalb der Germanistik Afrikas, nicht aber in der daran anschließenden afrikanischen Deutschlehrausbildung. Insgesamt sind empirische Studien zur Lehrerausbildung kaum vorhanden – nicht nur in Afrika lag der Fokus in den vergangenen Jahren eindeutig auf der Lernerperspektive. Die Kompetenzforschung bezogen auf Lehrziele in der Lehrerausbildung und Untersuchungen, welche Fähigkeiten Lehrende für erfolgreiches Unterrichten bedürfen, bleiben ein Desiderat (Krumm 2010; Vollmer 2010). Ansätze für die Erforschung von Professionskompetenzen fin-

den sich bisher eher in den Naturwissenschaften. Existierende Kompetenzmodelle entstammen größtenteils der westlichen Welt und benötigen bei ihrer Anwendung in nicht-westlichen Ländern einer beachtlichen Anpassung an die Gegebenheiten vor Ort (Witte 2010: 1337), was mit diesem Promotionsprojekt versucht wird.

## 2. Erkenntnisinteresse und Forschungsfragen

Das Forschungsvorhaben geht von der Prämisse aus, dass die Konzeption der Studieninhalte für die Deutschlehrausbildung die Realitäten der Arbeitswelt, sprich die Erfahrungen und Bedarfe von ausübenden Lehrenden berücksichtigen muss. Die Konzeption kann somit erst nach der Erhebung von Professionskompetenzen und Tätigkeitsfeldern anhand des Kriteriums Berufsbefähigung zur Lehrkraft erfolgen. Daraus ergibt sich die Hauptforschungsaufgabe des Promotionsprojekts, welche in der Identifizierung und Kategorisierung von Professionskompetenzen für Deutschlehrende im frankophonen Westafrika besteht. Folgende Teilfragen lassen sich ableiten:

1. Welche allgemeinen und regionalspezifischen Tätigkeitsfelder ergeben sich für Deutschlehrende im frankophonen Westafrika?
2. Welche Kompetenzen benötigen Deutschlehrende, um den Anforderungen in ihren Tätigkeitsfeldern gerecht zu werden?
3. Welche Kann-Beschreibungen lassen sich für die Zielsetzungen der Deutschlehrausbildung aufstellen?

## 3. Rahmen und Instrumente der Professionalisierung

Den Rahmen für die Professionalisierung bilden Akteure und Faktoren auf einer gesellschaftlichen, institutionellen und individuellen Ebene. Hier gehe ich von der Shulman-Taxonomie aus (2004), bei der Fremdsprachenlernen und -lehren als soziales, an ein bestimmtes gesellschaftliches und institutionelles System gebundenes Phänomen betrachtet wird.

Auf gesellschaftlicher Ebene werden nationale und regionale bildungs- und (fremd)sprachenpolitische Richtlinien des *CAMES*<sup>2</sup> und des *REESAO*<sup>3</sup> berücksichtigt (*Association des Universités Africaines* 2008; Idiata 2006). Ebenso fließen exogene Faktoren wie die Förderung der deutschen Sprache

---

<sup>2</sup> *Conseil Africain et Malgache pour l'Enseignement Supérieur*

<sup>3</sup> *Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement Supérieur en Afrique de l'Ouest*

## *Bologne à l'africaine*

als Teil des kulturpolitischen Konzepts des Auswärtigen Amtes (Bedi 2006; Böhm 2003) in die Skizzierung der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen mit ein.

Auf institutioneller Ebene erfolgt die Untersuchung von Professionalisierungstendenzen in den drei meist rezipierten theoretischen Ansätzen zur Legitimierung und Funktion der (Auslands-) Germanistik und der Verortung des Faches DaF im frankophonen Westafrika: erstens der forschungstheoretische Ansatz (Kreutzer 1989; Sow 1986), zweitens der interkulturelle Ansatz (Ihekweazu 1987; Wierlacher 1985) und drittens der Ansatz des Technologietransfers durch Fremdsprachen (Bedi 2006; Sadjı 1979). Weiterhin bilden inhaltliche und methodische Vorgaben der Lehrerausbildung und ihre infrastrukturellen und personellen Rahmenbedingungen einen institutionellen Hintergrund.

Auf der Ebene der Aktanten stehen die Fokusgruppen Lehrerausbildner, Inspektoren/Fachberater und Lehrende im Fokus. Für die Analyse des Ist-Stands lassen sich Aussagen über die Lehrerausbildung und die Motivation zum Ergreifen des Lehrberufs im frankophonen West- und Zentralafrika in den Dissertationen von Bedi (2006), Kangni (2007), Mbia (1998) und Ngatcha (1991) finden. Der Fokus liegt in diesen Dissertationen primär auf der Lernerperspektive. Die Lehrerperspektive berücksichtigt hingegen Witte (1996) in seiner Dissertation, indem er die Umsetzung von universell anerkannten Phasenmodellen und Methoden in kulturspezifisch geprägten Bedingungen untersucht. Die Phasenmodelle stellen einen Teilaspekt der Kategorie „Durchführung einer Unterrichtsstunde“ des geplanten ganzheitlichen Kompetenzmodells der vorliegenden Studie dar.

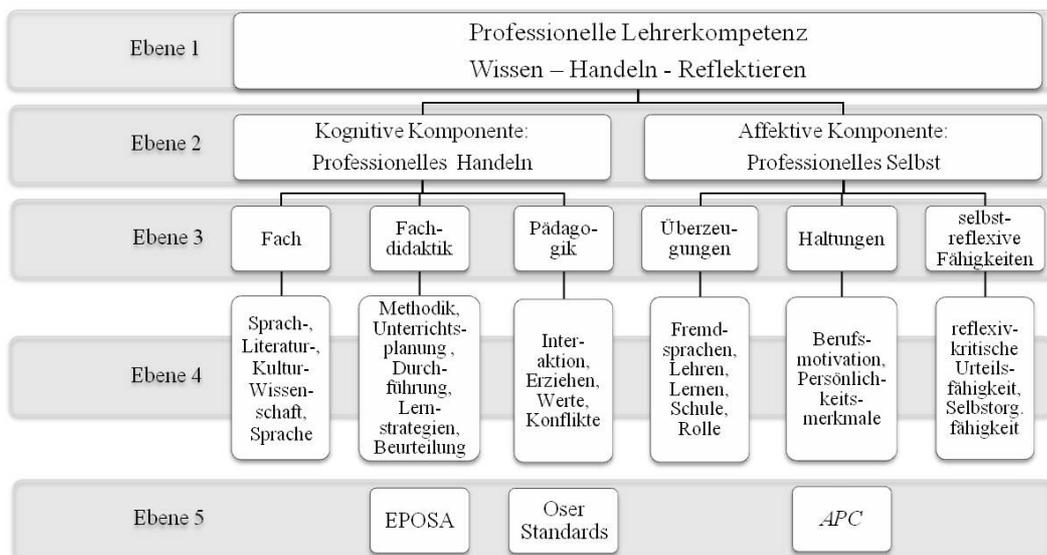


Abb. 1: Modell Professionelle Lehrerkompetenz

Eine Annäherung an das Konzept Professionalisierung auf individueller Ebene erfolgt über den kompetenzorientierten Ansatz. Dieser Ansatz wurde gewählt, weil die dabei verwendeten Kompetenzmodelle für die Lehrerbildung ein denkbare Instrument der Professionalisierung darstellen. Mit ihnen wird versucht, die professionelle Lehrerkompetenz auf einer Wissens- und Könnensebene für das didaktische und pädagogische Handeln von Lehrkräften in ihrer Gesamtheit zu erfassen. Die ausgewählten Kompetenzmodelle identifizieren mögliche professionelle Tätigkeits- und Handlungsfelder und streben eine genaue Angabe der mit ihnen verbundenen Anforderungen an. Die folgende Grafik, deren ersten drei Ebenen sich teilweise auf ein Modell von Blömeke (2011: 10) stützen und eine Erweiterung erfahren haben, versucht eine Konzeptionalisierung der professionellen Lehrerkompetenz darzustellen (vgl. Abb. 1).

Für die Modellierung der professionellen Lehrerkompetenz (vgl. Abb. 1 Ebene 1) lehnt sich das Promotionsprojekt an die heuristische Kompetenzdefinition von Weinert an (vgl. Abb. 1 Ebene 2). Für ihn umfassen Kompetenzen:

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und

## *Bologne à l'africaine*

Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können (2001: S.27f.).

Brommes (1992) adaptiertes und erweitertes Modell von Shulman aus der kognitiven Psychologie unterscheidet Fachwissen, fachdidaktisches Wissen und pädagogisches Wissen und auf der Seite der affektiven Komponente werden Überzeugungen, Haltungen und selbstreflexive Fähigkeiten unterschieden (vgl. Abb.1 Ebene 3). Die auf diese Weise vorgenommene Konzeptualisierung der professionellen Kompetenz liegt aktuellen Studien wie der *Mathematics Teaching in the 21st Century*-Studie (Blömeke 2008) und der COACTIV-Studie (Baumert et al. 2011) zugrunde und soll auch diesem Promotionsprojekt als Ausgangspunkt dienen. Für die Ausdifferenzierung der Kategorien auf Ebene 4 (vgl. Abb.1 Ebene 4) in relevante inhalts-, anforderungs- und interaktionsbezogene Unterkategorien und Kann-Beschreibungen werden folgende Kompetenzmodelle herangezogen (vgl. Abb.1 Ebene 5):

1. Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) (Newby et al. 2007), einem Reflexionsinstrument für fachdidaktisches Wissen und Können, in dessen Zentrum die sieben Tätigkeitsfelder Kontext, Methodik, Ressourcen, Unterrichtsplanung, Durchführen einer Unterrichtsstunde, Unabhängiges Lernen und Beurteilung des Lernens stehen. Diese sind in 195 „Kann-Beschreibungen“ ausdifferenziert.
2. Von den 12 Kategorien und 88 Standards bzw. Professionskompetenzen von Oser (2001) wurden diejenigen sechs Kategorien ausgewählt und in Kann-Beschreibungen umformuliert, die noch nicht im EPOSA enthalten sind und vor allem pädagogisches Wissen und Können umfassen. Bei den Kategorien handelt es sich um schülerunterstützendes Handeln, Bewältigung von Disziplinproblemen und Schülerisiken, Aufbau und Förderung von sozialem Verhalten, Zusammenarbeit in der Schule, Schule und Öffentlichkeit sowie um die Selbstorganisationskompetenz der Lehrkraft.
3. Im afrikanischen Diskurs befindet sich das Modell des *l'approche par compétences* (APC) (Guillemette 2008), dessen Umsetzung zurzeit im Grundschulbereich im frankophonen Westafrika getestet wird (Roegiers 2008). Bei der überfachlichen Dimension der instrumentellen, personellen und generischen Kompetenzen wird für das Projekt der Schwerpunkt auf die Schlüsselkompetenzen Reflexionsfähigkeit, Handlungsfähigkeit und Kritikfähigkeit gelegt.

Da das Fachwissen zur Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft bereits Gegenstand in dem der Lehrerausbildung vorausgehendem Germanistikstudium ist, wird es in der vorliegenden Studie nicht mit in die empirische Erfassung aufgenommen.

Das Kriterium Berufsbefähigung zur Lehrkraft ist von einer hohen Komplexität gekennzeichnet, welches durch die Erfassung von Professionskompetenzen und Tätigkeitsfeldern in Form von Kann-Beschreibungen eine Systematisierung erfahren soll. Die ausgewählten Kompetenzmodelle lassen sich wegen der unterschiedlichen politischen und soziokulturellen Kontexte im frankophonen Westafrika nicht direkt übertragen, dienen jedoch als Ausgangsmodelle. Welche Tätigkeitsfelder prioritär eine Rolle im westafrikanischen Kontext spielen, wie ihre Gewichtung untereinander gelagert ist und ob weitere nicht aufgeführte Anforderungen wie Großgruppendifferenzierung, Mehrsprachigkeit und Unterrichten ohne Materialien eine zusätzliche Rolle spielen, soll mittels einer Delphi-Befragung erhoben werden.

#### **4. Forschungsdesign und Forschungsfeld**

Für die Studie ist folgende Vorgehensweise zur Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung vorgesehen: Die Datenerhebung erfolgt nach dem Verfahren der Delphi-Methode, d.h. eine Befragung, die systematisch fünf Stufen mit Rückkoppelung durchläuft (Häder 2009):

1. Kompilation und Formulierung von Kann-Beschreibungen für Tätigkeitsfelder und Professionskompetenzen aus den ausgewählten Kompetenzmodellen für die kognitive Komponente.
2. Reduzierung der Kann-Beschreibungen und die Überprüfung ihrer Formulierungen durch ausgewählte Vertreter der drei Fokusgruppen Lehrerbildner, Fachberater/Inspektoren und erfahrene Lehrende.
3. Entwicklung eines Fragebogens mit geschlossenen und offenen Fragen aus den Kann-Beschreibungen, der von den drei Fokusgruppen ausgefüllt werden soll. Die Bedeutung der Tätigkeitsfelder und Professionskompetenzen wird mit geschlossenen Fragen, d.h. mit einer Codierung nach Relevanz in Theorie und Praxis ermittelt. Am Ende jeder Kategorie zielt eine offene Frage in Form einer Aufforderung auf die Identifizierung nicht aufgelisteter Kann-Beschreibungen ab, die von regionalspezifischer Bedeutung sind.

4. Erhebung der affektiven Komponente nach dem *APC*-Modell. Hierfür wurden aus einer Verbleibstudie von Germanistikabsolventen in Togo (Hamann 2009) die Aussagen von Lehrenden herausgefiltert und induktiv Items zu den Erwartungen und den im Studium erworbenen und im Beruf benötigten Schlüsselkompetenzen ermittelt.
5. Durchführung von Experteninterviews mit Vertretern der drei Fokusgruppen Lehrerausbildner, Fachberater/Inspektoren und erfahrene Lehrer, denen die ausgewerteten Ergebnisse der beiden Fragebogenerhebungen zur Diskussion gestellt werden. Ziel ist eine Meinungs- und Konsensbildung innerhalb der einzelnen Fokusgruppen zu den benötigten Professionskompetenzen und Tätigkeitsfeldern für die Bewältigung von handlungsrelevanten Anforderungen innerhalb der regionalspezifischen Situation. Die Interviewten werden dabei als Repräsentanten ihrer Berufsgruppe verstanden, die einen berufsspezifischen „Code“ reproduzieren. Das Interview selbst wird als Interaktion betrachtet, bei dem in einem ko-konstruktiven Prozess Meinungen und Erfahrungen diskursiv produziert werden. Zusätzlich werden in Einzelexperteninterviews mit Dekanen und Abteilungsleitern institutionelle Elemente erfasst.

Die geschlossenen Fragen in den Fragebögen werden statistisch und die Antworten auf die offenen Fragen werden wie die Interviews aufbereitet, d.h. bedeutungsgleiche Einheiten werden gestrichen, inhaltlich eng zusammenhängende Informationen gebündelt und induktiv Kategorien zur Systematisierung der reduzierten und gebündelten Aussagen entwickelt. Die Datenaufbereitung der Interviews beginnt mit einer genauen Analyse der Rahmenbedingungen, in denen die Interviews stattfanden. Nach einer Rohtranskription der Audiodateien in Form eines zusammenfassenden Protokolls werden die Daten anschließend mit der Transkriptionssoftware *F4* transkribiert.

Basierend auf der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) werden die Interviews computergestützt mit dem Programm MAXQDA ausgewertet. Die Analyse folgt einem festgelegten fünfschrittigen Ablaufmodell:

1. Der erste Schritt ist die induktive Bestimmung von Auswertungskategorien durch wiederholtes intensives Lesen des transkribierten Materials. Die systematische Erarbeitung, Begründung und Überprüfung des Kategoriensystems als zentrales Element der Inhaltsanalyse ist

dabei entscheidend für die Intersubjektivität und erfolgt im Wechselverhältnis zwischen Theorie und konkretem Material.

2. Eine Systematik wird im zweiten Schritt durch die Kompilation der Auswertungskategorien in einem Kodierleitfaden erreicht.
3. Der dritte Schritt umfasst die Anwendung des Kodierleitfadens auf jedes Interview, indem dem Material die Auswertungskategorien zugeordnet werden.
4. Im vierten Schritt werden quantifizierende Rankinglisten aufgestellt, um eine Priorisierung der Tätigkeitsfelder und Kompetenzen zu verdeutlichen. Die Auswertung erfolgt mit dem Bewusstsein, dass die Akteure der drei Fokusgruppen unterschiedliche Sichtweisen auf die Professionalisierung von Deutsch-Studiengängen haben können.
5. Der fünfte und letzte Schritt besteht in einer vertiefenden Fallinterpretation, um den vorhandenen theoretischen Rahmen und die zugrunde liegenden Kompetenzmodelle regionalspezifisch zu adaptieren und zu erweitern.

Das Forschungsfeld beschränkt sich auf die drei frankophonen westafrikanischen Länder Senegal, Côte d'Ivoire und Togo: Senegal gilt als Vorreiter und Rollenmodell bei allen Reformbestrebungen und ist bei der Implementierung des *LMD*-Systems am weitesten fortgeschritten. An der Universität Cocody-Abidjan in der Côte d'Ivoire befindet sich die älteste Deutschabteilung. Hier begann 1967 die Ausbildung einheimischer Deutschlehrkräfte mit dem Afrika-Programm des DAAD in Kooperation mit der Universität des Saarlands. Die Abteilung ist somit von historischer Signifikanz. Togo hat nach der Côte d'Ivoire die zweithöchsten Studierendenzahlen und stellt ohne eine derzeit existierende Deutschlehrausbildung an einer *ENS* einen Sonderfall dar.

## **5. Stand der Untersuchung und Ausblick**

Für die erste Stufe des Delphi-Verfahrens wurden 354 Kann-Beschreibungen aufgestellt. Die in einigen Kann-Beschreibungen der Ausgangsmodelle auftretenden Widersprüchlichkeiten und Unklarheiten, sowie die Zusammenfassung mehrere Faktoren in eine Kann-Beschreibung erforderten die Umformulierung bzw. die Teilung der betroffenen Kann-Beschreibungen. Weiterhin beschränkt sich die Kategorie der Methodik für Kultur auf den interkulturellen Ansatz. Neuere Strömungen wie der kulturwissenschaftli-

## *Bologne à l'africaine*

che Ansatz (Altmayer 2008) wurden ergänzt, der die Befähigung zur Diskurspartizipation ins Zentrum rückt und u.a. die Aufdeckung und Hinterfragung der Konstruktionen von stereotypen Verhaltensweisen ermöglichen soll. In der zweiten Stufe codierten acht Experten aus sieben afrikanischen Ländern die Kann-Beschreibungen nach Relevanz in Theorie und Praxis, nach Unklarheiten und Irrelevanz im regionalen Kontext. Erhebliche Übereinstimmungen wurden bei der Relevanz der Kategorie Methodik und bei der theoretischen Bedeutung der Kategorien Unterrichtsplanung, Aufbau von sozialem Verhalten, Verwendung der Zielsprache und Förderung von Lernerautonomie festgestellt. Widersprüche traten vor allem in der Kategorie Selbstverständnis der Lehrkraft auf, welche der affektiven Komponente zugeordnet ist. Im Moment befindet sich die Studie in der dritten Stufe, die die Reduzierung des Fragebogens und eine Umstrukturierung der Kategorien zum Ziel hat.

Die Ergebnisse der Untersuchung können als wissenschaftliche Grundlage für die inhaltliche Umstrukturierung bzw. Neukonzeption von *Licence*- und Masterstudiengängen in der Deutschlehrausbildung dienen. Dabei können die Daten zur Priorisierung von Professionskompetenzen eine Schwerpunktsetzung in der Aus- aber auch in der Fortbildung von Deutschlehrern ermöglichen.

### **Literaturverzeichnis**

- Altmayer, Claus (2008), Von der 'interkulturellen Kompetenz' zum 'kulturbezogenen Deutungslernen'. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, Renate; Tschirner, Erwin (Hrsg.), (2008), *Communication across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium, 28-41.
- Association des Universités Africaines (Hrsg.) (2008), *Guide de formation du LMD l'usage des institutions d'enseignement supérieur d'Afrique francophone*. Accra: AUA.
- Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan; Kunter, Mareike; Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bedi, Lasme Elvis (2006), *Deutsch in Afrika: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Blömeke, Sigfrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (2011), Messung professioneller Kompetenz angehender Lehrkräfte: „Mathematics Teaching in the 21st

- Century“ und die IEA-Studie TEDS-M. In: Bayrhuber, Horst; Harms, Ute; Muszynski, Bernhard; Ralle, Bernd; Rothgangel, Martin; Schön-Lutz-Helmut, Vollmer Helmut Johannes; Weigand, Hans-Georg (Hrsg.), (2011), *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, 9-25.
- Böhm, Michael Anton (2003), *Deutsch in Afrika. Die Stellung der deutschen Sprache in Afrika vor dem Hintergrund der bildungs- und sprachpolitischen Gegebenheiten sowie der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bromme, Rainer (1992), *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens*. Bern, Göttingen, Toronto: Huber.
- Diop, El-Hadj Ibrahima (2000), *Das Selbstverständnis von Germanistik und Deutschunterricht im frankophonen Afrika. Vom kolonialen Unterrichtsfach zu eigenständigen Deutschlandstudien und zum praxisbezogenen Lernen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Guillemette, François; Gauthier, Clermont (2008), L'Approche par compétences (APC) en formation des maîtres: Analyse documentaire et critique. In: *Brock Education* 16:1. [<http://rechercheseducations.revues.org/index84.html>].
- Häder, Michael (2009), *Delphi-Befragungen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hamann, Eva (2009), Nach dem Deutschstudium in Afrika wird man – was(!)? – eine Überprüfung der Zielsetzungen der Deutschabteilung der Universität Lomé anhand einer Verbleibstudie. In: *Multilingualism and Language Policies in Africa. Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS* 38, 195-204.
- Idiata, Daniel Franck (2006), *L'Afrique dans le système LMD - licence-master-doctorat: la réforme de toutes les révolutions : le cas du Gabon*. Paris: L'Harmattan.
- Ihekweazu, Edith (1987), German Studies in Nigeria and the Inter-Cultural Concept. *Études germano-africaines. Revue annuelle du Département de Langues et Civilisations Germaniques de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Dakar* 5, 65-72.
- Kangni, John Togbé (2007), *Fremdsprache Deutsch in Togo und ihre Funktion im togolesischen Erziehungs- und Bildungssystem*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Kreutzer, Leo (1989), *Literatur und Entwicklung. Studien zu einer Literatur der Ungleichzeitigkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010), Der Faktor „Lehren“ im Bedingungsgefüge des Deutsch als Fremdsprache- Unterrichts. Zielsetzungen und Methoden. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*, Bd.2. Berlin, New York: De Gruyter Mouton. 907–921.

## *Bologne à l'africaine*

- Mbia, Claude-Marie-Roger (1998), *DaF-Unterricht in Afrika. Chancen, Grenzen, Möglichkeiten: am Beispiel Kamerun*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Mayring, Philipp (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ngatcha, Alexis (1991), *Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen: Bestandsaufnahme und zukünftige Möglichkeiten der interkulturellen Kommunikation*. Ammersbek bei Hamburg: Verl. an der Lottbek Jensen.
- Newby, David; Allan, Rebecca; Fenner, Anne-Brit; Jones, Barry; Komorowska, Hanna; Soghikyan, Kristine (Hrsg.) (2007), *European portfolio for student teachers of languages. A reflection tool for language teacher education*. Graz, Strasbourg: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.
- Oser, Fritz (2001), Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, Fritz; Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001), *Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards*. Chur: Rüegger, 215–342.
- Roegiers, Xaviers (2008), L'approche par compétences en Afrique francophone: quelques tendances. *IBE Working Papers on Curriculum Issues* 7.
- Sadji, Amadou Booker (1979), Ein Senegalese zur kulturellen Außenpolitik der Bundesrepublik Deutschland. In: Haas-Heye, Johannes (Hrsg.) (1979), *Im Urteil des Auslands. Dreißig Jahre Bundesrepublik Deutschland*. München: Beck, 196-206.
- Shulman, Lee; Shulman, Judith (2004), How and what teachers learn: a shifting perspective. In: *Curriculum Studies* 36: 2, 257-271.
- Sow, Alioune (1986), *Germanistik als Entwicklungswissenschaft. Überlegungen zu einer Literaturwissenschaft des Faches „Deutsch als Fremdsprache“ in Afrika*. Hildesheim: Georg Olms.
- Vollmer, Helmut Johannes (2010), Kompetenzforschung in den Fremdsprachendidaktiken – Ein Überblick. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen; Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2010), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt a.M.: Lang, 29-64.
- Weinert, Franz Emanuel (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz Emanuel (Hrsg.) (2001), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17–31.
- Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1985), *Das Fremde und das Eigene. Prolegomena zu einer interkulturellen Germanistik*. München: Iudicium.
- Witte, Arnd (1996), *Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur: Kulturgeprägte Bedingungen, kulturangemessene Unterrichtsmethoden und subjektive Lerntheorien von DaF-Lehrkräften in Nigeria*. München: Iudicium.

Witte, Arnd; Haden Theodor (2010), Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. In: Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Krumm, Hans-Jürgen; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2010), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd.2. Berlin, New York: De Gruyter Mouton. 1324–1340.

# Ein literarischer Text als diskursinitiierendes Moment im Englischunterricht - eine rekonstruktive Fallstudie mit SchülerInnen der Sekundarstufe II

ELISABETH BRACKER

Im Fokus dieses Beitrags steht die auf der Wissenssoziologie basierende Dokumentarische Methode. Sie dient der Auswertung der empirischen Daten meines Promotionsvorhabens mit dem Arbeitstitel *Das Diskurspotenzial literarischer Texte im Englischunterricht. Eine rekonstruktive Fallstudie mit SchülerInnen der Sekundarstufe II*. In einem ersten Schritt wird zunächst der literaturdidaktisch-theoretische Rahmen des Projekts skizziert. Hier wird das vielbeschriebene Bildungspotenzial literarischer Texte thematisiert und auf die in diesem Feld existierende empirische Forschungslücke hingewiesen. Der darauf folgende Hauptteil des Beitrags besteht dann aus der methodisch-methodologischen Beschreibung der Studie, die anhand einer Beispielinterpretation erläutert wird. Abschließend wird eine mögliche Konsequenz der Studie für den fremdsprachlichen Literaturunterricht formuliert sowie das methodische Vorgehen mit seinen Möglichkeiten und Grenzen bilanziert.

## 1. Einleitung

Das Potential literarischer Texte bei der Ausbildung von Fremdverstehens- und Kommunikationskompetenzen gilt in der literaturdidaktischen Diskussion als unbestritten (vgl. u.a. Volkmann 2007; Bredella 2010). Der Gegenstand stellt jedoch die empirische Fachdidaktik vor erhebliche Herausforderungen, zeichnet sich die Auseinandersetzung mit ästhetischen Texten doch durch Prozesse und Fähigkeiten aus, die sich über Standards, Kompetenzmodelle und Testverfahren nur schwer – wenn überhaupt – messen und abprüfen lassen (vgl. u.a. Frederking 2008). Die in diesem Beitrag beschriebene Studie nähert sich der somit vorhandenen empirischen Leerstelle, in dem literarische Anschlusskommunikation als Ort der diskursiven Bedeutungsaushandlung mittels der qualitativ-rekonstruktiv ausgerichteten *dokumentarischen Methode* (vgl. Bohnsack 2010) in den Blick genommen wird. Von übergeordnetem Erkenntnisinteresse ist hierbei zunächst die Frage danach, was „eigentlich passiert“, wenn sich Englischlerner/innen, die sich am Ende ihres (regel-)schulischen Bildungsweges befinden, mit einem deutungsoffenen literarischen Text auseinandersetzen, um dann die Frage angehen zu können, welche möglichen Implikationen aus den Erkenntnissen für einen herausfordernden und bildenden Literaturunterricht formuliert

werden können. Dieser Schritt erfolgt auch vor dem Hintergrund bereits bestehender Modelle literarischer Kompetenzen. Die Studie reagiert mit ihrem Erkenntnisinteresse auf den Aufruf, in Zeiten outputorientierten Denkens empirisch aufzuzeigen, „dass es sich lohnt, in die allgemein bildenden Ziele (*hier literarische Gegenstände; Anm. EB*) des Fremdsprachenunterrichts zu investieren“ (Zydatiś 2005: 279), laufen diese doch sonst Gefahr, aus schulischen Curricula stetig verdrängt zu werden.

Im Folgenden wird zunächst die theoretische Verortung des Dissertationsprojekts beschrieben. Anschließend und in enger Verknüpfung daran werden die methodischen und methodologischen Überlegungen vorgestellt, auf deren Grundlage dann in einem nächsten Schritt eine exemplarische Rekonstruktion zweier Textpassagen aus Gruppendiskussionen des Samples erfolgt. In einem letzten Schritt werden mögliche Konsequenzen für den Literaturunterricht bilanziert. Der Fokus des Beitrags liegt insgesamt – auch im Sinne der Tagungsausrichtung – auf der methodisch-methodologischen Herangehensweise der Studie.

## **2. Theoretisch-literaturdidaktische Rahmung**

Die Fallstudie ist grundsätzlich in der fremdsprachlich-rezeptionsästhetischen Literaturdidaktik verortet. Es wird demzufolge von einem Konzept literarischen Verstehens ausgegangen, das zuallererst in der Interaktion, also in der Konfrontation zwischen Text und Leser vonstatten geht. So sind es nach Wolfgang Iser (1970, 1976) gerade diejenigen Stellen in einem Text, die etwas Unbestimmtes, Nicht-Determiniertes – sogenannte *Leerstellen* – enthalten, welche die Rezipienten zur aktiven Beteiligung am Sinnbildungsprozess auffordern. Übersetzt man diesen Gedanken in den Kontext des Literaturunterrichts, so können literarische Texte vor allem auch durch ihren widerständigen, mehrdeutigen Charakter – zumal im interaktiven Setting, welches die Anschlusskommunikation bietet – als Gegenstände fruchtbar gemacht werden, an denen Lernende nicht nur zur Explikation und „Verteidigung der Tragfähigkeit der eigenen Interpretationen (Decke-Cornill 2010: 13) aufgefordert werden. Vielmehr können mit ihnen und durch sie „vereinfachende Denk- und Vorstellungsmuster reflektiert und Ambiguität, Widersprüchlichkeit und Differenz vorstellbar werden“ (Decke-Cornill et al. 2008: 266). Somit weisen literarische Texte und die Auseinandersetzung mit ihnen in ihrem Charakter Übereinstimmungen mit einem transformatorischen Bildungsbegriff auf, der Bildung als eine „Bearbeitung und Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen“ (Decke-

Cornill/Gebhard 2007: 13 mit Verweis auf Marotzki 1990) versteht. Hier kommt vor allem der Begegnung mit und der Aushandlung von Uneindeutigkeiten eine wichtige Rolle zu, welche die Lernenden – Stolpersteinen gleich – potentiell in ihren Vorstellungen von Selbst und Welt irritieren und damit neue Sinnbildungsprozesse provozieren. Wird nun diesem Moment der Krisenhaftigkeit als möglichem Anstoß von Bildungsprozessen nachgegangen, wird deutlich, dass dieses sowohl im theoretischen Kern des Gegenstands, dem rezeptionsästhetischen Verständnis von literarischer Bedeutsamkeit, als auch im Setting der Fallstudie, der Anschlusskommunikation, seinen Niederschlag findet.

### **3. Methodologische und methodische Herangehensweise**

Die dokumentarische Methode, die der interpretatorischen Aufarbeitung der empirischen Daten dient, zielt nun eben auf „eine genaue Rekonstruktion sowohl der Diskursorganisation (der Form der interaktiven Bezugnahme aufeinander) als auch auf die Dramaturgie des Diskurses“ (Bohnsack 2010: 110), also auf die Rekonstruktion des interaktiven Spannungsbogens ab. Auf diese Weise ermöglicht sie mitunter auch eine methodisch geleitete Explikation diskursiver Brüche und sprachlicher Krisen, wie sie offenbar im oben beschriebenen Kontext von großem Interesse sind. Dieses Vorgehen erscheint zunächst konsequent, bringt jedoch bereits eine gewisse Verständnismodifikation der zentralen Konzepte der dokumentarischen Methode mit sich, wie an späterer Stelle erläutert wird.

#### **3.1 Konzeption des Forschungsdesigns**

Die Datengrundlage der empirisch-rekonstruktiven Fallstudie bilden Kleingruppendiskussionen, die mit Schüler/innen der Sekundarstufe II in sieben verschiedenen Lerngruppen an Hamburger Schulen durchgeführt wurden. Die Diskussionen entzündeten sich auf Grundlage des literarischen Kurztextes „Girl“ (1978) von Jamaica Kincaid, den die Lernenden in einem ersten Schritt individuell rezipiert hatten. Das Setting wurde damit so inszeniert, dass in den Kleingruppen, bestehend aus 3-4 Schüler/innen, die jeweils individuellen Lesarten miteinander konfrontiert wurden. Sowohl während der Einzelrezeption als auch in der anschließenden Gruppendiskussion wurden die Schüler/innen vor keinen präzise ausformulierten Arbeitsauftrag gestellt. Ebenso erhielten sie keine Informationen zur Autorin, zur Entstehungs- und Rezeptionsgeschichte sowie zu fremdsprachlichen

Besonderheiten des Textes. Es wurde den Schüler/innen lediglich gesagt, dass sie sich Notizen machen können und im Falle fremdsprachlicher Unsicherheiten auf Hilfsmittel wie Wörterbücher zurückgreifen können. Die Kleingruppendiskussionen wurden durch den immer gleich lautenden Auftrag minimal gesteuert: „Tauscht euch auf Englisch aus, wie ihr die Geschichte verstanden habt und verständigt euch, wie ihr sie als Gruppe verstehen wollt.“ Dieses Vorgehen diente zum einen der methodischen Vergleichbarkeit der Daten. Zum anderen ermöglichte das so inszenierte freie Setting einen weitestgehend von außen ungesteuerten Zugriff auf den Text, was wiederum eine potentiell große Vielfalt an unterschiedlichen Lesarten und damit auch an (krisenhaften) Aushandlungsprozessen zu generieren versprach. Der Aushandlungsprozess in den Kleingruppen, der sich über einen Zeitrahmen von 15-20 Minuten erstreckte, wurde audiodokumentiert, vollständig transkribiert und wird zum Zeitpunkt mithilfe der dokumentarischen Methode rekonstruiert.

### **3.2 Die gegenstandstheoretische Modellierung der dokumentarischen Methode**

Bei der dokumentarischen Methode handelt es sich um ein Interpretationsverfahren der rekonstruktiven Sozialforschung, das sich grundsätzlich in die Tradition der Wissenssoziologie einschreibt (vgl. Bohnsack et al. 2007: 9). Die Bearbeitung des Datenmaterials (in Form von Gruppendiskussions- bzw. Interviewtranskripten) erfolgt in einem ersten Schritt mit der *formulierenden Interpretation*, mit der herausgearbeitet wird, „welche Themen [...] überhaupt angesprochen werden“ (Bohnsack 2010: 34). In einem nächsten Schritt, der *reflektierenden Interpretation*, wird dann herausgearbeitet, auf welche Art und Weise diese Themenbearbeitung von den Akteuren vollzogen wird. Ziel ist es dann, über eine abschließende Typenbildung „Zugang nicht nur zum reflexiven, sondern auch zum handlungsleitenden Wissen der Akteure und damit zur Handlungspraxis“ (Bohnsack et al. 2007: 9), zum Habitus der Akteure zu erhalten.

Mit der vorliegenden Fallstudie geht allerdings eine Modellierung der dokumentarischen Methode einher, indem das Verfahren der Gruppendiskussion in den Kontext des Fachunterrichts hineingetragen wird. In diesem Sinne ähnelt das Verfahren einerseits dem der Gruppendiskussion, wie es der klassischen Erhebungsmethode der dokumentarischen Methode entspricht (u.a. Bohnsack 2010). Andererseits unterscheidet es sich insofern, als die Diskussion sich grundsätzlich im schulisch-institutionellen Rahmen

bewegt und – wenngleich im Fall der Erhebungssettings minimal gehalten – durch einen Impuls in Form einer fachlichen Aufgabenstellung initiiert wird (vgl. Bonnet 2009: 227). So kann in diesem Setting nicht *per se* von der Aktualisierung einer in der Gruppe bereits konstituierten milieuspezifischen Realität ausgegangen werden (vgl. Bohnsack 2010: 111), wie dies in den Gruppendiskussionen in den Studien Bohnsacks der Fall ist, der u.a. unterschiedliche adoleszente Subkulturen (Cliques, Hooligans, Rockgruppen) hinsichtlich ihrer habituellen Übereinstimmung untersuchte (Bohnsack 1996). Vielmehr erfährt das Verfahren im Rahmen meines Dissertationsprojekts eine gegenstandstheoretische Wendung (vgl. Bonnet 2011), bei der grundlegend davon ausgegangen werden muss, dass die gestellte Aufgabe bzw. der fachliche Input – also der literarische Text – die Struktur der Diskussion initiiert und maßgeblich steuert. Es findet also potentiell eine Konfrontation von „alltäglich-lebensweltlichen Sinnkonstruktionen der Lernenden“ mit über Material hineingetragenen „objektiven Sinnkonstruktionen des jeweiligen Faches“ (Bonnet 2011: 201) statt, wie Bonnet dies als ein grundsätzliches Strukturelement des Fachunterrichts identifiziert hat. Diese Konfrontation kann auf unterschiedlichste Art und Weise ausgestaltet sein, wobei das Spektrum von erfolgreicher Sinnkonstitution und Emergenzprozessen<sup>1</sup> bis hin zur verweigerten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand (konkret: dem literarischen Text) vonseiten der Lernenden reicht. Dies wirkt sich auf das Verständnis der empirischen Begrifflichkeit der dokumentarischen Methode aus. Denn wird auch der Brüchigkeit von Diskursen oder gar der Abwesenheit von Verbindendem, von „Konjunktivität“ eine zentrale Rolle im Erkenntnisinteresse zugeschrieben, so ist die damit von Bohnsack geforderte Bedingung der Verdichtung zunächst nicht erfüllt (Bonnet 2009: 224).

Hohe interaktive Dichte wird in der dokumentarischen Methode klassischerweise als ein Hinweis auf die diskursive Bearbeitung eines gemeinsamen Orientierungsrahmens gelesen und als sog. Fokussierungsmetapher<sup>2</sup> markiert (vgl. Bohnsack 2010: 136f.). Im Kontext von Fachunterricht kann diese Dichte allerdings nicht *per se* als ein Hinweis diskursiven Einpen-

---

<sup>1</sup> Emergenz geht nach Wagner (1999: 17) dann aus Interaktion hervor, wenn diese die Determiniertheit der Struktur und die Intentionalität der Interagierenden überschreitet und somit zur „Entstehung eines Neuen, das *per definitionem* nicht in dem aufgeht, aus dem es entstand“ führt.

<sup>2</sup> Der Begriff „Fokussierungsmetapher“ beschreibt in der dokumentarischen Methode eine Textpassage, die sich durch hohe interaktive Dichte auszeichnet (vgl. Bohnsack 2010: 136f.)

delns, als Konjunktivität verstanden werden, sondern kann ebenso ein Moment der Krisenhaftigkeit darstellen, wie später exemplarisch im Fallvergleich gezeigt wird. So lassen sich gerade in den Fokussierungsmetaphern mitunter auch disparate Orientierungen zum Setting rekonstruieren, die dann jedoch im Kontext von (Fach-)Unterricht in gleichem Maße wie einvernehmlich, konjunktive Orientierungen als Strukturmerkmal der spezifischen Gruppe herausgestellt werden können.

Um die situativen Diskursstrukturen, die in dem Setting der durch fachlichen Input generierten Schüler/innen-Diskussionen gegeben sind, vertieft analysieren zu können, bietet es sich an, „systematisch textanalytische Werkzeuge in die reflektierende Interpretation der DM mit einzubauen“ (Bonnet 2011: 199). Es hat sich hier u.a. die in der linguistischen Textanalyse verwendete Argumentationsanalyse (z.B. Brinker/Sager 2010) als ertragreich erwiesen (u.a. Bonnet 2004). Durch ihre Vorgehensweise<sup>3</sup> ermöglicht sie, zwischen Inhalts- und Diskursebene zu unterscheiden und beide präzise zu rekonstruieren. Es ist auf diese Weise auch möglich, den intendierten Ausdruckssinn und den objektiven Sinn, also dem, was auf der „was“-Ebene gesagt wird und welchem in der dokumentarischen Methode klassischerweise bei der Rekonstruktion von Milieu- und somit Tiefenstrukturen eine untergeordnete Rolle zukommt, prominent herauszuarbeiten. Denn im schulisch-institutionellen Kontext und somit auch im Rahmen dieser Fallstudie ist gerade auch die wörtliche, kommunikative Komponente von Interaktion von großem Interesse (vgl. Bonnet 2011: 11). Die folgende Analyse soll somit auch zeigen, auf welche Weise die Argumentationsanalyse schlüssig in den Interpretationsprozess eingegliedert werden kann.

#### **4. Exemplarische Rekonstruktion der Gruppendiskussionen**

Ein wesentliches Merkmal der dokumentarischen Methode ist, dass mit ihr bereits zu einem frühen Zeitpunkt im Interpretationsprozess fallvergleichend („komparativ“) gearbeitet wird. Bohnsack schlägt vor, schon während der formulierenden Interpretation – d.h. bereits auf der Ebene des wörtlichen, „immanenten“ Sinngehalts – Fälle miteinander in Beziehung zu setzen, um so auch hierüber auf relevante Passagen für die reflektierende

---

<sup>3</sup> An dieser Stelle soll v.a. auf die methodologischen Gründe für das Hinzuziehen der Argumentationsanalyse hingewiesen werden. Zur genaueren Erläuterung der einzelnen Schritte innerhalb der Methode siehe Brinker/Sager 2010, sowie im Kontext von Unterrichtsforschung siehe Bonnet 2009 und 2011.

## *Literarischer Text als diskursinitiiierendes Moment im Englischunterricht*

Interpretation zu stoßen (Bohnsack 2010: 135). So sind auch die für diesen Beitrag ausgewählten Gesprächssequenzen, die zwei unterschiedlichen Diskussionen entnommen sind, in dem weiteren Bezugsfeld des Gesamtsamples zu verorten, über welches sie sich als kontrastive Fälle rekonstruieren ließen. Die Analyse der folgenden Passagen stellt mit der reflektierenden Interpretation und dem sich daran anschließenden Fallvergleich zwei zentrale Teilschritte innerhalb des gesamten Interpretationsvorgehens der dokumentarischen Methode dar. Eine Typenbildung, die den letzten Schritt und somit das Ziel der Methode darstellt, soll hingegen im Rahmen dieses Beitrags nicht vorgenommen werden.

Ein in nahezu allen Gruppen verhandeltes und damit im Gesamtsample als zentral identifiziertes Thema ist das der kulturellen und historischen Verortung der Kurzgeschichte. Auch in der ersten exemplarisch vorgestellten Gruppe kommt diesem Thema in der Diskussion ein großer Stellenwert zu. Gleich zu Beginn der Diskussion treten zwei unterschiedliche Lesarten des Textes auf. Einerseits, so die eine Lesart, werden im Text viele Dinge genannt, die dafür sprächen, den Text in die Vergangenheit zu verorten. Andererseits, so die zweite Lesart, deutet einiges darauf hin, dass sich der Text, abseits von Großstädten, in ländlichen Gegenden verorten ließe. Beide Lesarten werden nicht ausgeschlossen und bleiben zunächst nebeneinander stehen. Bemerkenswert, auch in fallvergleichendem Hinblick auf andere Diskussionen des gesamten Samples ist, dass die Gruppe auf lebensweltlich-konkrete Zuschreibungen bzw. Benennungen verzichtet und sich vielmehr über die global-transkulturellen Gegenhorizonte „traditional“ vs. „today“ und „countryside“ vs. „metropolitan“ eine Orientierung zum Text verschafft. So wurde in anderen Diskussionen wiederkehrend der Name der Autorin (Jamaica Kincaid; Hervorhebung: EB) zum Anlass genommen, die Karibik als lebensweltlichen Bezugspunkt zu wählen. Die hier diskutierte Gruppe vernachlässigt auf der inhaltlichen Ebene also auch ein strukturelles Kriterium, das als textexternes Element bereitgehalten wird und das von anderen Gruppen als Orientierung im Interpretationsprozess genutzt wurde. Stattdessen verlässt sich die Gruppe auf eigene Sinnkonstruktionen, die ihren Ursprung in der von ihr am Text entlang generierten literarischen Be-deutsamkeit haben.

Auf der Ebene des Diskurses zeichnet sich die Gruppe durch eine differenzierte und äußerst kooperative Interaktionsfähigkeit aus. Dies zeigt sich vor allem an Punkten in der Diskussion, an denen es zu unterschiedlichen Ausdeutungen des Textes kommt. Hier werden die jeweilig divergierenden Thesen von den Teilnehmerinnen nachvollziehbar begründet, was wieder-

um an einigen Stellen in der Diskussion in produktiv-erfolgreichem Synthetisieren (im Sinne der dialektischen Triade von These – Antithese – Synthese) von Lesarten gipfelt. Es gelingt der Gruppe also passagenweise, emergente Sinnbildungsprozesse zu generieren, indem in der Interaktion Neues entsteht, das sich nicht ohne weiteres auf das zurückführen lässt, aus dem es entstand (vgl. Wagner 1999: 17). Die Gruppe zeichnet sich darüber hinaus durch eine enge diskursive Bezugnahme aufeinander aus, was die Diskussion insgesamt sehr dicht werden lässt, indem eine thematische Abhandlung rasch in die nächste überleitet.

Die Diskussion um die historisch-kulturelle Verortung gipfelt in einer Passage, die sich durch eine hohe interaktive Beteiligung aller Gruppenmitglieder auszeichnet und so im Sinne der dokumentarischen Methode als Fokussierungsmetapher bezeichnet werden kann:

<sup>4</sup>Freya: it's not only in the early times it's just I guess it's just depending from the (2) yeah from the actual place (2)

Gesa: °from the actual place,°

Eva: | yeah, also; but I think today is it's a=lot more about ehm (.) independence and eh –

Freya: yeah but not everywhere (.) that's what I would say;

Gesa: | yeah yeah that's true

Eva: well yes, so maybe it's in the early times or it's in a very (.) very traditional very ehm –

Freya: | yeah;

Eva: conservative place

Gesa: | I mean if you for example look at India or something;

Freya: yeah;

Gesa: it's it would fit @(. )@

Eva: ja!

Gruppe 1

---

<sup>4</sup>Die Transkription der Gruppendiskussionen erfolgte nach den Richtlinien zu Talk in Qualitative Research; nachzulesen in Bohnsack et al. (2007): 373-374.

## *Literarischer Text als diskursinitiiierendes Moment im Englischunterricht*

In der folgenden Interpretation der Textpassage werden nun die Begriffe Datum, Stützung, Konklusion und Schlussregel aus der erwähnten Argumentationsanalyse (z.B. Brinker/Sager 2010) hinzugezogen, die der präzisen Rekonstruktion der Argumentationsstruktur und damit der Interaktion auf thematischer und diskursiver Ebene dienen.

Nachdem die Gruppe sich darauf geeinigt hat, die in der Kurzgeschichte beschriebenen Verhältnisse in der Vergangenheit zu verorten, bringt Freya die Frage nach der geografischen Verortung ein:

1. Freya bringt zum Ausdruck, dass sie glaubt, dass sich die Erzählung nicht nur in früheren Zeiten abspielt, sondern dass es ihrer Meinung nach auch vom Ort des Geschehens abhängt (Konklusion). Sie nimmt damit Bezug auf die bereits im Vorfeld von der Gruppe konjunktiv herausgearbeitete Lesart (Datum), dass es sich im Text um einen konservativ und anti-emanzipatorischen Entwurf von Wirklichkeit handelt. Die Schlussregel, die an dieser Stelle noch implizit bleibt, ist, dass auch zu heutiger Zeit an bestimmten Orten diese als traditionell betrachteten Zustände herrschen. Gesa reagiert darauf, indem sie Freyas Mutmaßung wiederholt und affirmiert auf diese Weise Freyas Schlussregel.
2. Eva reagiert darauf widerständig. Die Schlussregel, die sie dem Datum entnimmt, entspricht nicht der von Freya. Sie schließt eine Verortung in der heutigen Zeit aus, da es heute viel mehr um Unabhängigkeit gehe. Auf diese Weise spiegelt sie den fiktionalen Entwurf von Wirklichkeit mit den ihr vertrauten Konzepten einer „unabhängigen“ und emanzipierten Vorstellung von Wirklichkeit. Es stehen sich an diesem Punkt in der Diskussion eine implizite und eine explizite Schlussregel bzw. zwei Ausdeutungen des konservativen Wertekonzepts einander gegenüber.
3. Freya reagiert darauf, indem sie die zuvor implizit gehaltene Schlussregel, dass diese Unabhängigkeit nicht überall auf der Welt herrscht, expliziert und so eine Stützung ihrer Schlussregel vornimmt. Erneut wird sie von Gesa in ihrer Annahme – an dieser Stelle explizit – affirmiert.
4. Diese argumentative Stützung wird von Eva insofern angenommen, als dass sie Freyas Schlussregel als eine mögliche Lesart in Betracht zieht, ohne jedoch ihre eigene aufzugeben. Die beiden Möglichkeiten, den Text entweder in eine historisch zurückliegende Zeit oder in einen kulturell anderen Raum zu verorten, stehen

damit ungewichtet nebeneinander. Beide Lesarten verbindet der in der Gruppe vorherrschende Konsens, dass dem Setting des Textes eindeutig ein Wertekonservatismus zugeschrieben wird (Datum).

5. Gesa stellt daraufhin über eine konkrete geografische Zuschreibung (Indien) exemplarisch einen Zusammenhang zwischen Datum und Freyas Konklusion her. Der Verweis auf Indien kann auch deswegen als ein Verweis auf konjunktives Wissen gelesen werden, weil dieser Kulturraum thematisch Teil des Zentralabiturs der betreffenden Lerngruppe ist.
6. Diese konkrete Stützung, auch auf der Grundlage des eingeführten konjunktiven Erfahrungswissens (Indien), setzt sich in der Gruppe durch und die Passage endet in allgemeinem Einverständnis.

In dieser Fokussierungsmetapher zeigt sich also eine diskursive Etablierung einer gemeinsamen Lesart und somit eine Festigung einer konjunktiven Orientierung zum Text. Alle drei Teilnehmerinnen setzen sich eng mit dem literarischen Text auseinander und sind darum bemüht, die Leerstelle der kulturellen und historischen Verortung mit Bedeutsamkeit zu füllen. Dabei werden unterschiedliche Lesarten einander gegenüber gestellt. Auf der Suche nach plausiblen lebensweltlichen Bezügen zum Text kommen sie zunächst ohne konkrete Zuschreibungen aus und bedienen sich vielmehr den abstrakt gehaltenen Gegenhorizonten von „Tradition“ vs. „Unabhängigkeit“. Der gegen Ende der Sequenz eingebrachte Hinweis auf das Land Indien trägt dann in zweifacher Hinsicht zum erfolgreichen und differenzierten Sinnbildungsprozess der Gruppe bei. Zum einen wird er explizit exemplarisch („for example“) angeführt, was der Offenheit des zuvor etablierten Verortungsversuchs nicht zuwider läuft und dennoch bildlich sinnstiftend zu wirken scheint, was zu allgemeiner Zustimmung in der Gruppe führt. Zum anderen wird damit ein den Schülerinnen über ihr schulisches Curriculum (Zentralabitur) zur Verfügung gestelltes geteiltes Orientierungswissen produktiv in die Diskussion gebracht. Dies trägt in einem weiteren Schritt zentral dazu bei, dass im Rahmen der Passage eine gemeinsame – konjunktive – Orientierung zum Text etabliert werden kann.

Deutlich anders hingegen gestaltet sich die zweite Passage, die einer Diskussion entnommen ist, welche sich auf diskursiver Ebene durch das Vorhandensein zweier miteinander konkurrierender Rahmungen bzw. unterschiedlicher Haltungen dem Setting gegenüber auszeichnet. Auf diese Wei-

## *Literarischer Text als diskursinitiierendes Moment im Englischunterricht*

se stellt sie zur obigen Passage, die von einem hohen Maß an Konjunktivität gekennzeichnet ist, einen Kontrastfall dar. Bemerkenswert ist auch – an dieser Stelle sei dies schlicht konstatiert –, dass bei dieser Gruppe, die aus einer Schülerin und drei Schülern besteht, die Rahmungen der unterschiedlichen Orientierungen entlang der biologischen Geschlechtergrenzen verlaufen.

Auf der Ebene des Inhalts wird auch in dieser Sequenz die kulturelle Verortung der Kurzgeschichte verhandelt. Somit bieten sich die zwei Passagen auf beiden Ebenen, der des Inhalts und der des Diskurses, für einen Fallvergleich im Sinne der dokumentarischen Methode an:

Amelie: and (.) I think ehm (3) ehm::: I think it's about a desperate girl (.) who maybe wishes to be a boy because in her culture boys are more regarded and girls (.) yeah they are not really valid something;

Chris: would be true for China or somewhere in Asia.

Amelie: yeah! somewhere in Asia (.) maybe even Africa but I don't know;

Ben: why Africa?

Alex: he? maybe in Kinshasi?

Amelie: yeah (.) it doesn't matter where.

Ben: | inshalla!

Chris: @inshalla@

Gruppe 2

Die Fokussierungsmetapher zeigt sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der diskursiven Ebene die konkurrierenden Rahmungen der Diskussion. Amelie setzt sich eng mit dem literarischen Text auseinander. Dies zeigt sich deutlich mit ihrer Äußerung zu Beginn der Passage, die durch das Einnehmen einer Innenperspektive gekennzeichnet ist. Sie versetzt sich in die literarische Figur hinein, vollzieht also einen Perspektivwechsel, der von einer empathischen Betroffenheit gekennzeichnet ist. Anstatt einen konkreten geografischen Ort zu benennen, spricht sie von der Kultur der antizipierten literarischen Figur. Amelie leistet an dieser Stelle einen differenzier-ten Umgang mit dem Kulturbegriff, indem sie diesen von stereotypen Zuschreibungen und Verortungen löst, welche die Diskussion im Vorfeld maß-

geblich bestimmt haben. Ihre Konklusion „it doesn't matter where“ lässt sich somit als die Formulierung einer hybriden, vom (literarischen) Subjekt aus gedachten Kulturvorstellung lesen. Dieses Aufscheinen einer durchaus elaborierten Lesart wird von der Gruppe jedoch nicht aufgegriffen. Im Gegenteil wird Amelies Argumentation entgegengesteuert, indem der Versuch der konkreten geografischen Verortung über assoziative Wortspiele von Ben und Christoph *ad absurdum* geführt wird. Auf der Ebene des Inhalts stehen sich am Ende der Passage also zwei Umgangsweisen mit dem Thema der kulturellen Verortung des Textes gegenüber. Amelie hat die Leerstelle erfolgreich mit differenzierter literarischer Bedeutsamkeit gefüllt. Das Ende der Passage mit den Äußerungen von Ben und Christoph kann jedoch als ein „Entleeren“ dieser Bedeutsamkeit gelesen werden, das im Wortspiel sogar bis hin zur semantischen Bedeutungsferne führt. So wird in der Passage nicht an einem konjunktiven Verstehen des Textes gearbeitet.

Bei der Kontrastierung der beiden Fälle lässt sich auf der inhaltlichen Ebene zunächst das gemeinsame Thema – der Versuch der kulturellen Verortung – feststellen. Dabei verlassen sich beide Gruppen auf die eigenen Sinnkonstruktionen. Gruppe 1 gelingt es dabei, in abstrakt gehaltenen, transkulturellen Kategorien zu argumentieren und sich lediglich exemplarisch lebensweltliche Orientierung zu verschaffen (Indien). In Gruppe 2 wurde diese Haltung hingegen nur für die weibliche Teilnehmerin rekonstruiert. Ihr Versuch, die Verortung von lebensweltlich-geografischen Zuschreibungen zu lösen, wird dabei nicht von den anderen Teilnehmern aufgegriffen und somit auch nicht für die Diskussion produktiv gewendet. Interessant im Fallvergleich auf der thematischen Ebene ist ein gesonderter Vergleich zwischen Gruppe 1 und Amelie, der weiblichen Teilnehmerin aus Gruppe 2: während Amelie eine diskursive Bewegung von konkreten geografischen Orten weg hin zu einem abstrakten, transkulturellen „it doesn't matter where“ vollzieht, bewegen sich die Teilnehmerinnen der ersten Sequenz von ihren abstrakten Kategorien hin zu einer – wenn auch exemplarischen – konkreten Verortung des Textes (Indien).

Auf der Ebene des Diskurses sind beide Passagen kontrastiv zu bewerten. Beide Passagen sind auf der interaktionalen Ebene „dicht“ und stellen damit Fokussierungsmetaphern im Sinne der dokumentarischen Methode dar. Dennoch gestalten sie sich, wie gezeigt wurde, äußerst unterschiedlich aus. Während es in der ersten Passage zu erfolgreicher Sinnkonstitution kommt, die sich im diskursiven Erarbeiten einer gemeinsamen Lesart zeigt, ist die zweite Passage von zwei unterschiedlichen Orientierungen zum Text gezeichnet. Die ausgewählten Fälle sind damit herausragende Beispiel dafür,

wie unterschiedlich sich die Konfrontation zwischen „alltäglich-lebensweltlichen Sinnkonstruktionen der Lernenden“ mit dem über den literarischen Text hineingetragenen „objektiven Sinnkonstruktionen“ (Bonnet 2011: 201) des (Unterrichts-)Settings sich ausgestalten kann.

## **5. Konsequenzen für den fremdsprachlichen Literaturunterricht**

Über das Design des Erhebungssettings wurde eine Situation geschaffen, welche die Konfrontation zwischen fachlichen Gegenständen (einem literarischen Text) und subjektiven Sinnkonstruktionen der Lernenden provoziert. Die dokumentarische Methode in Verbindung mit den präzisen Schritten der Argumentationsanalyse ermöglicht nun eine Rekonstruktion dessen, was in einem solchen Setting vonstatten geht. Das Dissertationsvorhaben geht dabei, wie die Beispielinterpretation gezeigt hat, der basalen Frage nach, was denn „eigentlich passiert“, wenn sich fortgeschrittene Englischler/innen mit einem leerstellenreichen und damit deutungsoffenen literarischen Kurztext auseinandersetzen, um in einem weiteren Schritt Konsequenzen für einen bildenden Literaturunterricht ableiten zu können.

Eine Möglichkeit besteht darin, die rekonstruierten Aushandlungsprozesse im Anschluss an den Fallvergleich mit bereits bestehenden Modellen literarischer (und interkultureller) Kompetenz in Diskussion zu bringen. Zum einen wird auf diese Weise eine gewisse Strukturierung der Ergebnisse ermöglicht. Zum anderen „profitieren auch die Kompetenzmodelle selbst, da die intensive Rekonstruktion der Orientierungsrahmen sehr deutlich zeigt, ob die Stufung des Modells tragfähig ist oder die verwendeten Stufen verändert oder ergänzt werden müssen“ (Bonnet 2009: 234). Dasselbe gilt für die vorgenommenen Kategorisierungen und Ausdifferenzierungen der jeweiligen Modelle. Dieses Gegenlesen, das auch als qualitativer Validierungsprozess verstanden werden kann, erscheint gerade bei der Frage nach literarischen bzw. interkulturellen Kompetenzen, die sich – wie bereits betont – in Prozessen und Fähigkeiten äußern, die sich nur schwerlich abprüfen und messen lassen (u.a. Frederking 2008), ausgesprochen vielversprechend.

Um zu illustrieren, wie sich dies ausgestalten kann, möchte ich an dieser Stelle die rekonstruierten Sequenzen mit der Acht-Punkte-Liste literarischer Kompetenzen in Abgleich bringen, wie sie im Anschluss an ein virtuelles Symposium der Pädagogischen Hochschule Heidelberg von Steinbrenner

(2002) erstellt wurde. Dem Katalog (zit. n. Decke-Cornill/Gebhard 2007: 13) zufolge lassen sich folgende Teilaspekte unter den literarischen Kompetenzbegriff fassen:

1. Fiktionalitätsverständnis (literarische Formen, Sprache, Konventionen, Strukturmerkmale erkennen)
2. Empathiefähigkeit (Imagination, Einfühlung und – auch moralische – Reflexion der Perspektiven literarischer Figuren, Entwicklung von Urteilsfähigkeit)
3. Anschlusskommunikation (Leseindrücke formulieren oder in anderen Formen ausdrücken, Lesarten bündeln und strukturieren, sich mit anderen Lesarten im Unterricht usw. auseinander setzen, Leseerfahrungen im eigenen sozialen Kontext kommunizieren)
4. Differenzierungsbereitschaft und Ambiguitätstoleranz (Revision erster Leseindrücke, die Interpretationsoffenheit literarischer Texte aushalten; sich von literarischen Texten und unvertrauten sprachlichen Formen irritieren lassen, sich auf sie einlassen, „willing suspension of disbelief“)
5. Informationsbereitschaft (Interesse an außertextuellem Bezugswissen; Fähigkeit, sich solches Wissen zu beschaffen, es auf den Text zu beziehen und ggf. die eigene Lesart zu revidieren)
6. Bezugskompetenz (inner- und intertextuelle Bezüge sowie Bezüge zum Selbst und der eigenen Lebensrealität herstellen; Text u.a. in ihrer kulturellen, sozialen, historischen Dimension und Bedingtheit reflektieren)
7. Die Fähigkeit, den eigenen Bedürfnissen entsprechende Autor/innen, Texte und Textsorten zu wählen
8. Die Fähigkeit zum Genuss, zur Leselust.

Anders als dies im Kompetenzverständnis in der aktuellen Bildungsdebatte der Fall ist, nach welchem die Kompetenzen „so konkret beschrieben [werden], dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können“ (BMBF 2003: 9), finden sich in der oben angeführten Liste bereits Teilkompetenzen wieder, die nur bedingt oder partiell operationalisierbar sind und sich teilweise entsprechenden Verfahren gänzlich entziehen (vgl. Decke-Cornill & Gebhardt 2007: 14).

Im Rahmen der Studie soll nun die Frage gestellt werden, ob sich über die rekonstruierten Orientierungen Aussagen darüber treffen lassen, über wel-

che literarischen Teilkompetenzen Schüler/innen verfügen und ob das offene Setting der Gruppendiskussion im Kontext des Englischunterrichts möglicherweise einen geeigneten Rahmen für dessen Forderung und Förderung schafft. Die Teilaspekte werden nun mit den rekonstruierten Gesprächssequenzen verknüpft. Daran anschließend soll dieses Vorgehen kritisch geprüft werden.

Beide Gruppen setzen in den ausgewählten Passagen die fiktionale Welt des Textes mit der Realität in engen Bezug zu einander. Eine Reflexion oder gar Problematisierung des fiktionalen Charakters des Textes findet nicht statt, was zunächst auf einen Mangel an „Fiktionalitätsverständnis“ (1) hinweist. Die Teilkompetenz „Empathiefähigkeit“ (2) wurde vor allem bei der weiblichen Teilnehmerin der Gruppe 2 eindeutig rekonstruiert, indem sie sich mit einem Gestus der Betroffenheit in die literarische Figur hineinversetzt. Dieser Haltung der Betroffenheit wurde von den anderen Teilnehmern zwar nicht explizit widersprochen, sie wurde allerdings auch nicht aufgegriffen. Somit ließe sich an dieser Stelle die Aussage treffen, dass Amelie sich kompetenter im Einfühlen in literarische Figuren zeigt, was wiederum eng mit der Fähigkeit zum Perspektivwechsel verbunden ist, als dies ihre Gesprächspartner tun. In Gruppe 1 lässt sich diese Teilkompetenz lediglich implizit in der ausgewählten Sequenz rekonstruieren, geht man davon aus, dass sie den dem von ihnen als konservativ deklariertem Text gegenübergestellten Gegenhorizont „independence“ positiv bewerten. Daraus ließe sich schließen, dass sie die Lebenswelt der literarischen Figur als rückständig und damit zu einem gewissen Grade als bedauernswert empfinden. Beim Teilaspekt „Anschlusskommunikation“ (3) fordert allein schon das Setting eine Grundkompetenz ein, die von beiden Gruppen erfüllt wird. Alle Teilnehmer/innen verhalten sich zum literarischen Text und sind in der Lage und bereit, ihre Leseindrücke mit anderen zu kommunizieren. Eine „Differenzierungsbereitschaft“/„Ambiguitätstoleranz“ (4) lässt sich vor allem in Gruppe 1 und hier insbesondere bei Eva eindeutig rekonstruieren. Sie revidiert ihre erste Lesart und stellt sie einer Alternativlesart gegenüber. In einem weiteren Schritt und in Hinblick auf die an anderer Stelle formulierten Potentiale eines bildenden Literaturunterrichts lässt sich hier eine Begegnung und produktive Aushandlung von Uneindeutigkeiten rekonstruieren. Eva lässt sich – im Kleinen – in ihren Vorstellungen von Selbst und Welt irritieren, indem sie entgegen der zuvor formulierten Konzeptualisierung einer „traditionellen“ Vergangenheit und einer „unabhängigen“ Gegenwart abweicht. Gruppe 2 lässt sich Teilkompetenz (2) vor allem bei Amelie feststellen, wenn sie, entgegen zuvor Geäußertem, also eben-

falls entgegen erster Leseindrücke, die kulturelle Dimension des Textes von geografisch-lebensweltlichen Kriterien loslöst und diese an das literarische Subjekt knüpft. Die männlichen Teilnehmer in ihrer Gruppe reagieren hingegen spöttisch auf diese Lesart, was an dieser Stelle auf mangelnde Bereitschaft zur Revision erster Leseindrücke schließen lässt. Über die „Informationsbereitschaft“ (5) der Gruppen lässt sich im experimentellen Setting der Studie keine Aussage treffen, da ihnen vonseiten der Forscherin kein außertextuelles Bezugswissen zur Verfügung gestellt wurde. „Bezugskompetenz“ (6) bzw. die Bereitschaft, „Bezüge zum Selbst und der eigenen Lebensrealität“ herzustellen, sowie den Text in seiner kulturellen und sozialen Bedingtheit zu reflektieren, ist in beiden Gruppen durchaus vorhanden. In beiden Gruppen gleichen die Teilnehmenden den Text mit ihnen zugänglichen lebensweltlichen Konzepten ab und bemühen sich um eine kulturelle Einbindung der Erzählung, in dem sie das Gelesene u.a. mit dem eigenen (kulturellen und historischen) Standort verknüpfen. Gruppe 1 ist darüber hinaus erfolgreich, weitestgehend auf eine stereotype Konzeptualisierung von Eigenem und Fremdem zu verzichten, indem sie sich der Verortung über abstrakte Kategorien („traditional“ vs. „independence“) annähern. Über die „Fähigkeit, den eigenen Bedürfnissen entsprechende Autor/innen, Text und Textsorten zu wählen“ (7) und die „Fähigkeit zum Genuss, zu Leselust“ (8) lässt sich im experimentellen Setting der Gruppendiskussionen keine Aussage treffen.

Das Vorgehen, bereits formulierte Kompetenzmodelle mit den rekonstruierten Gruppendiskussionen in Bezug zu bringen, lässt sich also als wechselseitiger Abgleich beider Ebenen – der normativ-subsumtionslogischen einerseits und empirisch-rekonstruierten andererseits – verstehen. Im Rahmen der Studie soll dabei die offene Frage angegangen und reflektiert werden, inwieweit es zulässig ist, einzelne Schüleräußerungen bestimmten Teilkompetenzen zuzuordnen; ob sich also über die Analyse Aussagen über ein unterschiedliches Verfügen literarischer Kompetenzen treffen lassen. Diese Frage ist vor allem vor dem Hintergrund der Tatsache kritisch zu reflektieren, dass eine Gruppendiskussion als ein „sich selbst steuerndes“ bzw. „ein autopoietisches oder selbstreferenzielles System“ (Bohnsack 2010: 121) zu verstehen ist, das ein Herausdestillieren und Isolieren einzelner Äußerungen nahezu unmöglich macht.

Was jedoch anhand dieses Beitrags und im Rahmen des Dissertationsprojekts gezeigt werden kann ist, dass die dokumentarische Methode in der Lage ist, eine „differenzierte Betrachtung“ (Bonnet 2009: 237) unterrichtlicher Aushandlungsprozesse zu liefern. Die Rekonstruktion der Gruppenge-

sprache liefert also einen Einblick in die komplexe Konfrontation zwischen Schüler/innen und fachlichem Bildungsangebot. Diese Einblicke produktiv in die Diskussion nach dem Mehrwert der Investition „in die allgemein bildenden Ziele des Fremdsprachenunterrichts“ (Zydati 2005: 279) einzubringen und dabei kritisch der Frage nach dem empirischen Umgang mit „weichen“ Kompetenzen nachzugehen zählt zu den erklärten Zielen des Forschungsprojekts.

### **Literaturverzeichnis**

- Altmayer, Claus; Mehlhorn, Grit; Neveling, Christiane; Schlüter, Norbert & Schramm, Karen (Hrsg.) (2010), *Grenzen berschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell*. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Leipzig, 30. September – 3. Oktober 2009. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Bohnsack, Ralf (1996), Auf der Suche nach habituellen Übereinstimmungen. Peer-groups: Cliques, Hooligans und Rockgruppen als Gegenstand rekonstruktiver Sozialforschung. In: Heinz-Hermann Krger & Marotzki, Winfried (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. Opladen: VS Verlag, S. 258-275.
- Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann, Iris & Arnd Michael Nohl (2007), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohnsack, Ralf (2010), *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas (2004), *Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Barbara Budrich.
- Bonnet, Andreas (2009), Die Dokumentarische Methode in der Unterrichtsforschung. Ein integratives Forschungsinstrument für Strukturrekonstruktion und Kompetenzanalyse. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10: 2, 219-240.
- Bonnet, Andreas (2011), Erfahrung, Interaktion, Bildung. In: Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias & Radke, Frank-Olaf (Hrsg.) (2011), 189-208.
- Bredella, Lothar (2010), *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, Lothar & Wolfgang Hallet (Hrsg.) (2007), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT (Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, 2).
- Brinker, Klaus & Sager, Sven (2010; 5., neu bearbeitete Aufl.), *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2003), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: BMBF.

- Burwitz-Melzer, Eva (2007a), Ein Lesekompetenzmodell für den fremdsprachlichen Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (Hrsg.) (2007), *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung*. Trier: WVT (Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik, 2), 127-158.
- Decke-Cornill, Helene & Gebhard, Ulrich (2007), Ästhetik und Wissenschaft: Zum Verhältnis von literarischer und naturwissenschaftlicher Bildung. In: Bredella, Lothar & Hallet, Wolfgang (Hrsg.) (2007), *Literaturunterricht, Kompetenzen, Bildung*. Trier: WVT, 239-258.
- Decke-Cornill, Helene; Herrmann, Marc-Philipp; Kleiner, Bettina & Rhein, Sven (2008), „Fällt euch eigentlich auf, was hier gerade passiert?“ Literaturunterricht und Heteronormativität aus Lehrersicht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 37, 252-267.
- Decke-Cornill, Helene (2010), Gender und Literaturunterricht. In: *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim/München: Juventa. [Online: <http://erzwissonline.de/fachgebiete/geschlechterforschung/beitraege/17100029.htm>. 13.02.2012]
- Frederking, Volker (Hrsg.) (2008), *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderung für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Freitag-Hild, Britta (2010), *British fictions of migration* im inter- und transkulturellen Literaturunterricht: Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis. In: Altmayer, Claus; Mehlhorn, Grit; Neveling, Christiane; Schlüter, Norbert & Schramm, Karen (Hrsg.) (2010), *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell*. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Leipzig, 30. September – 3. Oktober 2009. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 179-191.
- Iser, Wolfgang (1970), *Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa*. Konstanz: Universitätsverlag.
- Iser, Wolfgang (1976), *Der Akt des Lesens – Theorie ästhetischer Wirkung*. Stuttgart: UTB.
- Kincaid, Jamaica (1978), *Girl*. *The New Yorker*.
- Krüger, Heinz-Hermann & Marotzki, Winfried (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung*. VS Verlag: Opladen.
- Marotzki, Winfried (1990), *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Steinbrenner, Marcus (2002), Virtuelle Konferenz zum Thema ‚Literarische Kompetenz‘ vom 30.09.02 bis 20.10.02 an der PH Heidelberg. [Online: <http://ph-heidelberg.de/org/lesesoz/konferenz1.htm>. 26.08.2006]
- Steiniger, Ivo (2010), Modellierung literarischer Kompetenz im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In: Altmayer, Claus; Mehlhorn, Grit; Neveling, Christiane; Schlüter, Norbert & Schramm, Karen (Hrsg.) (2010), *Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell*. Dokumentation zum 23. Kon-

## *Literarischer Text als diskursinitiiierendes Moment im Englischunterricht*

gress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Leipzig, 30. September – 3. Oktober 2009. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 383-390.

Volkman, Laurenz (2007), Die Rolle literarischer Texte beim Erwerb kommunikativer Kompetenz. In: Werlen, Erika & Weskamp, Ralf (Hrsg.) (2007), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 103-128.

Wagner, Hans-Josef (1999), *Rekonstruktive Methodologie: George Herbert Mead und die qualitative Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.

Werlen, Erika & Ralf Weskamp (Hrsg.) (2007), *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Zydati, Wolfgang (2005), „Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland: Eine hervorragende Idee wird katastrophal implementiert – oder: Von der Endkontrolle der Schüler zu strukturverbessernden Maßnahmen.“ In: Bausch et al. (2005), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 272-279.

# **Untersuchungen zur Zweitsprachenförderung in Alberta: Das Experteninterview und die qualitative Inhaltsanalyse als Möglichkeiten der Datenerhebung und -auswertung**

LENA SCHUETT

Im Fokus dieses Beitrags steht das Forschungsdesign des Dissertationsprojektes mit dem Arbeitstitel: „Untersuchungen zur Konzeption und Organisation von Zweitsprachenförderung an Schulen in Alberta – Möglichkeiten und Grenzen für Bremen“. Zunächst wird der Problemaufriss des Themas skizziert und eine Einordnung in den Theorierahmen gegeben. Hierauf aufbauend folgt die Darlegung des Forschungsdesigns, wobei zunächst das Forschungsvorhaben und die zentrale Fragestellung erläutert werden. Anschließend wird die Wahl des Experteninterviews als Erhebungsinstrument explizit begründet. Diesem Abschnitt folgend wird die qualitative Inhaltsanalyse als geplante Möglichkeit der Datenauswertung vorgestellt. Abschließend werden Schlussbemerkungen sowie ein kurzer Ausblick für den weiteren Fortgang des Dissertationsprojektes formuliert.

## **1. Problemaufriss**

Die Frage nach der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis<sup>1</sup> ist spätestens im Zuge der internationalen Schulleistungsuntersuchungen in Deutschland zu einer zentralen bildungspolitischen Aufgabe geworden.

Die Ergebnisse der PISA-Studien haben u.a. gezeigt, dass, neben der sozialen Herkunft, besonders die unzureichenden Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler in der Zweitsprache Deutsch eine entscheidende Komponente für die Bildungsbenachteiligung darstellen. Offensichtlich wird der Schülerfolg in den getesteten Unterrichtsfächern vor allem auch an den Kompetenzen in der Landessprache Deutsch festgemacht (vgl. Stanat & Christensen 2006). Da in sämtlichen Fächern auf Deutsch als Arbeits- bzw. Brückensprache zur Aneignung der jeweiligen spezifischen Fachsprache zurückgegriffen wird (vgl. z.B. Deutsches PISA-Konsortium 2003; Gogo-

---

<sup>1</sup>Ein Migrationshinweis liegt für diese Studie dann vor, wenn mindestens eins der folgenden Merkmale zutrifft: Die Schülerin bzw. der Schüler besitzt eine andere als die deutsche Staatsangehörigkeit, das Geburtsland ist ein anderes als Deutschland oder die überwiegend in der Familie gesprochene Sprache ist eine andere als Deutsch (in Anlehnung an KMK 2011: 29).

## *Untersuchungen zur Zweitsprachenförderung in Alberta*

lin, Neumann & Roth 2003), sind diese Schülerinnen und Schüler im allgemeinen Kompetenzerwerb, also in den fachlichen Kompetenzen der getesteten Unterrichtsfächer, stark benachteiligt.

Nun spitzen sich diese in Deutschland ermittelten Ergebnisse in Bezug auf das Bundesland Bremen extrem zu: Der an den Bildungsabschlüssen gemessene Bildungsstand in Bremen ist geringer als in den anderen Bundesländern (vgl. Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales 2009: 9). Deutlich sind hier Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis ohne Abschluss bzw. mit einem Haupt- oder Mittlerem Bildungsabschluss überrepräsentiert. Dagegen ist genau diese Gruppe unter den Absolventinnen und Absolventen, die die allgemeine Hochschulreife erlangen, unterrepräsentiert. Hinzukommt, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis in Bremen mit ca. 40% auffällig hoch ist und voraussichtlich in den nächsten Jahren weiter ansteigen wird: Statistiken belegen, dass bereits über die Hälfte aller Kinder unter sechs Jahren in Bremen einen Migrationshinweis hat (vgl. ebd.).

Anhand dieser Ergebnisse wird deutlich, dass neben weiteren Komponenten besonders die Sprachförderung in Bremen schnellstmöglich intensiviert werden muss. Hierfür wurden in jüngster Zeit bereits Grundsteine gelegt: Vor allem durch die Ernennung von Sprachberaterinnen und Sprachberatern an Grund- und Sek-I-Schulen wurden seit 2010 erste Voraussetzungen auf breiterer Basis dafür geschaffen, dass sich neue Ansätze in der Sprachförderung durchsetzen können (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010). Diese müssen nun analysiert, evaluiert und weiterentwickelt werden, um langfristig eine Intensivierung der Sprachförderung zu erzielen. Deshalb scheint ein internationaler Quervergleich im Hinblick auf die Konzeption und Organisation von Sprachförderungsprogrammen für Bremen besonders zu dem jetzigen Zeitpunkt nicht nur lohnenswert, sondern geradezu erforderlich (vgl. Bertelsmannstiftung 2008; Dirim, Hauenschild, Lütje-Klose, Löser & Sievers 2008: 11; Gogolin 2002: 3): Erfolgreiche Programme anderer Länder könnten neue Impulse bei der Weiterentwicklung der Sprachförderung setzen.

Hierbei fällt der Blick besonders auf Kanada, eines der Länder, welches laut PISA seine Schülerschaft mit Migrationshinweis erfolgreich unterstützt. Ungefähr ein Fünftel der Bevölkerung in Kanada, wie inzwischen auch in Deutschland, hat einen Migrationshinweis (vgl. Polat 2008: 186). Ausgehend von dieser Grundlage besteht Anlass zur Annahme, dass Kanada eine gute Orientierung bei der Weiterentwicklung von Sprachförderpro-

grammen bieten könnte, um bestehende sprachliche Benachteiligungen der Schülerschaft mit Migrationshinweis mittel- und langfristig auszugleichen.

## **2. Einordnung in den Theorierahmen**

Der OECD-Auswertung zufolge (vgl. u.a. OECD 2006, 2011) gehört vor allem Kanada zu den Ländern, die seine Schülerschaft mit Migrationshinweis, besonders in der zweiten Generation, erfolgreich fördert. Diese Gruppe schneidet sogar teilweise besser ab als jene ohne Migrationshinweis (vgl. Stanat & Christensen 2006: 9f.).

Als Erklärungsansatz für das gute Abschneiden der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis in der zweiten Generation kommen diverse Faktoren in Frage. Der Anspruch der hier vorgestellten Arbeit ist nicht, die ganze Bandbreite dieser Faktoren zu untersuchen. Es wird in dieser Studie lediglich auf den Faktor Zweitsprachenförderung eingegangen. Es wird angenommen, dass dieser Faktor die erläuterten Leistungen der Schülerschaft mit Migrationshinweis maßgeblich beeinflusst:

Länder, in denen die Leistungsunterschiede zwischen der einheimischen und der Schülerpopulation mit Migrationshintergrund relativ gering sind oder der Leistungsabstand für die zweite Generation deutlich kleiner ist als für die erste, weisen in der Regel fest etablierte Sprachförderungsprogramme mit relativ klar definierten Zielen und Standards auf (vgl. Stanat & Christensen 2006, 10f.).

Eine nähere Betrachtung der Situation in Kanada könnte möglicherweise neue Denkanstöße für die deutsche bzw. Bremer Diskussion bringen (vgl. u.a. Löser 2008: 55ff.).

Für Deutschland belegt PISA, dass der Leistungsunterschied zwischen Schülerinnen und Schülern einzelner Bundesländer der dem von eineinhalb bis zwei Schuljahren entspricht. Leistungsunterschiede dieser Größenordnung sind auch in Kanada anzutreffen, allerdings erreicht selbst das mittlere Leistungsniveau des erfolgreichsten Landes in der Bundesrepublik nicht annähernd das der am schlechtesten abschneidenden kanadischen Provinz (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003: 60ff.). Bei einem Vergleich der deutschen und kanadischen Leseleistungen in PISA 2000 stellten die Provinz Alberta und das Bundesland Bremen die jeweiligen Pole der Kompetenzskala dar. Da Alberta auch in den folgenden PISA-Studien besonders erfolgreich abschnitt, scheint ein Blick in den Bildungssektor dieser kanadischen Provinz besonders lohnenswert. Aufgrund der Unterschiede, vor al-

lem in Bezug auf die Zusammensetzung der Migrantenpopulation und das Migrationsverständnis, kann es dabei nicht um einen pauschalen Vergleich beider Systeme gehen. Vielmehr werden die Strukturen im System der *English as a Second Language*<sup>2</sup> (ESL) Förderung auf einer schulorganisatorischen Ebene untersucht. Der Fokus wird dabei auf die ergriffenen Maßnahmen in den Bereichen der Konzeption und Organisation der ESL Modelle, der Förderung der Herkunftssprachen, der Rolle der Lehrkräfte und der Kooperation mit den Eltern gelegt. Diesen ausgewählten Bereichen wird in dieser Arbeit eine besondere Relevanz zugesprochen, da sie und die hierfür zur Verfügung gestellten Ressourcen sowohl in der Fachliteratur als auch in bereits durchgeführten Studien immer wieder als entscheidende Komponenten genannt werden (vgl. u.a. Alberta Education 2006: 54ff; Alberta Education 2009: 3; Cummins 2010: 57ff.; Dirim et al. 2008: 11; Roessingh 2006a: 582).

In Alberta, wie auch in anderen kanadischen Provinzen, zeichnen sich Sprachfördermaßnahmen dadurch aus, dass sie in der Regel sehr umfangreich und vielseitig sind. Somit hat jedes Kind in Alberta, das als *ELL* eingestuft wird, einen Rechtsanspruch auf Unterstützungs- und Fördermaßnahmen von zurzeit mindestens sieben Jahren, die je nach Bedarf im Verlauf der gesamten Schulzeit genutzt werden können. Die sprachliche Förderung beginnt oftmals schon vor dem Eintritt in die Schule und wird darüber hinaus teilweise auch für Übergangsphasen zum Beruf angeboten. Entsprechende Maßnahmen zur Förderung obliegen der Verantwortung der einzelnen Schulen (vgl. Alberta Education 2006: 3ff., 58f.; Alberta Education 2007; Dirim et al. 2008: 13; Gogolin 2002). Dieser Ansatz baut auf der Erkenntnis auf, dass der Zweitspracherwerb ein mehrjähriger und langfristiger Prozess ist. In diesem Sinne geht z.B. Cummins von einer Dauer von mindestens fünf Jahren aus, bis eine akademische Sprachkompetenz entwickelt und somit eine Bildungsbenachteiligung vermieden werden kann:

[I] suggest that we need to make a fundamental distinction between conversational aspects of proficiency in a language and academic aspects. This

---

<sup>2</sup> Der Begriff „*English as a Second Language*“ wird in der Literatur zwar noch weitestgehend gebraucht, impliziert allerdings ein eher traditionelles Verständnis. In der Praxis wird nach neuen Begriffsmöglichkeiten gesucht, so fällt immer häufiger der Begriff „*English Language Learner*“ (ELL), „*English for Speakers of Other Languages*“ (ESOL), „*Non-Native English Speaker*“ (NNES) oder „*English as an Additional Language*“ (EAL) (vgl. z.B. Douglas 2010: 19). Der Begriff *ELL* wird auch für diese Studie verwendet.

distinction is elaborated into a framework for examining the cognitive demands and contextual supports that underlie the relationship between language proficiency and academic development. I argue that failure to make this distinction has resulted in the creation of academic difficulties for ELL learners who typically require at least five years to catch up academically in their second language (Cummins 2000: 54).

Auffällig ist, dass in Alberta, wie auch in den anderen kanadischen Provinzen, im hohen Maße in die diagnosegestützte Sprachförderung investiert wird. Das heißt, dass noch während der Kindergarten- oder Primarstufenzeit, aber auch in höheren Schulstufen, gezielt Informationen über die Sprachfertigkeiten und -fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis gesammelt werden. Diese Informationen werden systematisch in die Sprachförderung einbezogen und fortlaufend evaluiert (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 167).

Mittlerweile besteht in Alberta ein Konsens darüber, dass die Vermittlung der Sprache – nicht als Sprache der täglichen Unterhaltung, sondern als Sprache der Schule – maßgeblich für den Bildungserfolg ist (vgl. z.B. Gogolin 2006: 40f.; Roessingh 2006a 92f.). Diese Sprache der Schule, auch Bildungssprache genannt, kann nur durch die Kooperation aller beteiligten Akteurinnen und Akteure im System vermittelt werden:

Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache spezifizieren die Bildungssprache. Bildungssprache ist die Sprache, die vorrangig im Bildungsbereich vorkommt und deren Beherrschung zur Teilhabe an der Bildung erforderlich ist. Sie beschreibt zudem die schulbezogenen kognitiven Sprachkenntnisse, die im kognitiv akademischen Bereich gebraucht werden (Leisen 2010: 7f.).

Dieser Gedanke ist, wenn auch noch ausbaufähig, bereits in die Sprachförderung in Alberta integriert. Besonders das *in-class* Modell ist auf die intensive Zusammenarbeit der Sprach- und Fachlehrkräfte angelegt. In diesem Modell arbeiten jeweils zwei Lehrkräfte gemeinsam an der Vor- und Nachbereitung sowie an der Durchführung des Unterrichts. Folglich können *ELL's* im regulären Fachunterricht bei Bedarf individuelle sprachliche Unterstützung erhalten (vgl. Alberta Education 2007). Lehrkräfte in Alberta stellen sich immer bewusster auf ihre (sprachlich) heterogenen Klassen und die hiermit einhergehende Sprachsensibilisierung ein (vgl. Alberta Education 2006: 57; Calgary Board of Education 2011a). Forderungen nach einem sprachsensiblen Fachunterricht bestehen ebenso in Bremen und wurden auch hier in Ansätzen bereits umgesetzt (vgl. z.B. Leisen 2010).

## *Untersuchungen zur Zweitsprachenförderung in Alberta*

Als weiteren Aspekt, der möglicherweise „den Blick über den Tellerrand“ erweitern könnte, ist die Rolle der Herkunftssprachen zu nennen. Spracherwerbstheoretische Erkenntnisse zeigen, dass sich die Förderung der Herkunftssprachen positiv auf den Lernprozess der noch zu erlernenden Schulsprache auswirken kann und somit möglichst früh einsetzen sollte (vgl. z.B. Cummins 2010: 173ff; Roessingh 2006a: 92f.). Zusätzlich kann der Einbezug der Herkunftssprachen zu einem positiven Gefühl hinsichtlich der Sprachkompetenz beitragen und stärkt das Selbstwertgefühl der mehrsprachigen Kinder und Jugendlichen:

What is relevant is the well-supported finding that the continued development of bilingual children's two languages during schooling is associated with positive educational and linguistic consequences. [...] [I]t is also an individual resource that potentially can enhance aspects of bilingual children's academic, cognitive and linguistic functioning (Cummins 2000: 175).

Diesem Ansatz folgend verfügt z.B. Albertas größte Stadt Calgary über ein breites Angebot an bilingualen Schulen, Immersionsschulen und Sprach- und Kulturprogrammen an regulären Schulen. Besonders Arabisch, Blackfoot, Cree, Deutsch, Französisch, Koreanisch, Mandarin und Spanisch sind bevorzugte Sprachen, die von der Schülerschaft im *Calgary Board of Education* gewählt werden (vgl. Calgary Board of Education 2011b).

Einer der entscheidenden Einflussfaktoren für eine erfolgreiche Sprachförderung besteht, wie oben erwähnt, auch in der Zusammenarbeit mit den Eltern. In Alberta sind verschiedene Strategien darauf angelegt, die Eltern der *ELL's* direkt von Anfang an mit "ins Boot zu holen". So arbeiten die Schulen in Alberta oft mit geschulten Dolmetscherinnen und Dolmetschern zusammen, um die Kommunikation mit den Eltern zu ermöglichen. Zusätzlich gibt es diverse Unterstützungsprogramme, so z.B. das des *Settlement Worker in School* (vgl. Alberta Education 2009: 25; Löser 2008: 59ff.). Dieses Modell befasst sich mit den individuellen kulturellen, sozialen und sprachlichen Problemen der Immigranten und bietet diverse Unterstützungs- und Lösungsmaßnahmen an. Darüber hinaus wird eine hohe Transparenz zwischen Schule und Elternhaus geschaffen, indem z.B. Informationen zum Schulsystem, zu spezifischen schulischen Anforderungen oder auch zum Schulsystem gegeben werden. Grundsätzlich werden an vielen Schulen während der gesamten Schulzeit wichtige Dokumente in möglichst viele Herkunftssprachen übersetzt. Außerdem werden Eltern u.a. für die Erstellung von bilinguaem Schulmaterial in den Unterricht aktiv miteinbezogen.

### **3. Forschungsdesign**

In diesem Abschnitt wird das Forschungsdesign der Arbeit vorgestellt. Hierbei werden zunächst das Forschungsvorhaben und die Forschungsfrage erläutert. Hierauf aufbauend folgt die Darstellung des Datenerhebungsinstrumentes – dem Experteninterview. Die explizite Wahl für diese Art der Datenerhebung spielt in dem Abschnitt ebenso eine Rolle wie die Definitionen des Expertenbegriffs, das spezifische Erkenntnisinteresse und die Wissensformen dieses Interviewformats. Außerdem wird auf die Auswahl von Forschungspartnerinnen und -partnern eingegangen und einzelne Schritte der Planung und Durchführung des Experteninterviews skizziert. Im Anschluss wird die qualitative Inhaltsanalyse als Methode der Datenauswertung vorgestellt.

#### **3.1 Forschungsvorhaben und Forschungsfrage**

Vor dem Hintergrund der erfolgreichen Sprachförderung in Kanada im Allgemeinen und der Provinz Alberta im Speziellen ist es das Anliegen der hier beschriebenen empirischen Studie, diese Zweitsprachenförderprogramme eingehend zu untersuchen, um dadurch Impulse und Anregungen für den Bremer Kontext zu gewinnen. Somit sollen Möglichkeiten identifiziert werden, wie die Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund verbessert werden kann. Ziel ist es, erfolgreiche Elemente mit bereits bestehenden Ansätzen in Bremen in einem Konglomerat festzuhalten und schließlich in einem Empfehlungskatalog zu dokumentieren. Aus diesen Überlegungen leitet sich folgende Forschungsfrage ab: „Inwiefern können Erkenntnisse über die Konzeption und Organisation der institutionellen Zweitsprachenförderung in Alberta neue Impulse für die Sprachförderung an Bremer Schulen setzen?“

Um sich dieser Frage zu nähern, erfolgt zunächst eine Bestandsaufnahme der tatsächlichen Sprachförderung bzw. des Förderbedarfs für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an Bremer Schulen. Die Datenlage wird hauptsächlich anhand von einer Fragebogenstudie mit Sprachberaterinnen und Sprachberatern in Bremen erhoben und durch Experteninterviews mit Koordinatorinnen und Koordinatoren in der Sprachberatung ergänzt. An diese Phase anschließend finden Interviews in Alberta statt, welche die Hauptstudie dieses Projektes darstellen. Angestrebt wird, dass aufgrund der zuvor erhobenen Bestandsaufnahme in Bremen die Impulse, die aus den Interviews in Alberta gewonnen werden, letztendlich an den Bremer Kontext angepasst werden können. Insgesamt sind etwa 10-15

Experteninterviews mit *ESL Curriculum Managers*, *ESL Consultants* und *ESL Teachers* geplant. Der Blick in die Tiefe lohnt hier besonders, um Informationen bzgl. der Konzeption und Organisation von Sprachförderprogrammen herauszukristallisieren. Dies schließt Komponenten zur Sprachstandsdiagnose und -entwicklung, zur Betreuung und Beratung durch Lehrkräfte, zur Kooperation von Lehrkräften untereinander sowie zur Elternpartizipation und schließlich zum Einbezug der Herkunftssprachen ein.

### **3.2 Datenerhebung – Das Experteninterview**

Im Fokus dieses Beitrags steht die qualitative Befragung der *ESL Curriculum Managers*, *Consultants* und *Teachers* in Alberta. Die Datenerhebung in Bremen, hier ist vor allem die quantitative Fragebogenstudie zu nennen, wird folglich an dieser Stelle nicht weiter erwähnt.

Die Datenerhebung in Alberta wird anhand von qualitativen Interviews durchgeführt. Als Interviewformat wird hierbei das Experteninterview gewählt.

Diese Interviewform besteht, zumindest als reines Instrument zur Exploration, bereits seit einigen Jahrzehnten und hat mit dem Anstieg der Methodendiskussion in den letzten fünfzehn Jahren an Popularität gewonnen (Bogner & Menz 2009: 15). Dennoch herrscht große Uneinigkeit unter den Forscherinnen und Forschern über die konkrete Gestaltung und die Verfahren der Auswertung. In der Tat wird in der einschlägigen Literatur deutlich, dass das Spektrum, was genau unter dem Begriff des Experteninterviews verstanden wird, äußerst heterogen ist. Verschiedene Ausprägungen lassen sich in Bezug auf die Expertendefinition, die unterschiedlichen Formen des Interviews, die Stellung im Forschungsdesign, die Interviewführung und nicht zuletzt auf die Auswertungsstrategien finden (vgl. ebd.). Außerdem wird das Experteninterview, vor allem aufgrund der Schwierigkeit, es von anderen qualitativen Interviewformen trennscharf abzugrenzen sowie seinem Ruf als abkürzungsstrategisches Interviewformat, bislang noch nicht als vollständig eigene Interviewform anerkannt (Bogner & Menz 2009: 17).

Dennoch lässt sich feststellen, dass in jüngster Zeit eine Bewegung weg von Schlagworten wie „Abkürzungsstrategie“ (vgl. Flick 2009: 263) und „*quick and dirty*“ (vgl. Bogner & Menz 2009: 19) hin zu ernsthaften und grundlegenden Versuchen einer vollständigen theoretisch-methodologischen Fundierung des Experteninterviews eingeleitet wurde (vgl. z.B. Bogner & Menz 2009; Gläser & Laudel 2010; Meuser & Nagel 1989). Wenn

diese bislang auch nur in Ansätzen Erfolg hatte, so bewirkte sie zumindest eine ausführliche Auseinandersetzung mit und eine veränderte Wahrnehmung dieser Interviewform.

Wie bereits angedeutet, variieren die Definitionen einer Expertin bzw. eines Experten in der Literatur stark. Einigkeit besteht nur darin, dass die Definition jeweils von der Forschungsfrage und von dem zugehörigen Handlungsfeld abhängt (vgl. Helfferich 2009: 163). Als Definitionskriterium gilt u.a. der von der Forscherin bzw. von dem Forscher zugeschriebene Status „Experte“, seine faktische Position (z.B. in einer betrieblichen Hierarchie), seine spezifischen Lebensumstände oder aber sein spezifisches Wissen über einen Sachverhalt (vgl. Helfferich 2009: 163; Gläser & Laudel 2010: 11ff.). Bogner & Menz (2009: 67ff.) konkretisieren die genannten Definitionskriterien und identifizieren in diesem Zusammenhang drei unterschiedliche Zugänge zur Bestimmung der Expertin bzw. des Experten: den *voluntaristischen*, den *konstruktivistischen* und den *wissenssoziologischen* Expertenbegriff.

In dem hier vorgestellten Forschungsvorhaben wird die Definition in Anlehnung an Gläser & Laudel (2010: 12) gewählt: „'Experte' beschreibt die spezifische Rolle des Interviewpartners als Quelle von Spezialwissen über die zu erforschenden sozialen Sachverhalte, Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen“. Sowohl die *ESL Curriculum Managers*, als auch die *ESL Consultants* sowie die *ESL Teachers* sind nach dieser Definition als Expertinnen und Experten zu betrachten und tragen potentiell mit ihrem jeweiligen Spezialwissen zur Beantwortung der Forschungsfrage bei. Um möglichst an die Gesamtheit des Spezialwissens in der institutionellen Zweitsprachenförderung zu gelangen, ist es maßgeblich, dass eben genau die ausgesuchten Akteurinnen und Akteure in den beschriebenen Positionen befragt werden, da sie alle aufgrund ihrer spezifischen Stellung jeweils über andere Informationen verfügen (in Anlehnung an Gläser & Laudel 2010: 117). Der Vorteil besteht hierbei auch in der strukturellen Hierarchie: *Curriculum Managers* können auf der Implementierungsebene zu Konzepten und zur Organisation befragt werden. Dies lässt sich aufgrund der Gespräche mit *Consultants* auf einer schulspezifisch-organisatorischen Dimension vertiefen. Die Interviews mit den *Teachers* haben den Vorteil, dass hier auf einer praktischen, ausführenden Ebene die eher 'theoretischen' Aussagen der *Curriculum Managers* gespiegelt und reflektiert werden können.

Nach der Durchführung der ersten Interviews<sup>3</sup> mit den *Curriculum Managers* hat sich die Aussage von Bogner und Menz (2009: 8f.) bestätigt, die als einen entscheidenden Vorteil des Experteninterviews den vereinfachten Feldzugang (sowohl zu Ressourcen als auch vor allem zu weiteren Personen) durch Interviewpartnerinnen und -partner in Schlüsselpositionen nennen. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass zu den wichtigen Vorzügen dieser Interviewform auch die Tatsache gehört, dass Forschungspartnerinnen und -partner durch eine oftmals gemeinsame Verankerung in der Wissenschaft und Forschung leichter zur Teilnahme am Interview motiviert werden können (ebd.).

In den Interviews wird einerseits angestrebt das direkt aus der Praxis gewonnene Handlungs- und Erfahrungswissen der Expertinnen und Experten herauszufiltern. Es geht also um eine möglichst 'objektive', lückenlose und systematische Informationsgewinnung. Diese Charakteristika bilden das *systematisierende Experteninterview* (vgl. Bogner & Menz 2009: 64). Andererseits geht es in dieser Studie aber auch um die subjektiven Ansichten und Deutungen, die die Expertinnen und Experten aus ihrer (praxisrelevanten) Tätigkeit heraus entwickeln und die somit bestimmte Zusammenhänge und das Funktionieren innerhalb des Systems erklären könnten. Ziel ist es, aus diesen Deutungen, die aus den einzelnen Experteninterviews gewonnen werden, untereinander aber vergleichbar sind, wissenschaftliche Theorien zu entwickeln (vgl. Bogner & Menz 2009: 66). Dieser Ansatz lässt sich im *theoriegenerierenden Experteninterview* wiederfinden. Folglich wird in dieser Studie eine Mischform aus dem *systematisierenden* und dem *theoriegenerierenden Experteninterview* angestrebt.

Bei diesen unterschiedlichen Ansätzen des Experteninterviews muss des Weiteren zwischen drei zentralen Dimensionen des Expertenwissens unterschieden werden: dem *technischen Wissen*, dem *Prozesswissen* und dem *Deutungswissen* (vgl. Bogner & Menz 2009: 71). Das *technische Wissen* unterscheidet sich deutlich vom Alltagswissen, denn hierbei steht das spezifische Fachwissen samt seiner Regelabläufe, fachspezifischen Anwendungsroutinen und bürokratischen Kompetenzen im Vordergrund. Beim *Prozesswissen* spielt hingegen das praktische Erfahrungswissen aus dem eigenen Handlungskontext der Befragten eine Rolle. Das *Deutungswissen* besteht aus den subjektiven Sichtweisen und Interpretationen der Expertinnen und Experten und ist maßgeblich für das *theoriegenerierende Expertenin-*

---

<sup>3</sup> Es wurden bereits zwei Interviews durchgeführt. Die weitere Datenerhebung steht für den Zeitraum bis Sommer 2012 an.

*terview* (vgl. ebd). Allerdings weisen die Autoren darauf hin, dass eine Differenzierung zwischen den beschriebenen drei Formen des Expertenwissens nicht immer trennscharf ist und vor allem durch die Konstruktion der bzw. des interpretierenden Forschenden entsteht (vgl. ebd.). Konkret für diese Arbeit bedeutet dies, dass die *ESL* Forschungspartnerinnen und -partner zunächst zu ihrem Fachwissen über die *ESL* Konzepte in ihrem Handlungsraum und die Organisation der *ESL* Programme befragt werden (*technisches Wissen*). Darüber hinaus spielt ihr *Prozesswissen* eine entscheidende Rolle, da sie sich hier zu ihrem praktischen Erfahrungswissen aus dem eigenen Handlungskontext äußern sollen. Hier besteht die Möglichkeit, dass Zusammenhänge aufgedeckt werden, inwiefern theoretische *ESL* Konzepte tatsächlich umgesetzt werden können, ob und in wieweit kooperiert wird und welche Problemfelder bestehen. Schließlich werden auf der Dimension des *Deutungswissens* die subjektiven Sichtweisen und Interpretationen der Probandinnen und Probanden herausgefiltert. Fragen nach Erklärungen für Stärken und Schwächen der *ESL* Programme, Verbesserungsmöglichkeiten und Erklärungsansätze für den (Miss-)Erfolg von Strukturen könnten hier erläutert werden.

Die unterschiedlichen Formen des Expertenwissens können mithilfe des strukturierten Leitfadens besonders gut herausgefiltert werden. Für Experteninterviews wird generell ein strukturierter Leitfaden empfohlen, der allerdings flexibel gehandhabt und der Sprache der Expertin bzw. des Experten angepasst werden sollte (vgl. Meuser & Nagel 1989: 9f.) Folglich wurde für die hier vorliegende Studie ein umfangreicher Leitfaden gewählt, der zwar ein themenfokussiertes Gespräch initiiert, dabei aber keine Antwortkategorien vorgibt und im Verlauf der Interviews verändert und angepasst wird. Die Fragen sind dabei stärker strukturiert und weniger narrativer Art (vgl. Helfferich 2009: 164). Gläser und Laudel (2010: 144) schlagen zwischen acht und fünfzehn Fragen für ein einstündiges Interview vor. In dieser Studie beinhaltet der Leitfaden insgesamt vierzehn Fragekomplexe, die jeweils weitere (Impuls-)fragen aufweisen und teils als extra Stimuli oder Reserve gehandhabt werden. Die Interviewdauer ist auf 60-75 Minuten festgelegt. Die Fragen bestehen aus einer Kombination aus Fakt- und Meinungsfragen, wobei die Faktfragen eher auf Tatsachen und Sachverhalte abzielen, während sich Meinungsfragen eher auf Einstellungen, Bewertungen und subjektive Interpretationen beziehen (vgl. Gläser & Laudel 2010: 122). Eine weitere Unterscheidung für den Leitfaden dieser Studie besteht in der Erzählanregung (z.B. Simulation einer Beobachtung oder Provokationsfrage) und der Detailfrage (z.B. Hintergrundfrage) (vgl. ebd.). Inhaltlich ist

der Leitfaden in die vier folgenden, nicht immer trennscharfen, Kategorien zur Konzeption und Organisation unterteilt: *ESL models*, *first languages*, *role of teachers* und *cooperation with parents*, die bereits bei der Einbettung in den Theorierahmen eine besondere Rolle spielten (vgl. Abschnitt 3).

### **3.3 Datenauswertung – Die qualitative Inhaltsanalyse**

Als Auswertungsmethode für die Experteninterviews ist die qualitative Inhaltsanalyse vorgesehen. Diese Form der Auswertung wurde von Mayring in den frühen 80er Jahren entwickelt und seitdem für verschiedene Fachrichtungen weiterentwickelt. Das hier vorliegende Forschungsprojekt orientiert sich vor allem an der Vorgehensweise von Gläser und Laudel (2010).<sup>4</sup> Da der Großteil der Datenerhebung und -auswertung noch ansteht, ist dieser Abschnitt zunächst theoretisch gehalten.

Die Stärken der qualitativen Inhaltsanalyse lassen sich laut Mayring (vgl. Mayring 2009: 474) folgendermaßen zusammenfassen: Die Systematik dieser Auswertungsmethode folgt einem vorher festgelegten Ablaufmodell. Folglich gewinnt dieses Verfahren an Transparenz, wird nachvollziehbar, leicht erlernbar und lässt sich auf neue Fragestellungen übertragen.

In Anlehnung an Gläser und Laudel (2010: 201) wird in dem hier skizzierten Forschungsprojekt eine Kombination aus induktiven und deduktiven Verfahren angewendet. Die Expertinnen und Experten können so neue, zuvor nicht antizipierte Schwerpunkte setzen, die zum Verständnis des Feldes beitragen. Konkret bedeutet dies, dass das Kategoriensystem offen ist für neue, ergänzende Kategorien, die im Laufe des gesamten Auswertungsprozesses verändert werden können.

Nach Mayrings Definition der verschiedenen Techniken der qualitativen Inhaltsanalyse wird für das hier beschriebene Forschungsprojekt der Ansatz der strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewählt. Es geht hier weder um eine Zusammenfassung bzw. Reduktion des Materials (vgl. zusammenfassende Inhaltsanalyse), noch darum, Kategorien nur aus dem Material selbst zu entwickeln (vgl. induktive Kategorienbildung) oder darum, zusätzliches Material heranzuziehen, um unverständliche Textstellen zu erklären (vgl. explizierende Inhaltsanalyse) (vgl. Mayring 2009: 472f.). Im Hinblick auf das angestrebte Ziel der Studie muss die gesamte Bandbreite der Expertenaussagen in Bezug auf die Forschungsfrage durch die Zuordnung zu präzise

---

<sup>4</sup>Vgl. hierzu auch Meuser und Nagels sechsstufiges Konzept zur Auswertung von Experteninterviews auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse (Meuser & Nagel 1989).

formulierten Kategorien untersucht werden. Somit können auch die oben beschriebenen Wissensarten der Expertenäußerungen besonders gut durch diese Art der Inhaltsanalyse freigelegt werden:

[Die s]trukturierende Inhaltsanalyse will bestimmte Aspekte aus dem Material herausfiltern, will unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material legen oder das Material unter bestimmten Kriterien einschätzen. [...] Grundgedanke ist [bei der Untergliederung in einzelne Kategorien], dass durch die genaue Formulierung von Definitionen, typischen Textpassagen („Ankerbeispielen“) und Codierregeln ein Codierleitfaden entsteht, der die Strukturierungsarbeit entscheidend präzisiert (Mayring 2009: 473).

In einem ersten Schritt werden folglich die Interviews – als Texte transkribiert<sup>5</sup> - gelesen; danach wird für jeden Absatz entschieden, ob er relevant ist und welcher thematischen Überschrift bzw. Auswertungskategorie er zugeordnet wird. Gläser und Laudel (2010: 199) nennen diesen Schritt "Extraktion" und grenzen sich hiermit bewusst von anderen Forscherinnen und Forschern ab, die in diesem Zusammenhang von "Kodierung" sprechen (vgl. z.B. Mayring 2010: 49ff; Meuser & Nagel 2009: 56). Dieser Vorgang hat den Sinn, die für die Forschungsfrage relevanten Informationen herauszufiltern und sich somit von der Textmenge des Ursprungstextes zu lösen. Allerdings bestehen unterschiedliche Auffassungen gegenüber der Veränderung bzw. Weiterentwicklung besagter Kategorien. Nach Mayring muss nach ca. 10%-50% der Materialdurchsichtung eine Revision des Kategoriensystems stattfinden und ggf. bei Veränderungen mit der Analyse des Materials neu begonnen werden. Laut Gläser und Laudel (2010: 199) bedeutet dieses Vorgehen, dass etwa die Hälfte des Materials somit geschlossen und unveränderbar ist, was ihrer Auffassung nach gegen eine qualitative Vorgehensweise spricht. Folglich haben die beiden Autoren Mayrings Ansatz insofern weiterentwickelt, als dass sie basierend auf Mayrings Technik der Strukturierung ein Verfahren entwickelten, das die Extraktion komplexer Informationen aus Texten ermöglicht und während des gesamten Analyseprozesses offen für unvorhergesehene Informationen ist. Ein Probendurchlauf der erstellten Kategorien ist somit nicht mehr nötig (vgl. Gläser & Laudel 2010: 201), denn selbst wenn das Material nicht einer bereits bestehenden Kategorie eindeutig zugeordnet werden kann, wird diese ergänzt bzw. neu erstellt: „[Das Kategoriensystem] kann während der Extraktion verän-

---

<sup>5</sup> Die Interviews werden nach der Standardorthographie transkribiert; vgl. hierzu z.B.: Drehsing & Pehl 2011: 18.

dert werden, wenn im Text Informationen auftauchen, die relevant sind, aber nicht in das Kategoriensystem passen. Die Dimensionen existierender Kategorien können verändert werden, und es können neue Kategorien konstruiert werden“ (vgl. Gläser & Laudel 2010: 201).

Anschließend folgt die Phase der Aufbereitung der Daten. Hier werden die Daten zusammengefasst, auf Redundanzen und Widersprüche geprüft und nach für die Auswertung relevanten Kriterien geprüft. Dies geschieht immer unter Angabe der jeweiligen Textstelle, um Entscheidungen und Interpretationen der bzw. dem Forschenden immer nachvollziehen und überprüfen zu können (vgl. ebd.). Durch das Festhalten und Belegen jedes einzelnen Interpretationsschrittes wird ein Mindestmaß an intersubjektiver Reproduzierbarkeit ermöglicht (vgl. Gläser & Laudel 2010: 206). Ergebnis ist eine strukturierte Informationsbasis. Im letzten Schritt folgt die Auswertung, in der neben dem einzelnen Interview auch Kausalmechanismen und ein thematischer Vergleich zwischen den Interviews herausgearbeitet wird (vgl. Meuser & Nagel 2009: 56f.).

Da der Aufwand bei einer manuell durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse bei einer großen Textmenge sehr hoch sein kann, werden Auswertungsverfahren oft durch Computerprogramme unterstützt. In dem hier vorgestellten Forschungsprojekt wird auf das Computerprogramm MAXQDA zurückgegriffen. Diese Software unterstützt die qualitative und quantitative Analyse von Textdaten, die systematische Auswertung und Interpretation von Texten sowie die Herausarbeitung und Prüfung theoretischer Schlussfolgerungen (vgl. VERBI Software 2011). Es unterstützt den Prozess der Erstellung von Auswertungskategorien und die Zuordnung des Materials (transkribierte Interviews) zu besagten Kategorien. Zusätzlicher Vorteil ist bei diesem Programm, dass es leichter als bei der manuellen Vorgehensweise ist, die Auswertungskategorien im Sinne der kommunikativen Validierung mit anderen Forschungspersonen aus dem Feld abzugleichen, da vorgenommene Schritte anhand der (farblich unterlegten) Darstellung leichter nachvollzogen werden können (vgl. zur kommunikativen Validierung mit Forschungspartnern: Altrichter & Posch 2007: 206).

#### 4. Schlussbemerkungen

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Experteninterview besonders passend in Bezug auf die hier vorliegende Forschungsfrage und das Für die Weiterentwicklung der Zweitsprachenförderung sind besonders Informationen relevant, die sich aus persönlichen Erfahrungswerten der beteiligten Expertinnen und Experten selbst, also den *ESL Curriculum Managers*, *Consultants* und *Teachers* ergeben. Dies sind Informationen, die nicht oder nicht vollständig in der Fachliteratur nachzulesen sind. Wenn also die Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bremen grundlegend und langfristig verbessert werden soll, muss "hinter die Kulissen" erfolgreicher Förderprogramme geschaut werden, um Zusammenhänge und Abhängigkeiten zu verstehen und ggf. zu übernehmen bzw. zu umgehen.

Nach dem jetzigen Stand der Arbeit scheint die qualitative Inhaltsanalyse das geeignete Instrument der Datenauswertung. Ob und inwiefern sich allerdings eine Orientierung an Gläser und Laudel (2010) und ihr offenes Kategoriensystem tatsächlich anbietet, wird sich erst im Laufe der Datenbearbeitung und anhand der Menge an Daten und Kategorien zeigen. Das Forschungsdesign ist insofern offen, als dass möglicherweise doch auf andere Ansätze (z.B. die eher geschlossene Methode von Mayring) oder eine Kombination aus verschiedenen Ansätzen zurückgegriffen werden kann.

Die Datenerhebung wird voraussichtlich bis Sommer 2012 abgeschlossen sein, und die Datenauswertung wird sich an diese Phase anschließen. Ende des Jahres sollte demnach die dritte Phase des Dissertationsprojektes beginnen, die Phase der 'Darstellung der Ergebnisse' (vgl. Flick 2009: 257).

#### Literaturverzeichnis

- Alberta Education (Hrsg.) (2006), *A review of K-12 ESL education in Alberta: final report*. Edmonton: Alberta Education.
- Alberta Education (Hrsg.) (2007), *Learning and Teaching Resources Branch. English as a Second Language: guide to Implementation – Kindergarten to Grade 9*. Edmonton: Alberta Education.
- Alberta Education (Hrsg.) (2009), *Supporting English as a second language students: promising ESL strategies in Alberta*.  
[<http://education.alberta.ca/teachers/program/esl/resource.aspx>]. (10.12.2011)
- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007), *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht*. Regensburg: Klinkhardt.

## *Untersuchungen zur Zweitsprachenförderung in Alberta*

- Bertelsmannstiftung (2008), Der Toronto District School Board - vorbildlich für Integration und faire Bildungschancen. In: *Carl Bertelsmann-Preis 2008, Integration braucht faire Bildungschancen*. [[http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-83201181/bst/hs.xsl/85815\\_85863.htm](http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-0A000F0A-83201181/bst/hs.xsl/85815_85863.htm)].
- Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang (2009a), Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine sich intensivierende Methodendebatte. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2009), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7-31.
- Bogner, Alexander & Menz, Wolfgang (2009b), Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2009), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61-98.
- Calgary Board of Education (Hrsg.) (2011a), Programming for English Language Learners. [<http://www.cbe.ab.ca/new/spotlights11-12/101811-secondlanguage.asp>].
- Calgary Board of Education (Hrsg.) (2011b), CBE continues to lead in Second Language Learning. [<http://www.cbe.ab.ca/new/spotlights11-12/101811-secondlanguage.asp>].
- Cummins, Jim (2010), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual children caught in the crossfire*. Toronto, ON: Multilingual Matters.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003), *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dirim, Inci; Hauenschild, Katrin; Lütje-Klose, Birgit; Löser, Jessica M. & Sievers, Isabel (Hrsg.) (2008), *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. Frankfurt: Brandes & Apsel.
- Douglas, Scott Roy (2010), Non-Native English Speaking Students at University: Lexical Richness and Academic Success. Calgary. [[https://dspace.ucalgary.ca/bitstream/1880/48195/1/2010\\_Douglas.pdf](https://dspace.ucalgary.ca/bitstream/1880/48195/1/2010_Douglas.pdf)].
- Dresing, Thorsten & Pehl, Thorsten (2011), *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen*. 3. Auflage. Marburg, 2011. [[www.audiotranskription.de/praxisbuch](http://www.audiotranskription.de/praxisbuch)].
- Flick, Uwe (2009), Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; Von Kardorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2009), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie, S. 252-265.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2010), *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gogolin, Ingrid (2002), Wem nützt oder schadet Zweisprachigkeit? [<http://www.erzwiss.uni->

- hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig /website\_gogolin/dokumente/publikationen/Bildungssprache.pdf].
- Gogolin, Ingrid (2006), Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbe- teiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Ge- org (Hrsg.): *Schiefen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migran- tenkinder. Interkulturelle Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissen- schaften, S. 33-50.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2003), *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Bonn: BLK.
- Helfferrich, Cornelia (2009), *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissen- schaften.
- Konsortium Bildungsberichtserstattung (Hrsg.) (2006), *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2011), Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2011.
- Leisen, Josef (2010), *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Löser, Jessica M. (2008), Der Settlement Worker in School. Ein kanadisches Un- terstützungsmodell für Familien mit Migrationshintergrund. In: Dirim, Inci; Hauenschild, Katrin; Lütje-Klose, Birgit; Löser, Jessica M. & Sievers, Isabel (Hrsg.): *Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten*. Frankfurt: Brandes & Apsel, S. 55-65.
- Mayring, Philipp (2009), Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, Uwe; Von Kar- dorff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2009), *Qualitative Forschung. Ein Hand- buch*. Hamburg: Rowohlt, 468-475.
- Mayring, Philipp (2010), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (1989), *Experteninterviews –vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. Bremen: SFB, Arbeitspapier Nr. 6.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2009), Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, Alexander; Littig, Beate & Menz, Wolfgang (Hrsg.) (2009), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-60.
- OECD (2006), *Where Immigrant Students succeed. A comparative review of per- formance and engagement in PISA 2003*, Paris: OECD.
- OECD Reviews of Migrant Education (2011), *Closing the Gap for Immigrant Students. Policies, Practice and Performance*. Paris: OECD.
- Polat, Ayca (2008), Multikulturalismus und Bildungsgleichheit in Kanada – Vor- bild für die migrationspolitische Bildung in Deutschland. In: Lange, Dirk

## *Untersuchungen zur Zweitsprachenförderung in Alberta*

- (Hrsg.) (2008), *Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven politischer Bildung in Europa*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 186-201.
- Roessingh, Hetty (2006a), The Teacher Is the Key: Building Trust in ESL High School Programs. In: *Canadian Modern Language Review/ La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, Volume 62, 4, S. 563-590.
- Roessingh, Hetty (2006b), Perspectives. BICS-CALP: An Introduction for Some, a Review for Others. In: *TESL Canada Journal/ Revue TESL du Canada* (Hrsg.), Volume 23, Issue 2, S. 91-96.
- Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2009), *Lebenslagen im Land Bremen – Armut- und Reichtumsbericht des Senats der Freien Hansestadt Bremen*. Bremen.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010), *Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Land Bremen*. Bremen.
- Stanat, Petra & Christensen, Gayle (2006), *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich*, Berlin: OECD/BMBF, Bildungsforschung Band 19.
- VERBI Software (2011), MAXQDA. Quelle: [<http://www.maxqda.de/>].

# Introspektion als Instrument zur qualitativen Validierung einer Prüfung fremdsprachlichen Leseverstehens

NAOMI SHAFER

Dieser Beitrag illustriert den Einsatz introspektiver Untersuchungsmethoden bei der qualitativen Validierung des Moduls *Lesen* der neuen standardisierten Deutschprüfung *Zertifikat B1*. Ziel dieser interpretativ-explorativen Erprobung war es, empirische Erkenntnisse sowohl zur Konstruktvalidität des Moduls *Lesen* als auch zur Testvalidierung mittels Introspektion zu sammeln. Hierzu wurden simultane und retrospektive Verbalprotokolle von neun DaF-Lernenden erhoben, welche die fünf Leseverstehen-Aufgaben bearbeiteten, und die introspektiven verbalen Daten danach qualitativ analysiert. Der Beitrag diskutiert methodische Befunde und offene Fragen der prozessorientierten Validierung. Der Fokus liegt dabei auf der Kombination von gleichzeitiger und nachträglicher Introspektion, auf der Wahl der Verbalisierungssprache(n) und auf der potentiellen Reaktivität Lauten Denkens beim Lesen.

## 1. Einleitung

Was denkt jemand während einer Prüfung? Wie gelangt er oder sie beim Beantworten der Fragen zur richtigen Antwort? Gehen Testteilnehmende, die Aufgaben zum fremdsprachlichen Leseverstehen lösen, dabei *so* vor, wie sie vorgehen *sollten*?

Solche testwissenschaftlichen Fragen standen im Zentrum einer interpretativ-explorativen Validierungsstudie. Die Untersuchung hatte zum Ziel, empirisch zu erproben, inwieweit das Modul *Lesen* einer neuen B1-Prüfung für Deutsch als Fremdsprache effektiv das testet, was getestet werden soll. Für diese prozessorientierte Erprobung wurden von neun DaF-Lernenden simultane und retrospektive Verbalprotokolle erhoben. Hierzu dachte jede Person laut vor sich hin, während sie die Aufgaben zum Leseverstehen löste, und verbalisierte nachträglich, wie sie beim Bearbeiten der Prüfung vorgegangen war.

Um diese introspektiven Untersuchungsmethoden – um simultane und retrospektive Verbalisierungen bzw. Verbalprotokolle – geht es im vorliegenden Beitrag. Anhand des oben skizzierten Praxisbeispiels sollen Überlegungen zur Diskussion gestellt werden, die dazu beitragen können, den fachli-

chen Diskurs zu Lautem Denken in der Fremdsprachenforschung weiterzuentwickeln.

Hierfür werden zuerst der Theorierahmen, die Fragestellungen und das Design der Untersuchung präsentiert. Ausgehend von Daten aus dieser empirischen Studie skizziert der Beitrag anschließend Befunde, Beobachtungen, Perspektiven und offene Fragen zu Verbalprotokollen in der Fremdsprachenforschung im Allgemeinen und als Instrument zur qualitativen Testvalidierung im Besonderen.

## **2. Theorierahmen**

Der folgende Abschnitt erörtert zentrale theoretische Grundlagen der vorgestellten Studie. Das Augenmerk liegt dabei auf dem Begriff der qualitativen (Konstrukt-)Validierung (2.1), auf dem Modul *Lesen* einer neuen B1-Qualifikationsprüfung für DaF (2.2) sowie auf der Verbalprotokollmethode (2.3).

### **2.1 Zur (qualitativen) Validierung von Sprachprüfungen**

Bei Prüfungen für den Hochschulzugang, für die Zuwanderung oder Einbürgerung handelt es sich um sogenannte *high stakes tests*, bei denen die TestkandidatInnen um 'hohe Einsätze' spielen. Folglich müssen solch standardisierte Evaluationsinstrumente auch hohen testwissenschaftlichen Qualitätsansprüchen genügen. Zu den zentralen Gütekriterien kommunikativer Sprachprüfungen zählen die Testexperten Bachman & Palmer (1996: 17-42) auch die Konstruktvalidität.<sup>1</sup>

*Construct validity* bezieht sich auf die Gültigkeit der Schlussfolgerungen, die aus den erzielten Testergebnissen von KandidatInnen auf das zugrundeliegende Testkonstrukt abgeleitet werden, also auf ein Modell der zu überprüfenden Kompetenz(en) (vgl. Bachman & Palmer 1996). Die Rechtmäßigkeit dieser leistungsorientierten Interpretationen ist nicht bloß *testtheoretisch* zu begründen: Wer Tests entwickelt und anbietet, ist angehalten, Konstruktvalidität auch mittels konkreter empirischer Daten zu belegen (vgl. Bachman & Palmer 2010).

---

<sup>1</sup> Weitere Kriterien sind die Zuverlässigkeit der Leistungserfassung, die Authentizität und Interaktivität der Aufgabenstellungen und die Praktikabilität der Prüfungsdurchführung.

Um Prüfungen vor dem Echteinsatz zu testen, werden traditionellerweise quantitative Erprobungen durchgeführt und die Ergebnisse großer Samples statistisch analysiert. So lässt sich mittels klassischer Testtheorie oder Rasch-Analysen z. B. der Schwierigkeitsgrad eines Prüfungssatzes, die Trennschärfe einzelner *Items* oder die Tauglichkeit von Distraktoren feststellen. Doch in letzter Zeit wird in der einschlägigen Literatur vermehrt gefordert, solch *produktorientierte* Erprobungen durch qualitative Validierungen zu ergänzen (vgl. Banerjee 2004; Cohen 1984; Green 1998; Lazaraton & Taylor 2007; Luoma 1993; Weir 2005).

Eine Prüfung qualitativ zu validieren bedeutet, nicht nur die (Anzahl der) richtigen oder falschen Antworten der KandidatInnen zu untersuchen, sondern auch das dorthin führende Vorgehen. Im Fokus stehen also die Prozesse der Aufgabenbearbeitung und Lösungsfindung – etwa beim Hörverstehen (Rossa 2010) oder Lösen von Leseaufgaben (Cohen & Upton 2006). Durch die ergänzende Analyse, *wie* eine Prüfung gelöst wird, soll deren Qualität optimiert und ihr Einsatz in *high stakes* Kontexten fundierter begründet werden können.

## 2.2 Zu einer neuen DaF-B1-Prüfung

Die vorliegende, kürzlich abgeschlossene Untersuchung sollte dieser aktuellen Forderung nach prozessorientierten Erprobungen von Sprachprüfungen Rechnung tragen. Gegenstand der Validierungsstudie war der Modellsatz einer neuen Qualifikationsprüfung zur Feststellung allgemeinsprachlicher Deutschkenntnisse auf dem GER-Niveau B1. Dieses *Zertifikat B1* wird zurzeit durch das Goethe Institut, das Österreichische Sprachdiplom und den Bereich DaF/DaZ der Schweizer Universität Fribourg in einem ExpertInnen- und Redaktionsteam entwickelt, dem auch die Verfasserin angehört. Die neue standardisierte Prüfung, eine umfassende Revision des *Zertifikat Deutsch*, ist für Erwachsene und Jugendliche konzipiert und soll ab dem Jahr 2013 weltweit angeboten werden.

Als vierte Fertigkeit neben Sprechen, Schreiben und Hörverstehen wird die Lesekompetenz geprüft. Diese schriftlich-rezeptive Aktivität wird dabei sozio-kognitiv konzeptualisiert (vgl. Khalifa & Weir 2009): als soziale, kommunikative Handlung zum Ausführen von Aufgaben, aber auch als mentaler Prozess der Informationsverarbeitung und Wissenserweiterung in der Interaktion zwischen Leser und Text. *Wozu* man etwas liest, beeinflusst, *wie* gelesen wird; je nach (z. B. detailliertem oder selektivem) Leseziel

## *Introspektion zur qualitativen Validierung einer Leseverstehensprüfung*

dürfte man andere Lesestile aktivieren, etwa sorgfältiges oder suchendes Lesen (vgl. Khalifa & Weir 2009 zur Unterscheidung von *careful reading* und *expeditious reading*).

Dieses integrative, sozio-kognitive Konstrukt von Lesen wird im neuen *Zertifikat B1* in fünf Aufgaben operationalisiert. Um den Testgegenstand möglichst breit abzudecken, werden dabei systematisch unterschiedliche Lebensbereiche, Textsorten, Lesestile, Verstehensziele und Aufgabenformate berücksichtigt, wie zwei Beispiele illustrieren sollen:

- Für Aufgabe 1 (Korrespondenz lesen und verstehen) präzisieren die Testspezifikationen, dass anhand eines Textes aus dem persönlichen *domain* – etwa ein Blog, eine E-Mail oder ein Brief – sorgfältig-genaueres Lesen und das Verstehen von Hauptpunkten und wichtigen Einzelheiten geprüft werden sollen. Hierfür beurteilen die Testteilnehmenden sechs Aussagen zum narrativ-deskriptiven Inputtext als richtig oder falsch.
- In der Aufgabe 3 (Zur Orientierung lesen) gilt es, erkundend-selektiv zu lesen sowie Hauptinformationen und Details zu verstehen. Ziel ist es, zehn thematisch ähnliche Anzeigen und Inserate aus deutschsprachigen Medien sieben Personenprofilen zuzuordnen. Im Modellsatz sind es Sprachlernangebote, die Juan, Giovanna, Susan und Co. zuzuordnen sind.

Aber wie wird beim Lösen der Aufgaben 1 bis 5 effektiv vorgegangen? Aktiviert die erste Aufgabe tatsächlich langsame und lineare Lesestile, die dritte hingegen schnelles und suchendes Lesen, wie die Testspezifikationen postulieren? Um datenbasierte Indizien für diese Fragen der Konstruktvalidität zu erhalten, empfiehlt sich eine möglichst direkte Beobachtung des Leseverhaltens und Lösungsvorgehens. Hierfür bietet sich Introspektion an<sup>2</sup> – oder genauer: die Erhebung verbaler Daten und die qualitative Auswertung dieser Verbalprotokolle.

---

<sup>2</sup> In Anlehnung an Heine (2005) dient Introspektion (von lat. *introspicere*, "in sich hineinblicken") im vorliegenden Beitrag als Oberbegriff für Verbalprotokolle und Befragungen.

## 2.3 Zum Validierungsinstrument: Verbalprotokolle

Mit Ericsson & Simon (1993) handelt es sich bei *verbal reports* um introspektive Äußerungen einer Person während oder nach ihrer Bearbeitung einer spezifischen Aufgabe. Die Analyse der transkribierten Selbstaussagen hat zum Ziel, die Abfolge der Denkvorgänge zu rekonstruieren (vgl. Bowles 2010; Ericsson & Simon 1993; Færch & Kasper 1987; Heine 2005). Je nach Datenerhebungszeitpunkt unterscheidet man simultane und retrospektive Verbalprotokolle:

- Bei retrospektiven *Stimulated Recalls* basiert die nachträgliche Verbalisierung auf einem erinnerungsfördernden Input. Ein Beispiel für einen solchen Stimulus wäre eine Videoaufnahme des/der Studienteilnehmenden beim Ausführen der Handlung (vgl. Gass & Mackey 2000).
- Beim gleichzeitigen Lauten Denken (*concurrent think alouds*) soll all das, worauf beim Lösen einer kognitiven Aufgabe gerade die Aufmerksamkeit gerichtet wird, unreflektiert und unstrukturiert verbalisiert werden – quasi als eine Art kontinuierliches Selbstgespräch (vgl. Heine 2010: 86). In der Regel wird dabei nicht-metakognitives Lautes Denken angestrebt. Dies bedeutet, dass das soeben Gedachte nicht für andere oder für den/die UntersucherIn nachvollziehbar erklärt, beschrieben oder begründet wird (vgl. Ericsson & Simon 1993).

Wer laut denkt, nimmt also keine fremdadressierte Sicht ein, sondern spricht nur seine/ihre Gedanken hörbar aus. Indem eine Metaperspektive vermieden wird, reduziert sich die Gefahr, dass der primäre Denkvorgang durch das gleichzeitige Verbalisieren stark verändert wird. Obwohl von einer Verlangsamung der Prozesse auszugehen ist, sollte selbstadressiertes, nicht-metakognitives Lautes Denken sich nicht reaktiv auf das Resultat des Aufgabenlösenden auswirken (vgl. Bowles 2010; Ericsson & Simon 1993).

Nebst der bekannten Kritik einer vermeintlichen Reaktivität der Methode liest man auch den Einwand, während des Lauten Denkens würden nicht die tatsächlichen Gedanken geäußert, sondern lediglich irrelevante und periphere Denkinhalte. Mit Ericsson & Simon (1993: 167) lässt sich dieses *epiphenomenality argument* wie folgt entkräften: "The information that is heeded [in short-term memory, NS] during performance of a task, is the information that is reportable; and the information that is reported is information that is heeded". Obwohl dieses Argument für die *veridicality* der Verbalisierungen empirisch schwer nachzuweisen sein dürfte, ist es informationsverarbeitungstheoretisch gut nachvollziehbar.

## *Introspektion zur qualitativen Validierung einer Leseverstehensprüfung*

Hingegen ist eine gewisse Unvollständigkeit der verbalen Daten unvermeidbar, weil nicht alle Gedanken in Sprache überführt werden können (vgl. Aguado 2004: 28; Gass & Mackey 2000: 6; Heine 2005: 173-5).<sup>3</sup> Um die partielle Lückenhaftigkeit von Verbalprotokollen zu kompensieren und zusätzliche Erkenntnisse zu liefern, empfiehlt es sich, simultane und retrospektive Daten zu kombinieren (vgl. Kuusela & Paul 2000; Taylor & Dionne 2000).

Eine Triangulation erhöht aber natürlich den Zeitaufwand bei der Datenerhebung und -auswertung. Aus analytisch-nomologischer Sicht lässt sich zudem eine mangelnde Standardisierung der verbalen Daten (vgl. Rossa 2010: 130) und eine geringe Auswertungsobjektivität kritisieren (vgl. Heine 2007: 177). Charakteristisch sind auch die geringe Größe des analysierbaren Samples und die damit zusammenhängende Nicht-Generalisierbarkeit der Befunde.

Trotz solchen Grenzen introspektiver Methoden darf deren Potential nicht unerwähnt bleiben, besonders auch im Bereich der Fremdsprachenforschung und für die Testvalidierung (vgl. Aguado 2004; Heine 2007; Kormos 1998): Um zu verstehen, wie Fremdsprachen erworben, verarbeitet und gespeichert werden, oder um zu untersuchen, was Prüfungsaufgaben testen, reicht eine Betrachtung der Performanz von Lernenden nicht. Aus den beobachtbaren Produkten mentaler Prozesse lassen sich zugrundeliegende Wissensstrukturen, Denkvorgänge und Entscheidungsfindungen beim Lösen konkreter Aufgaben nur ungenau ableiten. Verbalprotokolle können vielfältige Einsichten in interne kognitive Prozesse liefern, die bei anderen Methoden verborgen bleiben.

Für Introspektion spricht weiter die Ergiebigkeit der erhobenen Daten. Deren Reichhaltigkeit und Tiefe machen es möglich, Hypothesen zu generieren, Muster zu entdecken und Deutungsansätze zu entwickeln, die z. B. künftigen testwissenschaftlichen Studien oder der Revision von Prüfungsaufgaben zugutekommen können. Eine weitere Stärke verbaler Daten liegt in ihrer vielseitigen Verwendbarkeit und Kombinierbarkeit mit anderen Verfahren, um komplexe Fragen zu Erwerb und Verarbeitung einer L2

---

<sup>3</sup> Ein Beispiel für einen automatisierten, nicht verbalisierbaren Vorgang ist das Lesen in der L1 oder einer gut beherrschten L2. Dem ist bei der Aufgaben-, ProbandInnen- und Textauswahl Rechnung zu tragen (vgl. Green 1998: 37). Theoretisch oder empirisch jedoch wird das potentiell reaktive Laute Denken während des Lesens wenig beachtet (vgl. aber Arras 2007: 285 oder Barkaoui 2011: 67 für die Bewertung schriftlicher Lernertexte).

mehrmethodisch untersuchen zu können (vgl. Aguado 2004). Zudem erlauben simultane und retrospektive Selbstaussagen, Untersuchungsteilnehmende stärker in den Forschungsprozess einzubeziehen. Zur Unterstützung und Differenzierung von Interpretationen der außenstehenden UntersucherInnen wird die Perspektive der Untersuchten berücksichtigt und ernst genommen, etwa in Bezug auf deren sprachliches Wissen, strategische Kompetenz oder affektive Einstellungen (vgl. Aguado 2004). Die komplementäre Erhebung und Auswertung simultaner und retrospektiver Verbalprotokolle scheint also gut geeignet, um empirisch abgestützte Erkenntnisse zu mentalen Prozessen zu gewinnen, die nicht direkt beobachtbar sind.

Aber in welcher Sprache soll man dabei laut denken? In der L1 und/oder in der L2?<sup>4</sup> Empirische Evidenz zum Einfluss der Sprach(en)wahl auf das Laute Denken ist bis anhin rar (vgl. aber Heine 2010). Theoretisch bieten sowohl das Laute Denken in der L1 als auch in der L2 Vor- und Nachteile:

- Beim Lösen fremdsprachlicher Aufgaben in der L1 zu verbalisieren, erscheint intuitiv einfacher. Allerdings könnte gemäß Aguado (2004: 30) ein beständiges Wechseln zwischen Aufgaben- und Verbalisierungssprache kognitiv anstrengend sein. Überdies ist denkbar, dass das Laute Denken zu methodeninduzierten Übersetzungsprozessen führt, die sich hinsichtlich des Vorgehens und Erfolgs der Aufgabenbearbeitung sogar als reaktiv erweisen könnten (vgl. Aguado 2004: 30).
- Verbalisierungen in der L2 hingegen dürften je nach Kompetenzstufe lückenhafter und unpräziser sein. Weniger fortgeschrittene Lernende dürften nur einen Teil dessen, was ihnen durch den Kopf geht, auch spontan sprachlich ausdrücken können. Statt ihrer tatsächlichen Gedanken verbalisieren sie nur das, was sie sagen *können* (vgl. Gass & Mackey 2000: 98). Mit Aguado (2004: 30) ist anzunehmen, dass die Konzentration auf die eigene fremdsprachliche Produktion zudem viel kognitive Verarbeitungskapazität beanspruchen dürfte. So könnte z. B. durch Wortschatzschwierigkeiten die primäre Denkaktivität negativ beeinflusst werden.

Folglich wird heute dafür plädiert, wenn möglich den Untersuchungsteilnehmenden die Sprachwahl zu überlassen und Sprachwechsel während der Verbalisierung explizit gutzuheißen (vgl. Heine 2005; White, Schramm & Chamot 2007). Heine & Schramm (2007: 177) betonen als Hauptziel Lau-

---

<sup>4</sup> Aus kognitionspsychologischer Sicht erklären Ericsson & Simon (1993: 250) knapp, es hänge mit dem fremdsprachlichen Kompetenzniveau einer Person zusammen, inwieweit das Verbalisieren in der L2 ihre aktuellen Denkvorgänge verlangsamt.

## *Introspektion zur qualitativen Validierung einer Leseverstehensprüfung*

ten Denkens, "die LernerInnen die Aufgabe in gleicher Weise kognitiv bearbeiten zu lassen, wie sie es bei einer stillen Bearbeitung auch tun würden".

Gelingt dies, können Verbalprotokolle wertvolle Indizien für spezifische Gedankengänge beim Ausführen einer konkreten, nicht-automatisierten Denkhandlung liefern (vgl. Ericsson & Simon 1993; Heine 2005). Beim Lösen einer Prüfung zum fremdsprachlichen Leseverstehen handelt es sich um eine solche kognitive Aufgabe. Somit bietet sich Introspektion an, um im Kontext einer Konstruktvalidierung folgende Fragen zu beleuchten:

- Wie gehen DaF-Lernende beim Bearbeiten des Prüfungsmoduls *Lesen* vor?
- Welche Lesestile aktivieren sie bei welchen Aufgaben?
- Wie gültig sind folglich die Interpretationen, die aus den erzielten Resultaten auf das zugrundeliegende Modell der Lesekompetenz abgeleitet werden?

In Abschnitt 4 dieses Beitrags wird die Gegenstandsadäquatheit und Nützlichkeit von Verbalprotokollen als Validierungsinstrument anhand konkreter Befunde diskutiert. Zunächst werden in Abschnitt 3 die Forschungsfragen aufgeführt und das Untersuchungsdesign beschrieben.

### **3. Forschungsfragen und Untersuchungsdesign**

Der folgende Abschnitt informiert über die Ziele der interpretativ-explorativen Erprobung (3.1), über die neun Deutschlernenden, die daran teilgenommen haben (3.2), über das eingesetzte Material (3.3) sowie über das Vorgehen bei der Erhebung (3.4) und Auswertung (3.5) der Daten.

#### **3.1 Erkenntnisinteresse**

Das primäre Erkenntnisinteresse der Validierungsstudie galt der Frage, inwieweit mit qualitativen Verfahren empirisch für die Konstruktvalidität des Moduls *Lesen* argumentiert werden kann und wie sich diese optimieren lässt. Es wurde also nach dem Vorgehen von DaF-Lernenden beim Aufgabenlösen, nach Parallelen zu den Testspezifikationen sowie nach praktischen Implikationen gefragt.

Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist primär die zweite Forschungsfrage. Diese konzentrierte sich auf die Zweckdienlichkeit simultaner und re-

trospektiver Introspektion für eine prozessorientierte Erprobung. Ziel war es also, methodische Erkenntnisse und Einsichten zu Verbalprotokollen als Instrument zur qualitativen Validierung von kommunikativen (Lese-)Tests zu generieren.

### 3.2 Untersuchungsteilnehmende

Für die Konstruktvalidierung wurden gleichzeitige und nachträgliche Verbalisierungen von insgesamt neun DaF-Lernenden elizitiert und analysiert. Bei den neun Personen (vgl. Tabelle 1) handelt es sich um fünf Frauen und vier Männer. Die Teilnehmenden mit den Pseudonymen Dominique, Esther, Isabelle, Lionel, Morgane und Tyler studieren an einer Westschweizer Universität, Chantal und Laetitia sind berufstätig, Alex bereitet sich auf ein Studium vor. Sechs Personen haben Französisch als Erstsprache, Isabelle und Tyler Englisch und Alex Spanisch. Die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden befinden sich durchschnittlich zwischen den Niveaustufen B1 und B2. Jede/r von ihnen spricht eine oder zwei weitere Fremdsprache(n).

*Tabelle 1: Untersuchungsteilnehmende*

<b>Pseudonyme der Teilnehmenden</b>	<b>m/f</b>	<b>Alter</b>	<b>Herkunft</b>	<b>Studium oder Beruf</b>	<b>Erstsprache</b>	<b>Fremdsprachen (ohne Dt.)</b>	<b>DaF-Niveau (ca.)</b>
Alex	m	19	MX	Studienanwärter	Span.	Engl., Frz.	B2-C1
Chantal	f	51	CH	Kundenberaterin	Frz.	Engl.	A2-B1
Dominique	m	20	CH	BA-Student	Frz.	Engl.	B1-B2
Esther	f	22	CH	BA-Studentin	Frz.	Engl.	A2-B1
Isabelle	f	20	US	BA-Studentin	Engl.	Frz., Span.	B2
Laetitia	f	35	F	Apothekerin	Frz.	Engl.	A2-B1
Lionel	m	22	CH	BA-Student	Frz.	Engl., Russ.	B2
Morgane	f	19	CH	BA-Studentin	Frz.	Engl.	B1-B2
Tyler	m	20	US	BA-Student	Engl.	Frz., Span.	B1-B2

### **3.3 Material**

Aufgabe der neun InformantInnen war es, das Modul *Lesen* des Modellsatzes (Version Januar 2011) der neuen standardisierten DaF-Prüfung *Zertifikat B1* zu bearbeiten. Dafür sind mehrere Inputtexte unterschiedlicher Länge zu lesen und fünf Aufgaben mit insgesamt 30 *Items* zu lösen; dreizehn Richtig-Falsch-Aussagen (Aufgabe 1 und 4), zehn dreigliedrige *Multiple-Choice*-Fragen (Aufgabe 2 und 5) und sieben Zuordnungsfragen (Aufgabe 3).

### **3.4 Datenerhebung**

Die standardisierten Einzelsitzungen zur Erhebung der introspektiven verbalen Daten waren wie folgt strukturiert: Nach einer kurzen *Warm-Up*-Phase demonstrierte die Untersucherin selbstadressiertes Lautes Denken, das der/die LernerIn circa 15 Minuten lang übte. Nach diesem Training löste er/sie die Prüfungsaufgaben und dachte dabei laut vor sich hin, indem er/sie folgende, schriftlich präsentierte Anweisung befolgte: "Bitte sprich alles aus, was dir durch den Kopf geht, während du die folgenden Lese-Aufgaben löst – *ohne* mir zu *beschreiben* oder zu *erklären*, was du machst! Sprich also einfach mit dir selber!". Die Untersucherin saß dabei circa zwei Meter entfernt und machte sich Notizen.

Das Lösen des Moduls *Lesen* dauerte circa 45 bis 50 Minuten. Nach einer etwaigen kurzen Pause wurden die Teilnehmenden gebeten, sich zu erinnern und alles auszusprechen, was sie vorher während des Testlösens gedacht hätten, also wie sie beim Bearbeiten jeder Aufgabe und jedes *Items* vorgegangen seien. Dieser retrospektive *Stimulated Recall* dauerte zwischen 15 und 40 Minuten und stützte sich auf die soeben ausgefüllten Aufgabenblätter, die zusammen mit der Untersucherin besprochen und korrigiert wurden. Am Ende der Sitzung füllten die InformantInnen noch einen Fragebogen mit persönlichen und sprachbiografischen Angaben aus.

### **3.5 Datenauswertung**

Die Verbalisierungen der Untersuchungsteilnehmenden wurden mit einem digitalen Audioaufnahmegerät bzw. im Fall des simultanen Lauten Denkens zusätzlich mit einer Videokamera aufgezeichnet. Die Aufnahmen wurden detailliert transkribiert und die Protokolle mithilfe der Software Atlas.ti wie folgt qualitativ analysiert: Nach der Grobsegmentierung der Transkription

nach Art der Verbaldaten (simultan oder retrospektiv), Aufgaben (1-5) und *Items* (1-30) wurden alle Verbalprotokolle wiederholt durchgelesen sowie theorie-, erkenntnisinteresse- und datengeleitet kodiert. Ausgehend von diesen Codes wurde ein Kategoriensystem entwickelt und tabellarisch dargestellt. Indem diese vergleichende Visualisierung genau analysiert und detailliert beschrieben wurde, ließen sich verschiedene Phasen, Teilschritte und Arten des Lesens und Lösens der Aufgaben, aber auch unterschiedliche Lautdenkstile rekonstruieren.

Ein konkretes Beispiel soll dieses Vorgehen illustrieren. Wie im Abschnitt 2.2 dargelegt, geht es bei der Prüfungsaufgabe 3 um die Zuordnung von Personenprofilen und passenden Annoncen. In den dazugehörigen Verbalprotokollausschnitten finden sich unter anderem die Codes "Überblick gewinnen", "Instruktion lesen", "Beispiel lesen", "Lesen aller Aussagen", "Item 17 (1. Lesen)", "Annonce a) (1. Lesen)", "Lesen aller Annoncen", "Item 21 Lösung" oder "Nach-Lesen Item 18". Die Codes wurden in eine Tabelle eingeordnet, die alle neun Teilnehmenden sowie Aspekte der Aufgabenbearbeitung erfasste. Dadurch ließen sich drei Einstiegsmöglichkeiten erkennen: Esther und Chantal lasen zuerst alle sieben Personenprofile (*Items*) genau durch, bevor sie sich den zehn Annoncen zuwandten. Isabelle, Morgane und Tyler begannen direkt mit dem Lösen des ersten *Items* durch erkundend-selektives, aber auch genaues Lesen aller Anzeigen. Lionel und Dominique wiederum überflogen zuerst alle zehn Annoncen und widmeten sich erst dann den sieben *Items*.

#### 4. Beobachtungen

Durch die Erhebung und Auswertung der Verbalprotokolle konnten Prozesse und Strategien jeder Person beim Bearbeiten der fünf Aufgaben ebenso wie fallübergreifende Lösungsvorgehensweisen herausgearbeitet werden. Diese explorativ-interpretative Rekonstruktion der Antwortwege von neun DaF-Lernenden sollte es den Testverantwortlichen erlauben, empirisch gesicherter begründen zu können, inwieweit das Modul *Lesen* effektiv die fokussierten Kompetenzen überprüft. Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass das Testkonstrukt durch die fünf Aufgaben recht gut abgedeckt zu werden scheint. Tendenziell ließen sich die erwarteten Lesestile nachzeichnen; in Aufgabe 1 also primär sorgfältig-genaues Lesen, in Teil 3 ein suchend-selektives Vorgehen. Dennoch bieten sich bei den Testspezifikationen Präzisierungen an, bei einzelnen Aufgaben auch formale Modifikationen, etwa

## *Introspektion zur qualitativen Validierung einer Leseverstehensprüfung*

bezüglich der Reihenfolge von Inputtext und *Multiple-Choice-Items* in Aufgabe 5.

Die zweite, hier fokussierte Forschungsfrage bezog sich wie erwähnt auf Erkenntnisse zum Einsatz von Verbalprotokollen als Validierungsinstrument. Im Sinne eines Beitrags zur methodologischen und theoretischen Fundierung und Weiterentwicklung introspektiver Methoden in der Fremdsprachenforschung werden im Folgenden einige diesbezüglich relevant scheinende Beobachtungen zur Diskussion gestellt.

Die Befunde unterstreichen den Nutzen einer Kombination simultaner und retrospektiver Verbaldaten (4.1) und unterstützen die Forderung einer liberalen Handhabung der Sprachwahl (4.2). Zusätzlich werden Überlegungen zur potentiellen Reaktivität des simultanen Verbalisierens skizziert und Konturen einer Kategorisierung Lauten Denkens während des Lesens umrissen (4.3).

### **4.1 Vor- und Nachteile simultaner und retrospektiver verbaler Daten**

Erst werden aber noch bekannte Für und Wider introspektiver Methoden genannt, die sich auch in der vorliegenden Untersuchung zeigten. Zu den Nachteilen gehören insbesondere der hohe Arbeits- und Zeitaufwand bei der Auswertung, besonders für die detaillierte Transkription der Aufnahmen durch die Forscherin. Um die intersubjektive Nachvollziehbarkeit der qualitativen Analyse zu optimieren, wäre es nebst einer transparenten Dokumentation und selbstkritischen Reflexion erstrebenswert gewesen, einen Teil der Daten durch eine Zweitperson transkribieren und kodieren zu lassen. Als sinnvoll könnte es sich auch erweisen, die Ergebnisse nach Möglichkeit mit den InformantInnen selber kommunikativ zu validieren (vgl. aber zu dieser nicht unumstrittenen Methode z. B. Viebrock 2007).

Die Stärken des Verbalprotokollverfahrens zeigten sich auch in dieser Studie vor allem in Form der reichhaltigen Daten, die erhoben wurden. Die Protokolle erlaubten vielfältige Einblicke in die mentalen Prozesse beim Aufgabenlösen ebenso wie Hinweise zur Sicht der Lernenden auf die neue Prüfung. Auf die Bedeutsamkeit einer theorie- und methodenbewussten, akribisch geplanten und sorgfältig durchgeführten Erhebung und Auswertung der Daten kann man dabei nicht oft genug hinweisen (vgl. Heine & Schramm 2007).

Bei der Datenerhebung erwies sich nebst der Kombination von Audio- und Videoaufnahmen auch der komplementäre Einsatz von simultaner und retrospektiver Introspektion als sinnvoll. *Gegen* eine solche Triangulation im Rahmen einer qualitativen Validierung von Leseaufgaben spricht eigentlich nur der erhöhte Auswertungsaufwand. Demgegenüber steht der Vorteil, durch introspektive Daten, die zu zwei unterschiedlichen Zeitpunkten erhoben wurden, ein vollständigeres, detaillierteres Bild des Lösungsvorgehens zu erhalten und Leerstellen in den Verbalprotokollen füllen zu können. Dem Fazit von Kuusela & Paul (2000) ist zuzustimmen: Die Lautdenkdaten illustrierten das konkrete kognitive Vorgehen und die eigentlichen Prozesse der Lösungsfindung besser; die Retrospektion lieferte zusätzliche Hinweise auf die Art der Entscheidung und über die Gründe für die Wahl einer Antwort, eines Lösungsweges oder einer Strategie.

So meinte beispielsweise die Teilnehmerin Isabelle während des *Stimulated Recall* zum instruktiven Text, "this one was really boring so i read it really fast" (Z. 4820).<sup>5</sup> Lionel erinnerte sich an seine Zweifel während des Lösens der Zuordnungsaufgabe 3, ob sich drei der sieben Personenprofile tatsächlich *keiner* Annonce zuteilen ließen: "j'étais aussi étonné qu'il y'en ait trois [annonces, NS] qui correspondent pas ça ça me semblait beaucoup" (Z. 7153). Tyler veranschaulichte rückblickend, wie er sich bei dieser Aufgabe in eine Rolle hineinversetzt hatte, um sich selber zu motivieren, die Personen und Anzeigen einander zuzuordnen (Z. 8334-40):

i was like i was trying to get to know each person and what they were looking for and - - i was pretending like i was like - - looking for like trying to hook them up with the right job it was like a summer program initiator or something

Im *Stimulated Recall* kam auch der bewusste Einsatz von Teststrategien zur Sprache. Esther erklärte beispielsweise in Bezug auf ein *Multiple-Choice-Item*, sie hätte Option b) deshalb gewählt, weil in den beiden Distraktoren a) und c) mit 'nur' und 'immer' je ein Wort vorkam, das sie stutzig machte (Z. 4015-20):

---

<sup>5</sup> Die Nummern in Klammern beziehen sich auf die entsprechenden Zeilen in den transkribierten Verbalprotokollen (vgl. Shafer 2011, unveröffentlichte Masterarbeit). Auswahl verwendeter Sonderzeichen: *Kursivschreibung* = lautes Lesen von Text oder Frage; GROSSSCHREIBUNG = Betonung; ( ) = nonverbales Verhalten; [...] = Auslassung; - , - - oder - - - = Pause; :: = Dehnung; ↑ = (betont) steigende Intonation; " " = metasprachliche Hervorhebung; / = Wortabbruch.

## *Introspektion zur qualitativen Validierung einer Leseverstehensprüfung*

quand il y'a un "nur" dans une reponse il faut se méfier (lacht) [...] ça c'est pour ça [b), NS] c'est juste - et zeigen sich I:MMER - erst nach vielen Jahren pareil quand il y'a un "immer" il faut se méfier

Zwar sind solch nachträgliche Erklärungen und subjektive Begründungen mit nötiger Vorsicht zu genießen. Dennoch unterstützten die *Stimulated Recalls* die Untersucherin dabei, das Vorgehen und strategische Entscheidungen der DaF-Lernenden besser nachvollziehen und die Lautdenkdaten fundierter interpretieren zu können. Zudem erlaubte es die Retrospektion, explizit Aspekte anzusprechen, die in den *think alouds* nicht direkt verbalisiert bzw. protokolliert sind. Dazu gehören etwa der Schwierigkeits- oder Interessantheitsgrad einzelner Aufgaben oder die Aktivität des Lauten Denkens selber. Die Reichhaltigkeit und Ausführlichkeit der retrospektiven Daten dürfte unter anderem am Interesse und an der Neugierde der DaF-Lernenden gelegen haben, die soeben gelösten Aufgaben zu korrigieren und zu sehen, wie gut sie beim Test abgeschnitten hatten.

### **4.2 Verbalisierungssprache(n)**

Während der gemeinsamen Retrospektion kontrollierte die Untersucherin ihre Sprachwahl nicht bewusst und gebrauchte nebst Deutsch auch die L1 der französisch- und englischsprachigen InformantInnen. Diese wiederum benutzten, abgesehen von gelegentlichen Wechseln ins Deutsche, vorwiegend ihre Erstsprache. Das gilt für den *Stimulated Recall* ebenso wie für das vorangehende Laute Denken. Eine Ausnahme bildeten Laetitia und Alex, wie im Folgenden kurz erläutert werden soll.

Während den sechs frankophonen und den beiden amerikanischen Teilnehmenden die Wahl ihrer Verbalisierungssprache(n) freigestellt worden war, wurde der mexikanische Lerner Alex infolge unzureichender Spanischkenntnisse der Untersucherin gebeten, statt in seiner L1 vorwiegend auf Deutsch laut zu denken. Dies gelang Alex, dessen Deutschniveau sich produktiv auf B2 situieren dürfte, zwar in zufriedenstellendem Ausmaß, dennoch ist sein Verbalisierungsverhalten im Vergleich zu dem der anderen Teilnehmenden als eher verhalten zu bezeichnen. Die resultierende geringe Datenmenge dürfte unter anderem an Alex' fortgeschrittenen Deutschkenntnissen liegen. Der kompetente Lerner war durch das (automatisierte) Lesen der Prüfungstexte sprachlich kaum gefordert und begegnete selten Wortschatzproblemen, die er hätte verbalisieren können.

Aber auch beim Lösen der *Items* verhielt sich Alex beim Lauten Denken auf Deutsch zurückhaltend. Seine Verbalisierung beschränkte sich auf kurze Aussagen. Dies dürfte damit zusammenhängen, dass Alex das spontane, unreflektierte flüssige Produzieren der L2 Deutsch schwerer zu fallen schien als deren mündliche und schriftliche Rezeption. Folglich liegt die Annahme nahe, dass das Verbalisieren komplexerer Denkinhalte einen zusätzlichen kognitiven Verarbeitungsaufwand bedeutet hätte, den der B2/C1-Lerner nicht leisten konnte oder wollte.

Am anderen Ende des Kompetenzspektrums des neun Personen umfassenden Samples befindet sich die Französin Laetitia. Ihr Deutsch dürfte sich produktiv auf A2, rezeptiv auf B1 situieren. Laetitia versuchte zunächst erfolglos, ihre Gedanken ausschließlich in ihrer L2 Deutsch zu verbalisieren. Auch personenseitige Faktoren wie Skepsis gegenüber der Untersuchungsmethode wirkten sich negativ auf den Umfang und die Verwertbarkeit ihrer Lautdenkdaten aus. Hingegen zeigte sich Laetitia beim anschließenden, wiederum mehrheitlich auf Deutsch stattfindenden *Stimulated Recall* sehr erklärungsfreudig. Dank dieser Kooperationsbereitschaft ließen sich die zahlreichen Lücken in Laetitias fragmentarischem Lautdenkprotokoll zumindest ansatzweise kompensieren.

Anders als bei der A2/B1-Lernerin Laetitia und dem B2/C1-Lerner Alex dominiert in den Lautdenkprotokollen der restlichen sieben Teilnehmenden, denen die Introspektion zufriedenstellend gelang, die L1. Deutsch findet sich nur beim lauten Lesen der Inputtexte oder *Items* sowie in Form spontaner direkter Zitate aus der Aufgabe – wie etwa ein "Hörbuch" oder ein "Sprachkurs" im Protokoll des Amerikaners Tyler beim Lösen der Zuordnungsaufgabe 3 (Z. 7664-6):

uh i found a hörbuch - - - - - what's that you want ↑ - - ah no [(schnell) ah no you're not] the hörbuch - but i found it - it's a G - [...] - okay tobias tobias - - you want a schreibkurs - - - - i don't think i can help you with a schreibkurs - - -

Abgesehen vom Lesen und gelegentlichen Zitieren wurde also fast ausschließlich in der L1 verbalisiert, obwohl die Untersucherin mit den DaF-Lernenden vor der Datenerhebung ausschließlich auf Deutsch kommuniziert und die Sprachwahlfreiheit betont hatte. Die Beobachtung, dass es die B1/B2-Lernenden dennoch vorzogen, primär in ihrer Erstsprache zu verbalisieren, stützt die Empfehlung, bei Lautdenkstudien in L2-Kontexten die Sprachenwahl explizit den fremdsprachlichen InformantInnen zu überlassen und sie auch zu *code-switching* zu ermutigen (vgl. Heine 2005: 179).

## *Introspektion zur qualitativen Validierung einer Leseverstehensprüfung*

Die oben beschriebene L1-Dominanz beim Lauten Denken legt ebenso nahe, dass man – außer bei Fast-MuttersprachlerInnen – nicht auf ein simultanes Verbalisieren in der L2 bestehen sollte. Diese tentativen Empfehlungen gälte es theoretisch und empirisch weiter abzusichern.

### **4.3 Arten Lauten Denkens (beim Lesen)**

Nebst Untersuchungen zum Einfluss der Verbalisierungssprache wären auch weitere Studien wünschenswert, die sich mit der potentiellen Reaktivität von Lautem Denken in mehrsprachigen Situationen befassen (vgl. Bowles 2010: 138). Wie stand es im vorliegenden Fall um die vielzitierte Sorge, laut zu denken beeinflusse die primäre kognitive Verarbeitung? Die neun Lernenden ließen retrospektiv verlauten, sie wären beim Lösen der Aufgaben gleich vorgegangen, auch wenn sie dabei nicht laut gedacht hätten. Was die generellen Lösungswege bei der Aufgabenbearbeitung betrifft – der Fokus der ersten Forschungsfrage –, dürfte also aus Sicht der LautdenkerInnen die interne Validität der Studie gewährleistet sein.

"[I]ch war ganz in meine - in mein welt (lacht)" (Z. 2568) – so erklärte die Teilnehmerin Chantal rückblickend, weshalb sie beim Aufgabenlösen weder durch das Verbalisieren noch durch die Anwesenheit der Untersucherin abgelenkt worden sei. Aber natürlich ist auch in Bezug auf eine potentielle Reaktivität der Methode von individueller Varianz auszugehen, wie es generell für die Eignung, Fähigkeit und Bereitschaft, laut zu denken, gilt (vgl. z. B. Aguado 2004: 29). Mit Ausnahme von Laetitia gelang den neun InformantInnen das simultane Verbalisieren generell gut. Nur bei seltenen, äußerst anspruchsvollen oder überfordernden Aufgabenlösemomenten vermuteten einige weniger fortgeschrittene Lernende einen potentiell störenden Einfluss des Sprechens auf ihre Konzentrationsfähigkeit, wie Esther anmerkte (Z. 4200-4205):

en fait j/ j'ai les choses - les plus simples j'ai pu faire ça mais un moment quand on vraiment il y'a: un passage qui était difficile [...] je devais laisser de la place dans mon esprit [...] à toutes les possibilités

In solchen temporären Krisenmomenten schien sich ein 'Schutzmechanismus' einzuschalten: Störte und behinderte das simultane Sprechen das Denken kurzfristig zu stark, schwiegen die InformantInnen für einige Sekunden, um sich auf die mentale Verarbeitung der fremdsprachlichen Aufgabe zu konzentrieren.

Weiter fiel den Untersuchungsteilnehmenden auch die erwartete Verlangsamung kognitiver Prozesse infolge gleichzeitigen Lauten Denkens auf. Mit Green (1998: 37) ist in Bezug auf diesen Methodeneffekt davon auszugehen, dass das Verbalisieren insbesondere die Geschwindigkeit verringerte, mit der die fortgeschrittensten Lernenden den schriftlichen Input verarbeiteten. Tatsächlich klang Isabelles oder Alex' Lautes Denken während des Lesens eher wie ein *Vorlesen*. Die Rezeption deutscher Texte dürfte bei diesen beiden fortgeschrittenen Lernenden weitgehend automatisiert sein und der Input schien sie sprachlich kaum herauszufordern. Das würde erklären, weshalb Isabelle und Alex beim Lesen nur wenig zusätzlich verbalisierten, sondern einfach die Texte vorlasen. Aber nicht nur diesen beiden Lernenden, sondern auch weniger fortgeschrittenen Teilnehmenden bereitete das Laute Denken während des Lesens Mühe. Anderen wiederum gelang dies scheinbar leicht.

Ausgehend von diesen Beobachtungen lassen sich für die neun Untersuchungsteilnehmenden provisorisch und tentativ vier Ansätze des Lauten Denkens beim Lesen umreißen, wobei die Stile mit unterschiedlichen Graden der Beeinflussung kognitiver Prozesse einhergehen könnten:

- Laetitia, teilweise Morgane und zu Beginn auch Tyler konnten oder wollten nur still lesen. Dieses leise Lesen ohne Lautes Denken ist zwar aus methodischer Sicht unergiebig, aber nicht reaktiv.
- Kaum reaktiv dürfte auch die mühelos wirkende Vorgehensweise von Esther, von Chantal und im Laufe der Sitzung auch von Tyler gewesen sein, abwechslungsweise die gelesene Textstelle als auch eigene Gedanken zu versprachlichen, also simultan selbstadressiert laut denkend zu lesen.
- Lionel und Dominique wiederum lasen die Texte still, übersetzten dabei aber konstant und simultan hörbar in ihre L1. Das Verbalisieren auf Französisch, das eher selbstadressiert wirkte, schien sie dabei nur unwesentlich zu stören, wie sie rückblickend erklärten.
- Von einer starken Reaktivität hingegen ist bei Isabelle und Alex auszugehen. Bei diesen beiden fortgeschrittenen DaF-Lernenden klang das Laute Denken während des Lesens wie erwähnt bloß nach einem lauten Vorlesen.

Natürlich hätte man auch allen Teilnehmenden erlauben können, die Texte still zu lesen, um jegliche Reaktivitätsgefahr auszuschließen. Allerdings hätten erkenntnisrelevante Aspekte wie spezifische Lesestile, Wortschatz-

schwierigkeiten oder Reaktionen auf Textinhalte dann nicht *live* beobachtet werden können. Zudem taten sich, wie oben dargelegt, nicht alle neun Lernenden gleich schwer mit dem Lauten Denken beim Lesen. Von dieser beobachteten Varianz ausgehend, wäre nun zu untersuchen, auf welche Weise Aufgabeneigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Fremdsprachenniveau die Fähigkeit oder Bereitschaft von L2-Lernenden, beim Lesen laut zu denken, beeinflussen (vgl. dazu auch Barkaoui 2011: 72-73).<sup>6</sup>

## **5. Fazit und Ausblick**

Mit der hier beschriebenen doppelten Validierungsstudie sollte nicht nur das Modul *Lesen* der neuen DaF-Prüfung *Zertifikat B1* einer qualitativen Erprobung unterzogen werden, sondern auch die Eignung von Verbalprotokollen für die qualitative Validierung von Tests (zum Leseverstehen) auf die Probe gestellt werden. Diesem letzteren, methodologischen Erkenntnisinteresse widmete sich das vorliegende Papier. Indem exemplarisch und selektiv Beobachtungen und Befunde aus einer konkreten empirischen Studie diskutiert wurden, hatte der Beitrag zum Ziel, die Theoriebildung und den Einsatz introspektiver verbaler Methoden in mehrsprachigen Kontexten und insbesondere bei der prozessorientierten Prüfungsvalidierung zu unterstützen.

Nach einer Darstellung des theoretischen Rahmens, der Fragestellungen und des Designs der interpretativ-explorativen Studie wurde anhand tentativer Ergebnisse für die Angemessenheit und Nützlichkeit der Erhebung und Analyse gleichzeitiger und retrospektiver Verbalprotokolle plädiert. Diskutiert wurden ebenso Überlegungen zu Aspekten wie Verbalisierungssprache(n), potentielle Reaktivität simultaner Introspektion und Lautes Denken während des Lesens.

Die vielen offen gebliebenen Fragen machen deutlich, dass noch viel zu tun bleibt, um zur Erweiterung und Differenzierung des Fachwissens über Verbalprotokolle als Untersuchungsinstrument in der Fremdsprachenforschung beizutragen. Eine stabilere theoretische Grundlage dürfte sich auch positiv auf die Qualität durchgeführter Lautdenkstudien in L2-Kontexten auswirken, wodurch wiederum methodologische Erkenntnisse generiert werden und in die fremdsprachliche Forschungspraxis einfließen könnten.

---

<sup>6</sup> Generell ist eine empirisch fundierte Typisierung von mehrsprachigen LautdenkerInnen ein Desiderat (Lena Heine im Kolloquium "Introspektion" am 28.09.11 in Hamburg).

Im Teilbereich der Testwissenschaft finden sich nur sporadisch Beispiele für den Einsatz von simultaner und retrospektiver Introspektion, um Sprachprüfungen systematisch und umfassend prozessorientiert zu überprüfen. In Ergänzung zu klassischen statistischen Analysen schienen mehr qualitative Erprobungen von standardisierten Evaluationsinstrumenten jedoch sinnvoll und nützlich. Zu wichtig und zu wegweisend können die Resultate dieser *high stakes tests* sein, als dass man die Frage, ob die Prüfungsaufgaben wirklich das prüfen, was sie prüfen sollen, vernachlässigen dürfte.

### Literaturverzeichnis

- Aguado, Karin (2004), Introspektive Verfahren in der empirischen Fremdsprachenerwerbsforschung: Methodisch-methodologische Überlegungen und Vorschläge. *Fremdsprachen und Hochschule* 71, 24-38.
- Arras, Ulrike (2007), *Wie beurteilen wir Leistung in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)*. Tübingen: Narr.
- Bachman, Lyle & Palmer, Adrian (1996), *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle & Palmer, Adrian (2010), *Language Assessment in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Banerjee, Jayanti (2004), Qualitative analysis methods. Reference Supplement to the Preliminary Pilot version of the Manual for Relating Language examinations to the *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Europarat, 1-53.
- Barkaoui, Khaled (2011), Think-aloud protocols in research on essay rating: An empirical study of their veridicality and reactivity. *Language Testing*, 28: 1, 51-75.
- Bowles, Melissa (2010), *The think-aloud controversy in second language research*. New York: Routledge.
- Cohen, Andrew D. (1984), On taking language tests: What the students report?. *Language Testing* 1: 1, 70-81.
- Cohen, Andrew D. & Upton, Thomas A. (2006), *Strategies in Responding to the New TOEFL Reading Tasks*. Princeton: ETS.
- Ericsson, K. Anders & Simon, Herbert A. (1993 [1984]), *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. (Rev. Aufl.). Cambridge: MIT Press.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele (Hrsg.) (1987), *Introspection in Second Language Research*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Gass, Susan M. & Mackey, Alison (2000), *Stimulated recall methodology in second language research*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

## *Introspektion zur qualitativen Validierung einer Leseverstehensprüfung*

- Green, Alison (1998), *Verbal protocol analysis in language testing research: A handbook*. Studies in Language Testing 5. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heine, Lena (2005), Lautes Denken als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 17: 2, 163-185.
- Heine, Lena (2010), *Problem solving in a foreign language*. Berlin: De Gruyter.
- Heine, Lena & Schramm, Karen (2007), Lautes Denken in der Fremdsprachenforschung: Eine Handreichung für die empirische Praxis. In: Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2007), *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung: Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt a. M.: Lang, 167-206.
- Khalifa, Hanan & Weir, Cyril (2009), *Examining Reading: Research and Practice in Assessing Second Language Reading*. Studies in Language Testing 29. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kormos, Judith (1998), Verbal Reports in L2 Speech Production Research. *TESOL Quarterly* 32: 2, 353-358.
- Kuusela, Hannu & Paul, Pallab (2000), A comparison of concurrent and retrospective verbal protocol analysis. *American Journal of Psychology* 113: 3, 387-404.
- Lazaraton, Anne & Taylor, Lynda (2007), Qualitative Research Methods in Language Test Development and Validation. In: Fox, Janna D.; Wesche, Mari; Bayliss, Doreen; Cheng, Liying; Turner, Carolyn E. & Doe, Christine (Hrsg.) (2007), *Language testing reconsidered. Proceedings from the 2005 Language Testing Research Colloquium*. Ottawa: University of Ottawa Press, 113-129.
- Luoma, Sari (1993), Validating the Certificates of Foreign Language Proficiency: The Usefulness of Qualitative Validation Techniques. Paper presented at the 15th Language Testing Research Colloquium. Cambridge, Arnhem, 2-4 August 1993.
- Rossa, Henning (2010), Was messen Hörverstehensaufgaben? Ansätze zur Konstruktvalidierung von Sprachtestaufgaben als Beitrag zur Qualitätssicherung in der Kompetenzforschung. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen & Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2010), *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt a. M.: Lang, 119-152.
- Shafer, Naomi (2011), Welche Wege führen nach Rom? Zur qualitativen Validierung des Moduls *Leseverstehen* einer neuen standardisierten B1-Prüfung für Deutsch als Fremdsprache. Unveröffentlichte Masterarbeit, Universität Fribourg.
- Taylor, K. Lynn & Dionne, Jean-Paul (2000), Accessing Problem-Solving Strategy Knowledge: The Complementary Use of Concurrent Verbal Protocols and Retrospective Debriefing. *Journal of Educational Psychology* 92: 3, 413-425.
- Viebrock, Britta (2007), Kommunikative und argumentative Validierung: Zwischen Gütekriterien, Subjektivität und forschungsethischen Fragestellungen. In: Vollmer, Helmut Johannes (Hrsg.) (2007), *Synergieeffekte in der Fremd-*

*sprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse.* Frankfurt a. M.: Lang, 73-87.

Weir, Cyril (2005), *Language testing and validation. An evidence-based approach.* Basingstoke: Palgrave Macmillan.

White, Cynthia; Schramm, Karen & Chamot, Anna U. (2007), Research methods in strategy research: re-examining the toolbox. In: Cohen, Andrew D. & Macaro, Ernesto (Hrsg.) (2007), *Language learner strategies: Thirty years of research and practice.* Oxford: Oxford University Press, 93-116.

# **Gebrauch von Lernstrategien im Bilingualen Sachfachunterricht und Englischunterricht der 9. Klasse**

NILS JÄKEL

Lernstrategien werden als Grundpfeiler bilingualen Lehrens und Lernens postuliert, um den Schülern den Umgang mit den erhöhten Anforderungen zu erleichtern. In der hier vorgestellten Studie wurde untersucht, wie der Gebrauch von Lernstrategien den Sprachstand im Englischen der 9. Klasse beeinflusst. Es zeigte sich, dass der Lernstrategiegebrauch positiv mit dem Sprachstand sowie negativ mit der Note in Englisch korrelierte. Darüber hinaus korrelierte der Gebrauch von Lernstrategien der Neuen Medien positiv mit dem Sprachstand. Die gewonnenen Erkenntnisse werden in der Konzeption einer größeren Hauptstudie Anwendung finden, in der ein hypothetisches Forschungsmodell anhand der gewonnenen Daten überprüft werden soll.

## **1. Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht**

Seit dem Ende der siebziger Jahre beschäftigt sich die Fremdsprachenforschung mit der Bedeutung von Lernstrategien für den Sprachlernprozess. Es gibt zwei zentrale Beweggründe für diese Untersuchungen: Zum einen soll durch die Förderung von Lernerautonomie die Abhängigkeit vom lehrer geleiteten Lernprozess verringert werden, so dass der Lernende befähigt wird, den Lernprozess auf die eigenen Bedürfnisse und den eigenen Lerntyp abzustimmen. Zum anderen kann durch Strategiebewusstsein und –nutzung der Lernprozess bewusster gestaltet werden (vgl. Tönishoff 2003: 331). Eine allgemeingültige Definition für Lernstrategien zu finden fällt nicht leicht, da einzelne Aspekte in der Literatur unterschiedlich akzentuiert werden. Eine sehr allgemein gehaltene Beschreibung von Lernstrategien bietet Tönishoff (2003: 331f.). Lernstrategien bestimmen sich seiner Ansicht nach "[...] als Verfahren [...], mit denen der Lerner<sup>1</sup> den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert."

Eine Unterscheidung kann zwischen Lernstrategien und Lerntechniken getroffen werden (Finkbeiner 2009: 233f.), obwohl diese Begriffe auch synonym verwendet werden (Rampillon 2003: 340) oder keine Notwendigkeit

---

<sup>1</sup> Hier und im Folgenden sind beide Geschlechter gemeint, auch wenn in Einzelfällen zur leichteren Lesbarkeit nur eine Form genannt wird.

der weiteren Unterteilung gesehen wird. Macaro (2006: 325) etwa zeigt in einem kurzen Problemabriss zur Thematik der Lernstrategien unter anderem auf, dass es keinen Konsens darüber gibt, ob Lernstrategien Wissen, Intentionen, Handlungen oder eine Kombination aller sind und ob übergeordnete Strategien und dazugehörige Substrategien existieren. Letzteres betont Rampillon (2003: 340) in ihrer Begriffsunterscheidung von Lernstrategien und Lerntechniken, konstatiert jedoch, dass sich der Strategiebegriff durchgesetzt habe. Ihrer Definition nach setzten sich Lernstrategien aus einer Kombination verschiedener einzelner Lerntechniken bzw. Lernschritte zusammen. Die Strategiedefinitionen von Cohen (2010: 164) und Chamot (2005: 112) nehmen keine Unterscheidung in Lerntechniken und Lernstrategien vor, sondern betonen den zielgerichteten Einsatz von Lernstrategien. Diese Autoren definieren Lernstrategien als bewusste bzw. semi-bewusste Gedanken oder Verhaltensweisen, die der Lernende einsetzt, um sich (sprachliches) Wissen anzueignen. Zum Aspekt der Bewusstheit von Lernstrategien weist Chamot (2005: 112-113) außerdem darauf hin, dass Strategien mit wiederholtem Gebrauch automatischer ablaufen und somit unbewusster abgerufen und eingesetzt werden. In der vorliegenden Studie soll die allgemeiner gehaltene Definition von Tönishoff als Arbeitsmodell dienen, jedoch finden auch die in der weiteren Forschungsliteratur erwähnten Aspekte Einfluss in die Überlegungen.

Den zentralen Ausgangspunkt dieser Studie stellt Rubins (1975) Artikel "What the Good Language Learner can Teach Us" dar. Die Frage, die sich zunächst stellt ist, ob ein bedeutsamer Unterschied im Gebrauch von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht zwischen leistungsschwächeren und -stärkeren Schülern festzustellen ist. Sollten sich bei diesen Gruppen von Schülern Unterschiede in Quantität und Qualität des Gebrauchs von Lernstrategien herausstellen, so wäre es von besonderem Interesse, inwiefern sich die Wahl von Strategien unterscheidet. Das Augenmerk dieser quantitativen Studie bzgl. der unterschiedlichen Strategienutzung soll hierbei nicht nur auf dem klasseninternen Vergleich liegen, sondern insbesondere auch auf dem klassen- bzw. schulübergreifenden Vergleich.

Wer die heutige Entwicklung im Bereich der Fremdsprachenausbildung an der Schule betrachtet, dem sticht vor allem die stetig steigende Anzahl an bilingualen Angeboten ins Auge. Eltern und Schüler erhoffen sich von diesen Angeboten einen Gewinn für die Zukunft und schrecken auch vor Mehrarbeit nicht zurück. Unterstützt wird diese Entscheidung von einer Vielzahl an Studien, die sich mit der Leistungsstärke der Schüler in bilingualen Zügen im Vergleich zu ihren "monolingualen" Mitschülern beschäf-

## *Gebrauch von Lernstrategien im Bilingualen Sachfachunterricht*

tigen. Diese Studien kommen zu dem Schluss, dass die bilingualen Schüler in allen fremdsprachlichen Fertigungsbereichen besser abschneiden (vgl. hierzu u.a. Zydatiß 2007 und DESI 2008).

Der Bilinguale Sachfachunterricht stellt durch den Fokus auf Sprache und Inhalt im Vergleich zum regulären Fremdsprachenunterricht erhöhte Anforderungen an die Schüler. In theoretischen Konzepten von Coyle (2007) sowie Järvinen (2007) werden neben Sprache und Inhalt auch Lernstrategien als Grundpfeiler des bilingualen Lehrens und Lernens postuliert. Lernstrategien sollen Lernern das Arbeiten in der Fremdsprache erleichtern, um das erlernte Wissen z.B. durch Vokabellernstrategien, Lese- und Schreibstrategien, aber auch Gedächtnisstrategien besser in das vorhandene Wissensnetz integrieren zu können. Coyle, Hood und Marsh (2010: 37, 118) betonen außerdem den Stellenwert von Lernstrategien, ohne die das Erlernen der Fremdsprache grundsätzlich erschwert würde. Für den bilingualen Kontext im Speziellen postulieren sie, dass mit der Entwicklung von Kommunikations- und Denkstrategien zwei unterschiedliche Strategiekategorien Ziel des Unterrichts seien. Järvinen (2007) beschreibt in ihrem didaktischen Modell drei Säulen von CLIL<sup>2</sup> (*Language, Content, Strategies*) und ihre Schnittmengen. Hierbei kommt sie zu dem Schluss, dass es für die jeweiligen Bereiche unterschiedliche Strategien gibt: 1. Sprachlernstrategien, 2. allgemeine Lernstrategien, 3. sachfachbezogene Strategien und 4. Strategien, die sowohl auf Sprache als auch auf Inhalt anwendbar sind (2007: 256). Järvinens Modell beschränkt sich jedoch nicht nur auf Lernstrategien, sondern zielt ebenso auf bereichsspezifische Lehrstrategien ab. Sie schlussfolgert: "strategies are [...] a means to an end" (ebd. 256) ohne welche das Lernen und Lehren von Sprache und Inhalt in CLIL nicht möglich wäre.

Wolff (2009) bewertet den Strategiegebrauch in bilingualen und Regelklassen unterschiedlich. Bilinguale Schüler, so Wolffs Argumentation, nutzen wie die Regelklassenschüler ein gewisses Repertoire an fremdsprachenspezifischen Lernstrategien, jedoch gehen die Anzahl sowie der Umfang nutzbarer Strategien der bilingualen Schüler weit darüber hinaus. Die Lernumgebung des bilingualen Unterrichts verlange von den Schülern, sachfachspezifische Strategien in den Lernprozess zu integrieren. Darüber hinaus bedürfe die veränderte Lernumgebung komplexerer Diskursstrategien, die im

---

<sup>2</sup> Der Begriff CLIL steht für *Content and Language Integrated Learning* und wird in diesem Artikel synonym mit der Bezeichnung ‚Bilingualer Sachfachunterricht‘ genutzt.

Regelunterricht so nicht gefordert würden (ebd. 156). Ein Forschungsdesiderat der vorliegenden Studie ist, ob sich der Strategiegebrauch der Regelklassenschüler tatsächlich von dem der Bilingualen Schüler unterscheidet. Allerdings ist dies nicht der zentrale Fokus, da sich die Studie vor allem auf die fremdsprachliche und nicht auf die sachfachliche Inhaltsebene fokussiert.

## **2. Forschungsergebnisse zum Gebrauch von Lernstrategien**

Erste Studien zu Fremdsprachenlernstrategien wurden in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts in den USA durchgeführt (Rubin (1975); Naiman, Frohlich, Stern & Todesco (1978)). Anfang der 90er Jahre publizierte Oxford (1990) ihren Fragebogen *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) und O'Malley & Chamot (1994) ihr Strategietraining *Cognitive Academic Language Learning Approach* (CALLA). Zur gleichen Zeit gab es in der Fremdsprachenerwerbsforschung eine Blütezeit der Lernstrategie-forschung, wobei der Fokus insbesondere auf Englisch als Zweit- bzw. Fremdsprache (ESL/EFL) lag (vgl. Nold, Haudeck & Schnaithmann (1997), Finkbeiner (1995, 2005) und Mißler (1999)).

Frauen verwenden mehr Lernstrategien und wenden diese häufiger an als Männer (Oxford & Nyikos 1989; Green & Oxford 1995). Der Gebrauch von kognitiven und Kompensationsstrategien von Schülern korreliert mit einem höheren Sprachstand (Bremer, 1999). Europäische Studenten wenden Sprachlernstrategien im Vergleich zu Studenten außereuropäischer Nationalitäten signifikant häufiger an. Insbesondere trifft dies auf Strategien in den Bereichen des Vokabellernens, des Lesens und der Kommunikation zu (Griffiths & Parr 2000). Das Lehren und Lernen von Lernstrategien und die Reflektion des Lernprozesses stehen in einem direkten Zusammenhang mit Verbesserungen in allen Fertigungsbereichen (Chamot & O'Malley 1990; Oxford 1990). In Finkbeiners (2005) sowohl qualitativ wie quantitativ angelegten Studie zu Leseinteresse und Lesestrategien kommt sie unter anderem zu dem Schluss, dass das fremdsprachliche Leseinteresse (Inhalt und Kontext) einen bedeutenderen Einfluss auf die Strategiewahl hat als z.B. die Textsorte (2005: 396). Neuere Ergebnisse zum Thema Lernstrategien im Deutsch- und Englischunterricht präsentierten Schrader und Kollegen im Rahmen der DESI Studie. Unter anderem wurden für die Studie drei veränderte Subskalen des SILL sowie zwei Skalen aus PISA 2000 verwendet (Schrader, Helmke, Wagner, Nold und Schröder 2008: 271f.). Die Ergebnisse zeigten, dass der Gebrauch metakognitiver Strategien, der sich po-

sitiv auf die Englischleistung auswirkt, durch die vorhandene kognitive Grundfähigkeit und durch den Mädchenanteil in der Klasse positiv beeinflusst wird (ebd. 275). Außerdem wirken diese beiden Aspekte auch direkt auf die Englischleistung (ebd. 275).

Trotz der zuvor beschriebenen schwierigen Ausgangslage bezüglich einer einheitlichen Definition des Konstrukts Lernstrategien kommen die meisten Studien übereinstimmend zu dem Schluss, dass Lernstrategien einen Mehrwert für die Lerner darstellen (Tönishoff: 334).

### **3. Forschungsfragen**

In der hier vorgestellten Studie soll untersucht werden, inwieweit unterschiedliche Schülercharakteristika, wie z.B. Geschlecht oder Sprachstand in der Fremdsprache Englisch, den Gebrauch von Lernstrategien beeinflussen. Hierbei sollen sowohl die Häufigkeit des Gebrauchs als auch die Kombination verschiedener Lernstrategien ermittelt werden. Im Rahmen dieser Studie werden Klassen des Bilingualen Sachfachunterrichts sowie Regelklassen Englisch in der 9. Jahrgangsstufe untersucht. Ein Ziel der Studie ist, eine erweiterte Version des von Oxford (1990) entwickelten *Strategy Inventory for Language Learning* anhand der gewonnenen Daten zu validieren. Um genauer feststellen zu können, wie der Gebrauch von Lernstrategien in Abhängigkeit vom Sprachstand variiert, soll dieser mit Hilfe eines C-Tests ermittelt werden (nähere Details zum C-Test siehe 4.2). Darüber hinaus soll ein Test eingesetzt werden, der anhand von Matrizenaufgaben die kognitiven Fähigkeiten misst. Hierdurch soll berücksichtigt werden, dass der Zusammenhang zwischen Prädiktorvariablen und Gebrauch von Lernstrategien durch kognitive Fähigkeiten (IQ) beeinflusst sein kann. In Anlehnung an frühere Studien von Rubin (1975) und Naiman, Frohlich, Stern und Todesco (1978) sollen die postulierten Forschungsdesiderate Hinweise auf den "good language learner" geben. Folgende Forschungsfragen sollen beantwortet werden:

1. Ist der *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) (Oxford 1990) ein valides und reliables Instrument um Lernstrategien in der 9. Klasse in Deutschland zu messen?
2. Welche Lernstrategien werden verwendet und mit welcher Häufigkeit?
  - 2.1. Welche *Modern Media Language Learning Strategies* werden von Schülern angewendet?

3. Welche Faktoren beeinflussen den Gebrauch von Lernstrategien (z.B. Geschlecht, IQ, sozioökonomischer Status)?
4. Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Gebrauch von Lernstrategien und der Fremdsprachenkompetenz?

Im Rahmen der Studie werden zunächst Informationen zu Alter und Geschlecht, sozialem Umfeld (Beruf der Eltern) und häuslichem Sprachgebrauch mit einem Fragebogen erhoben. Der sozio-ökonomische Status wird auf Grundlage der Berufe der Eltern bestimmt und nach dem *International Standard Classification of Occupations* (ISCO-08) bzw. dem *International Socio-Economic Index of Occupational Status* (ISEI-08) ermittelt (siehe Maaz 2009). Desweiteren werden die Noten in Deutsch, Englisch und anderen Fremdsprachen und die Einstellungen zur Fremdsprache Englisch erfragt.

## 4. Forschungsinstrumente

### 4.1 Strategy Inventory for Language Learning

Die Kernfrage dieser Studie befasst sich mit der Validierung und Reliabilitätsermittlung des *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL) für die neunte Klasse (Oxford 1990). Dieser Fragebogen, der 50 Fragen umfasst, wird seit dem Beginn der 90er Jahre international als Mess- und Evaluationsinstrument angewendet. In Deutschland haben neben Mißler (1999) auch Zydatiś (2007) sowie die DESI-Studie den Fragebogen eingesetzt (Schrader et al. 2008). Schon 1995 waren etwa 40-50 Studien mit insgesamt rund 8000 Sprachlernern durchgeführt worden (Oxford & Burry-Stock 1995: 4).

Der Fragebogen besteht aus sechs Subskalen, die verschiedene Strategietypen erfassen sollen: Gedächtnisstrategien, kognitive Strategien, Kompensationsstrategien, metakognitive Strategien, affektive und soziale Strategien. Aus den sechs Subskalen kann ein SILL-Gesamtscore gebildet werden. In Mißlers (1999: 234) Studie kam der SILL-Gesamtscore auf ein Cronbachs Alpha als Maß für die Reliabilität von .90, wobei die interne Konsistenz der Subskalen zwischen .52 (Gedächtnisstrategien) und .84 (metakognitive Strategien) schwankte. Dieses Ergebnis passt zu Ergebnissen anderer Studien, die je nach Sprachversion ein Cronbachs Alpha zwischen .85 und .94 für den Gesamtscore berichten.

## *Gebrauch von Lernstrategien im Bilingualen Sachfachunterricht*

Dörnyei (2005) hält die psychometrischen Subskalen jedoch für ungültig, da diese nicht kumulativ genutzt werden dürften. Phakiti (2003: 653) sieht eine Kumulation der Häufigkeiten des Strategiegebrauchs ebenfalls als problematisch an, da die Analyse der kumulierten Häufigkeiten den Zusammenhängen zwischen den einzelnen Variablen nicht gerecht werde. Weitergehend könnte eine Summe des Strategiegebrauchs den Anschein erwecken, dass mehr Strategiegebrauch sich positiv auf die Leistung auswirke. Im Rahmen der vorliegenden Studie sollen daher sowohl die Subskalen wie auch der SILL-Gesamtscore analysiert und zu den weiteren Instrumenten in Zusammenhang gebracht werden.

Eine zusätzliche Forschungsfrage bezieht sich auf den Gebrauch von Medien- bzw. IT-Gebrauch im Rahmen des Fremdsprachenlernens. Hierfür wurde dem SILL eine weitere Subskala hinzugefügt, die im Verlauf der Vorstudie weiterentwickelt wurde. Diese neue Subskala beinhaltet 18 Items (siehe Anhang) und erreichte in der Vorstudie ein Cronbachs Alpha von .81. Mit diesen Items soll der Frage nachgegangen werden, wie häufig bestimmte Neue Medien strategisch von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden.

Von besonderem Interesse in Bezug auf den erweiterten SILL ist, inwieweit der Gebrauch dieser Strategien durch Geschlecht, IQ, sozioökonomischen Status und weitere Faktoren beeinflusst wird. Außerdem soll ermittelt werden, inwieweit der Gebrauch dieser Strategien einen Einfluss auf die im C-Test gemessene Leistung bzw. die Note hat.

### **4.2 C-Test**

Der C-Test hat sich in Sprachstandserhebungen, die unabhängig von einer Unterrichtsreihe durchgeführt werden sollen als reliables (Cronbachs Alpha von .80-.90 bei neuen Texten) und zeitökonomisches Instrument bewährt (Grotjahn 1995: 38; Grotjahn 2002: 211). Seit mehr als 30 Jahren wird der C-Test als Forschungsinstrument eingesetzt und ist somit einer der am " [...] gründlichsten untersuchten neueren Sprachtests [...]" (Grotjahn 1995: 37). Der C-Test besteht aus einem kurzen Text (60 bis 80 Wörter), in dem ab dem zweiten Satz die zweite Hälfte jedes zweiten Wortes getilgt wird. Insgesamt ergeben sich so 20 bis 25 zu ergänzende Lücken im Text (vgl. Grotjahn 2002). Für die vorliegende Studie wurden vier Texte mit jeweils 25 Lücken ausgewählt (Zydati 2002a: 135f., 2005: 80f.), die in einer Vielzahl von Studien ihre Reliabilität unter Beweis stellen konnten (Zydati

2007; Vockrodt-Scholz & Zydati 2010). Aus den vier Texten wird für die weiteren Analysen ein Gesamtscore gebildet, um die Leistung der Schüler in den Klassen sowie klassenübergreifend in den späteren Regressionsanalysen mit einer einzigen abhängigen Variable vergleichen zu können. In der Vorstudie ergab sich aus den vier ausgewählten Texten *Pets*, *Decorating*, *Cornwall* und *American* eine Reliabilität mit einem Cronbachs Alpha von .87 und der C-Test Gesamtscore kann somit als ein hoch reliables Testkonstrukt angesehen werden.

### 4.3 Grundintelligenztest Skala 2 (CFT-20)

Der CFT-20 wird als Instrument zur Messung der kognitiven Grundfähigkeit eingesetzt und ist sowohl für Kinder und Jugendliche (ab achteinhalb Jahren) als auch für den Erwachsenenbereich (bis 70) normiert. Anwendung findet der Test vor allem in der Leistungsdiagnostik und Schullaufbahnberatung. In der vorliegenden Studie wird nur der erste Teil des Instruments eingesetzt (Dauer etwa 35 Minuten), um einen Überblick über die kognitiven Grundfähigkeiten der Schüler zu gewinnen (Weiß 2006).

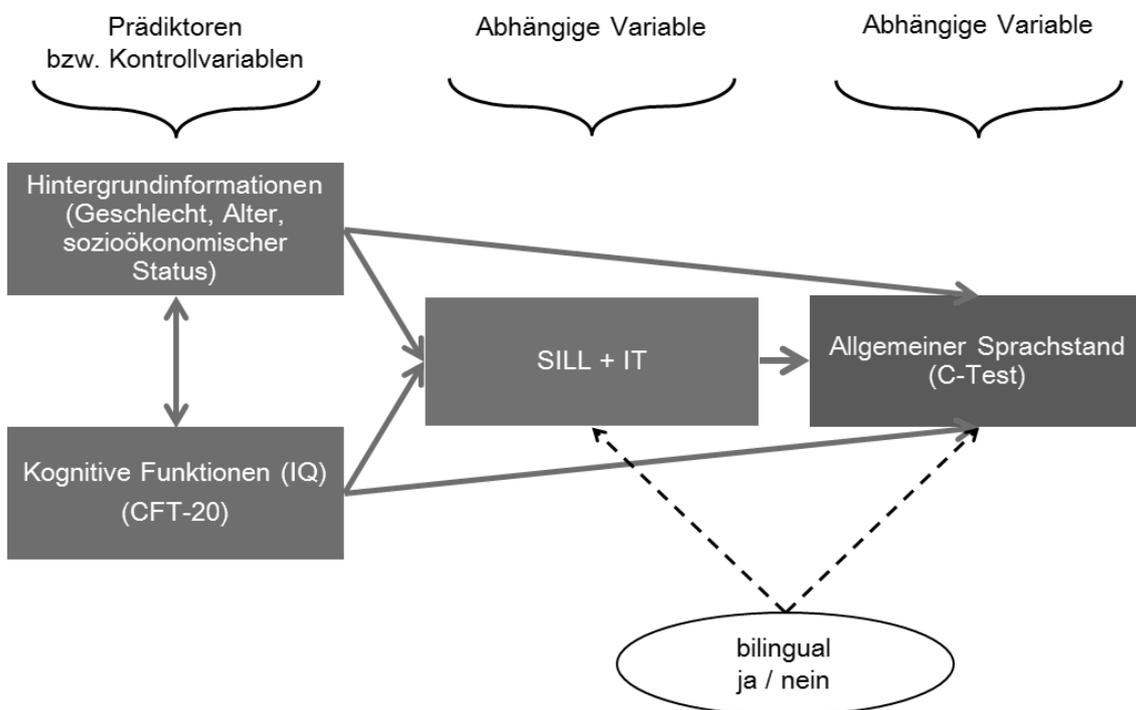


Abb. 1: Hypothetisches Modell zum Einfluss des Lernstrategiegebrauchs auf den Sprachstand

Der erste Teil des Tests ist mit seinen vier Subskalen Reihenfortsetzen, Klassifikationen, Matrizen und topologische Schlussfolgerungen mit  $r = .90$  hoch reliabel. Aus den auf den vier Subskalen erreichten Werten wird aus der CFT Normtabelle ein individueller IQ Wert für jeden Schüler abgeleitet (Weiß 2006).

#### **4.4 Erwartete Zusammenhänge zwischen Lernstrategiegebrauch und Sprachstand**

Das in Abbildung 1 enthaltene Modell soll die zu untersuchenden Zusammenhänge veranschaulichen. Es ist anzunehmen, dass die Variablen, die als Hintergrundinformationen erhoben wurden, sowohl den Strategiegebrauch als auch den allgemeinen Sprachstand beeinflussen. Diese Variablen, zu denen das Geschlecht, das Alter und der sozioökonomische Status der Eltern zählen, korrelieren mit der allgemeinen Intelligenz, welche wiederum den Strategiegebrauch und den allgemeinen Sprachstand beeinflusst. Von besonderem Interesse ist die Frage, inwieweit die Quantität und Qualität des Lernstrategiegebrauchs den Sprachstand vorhersagt, und ob beides durch die Form des Unterrichts (bilingual vs. Regelunterricht Englisch) moderiert wird (siehe Abbildung 1). Mit den in der Vorstudie erhobenen Daten wurden Korrelationen errechnet, die die erwarteten Zusammenhänge bestätigt haben. Der Datensatz der Hauptstudie wird eine um ein Vielfaches größere Teilnehmerzahl umfassen, sodass gerichtete Hypothesen anhand von Regressionsanalysen überprüft werden können.

### **5. Ergebnisse aus der Vorstudie**

Im Vorfeld der Datenerhebung für die Hauptstudie wurden die Instrumente an zwei neunten Klassen (eine Regelklasse und eine Klasse im bilingualen Zweig) an zwei verschiedenen Gymnasien im Ruhrgebiet erprobt. In der bilingualen Klasse nahmen 25 Schüler an der Studie teil (15 Mädchen und 10 Jungen, Altersdurchschnitt 15 Jahre). Die Regelklasse bestand aus 26 Schülern (14 Mädchen und 12 Jungen, Altersdurchschnitt 15 Jahre). Insgesamt bestand die Vorstudie demnach aus 51 Schülern mit einem Altersdurchschnitt von 15 Jahren.

Im Rahmen vorläufiger Analysen wurde eine Faktorenanalyse für den SILL durchgeführt, um zu überprüfen ob die ursprünglichen sechs Subskalen als unterschiedliche Dimensionen repliziert werden konnten. Diese konnten

nicht bestätigt werden, sondern ergaben ein einfaktorielles Modell. Die nachfolgende Reliabilitätsanalyse ergab ein Cronbachs Alpha von .84 für den Gesamtscore, daher ist die interne Konsistenz des SILL als sehr gut anzusehen. Für die selbst entwickelte Subskala *Modern Media Language Learning Strategies* lag das Cronbachs Alpha bei .81. In einem weiteren Schritt wurden die erwarteten Zusammenhänge anhand der in der Vorstudie erhobenen Daten mit Korrelationsanalysen überprüft ( $N = 51$ ). Es zeigte sich, dass der SILL-Gesamtscore positiv mit dem C-Test Gesamtscore ( $r = .28, p < .05$ ) sowie negativ mit der Note in Englisch korrelierte ( $r = -.36, p < .0$ ). Wie zu erwarten korrelierten der SILL-Gesamtscore und der Gebrauch von Lernstrategien der Neuen Medien positiv ( $r = .56, p < .01$ ). Darüber hinaus korrelierte der Gebrauch von Lernstrategien der Neuen Medien positiv mit dem C-Test Gesamtscore ( $r = .29, p < .05$ ), während der C-Test Gesamtscore und die Note in Englisch erwartungskonform negativ korrelierten ( $r = -.52, p < .01$ ). Insgesamt zeigten die Korrelationskoeffizienten in Anbetracht der verhältnismäßig kleinen Stichprobengröße überraschend klar die Bedeutsamkeit der überprüften Zusammenhänge.

## 6. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der Vorstudie deuten darauf hin, dass der SILL trotz der von Dörnyei oben erwähnten Kritik am besten durch einen Gesamtscore repräsentiert werden kann. Dabei sollten die Subskalen und die Zusammenhänge zwischen einzelnen Variablen dennoch nicht ganz außer Acht gelassen werden. Die Ergänzung des SILL um weitere zeitgemäße medien- und computerbezogene Items erscheint sinnvoll.

Die in der hier vorgestellten Studie gewonnenen Erkenntnisse sollen in der Konzeption der Hauptstudie Anwendung finden. Die Hauptstudie ist so angelegt, dass im Schuljahr 2011/2012 insgesamt 16 neunte Gymnasialklassen, davon acht Regelklassen und acht Klassen aus bilingualen Zügen, mit den oben beschriebenen Instrumenten erhoben werden: 1. Hintergrundinformationen (Geschlecht, Alter, sozioökonomischer Status, etc.), 2. SILL (plus Skala *Modern Media Language Learning Strategies*), 3. C-Test, 4. kognitiver Fähigkeitstest (CFT-20), und 5. Schulnoten. An den gewonnenen Daten soll das hypothetische Forschungsmodell (Abb.1) überprüft werden.

Sollten sich die Zusammenhänge in der Hauptstudie bestätigen, würde dies wichtige Implikationen für den "normalen" Englischunterricht sowie den bilingualen Unterricht mit sich bringen. Zum Beispiel könnte dies bedeu-

ten, dass der Gebrauch bzw. die Vermittlung von Lernstrategien stärker in den Fremdsprachenunterricht eingebunden werden sollten.

### **Literaturverzeichnis**

- Bach, Gerhard; Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (2003): Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis. (3. Auflage). Tübingen: Francke.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Krumm, Hans-Jürgen (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. (4. Auflage). Stuttgart: UTB.
- Chamot, Anna Uhl; O'Malley, J. Michael (1994): The CALLA handbook. Implementing the cognitive academic language learning approach. Reading, Mass: Addison-Wesley Pub. Co.
- Cohen, Andrew D. (2010): Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. In: Schmitt, Norbert (Hrsg.) (2010): *An introduction to applied linguistics*. (2. Auflage). London: Hodder Education, 161–178.
- Coyle, Do (2007): Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10: 5, 543–562.
- Dörnyei, Zoltan (2005): The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition. Mahwah, New Jersey.: Erlbaum.
- Finkbeiner, Claudia (1995): Zur Erhebung von textverstehensrelevanten Lernstrategien und Interessen im Fremdsprachenunterricht. Entwicklung zweier Fragebögen. *Empirische Pädagogik* 9:2, 193–219.
- Finkbeiner, Claudia (2005): Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen. Tübingen: Narr.
- Finkbeiner, C. (2009). Lernstrategien und Lerntechniken im Kontext neuer Unterrichtsaufgaben". In Gerhard Bach & Johannes-Peter Timm (Hrsg.): *Englischunterricht*, Francke: Tübingen, Basel, 2009, 230-255.
- Gnutzmann, Claus; Raupach, Manfred (Hrsg..) (2009): Themenschwerpunkt: Strategien im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Green, John; Oxford, Rebecca (1995): A Closer Look at Learning Strategies, L2 Proficiency, and Gender. *TESOL Quarterly* 29: 2, 261–297.
- Griffiths, Carol; Parr, Judy M. (2000): Language learning strategies, nationality, Independence and Proficiency. *Independence* 28, 7–10.
- Grotjahn, Rüdiger (1995): Der C-Test: State of the Art. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 6: 2, 37–60.
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2002): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bochum.

- Grotjahn, Rüdiger (2002): Konstruktion und Einsatz von C-Tests: Ein Leitfaden für die Praxis. Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen, vol. 4. Bochum, 211–225.
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2010): Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung. Frankfurt, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien: Lang.
- International Labour Office (Hrsg..) (2008). International Standard Classification of Occupations. ISCO-08 . Geneva: ILO.
- Järvinen, Heini-Marja (2007): Language in Content and Language Integrated Learning (CLIL). In: Marsh, David C. et.al (Hrsg.): Diverse contexts - converging goals. CLIL in Europe. Frankfurt am Main: Lang, 253–260.
- Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Maaz, Kai; Trautwein, Ulrich; Gresch, Cornelia; Lüdtke, Oliver; Watermann, Rainer (2009): Intercoder-Reliabilität bei der Berufscodierung nach der ISCO-88 und Validität des sozioökonomischen Status. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 12: 2, 281–301.
- Macaro, Ernesto (2006): Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal* 90: 3, 320–337.
- Marsh, David C.; Wolff, Dieter (Hrsg.) (2007): Diverse contexts - converging goals. CLIL in Europe. Frankfurt am Main: Lang.
- Mißler, Bettina (1999): Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung. Tübingen: Stauffenburg.
- Naiman, N.; Frohlich, M.; Stern, H. H.; Todesco, A. (1978): The Good language learner. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nold, Günter (2009): Lernstrategien im Netzwerk von Einflüssen auf den Prozess des Fremdsprachenlernens. In: Gnutzmann, Claus et al. (Hrsg.): Themenschwerpunkt: Strategien im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 37–50.
- Nold, Günter; Haudeck, Helga; Schnaitmann, Gerhard W. (1997): Die Rolle von Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8: 1, 27–50.
- Oxford, R. L.; Burry-Stock, Judith A. (1995): Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System* 23: 1, 1–23.
- Oxford, Rebecca L. (1990): Language learning strategies. What every teacher should know. Boston, Mass: Heinle & Heinle.
- Oxford, Rebecca; Nyikos, Martha (1989): Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal* 73: 3, 291–300.

## *Gebrauch von Lernstrategien im Bilingualen Sachfachunterricht*

- Phakiti, Aek (2003): A Closer Look at Gender and Strategy Use in L2 Reading. *Language Learning* 53: 4, 649–702.
- Rubin, Joan (1975): What the "Good Language Learner" Can Teach Us. *TESOL Quarterly* 9: 1, 41–51.
- Schmitt, Norbert (Hrsg.) (2010): An introduction to applied linguistics. (2 Auflage). London: Hodder Education.
- Schrader, Friedrich-Wilhelm; Helmke, Andreas; Wagner, Wolfgang; Nold, Günter; Schröder, Konrad (2008): Lernstrategien im Fach Englisch. In: Klieme, Eckhard (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim, Basel: Beltz, 270–282.
- Vockrodt-Scholz, Viola; Zydati, Wolfgang (2010): Sprachproduktive Faktoren und die Konstruktvalidität von C-Tests: Kompetenzniveaus und Fehlerquotient in textsortengebundenen Schreibaufgaben. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung. Frankfurt, M, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, NY, Oxford, Wien: Lang, 1–40.
- Weiß, Rudolf H. (2006): Grundintelligenztest Skala 2 - Revision - (CFT 20-R). Göttingen: Hogrefe.
- Wolff, Dieter (2009): Strategien im bilingualen Sachfachunterricht. In: Gnutzmann, Claus et al. (Hrsg.): Themenschwerpunkt: Strategien im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 137–157.
- Zydati, Wolfgang (2002): Leistungsentwicklung und Sprachstandserhebungen im Englischunterricht. Frankfurt/M.: Peter Lang (KFU Band 8).
- Zydati, Wolfgang (2005): Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Konsequenzen. Frankfurt/M.: Peter Lang (KFU Band 22).
- Zydati, Wolfgang (2007): Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Frankfurt am Main: Lang (Mehrsprachigkeit in Schule und Unterricht, 7).

## Anhang

Skala: *Modern Media Language Learning Strategies*

	<b>Trifft nie oder fast nie auf mich zu</b>	<b>Trifft ge- wöhnlich nicht auf mich zu</b>	<b>Trifft manch- mal auf mich zu</b>	<b>Trifft meis- tens auf mich zu</b>	<b>Trifft im- mer oder fast im- mer auf mich zu</b>
1. Ich benutze Computer zum Englischlernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich benutze mein Mobiltelefon um Englisch zu lernen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich suche nach englischen Informationen im Internet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich sehe mir englische Videos auf Youtube oder anderen Internetplattformen an.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich chatte mit anderen Menschen auf Englisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich benutze Online-Wörterbücher zum Übersetzen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich spiele englische Lernspiele am Computer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich schreibe einen Blog auf Englisch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich lese englische Blogs und Nachrichten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich benutze Videokonferenzsoftware (Skype) um Englisch zu sprechen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ich spiele englische Computerspiele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## *Gebrauch von Lernstrategien im Bilingualen Sachfachunterricht*

- |  |                          |                          |                          |                          |                          |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12. Ich schreibe E-Mails an Freunde und/oder Familie auf Englisch.                                     | <input type="checkbox"/> |
| 13. In sozialen Netzwerken, wie Facebook, Twitter oder Myspace, schreibe ich Nachrichten auf Englisch. | <input type="checkbox"/> |
| 14. Ich telefoniere mit Freunden und/oder Familie auf Englisch.  | <input type="checkbox"/> |
| 15. Ich übersetze mir englische Lieder.  | <input type="checkbox"/> |
| 16. Ich benutze online Lernmaterialien um mein Englisch zu verbessern.                                 | <input type="checkbox"/> |
| 17. Ich nutze englische online Foren um mich mit anderen Nutzern über Themen auszutauschen.            | <input type="checkbox"/> |
| 18. Ich sehe mir Filme (Kino, DVD, Stream) und TV-Serien auf Englisch an.                              | <input type="checkbox"/> |

# **Bilingualer Mathematikunterricht und die Motivation der Schülerinnen und Schüler für Fremdsprache und Mathematik**

KATHRIN LIPSKI-BUCHHOLZ

Bisherige Forschungsergebnisse legen nahe, dass der besondere Beitrag des Faches Mathematik für bilinguales Lehren und Lernen u.a. in der Motivationsförderung sowohl für das Fremdsprachen- als auch für das Mathematiklernen liegen könnte. Um dies zu untersuchen, werden in vier Klassen der Sek. I bilinguale Module im Fach Mathematik durchgeführt und mithilfe von Fragebögen die Motivation der Schülerinnen und Schüler zum fremdsprachlichen und mathematischen Lernen sowie ihre Erfahrungen im bilingualen Modul erhoben. Bei der Auswertung wird ein Vergleich zwischen den Schülerantworten der im Fragebogen ermittelten vier Interessensgruppen (mathematisch-naturwissenschaftlich interessiert, sprachinteressiert, Interessen in beiden Bereichen, keine besonderen Interessen in diesen Bereichen) vorgenommen.

## **1. Einleitung: Thema und Fragestellung**

Bilingualen Sachfachunterricht gibt es in Deutschland seit mehr als 40 Jahren. Zielsetzung der mittlerweile in der Schullandschaft fest etablierten Bildungsgänge ist es, zur "Erhöhung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler" (KMK 2006: 10) beizutragen. Empirische Untersuchungen liefern Belege für den größeren Zuwachs an fremdsprachlicher Kompetenz (u.a. Burmeister 1998; Bredenbröker 2002; Helbig 2001; Zydati 2007) und auch an der für den Spracherwerb förderlichen metakognitiven Kompetenz *language awareness* (Fehling 2008). Der fachliche Kompetenzerwerb im bilingualen Sachfachunterricht führt empirischen Studien zufolge mindestens zu gleichen (Bonnet 2004), wenn nicht sogar zu gesteigerten fachlichen Leistungen (Osterhage 2007). Darüber hinaus kann bilinguales Lehren und Lernen die Motivation für das fremdsprachliche, aber auch für das sachfachliche Lernen steigern (Abendroth-Timmer 2007). In seinen Anfängen war bilingualer Unterricht überwiegend in bilingualen Zügen organisiert, in denen Schülerinnen und Schüler über mehrere Jahre in einem oder mehreren Sachfächern fremdsprachig unterrichtet werden. Mittlerweile gibt es eine Tendenz hin zu flexibleren Formen des bilingualen Lehrens und Lernens, wozu z.B. bilinguale Module gehören, in denen einzelne Themeneinheiten fremdsprachig unterrichtet werden. Mit der Verbreitung der bilingualen Module ging auch eine Aus-

weitung des bilingualen Fächerkanons einher; neben den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern Erdkunde, Geschichte und Politik werden nun auch vermehrt Fächer aus dem künstlerisch-musischen und dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich bilingual unterrichtet. In meinem Dissertationsprojekt gehe ich der Fragestellung nach, welche fachspezifische Eignung das Fach Mathematik für das bilinguale Lehren und Lernen besitzt. Nachfolgend werden nun zunächst schlaglichtartig Überlegungen zu den Forschungshypothesen und -methoden vorgestellt und anschließend der Prozess der Fragebogenentwicklung in ausführlicherer Form beschrieben.

## **2. Forschungshypothesen**

Bisherige Forschungsergebnisse legen nahe, dass bilinguale Module – bisher gezeigt für die Fächer Darstellendes Spiel, Geschichte, Pädagogik, Soziologie und Sport – motivierend wirken können: bei sachfachinteressierten Schülerinnen und Schülern für das fremdsprachliche Lernen und bei fremdsprachlich interessierten Schülerinnen und Schülern für das sachfachliche Lernen (Abendroth-Timmer 2007). Für meine Arbeit gehe ich von einer Übertragbarkeit dieser Ergebnisse auf andere Fächer aus und nehme daher an, dass bilinguale Module im Fach Mathematik ebenfalls für bestimmte Schülergruppen motivierend wirken können. Die den Forschungshypothesen zugrundeliegenden Überlegungen möchte ich nachfolgend kurz ausführen.

**Hypothese 1:** *Bilingualer Unterricht im Fach Mathematik führt zu einer positiveren Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenlernen bei mathematisch-naturwissenschaftlich interessierten Schülerinnen und Schülern.*

Dem Fremdsprachenlernen wird im schulischen Curriculum eine besondere Bedeutung beigemessen, was sich u.a. darin manifestiert, dass Fremdsprachenunterricht von allen Schülerinnen und Schülern bis zum Schulabschluss zu belegen ist. Aber auch über den Pflichtunterricht hinaus wird Fremdsprachenlernen von vielen Schulen gefördert, um u.a. die vom Euro-parat geforderte Mehrsprachigkeit – Muttersprache und Kenntnisse in zwei weiteren Fremdsprachen – anzubahnen. Extensiveres Fremdsprachenlernen wird an vielen Schulen durch fremdsprachlichen Wahlunterricht angeboten; intensiveres Fremdsprachenlernen können Schülerinnen und Schüler zum einen durch herkömmlichen Fremdsprachenunterricht auf erhöhtem Anforderungsniveau in der Sekundarstufe II und zum anderen zunehmend durch

bilingualen Sachfachunterricht in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern wahrnehmen. Jedoch werden vermutlich nicht alle Schülergruppen von diesen zusätzlichen Angeboten gleichermaßen angesprochen. Schulische Angebote zum extensiveren und intensiveren Fremdsprachenlernen erreichen Schülerinnen und Schüler, die ihren Interessenschwerpunkt in den mathematisch-naturwissenschaftlichen-Fächern haben, vermutlich eher nicht. Der Englischunterricht mit seinem Fokus auf Literatur und Kultur der englischsprachigen Welt – insbesondere in der Oberstufe – spricht vorrangig sprachinteressierte Schülerinnen und Schülern an. Ebenso werden bilinguale Züge überwiegend von Schülerinnen und Schülern mit fremdsprachlichem Interessenschwerpunkt gewählt, da gute Fremdsprachenleistungen meist ein Aufnahmekriterium darstellen, die bilingual unterrichteten Fächer überwiegend dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich zuzuordnen sind und bilinguale Züge z.T. mit einer Abiturprüfung in der Fremdsprache auf erhöhtem Anforderungsniveau und einem bilingual unterrichteten Sachfach abschließen. Es ist zu vermuten, dass man mathematisch-naturwissenschaftlich interessierten Schülerinnen und Schüler mit bilingualen Modulen im Fach Mathematik ein interessengruppenspezifisches Fremdsprachenlernangebot zur Verfügung stellen kann, durch das sie über die Fremdsprachenverwendung im Zusammenhang mit von ihnen favorisierten fachlichen Inhalten und Arbeitsweisen ein größeres Interesse am Fremdsprachenlernen entwickeln können.

**Hypothese 2:** *Bilingualer Unterricht im Fach Mathematik führt bei fremdsprachlich interessierten Schülerinnen und Schülern zu einer positiveren Einstellung gegenüber dem Fach Mathematik.*

Darüber hinaus nehme ich an, dass eine weitere Schülergruppe von bilingualen Modulen im Fach Mathematik in besonderem Maße profitieren könnte: Sprachinteressierte Schülerinnen und Schüler, die weniger Interesse am Mathematikunterricht haben, könnten über die Fremdsprache Interesse für das Sachfach entwickeln. Insbesondere Mathematik gehört häufig nicht zu den Lieblingsfächern dieser Schülergruppe und ist z.T. sogar mit Ablehnung und Angstgefühlen behaftet. Werden nun die Fremdsprache und das Fach Mathematik im bilingualen Unterricht zusammengebracht, so könnten die Freude an der Anwendung der Fremdsprache und die damit verbundenen Erfolgserlebnisse zu einer positiveren Einstellung gegenüber dem Mathematikunterricht führen.

### **3. Forschungsmethoden**

Um das lernmotivationsförderliche Potenzial des bilingualen Mathematikunterrichts (vgl. Hypothese 1 und 2) zu untersuchen, wurde an vier niedersächsischen Gymnasien jeweils eine Themeneinheit im Fach Mathematik bilingual unterrichtet, die ich wissenschaftlich begleitete. Als Forschungsmethoden kommen in Sinne der Datentriangulation Schülerfragebögen und leitfadengestützte Lehrerinterviews zum Einsatz.

Insgesamt gibt es drei Fragebögen, die inhaltlich parallel angelegt sind, d.h. sie fragen nach den gleichen Teilaspekten von Motivation. Allerdings beziehen sich die Fragebögen I bis III auf unterschiedliche unterrichtliche Kontexte. Fragebogen I zur Motivation für das Englischlernen und den Englischunterricht sowie Fragebogen II zur Motivation für die Mathematik und den Mathematikunterricht werden von den Schülerinnen und Schülern vor Beginn der bilingualen Einheit im Fach Mathematik ausgefüllt. Im Anschluss an die bilinguale Einheit wird Fragebogen III zur Motivation für das fremdsprachliche und mathematische Lernen im bilingualen Mathematikunterricht ausgeteilt. Über die Angaben in Fragebogen I zu den allgemeinen Interessen in der Schule sollen die Schülerinnen und Schüler in vier Interessengruppen [(1) mathematisch-naturwissenschaftlich interessiert, (2) sprachinteressiert, (3) mathematisch-naturwissenschaftlich und sprachinteressiert, (4) keine besonderen Interessen in diesen Bereichen] eingeordnet werden können. Mithilfe von Fragebogen I (Englisch) und II (Mathematik) wird dann eine Beschreibung der mathematischen und sprachlichen Lernmotivation der verschiedenen Interessengruppen möglich sein. Ein Vergleich der Antworten in den Fragebögen I und II mit den Antworten in Fragebogen III soll mögliche Motivationsänderungen durch den bilingualen Mathematikunterricht aufzeigen.

Die Fragebogenerhebung soll ergänzt werden durch leitfadengestützte Lehrerinterviews, um neben den nichtbeobachtbaren Teilaspekten von Motivation (z.B. Einstellungen) auch die beobachtbaren Teilaspekte (z.B. aktive Teilnahme am Unterricht) zu erfassen. Darüber hinaus sollen die Lehrerinnen und Lehrer zu ihren praktischen Erfahrungen mit dem bilingualen Mathematikunterricht befragt werden.

## 4. Fragebogenentwicklung

In diesem Beitrag möchte ich den Prozess der Fragebogenentwicklung vorstellen, der folgende Schritte umfasste: 1. Theoretische Überlegungen, 2. Inhaltsbereiche der Fragebögen, 3. Formulierung der Items, 4. Format der Fragebögen.

### 4.1 Theoretische Überlegungen

Ziel des Dissertationsprojektes ist es zu untersuchen, inwiefern bilingualer Mathematikunterricht bei bestimmten Schülergruppen einen positiven Einfluss auf deren Motivation für das Fach Englisch bzw. Mathematik ausüben kann. Dafür sollen zunächst Bereiche beim Fremdsprachen- und Mathematiklernen identifiziert werden, in denen Motivationsprobleme bestehen können. Diese Problembereiche bilden anschließend Kategorien für die Entwicklung von Fragebogenitems, durch die das motivationsförderliche Potenzial des bilingualen Mathematikunterrichts bestimmt werden soll. Meinen theoretischen Überlegungen möchte ich folgende Definition von Motivation voranstellen:

Motivation ist ein affektiver Faktor, der aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biografie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache [bzw. allgemeiner dem Lerngegenstand] und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines soziokulturellen Milieus bedingt sind (Riemer 2010: 168, Hervorhebungen und Ergänzung in eckigen Klammern von Kathrin Lipski-Buchholz).

Dabei können die von Riemer identifizierten motivationsbestimmenden Bereiche in die drei Rubriken 'Individuum' ("Persönlichkeit", "Biografie" und "Einstellungen"), 'Schule' ("Lernumgebung") und 'Gesellschaft' ("Kultur" und "soziokulturelles Milieu") eingeteilt werden. Diese Kategorien werden als gliedernde Einheiten für die nachfolgenden Überlegungen dienen.

#### *Individuelle Ebene*

Viele Schülerinnen und Schüler entwickeln aufgrund ihrer Persönlichkeit und/oder ihrer Lernbiographie Präferenzen für bestimmte Fächer<sup>1</sup> (Daniels

---

<sup>1</sup>Der Fettdruck markiert mögliche motivationsbeeinflussende Faktoren, zu denen die Schülerinnen und Schüler mittels Fragebögen befragt werden sollen. In Kapitel 4.2 wird tabellarisch erläutert, welche Items zu diesen Faktoren in die Fragebögen einge-

2008), deren Inhalte und Arbeitsformen ihren Interessen in besonderem Maße entsprechen. Wenn die Einstellung zum Unterrichtsgegenstand eine negative ist, wird sich dies auch unabhängig von der Unterrichtsgestaltung auf die Lernmotivation auswirken. Schülerinnen und Schüler, die sich in einem Fach dauerhaft leistungsschwächer als ihre Klassenkameraden erleben (*external frame of reference*) sowie dort schlechtere Ergebnisse als in anderen Fächern erzielen (*internal frame of reference*), können ein negatives fachspezifisches Selbstkonzept entwickeln (vgl. Marsh 1986), das Einfluss auf den Motivationsverlauf nimmt (Jerusalem 1993: 20).

Der Faktor Geschlecht scheint ebenfalls einen Einfluss auf die Motivation zum Fremdsprachen- und Mathematiklernen auszuüben. Untersuchungen deuten für den Fremdsprachenunterricht darauf hin, dass "Mädchen motivierter sind und einen höheren Lernerfolg haben als Jungen" (Düwell 2003: 347, mit Bezug auf Schröder 1996: 5). Auch von anderer Seite wird auf "jüngste[...] Trends zum Leistungsabfall bei Jungen (nicht nur) im sprachlichen Bereich" (Schmenk 2010: 270, mit Bezug auf Moss 2007 und Carr 2006) hingewiesen. Die höhere Motivation der Mädchen für das Fremdsprachenlernen setzt sich nachschulisch fort, sodass Mädchen häufiger als Jungen später einen Berufsweg einschlagen, der "direkt oder indirekt mit Fremdsprachenlehren und -lernen" (ebd.) verbunden ist. Dies zeigt sich auch in den aktuellen Zahlen des Statistischen Bundesamtes zu Studierenden an deutschen Hochschulen. 70 % der im WS 2010/11 in sprach- und kulturwissenschaftlichen Studiengängen eingeschriebenen Studierenden sind weiblich (für absolute Zahlen vgl. Statistisches Bundesamt 2011: 33). Das Verhältnis von weiblichen zu männlichen Studierenden kehrt sich in der Mathematik und den Naturwissenschaften bzw. den Ingenieurwissenschaften um. In diesen Studiengängen kommen die männlichen Studierenden auf einen Anteil von 63 % bzw. 79 % (ebd.). Betz & Hackett (1983) konnten zeigen, dass die universitäre Kurswahl und die damit implizierte positive Einstellung gegenüber Mathematik mit Geschlechterunterschieden beim Erleben von Selbstwirksamkeit (Bandura 1986) zusammenhängt. Darüber hinaus bestehen Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Lernern beim Vertrauen in die eigene Leistung sowie bei der Bewertung der persönlichen Relevanz von Mathematikunterricht (vgl. Meece 1996: 118). Da demnach Schüler im Gegensatz zu Schülerinnen selbstbewusster und erwartungsvoller dem Mathematikunterricht begegnen, kann angenommen werden, dass ihre Motivation für diesen Unterricht größer ist. Die durch die PISA-Studien belegte höhere Kompetenz der Jungen im Fach

---

gangen sind.

Mathematik (vgl. Frey et al. 2010: 172) steht ebenfalls in engem Zusammenhang zur Lernmotivation; diese kann Folge und/oder Ursache der besseren fachlichen Leistungen sein. Es wird mitunter angenommen, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vom bilingualen Sachfachunterricht in besonderem Maße profitieren könnten, weil so „die sprachliche Ausgangslage beim fachlichen Lernen in einer Schulfremdsprache für alle Lernenden gleich ist“ (Hallet 2007: 30f.) und gute Leistungen einen Zuwachs an Lernmotivation bewirken können. Jedoch dürfen im Hinblick auf die erwünschte Chancengleichheit die muttersprachlichen Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht außer Acht gelassen werden. Faktoren, die mit der kognitiven Verarbeitung von Sprache zusammenhängen, wozu u.a. die muttersprachliche Kompetenz zu zählen ist, können über Erfolg bzw. Misserfolg beim Fremdsprachenlernen entscheiden (vgl. Rautenhaus 1998: 87). Bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, deren muttersprachliche Kenntnisse keine Förderung erhalten, könnten sich Lernschwierigkeiten beim fremdsprachlichen Lernen entwickeln (Cummins Interdependenzhypothese, vgl. hierzu z.B. Cummins 1979), die vermutlich auch einen Motivationsverlust bewirken.

#### *Schulische Ebene*

Motivationsprobleme können auch durch die Lernbedingungen in einem institutionalisierten Kontext entstehen. Verschiedene Unterrichtsfächer sind beispielsweise charakterisiert durch bestimmte Inhalte und Arbeitsweisen, die den Interessen und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichem Maße entsprechen. Wie bereits oben erwähnt, beinhaltet der Fremdsprachenunterricht – insbesondere in der Oberstufe – die Behandlung literarischer und kultureller Themen, wodurch möglicherweise Schülerinnen und Schüler, die lediglich daran interessiert sind, ihre Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache auszubauen, weniger angesprochen werden.

Die besondere Rolle der Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht – Unterrichtsgegenstand und -medium zugleich – stellt Lernende gerade in den ersten Jahren des Lernprozesses vor die Herausforderung, die Diskrepanz zwischen dem sprachlichen Ausdrucksvermögen und ihren kognitiven Fähigkeiten auszuhalten. Der Fremdsprachenunterricht kann durch diese beschriebene Diskrepanz und die Benotung sprachlicher Leistungen sogar ein Angst auslösendes Potenzial besitzen, welches vom Lehrenden wahrgenommen und nach Möglichkeit reduziert werden sollte (vgl. Dörnyei & Us-

## *Bilingualer Mathematikunterricht und Motivation*

hoda 2011: 120). Das Fach Mathematik wird bei einigen Schülerinnen und Schüler ebenfalls mit Angst in Verbindung gebracht – 15 % haben öfter Angst vor den Mathematikstunden und 35 % immerhin vermehrt Angst vor den dort anstehenden Prüfungen (Stiftung Rechnen 2009: 15).

Die Motivation in einem Unterrichtsfach ist zudem von der Erfahrung individueller Kompetenz abhängig (Deci & Ryan 1993). Schülerinnen und Schüler, die weder von der Lehrkraft noch von ihren Klassenkameraden positive Rückmeldung über ihre Anstrengungen erhalten, verlieren demnach leichter die Motivation sich in den Unterricht einzubringen.

Die Ausbildung von Interessenschwerpunkten wird von vielen Schulen mittlerweile durch Profilklassen in der Sekundarstufe I bzw. ein Profilabitur in der Sekundarstufe II gefördert. Die von den Schulen angebotenen Profile ermöglichen es den Schülerinnen und Schüler ihrer Bildung z.B. einen sprachlichen oder einen mathematisch-naturwissenschaftlichen Akzent zu verleihen. Es ist allerdings denkbar, dass Fächern, die nicht in dem gewählten Profil stärker gefördert werden, mit weniger Motivation begegnet wird.

### *Gesellschaftliche Ebene*

Das Meinungsbild der Öffentlichkeit zum Fremdsprachen- bzw. Mathematiklernen kann den einzelnen Lerner in seiner Haltung und Motivation für die betreffenden Fächer beeinflussen. Englischlernen wird allgemein als besonders wichtig erachtet und daher auch aufgrund der Nachfrage (von Seiten der Schülerinnen und Schüler sowie ihren Eltern) in vielfältiger Weise gefördert. Englisch ist in fast allen Bundesländern erste Fremdsprache (vgl. zur Sprachenfolge z.B. Christ & Cillia 2003: 79); der Englischunterricht beginnt bereits in der Grundschule (vgl. Statistisches Bundesamt 2010), z.T. auch schon spielerisch im Vorschulbereich (vgl. z.B. Fröhlich-Ward 2003); bilingualer Unterricht wird meist in der Fremdsprache Englisch unterrichtet (vgl. KMK 2006); in internationalen Studiengängen wird überwiegend Englisch als Fremdsprache in der Lehre verwendet (vgl. DAAD 2011)<sup>2</sup>. Im Gegensatz zum Fremdsprachenlernen scheinen die Mathematik und der Mathematikunterricht – unabhängig von der wahrgenommenen Relevanz für das Berufsleben – eher negativ besetzt. So glauben beispielsweise 64 % der Bevölkerung, dass Rechnen den meisten Menschen keinen Spaß macht, obwohl 65 % der Befragten angeben selbst gern zu rechnen (Stiftung Rechnen 2009: 22f.).

---

<sup>2</sup> Derzeit werden beispielsweise 1000 Studiengänge in englischer gegenüber 59 Studiengängen in französischer Sprache angeboten (DAAD-Datenbank, Stand: 15.02.2012).

## 4.2 Inhaltsbereiche der Fragebögen

Die oben ausgeführten theoretischen Überlegungen, durch welche Faktoren Motivationsprobleme beim Fremdsprachen- und Mathematiklernen entstehen können, dienen nun als Grundlage für die Entwicklung von Fragebogenitems. Die identifizierten Einflussfaktoren (in den vorangehenden Absätzen fettgedruckt) sollen sich dabei inhaltlich in den Items widerspiegeln, sodass eine umfassende Beschreibung der Schülermotivation anhand der eventuell vorhandenen motivationalen Problembereiche möglich wird. Die nachfolgende Tabelle 1 schlüsselt auf, welche Items aufgrund der einzelnen theoretischen Überlegungen Eingang in die Fragebögen gefunden haben.

*Tabelle 1: Inhaltsbereiche der Fragebögen*

Theoretische Überlegungen	Inhaltsbereiche der Fragebögen
Individuelle Ebene:	
Präferenzen für bestimmte Fächer	Die schulischen Unterrichtsfächer werden thematisch und methodisch üblicherweise in die Bereiche <i>sprachlich</i> , ( <i>mathematisch</i> -) <i>naturwissenschaftlich</i> , <i>musisch-künstlerisch</i> , <i>gesellschaftswissenschaftlich</i> und <i>sportlich</i> unterteilt (vgl. z.B. KMK 2010). In Fragebogen I sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Interessenschwerpunkte aus diesen Bereichen benennen.
Einstellung zum Unterrichtsgegenstand	Die Einstellung der Schülerinnen und Schüler zu den Unterrichtsgegenständen bzw. ihre Motivation für die Beschäftigung mit Fremdsprache/Kultur bzw. Mathematik soll durch das Erheben der intrinsischen (S1) und extrinsischen (S2) Motivation beschrieben werden.
Selbstkonzept	Die Schülerinnen und Schüler sollen zum einen nach ihren gegenwärtigen fachspezifischen Selbstkonzepten (S3) sowie zum anderen speziell für das Fremdsprachenlernen nach ihren zukünftig erwarteten Selbstbildern befragt werden. Nach Dörnyei & Ushioda (2011: 86) bestimmen das persönliche ideale Selbstbild ( <i>Ideal L2 Self</i> ) (S4) sowie Annahmen über das gesellschaftlich vorgeschriebene Selbstbild ( <i>Ought-to L2 Self</i> ) (S5) zusammen mit Lernerfahrungen die Motivation für das Fremdsprachenlernen maßgeblich.
Geschlecht	Angabe des Geschlechts
Selbstwirksamkeit	Selbstwirksamkeitsannahmen (S6) erweisen sich als handlungsleitend für menschliches Verhalten (Bandura 2001: 10 zitiert nach Dörnyei & Ushioda 2011: 16).

## *Bilingualer Mathematikunterricht und Motivation*

Relevanz des Unterrichts	Erleben von Relevanz (S7) der im Englisch- bzw. Mathematikunterricht vermittelten Inhalte/Kompetenzen für das eigene Leben
Fachliche Leistungen	Die fachlichen Leistungen sollen über die letzte Zeugnisnote in den Fächern Englisch und Mathematik beschrieben werden. Da diese nur in Zusammenhang mit der positiven bzw. negativen Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zu Motivation bzw. Demotivation führen können, soll zudem die Zufriedenheit mit der eigenen Leistung (S8) erhoben werden. Desweiteren werden die Schülerinnen und Schüler zu Ursachenzuschreibungen von Erfolg (S9) und Misserfolg (S10) befragt, da Attributionsmuster verschiedene emotionale Reaktionen hervorrufen können, die die Leistungsmotivation beeinflussen (Weiner 1994).
Migrationshintergrund und muttersprachliche Kenntnisse	Die Schülerinnen und Schüler sollen zu ihren Sprachkenntnissen befragt werden. Dabei sollen sie angeben, ob es sich bei den genannten Sprachen um eine Mutter- oder Fremdsprache handelt und wie sie ihr Kompetenzniveau in den jeweiligen Sprachen einschätzen.
Schulische Ebene:	
Inhalte und Arbeitsweisen	Einstellung zum Englisch- und Mathematikunterricht allgemein (S11) sowie speziell Interesse an Inhalten des Englischunterrichts
Angst	Die Schülerinnen und Schüler sollen befragt werden, ob sie Angst im Englisch- bzw. Mathematikunterricht (S12) empfinden. Da unabhängig vom unterrichtlichen Kontext die Verwendung einer Fremdsprache (S13) mit Angst behaftet sein kann, soll dies zusätzlich erhoben werden. Angaben zur aktiven Beteiligung (S14) im Unterricht können Aufschluss darüber geben, ob die Schülerinnen und Schüler sich in dem jeweiligen Unterricht wohlfühlen.
Erfahrung individueller Kompetenz	Wahrnehmung der eigenen Kompetenz im Englisch- und Mathematikunterricht (S15)
Angebot von Profilklassen	Bei den an der Erhebung teilnehmenden Schulen beschränkt sich das Angebot von Profilklassen auf das bilinguale Lehren und Lernen. Daher werden Fragen zum bilingualen Angebot in den Fragebogen III integriert.

Gesellschaftliche Ebene:

Meinungsbild der Öffentlichkeit	Einschätzung der Schülerinnen und Schüler zur Meinung der Öffentlichkeit über fremdsprachliches und mathematisches Lernen (S16)
---------------------------------	---

### 4.3 Formulierung der Items

"While plagiarism is regarded as a vice in most matters, it is a virtue in questionnaire writing" (Sudman & Bradburn 1983: 19, zitiert nach Dörnyei & Taguchi 2010: 40). Diesem Ratschlag folgend wurden für die geplanten Fragebögen zur Begleitung der bilingualen Module im Fach Mathematik verschiedene bereits in Erhebungen verwendete Fragebögen zur Motivation beim fremdsprachlichen, mathematischen bzw. bilingualen Lernen durchgesehen. Dabei konnten für die ausgewählten Inhaltsbereiche des Fragebogens in meinem Projekt (vgl. Tabelle 1, rechte Spalte) insbesondere aus Erhebungsinstrumenten der folgenden Studien Items wörtlich oder in leicht abgeändertem Wortlaut übernommen werden: Studie zur Schülermotivation in bilingualen Modulen (Abendroth-Timmer 2007), Studie zur Fremdsprachenlernmotivation (Taguchi et al. 2009), DESI 2003/04 (Wagner; Helmke & Rösner 2009), PISA 2003 (PISA-Konsortium 2006), TIMSS 2007 (Bos; Bonsen; Kummer; Lintorf & Frey 2009). Da diese Studien sich jeweils nur einem Motivationsbereich – Fremdsprache, Mathematik oder bilingualer Unterricht – widmen, in dem geplanten Forschungsprojekt jedoch die Motivation aus allen drei Bereichen erhoben werden soll, werden zu den übernommenen Items in parallelem Wortlaut Items für die beiden anderen Bereiche formuliert.

Beispiel: Original: "Ich finde das Fach Englisch langweilig." (DESI)

Umformulierungen: Ich finde das Fach Mathematik langweilig. / Ich fand bilingualen Mathematikunterricht langweilig.

Die Tatsache, dass Motivation als mentaler Prozess nicht direkt beobachtbar ist und daher nur indirekt, z.B. über individuelle Befragung, erhoben werden kann, stellt die Motivationsforschung vor die Herausforderung des reflektierten Umgangs mit Subjektivität (Dörnyei & Ushioda 2011: 197).

## *Bilingualer Mathematikunterricht und Motivation*

Selbst bei sorgsam formulierten Items lässt es sich kaum vermeiden, dass diese von verschiedenen Teilnehmenden unterschiedlich interpretiert werden. Um diesem Problem zu begegnen, hat es sich als hilfreich erwiesen, Zielbereiche nicht nur durch Einzelitems, sondern durch Multi-Item-Skalen, d.h. Bündel von idealerweise mindestens drei bis vier in der Wortwahl variierten Items (Dörnyei & Taguchi 2010: 25), im Fragebogen zu repräsentieren, da so individuelle Interpretationen der einzelnen Items in der Gesamtauswertung der Skala schwächer ins Gewicht fallen (a.a.O.: 24). Für die Fragebögen im geplanten Forschungsprojekt sollen daher auch Multi-Item-Skalen für einen Großteil der in Tabelle 1 identifizierten Inhaltsbereiche zum Einsatz kommen. Diese Bereiche sind mit S für Skala von 1 bis 16 durchnummeriert. Bei der Erhebung des mathematischen Selbstkonzepts der Schülerinnen und Schüler beispielsweise setzt sich die Multi-Item-Skala (S3) u.a. aus folgenden unterschiedlich formulierten Items zusammen:

- Beispiel: (S3-1) Mathematikunterricht liegt mir einfach nicht.  
(S3-2) "Mathematikunterricht fällt mir schwerer als vielen meiner Mitschüler." (TIMSS)  
(S3-3) Im Fach Mathematik bin ich ein hoffnungsloser Fall.  
(adaptiert von DESI)

Darüber hinaus können Multi-Item-Skalen Themenbereiche in ihrer Komplexität besser erfassen als Einzelitems (Dörnyei & Taguchi 2010: 25). Das Kompetenzerleben im Englischunterricht beispielsweise kann sich durch eine rein individuelle Wahrnehmung, aber auch durch die wahrgenommene Rückmeldung zur eigenen Kompetenz durch die Mitschüler und den Lehrer einstellen. Die Gesamtheit der in der folgenden Multi-Item-Skala (S15) widergespiegelten Facetten von Kompetenzerleben erfassten den Inhaltsbereich daher besser als ein einzelnes Item es könnte:

- Beispiel: (S15-1) Im Englischunterricht habe ich den Eindruck, dass ich mich in den Unterricht gut einbringen kann.  
(S15-2) Im Englischunterricht habe ich den Eindruck, dass meine Mitschüler meine Mitarbeit (z.B. bei Gruppenarbeiten) schätzen.  
(S15-3) Im Englischunterricht habe ich den Eindruck, dass mein Lehrer mich für einen Schüler hält, der was kann.

#### **4.4 Format des Fragebogens**

Die sechzehn Multi-Item-Skalen werden in den Fragebögen grob in zwei Bereiche unterteilt: In Fragebogen I beispielsweise wird in einem ersten Abschnitt die Meinung zum Englischlernen in und außerhalb der Schule und in einem zweiten Abschnitt das emotionale Befinden im Englischunterricht erhoben. Innerhalb dieser beiden Themenblöcke werden die einzelnen Items in zufälliger Reihenfolge angeordnet. So soll verhindert werden, dass die inhaltlich sehr ähnlichen Items einer Multi-Item-Skala unmittelbar aufeinander folgen, da inhaltliche Wiederholungen von befragten Personen als störend empfunden werden können (Dörnyei & Taguchi 2010: 47). In den Fragebögen sollen die Schülerinnen und Schüler ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zu den einzelnen Items der Multi-Item-Skalen auf einer sechsstufigen Likert-Skala (stimmt ganz genau – stimmt größtenteils – stimmt eher – stimmt eher nicht – stimmt größtenteils nicht – stimmt überhaupt nicht) zum Ausdruck bringen. Diese Wahl ist der Tatsache geschuldet, dass bei einer relativ kurzen, ca. vier Wochen umfassenden Moduldauer keine großen Motivationsänderungen zu erwarten sind. Um kleinere Änderungstendenzen erfassen zu können, soll eine vielstufige Skala zum Einsatz kommen, die zudem eine Entscheidung (Zustimmung/Ablehnung) fordert.

Den weiteren Überlegungen zur Strukturierung und dem Layout der Fragebögen liegt hauptsächlich die Bearbeitungsfreundlichkeit für Schülerinnen und Schüler zugrunde. Die Dreiteilung der Fragebogenerhebung im Hinblick auf die verschiedenen unterrichtlichen Kontexte – Englischunterricht, Mathematikunterricht und bilingualer Mathematikunterricht – bringt für die Schülerinnen und Schüler beim Ausfüllen der einzelnen Bögen den Vorteil, dass sie sich nur auf einen Bereich konzentrieren müssen und so ein zügiges Bearbeiten möglich ist. Darüber hinaus kann durch die inhaltliche Teilung der Umfang der Fragebögen auf je vier Seiten begrenzt werden, wodurch eine Bearbeitungszeit von unter dreißig Minuten pro Fragebogen erreicht werden kann (für allgemeine Empfehlungen zum Fragebogendesign vgl. Dörnyei & Taguchi 2010: 12-15). Um die Kompaktheit der Fragebögen zu signalisieren und um vertauschte/verlorene Seiten zu vermeiden, bietet sich ein Fragebogenheft an, bei dem ein A3-Blatt auf Vorder- und Rückseite mit vier A4-Seiten bedruckt und dann auf die Hälfte gefaltet wird. Der erste Fragebogen soll zusammen mit einem Begleitschreiben für die Schülerinnen und Schüler ausgeteilt werden, das sie über das Forschungsanliegen informiert und ihnen Hinweise zum Ausfüllen der Bögen liefert. Desweiteren wird jeder Itemblock in den Fragebögen mit einem Be-

arbeitungshinweis versehen sowie ein Beispiel im ersten Itemblock gegeben.

Der Forschungsgegenstand Motivation im schulischen Kontext kann für die befragten Schülerinnen und Schüler zu einem sensiblen Bereich gehören, über den sie nur in einem geschützten Rahmen ehrliche Antworten geben. Aus diesem Grund wird die Befragung anonym durchgeführt. Da es für die Auswertung der Daten jedoch erforderlich ist, die Fragebögen I bis III einem Teilnehmer zuordnen zu können, werden die Schülerinnen und Schüler gebeten, einen eindeutigen persönlichen Identifikationscode auf jedem ausgefüllten Fragebogen zu generieren (vgl. a.a.O.: 81).

## **5. Schlussbemerkung zum Stand der empirischen Erhebung**

Die Fragebögen wurden getestet und durch die niedersächsische Landes- schulbehörde genehmigt. In drei der vier teilnehmenden Schulen ist die empirische Erhebung mittlerweile abgeschlossen, sodass derzeit erste Daten mit SPSS ausgewertet werden.

### **Literaturverzeichnis**

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2007), *Akzeptanz und Motivation. Empirische Ansätze zur Erforschung des unterrichtlichen Einsatzes von bilingualen und mehrsprachigen Modulen*. Frankfurt am Main: Lang.
- Bandura, Albert (1986), *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert (2001), Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1-26.
- Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4. Aufl.). Tübingen; Basel: A. Francke.
- Betz, Nancy E. & Hackett, Gail (1983), The relationship of mathematics self-efficacy expectations to the selection of science-based college majors. *Journal of Vocational Behavior* 23: 3, 329-345.
- Bonnet, Andreas (2004), *Chemie im bilingualen Unterricht. Kompetenzerwerb durch Interaktion*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bos, Wilfried; Bosen, Martin; Kummer, Nicole; Lintorf, Katrin & Frey, Kristina (Hrsg.) (2009), *TIMSS 2007. Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur "Trends in International Mathematics and Science Study"*. Münster et al.: Waxmann.
- Bredenbröker, Winfried (2002), Förderung der fremdsprachlichen Kompetenz durch bilingualen Sachfachunterricht. Empirische Untersuchungen. In: Breid-

- bach, Stephan; Bach, Gerhard & Wolff, Dieter (Hrsg.) (2002), *Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie*. Frankfurt am Main: Lang, 141-149.
- Burmeister, Petra (1998), Zur Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse im bilingualen Unterricht. Ergebnisse aus fünf Jahren Forschung. In: Hermann-Brennecke, Gisela (Hrsg.) (1998), *Zur Theorie der Praxis & Praxis der Theorie des Fremdsprachenerwerbs*. Münster: LIT, 101-116.
- Carr, Jo & Pauwels, Anne (2006), *Boys and Foreign Language Learning. Real Boys Don't Do Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Christ, Ingeborg & Cillia, Rudolf de (2003), Fremdsprachenunterricht an Schulen in deutschsprachigen Ländern. In: Bausch et al. (Hrsg.) (2003), 77-86.
- Cummins, Jim (1979), Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-251.
- DAAD, Deutscher Akademischer Austausch Dienst (2011), DAAD - International Programmes in Germany 2011. [<http://www.daad.de/deutschland/studienangebote/international-programmes/07535.de.html>]
- Daniels, Zoe (2008), *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster: Waxmann.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993), The theory of self-determination of motivation and its relevance to pedagogics. *Zeitschrift für Pädagogik* 39: 2, 223-238.
- DESI-Konsortium (2006), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI)*. [[www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde](http://www.dipf.de/de/projekte/pdf/biqua/desi-zentrale-befunde)].
- Dörnyei, Zoltan & Taguchi, Tatsuya (2010), *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. New York; London: Routledge.
- Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (2011), *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, England et al.: Longman/Pearson.
- Düwell, Henning (2003), Fremdsprachenlerner. In: Bausch et al. (Hrsg.) (2003), 347-352.
- Fehling, Sylvia (2008), *Language Awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie*. (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang.
- Frey, Andreas; Heinze, Aiso; Mildner, Dorothea; Hochweber, Jan & Asseburg, Regine (2010), Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.) (2010), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster et al.: Waxmann, 153-176.
- Fröhlich-Ward, Leonora (2003), Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In: Bausch et al. (Hrsg.) (2003), 198-202.
- Hallet, Wolfgang (2007), Zwischen Bildungsstandards und Mehrsprachigkeit: Kompetenzerwerb im Bilingualen Unterricht. In: Bosenius, Petra; Donnerstag,

## *Bilingualer Mathematikunterricht und Motivation*

- Jürgen & Rohde, Andreas (Hrsg.) (2007), *Der bilinguale Unterricht Englisch aus der Sicht der Fachdidaktiken*. Trier: Wiss. Verl. Trier, 17-35.
- Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helbig, Beate (2001), *Das bilinguale Sachfach Geschichte: Eine empirische Studie zur Arbeit mit französischsprachigen (Quellen-) Texten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Jerusalem, Matthias (1993), *Die Entwicklung von Selbstkonzepten und ihre Bedeutung für Motivationsprozesse im Lern- und Leistungsbereich. Antrittsvorlesung am 23. Mai 1993*. [<http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/jerusalem-matthias/PDF/Jerusalem.pdf>].
- KMK (2006), *Konzepte für den bilingualen Unterricht – Erfahrungsbericht und Vorschläge zur Weiterentwicklung*. [[http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_04\\_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_04_10-Konzepte-bilingualer-Unterricht.pdf)]
- KMK (2010), *Die gymnasiale Oberstufe und die Abiturprüfung. Informationen für Eltern, Schülerinnen und Schüler*. [<http://www.mk.niedersachsen.de/download/5741>].
- Marsh, Herbert W. (1986), Verbal and math self-concepts: an internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal* 23: 1, 129-149.
- Meece, Judith L. (1996), Gender differences in mathematics achievement: the role of motivation. In: Carr, Martha (Hrsg.) (1996), *Motivation in Mathematics*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 113-130.
- Moss, Gemma (2007), *Literacy and Gender: Researching Texts, Contexts and Readers*. London: Routledge.
- Osterhage, Sven (2007), Sachfachkönnen (*scientific literacy*) bilingual und monolingual unterrichteter Biologieschüler: ein Kompetenzvergleich. In: Caspari, Daniela; Hallet, Wolfgang; Wegner, Anke & Zydatiß, Wolfgang (Hrsg.) (2007), *Bilingualer Unterricht macht Schule*. Beiträge aus der Praxisforschung. Frankfurt am Main: Lang, 41-50.
- PISA-Konsortium (Hrsg.) (2006), *PISA 2003. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster; München: Waxmann.
- Rautenhaus, Heike (1998), Zum Umgang mit lernschwachen Schülern. In: Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1998), *Englisch lernen und lehren*. Didaktik des Englischunterrichts. Berlin: Cornelsen, 86-91.
- Riemer, Claudia (2010), Motivation. In: Hallet & Königs (Hrsg.) (2010), 168-172.
- Schmenk, Barbara (2010), Genderspezifisches Lernen und Lehren. In: Hallet & Königs (Hrsg.) (2010), 269-273.

- Schröder, Konrad (1996), Frauen lernen Fremdsprachen. Einige empirische Fakten und die Historie des Phänomens. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. nm 49, 5-10.
- Stanat, Petra; Rauch, Dominique & Segeritz, Michael (2010), Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang & Stanat, Petra (Hrsg.) (2010), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster et al.: Waxmann, 200-230.
- Stanat, Petra; Segeritz, Michael & Christensen, Gayle (2010), Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bos, Wilfried; Klieme, Eckhard & Köller, Olaf (Hrsg.) (2010), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung*. Festschrift für Jürgen Baumert. Münster: Waxmann, 31-58.
- Statistisches Bundesamt (2010), *Fast alle Schüler lernen bereits an Grundschulen Englisch kennen*. Pressemitteilung.  
[[http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/zdw/2010/PD10\\_\\_040\\_\\_p002.psml](http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/zdw/2010/PD10__040__p002.psml)]
- Statistisches Bundesamt (2011), *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen*.  
[<http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410117004,property=file.pdf>].
- Stiftung Rechnen (2009), *Rechnen in Deutschland. Eine Studie der Stiftung Rechnen und bettermarks*.  
[[http://stiftungrechnen.de/component/docman/doc\\_download/14-ergebnisbericht-studie-qrechnen-in-deutschlandq](http://stiftungrechnen.de/component/docman/doc_download/14-ergebnisbericht-studie-qrechnen-in-deutschlandq)].
- Sudman, Seymour & Bradburn, Norman M. (1983), *Asking Questions*. San Francisco et al.: Jossey-Bass.
- Taguchi, Tatsuya; Magid, Michael & Papi, Mostafa (2009), The 12 motivational self system among Japanese, Chinese and Iranian learners of English: A comparative study. In: Dörnyei, Zoltán & Ushioda, Ema (Hrsg.) (2009), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol et al.: Multilingual Matters, 66-97.
- Wagner, Wolfgang; Helmke, Andreas & Rösner, Ernst (2009), *Deutsch Englisch Schülerleistungen international. Dokumentation der Erhebungsinstrumente für Schülerinnen und Schüler, Eltern und Lehrkräfte*. Frankfurt am Main: GFPF; DIPF.
- Weiner, Bernard (1994), *Motivationspsychologie*. (3. Aufl.). Basel; Weinheim: Beltz / Psychologie Verlags Union.
- Zydati, Wolfgang (2007), *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Lang.

# Die Rolle der Erstsprache beim Erwerb des deutschen Kasussystems durch Grundschul Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

JANA GAMPER

Der vorliegende Beitrag stellt erste Pretestergebnisse im Rahmen meines Dissertationsprojekts vor (Erwerb des deutschen Kasussystems durch russischsprachige Grundschul Kinder) und überprüft in diesem Zusammenhang die methodische Umsetzung des Testkonzepts. In Anlehnung an das *Competition Model* (Bates/MacWhinney 1985) wurde ein Testdesign entwickelt, in dem Grundschul Kinder mit unterschiedlichen Ausgangssprachen in einfachen transitiven Deklarativsätzen jeweils das Agens bestimmen müssen. Die Sätze variieren nach morphologischen, syntaktischen und semantischen Merkmalen (*cues*). Die Testauswertung soll zeigen, ob und welche *cues* die Probanden stärker gewichten und ob die dabei erkennbaren Verarbeitungsstrategien auf der Grundlage eines sprachsystematischen Vergleichs der Ausgangssprachen (Russisch, Deutsch) begründet werden können. Die übergeordnete Fragestellung ist demnach, inwiefern sich grammatische Strukturen der Erstsprache auf den Erwerb analoger Strukturen in der Zweitsprache Deutsch auswirken.

## 1. Einleitung

Die Untersuchung des Erwerbsverlaufs des Deutschen als Zweitsprache<sup>1</sup> genießt seit geraumer Zeit eine große Aufmerksamkeit. Vor dem Hintergrund der hohen Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen kann die Relevanz dieser Thematik nicht geleugnet werden. Neben der Etablierung diverser Sprachförderprojekte bemüht sich die DaZ-Forschung um Einblicke in individuelle Erwerbsverläufe, um die Beschreibung zweitsprachenspezifischer Phänomene sowie um die Erstellung entsprechender Förder- und Unterrichtsmaterialien zur Unterstützung von schulischem Fachpersonal. Trotz zahlreicher neuer Untersuchungen und Studien muss die DaZ-Forschung in Deutschland als ein noch junges Forschungsgebiet betrachtet werden. So sind viele Fragen zum Erwerb grammatischer Strukturen bisher ungeklärt. Ebenso unklar sind die Rolle und der Einfluss der Erstsprache auf Erwerbsverläufe bestimmter grammatischer Strukturen in der Zweitsprache. Diese Fragestellungen liegen meinem Dissertationsvorhaben zugrunde. Um eine Beantwortung dieser zu ermöglichen, wurde in Anlehnung an das *Competition Model*

---

<sup>1</sup> Im Folgenden DaZ

(Bates/MacWhinney 1985) ein entsprechendes Testdesign konzipiert. Dieses Testdesign wurde in Form eines Pretests mit einer kleinen Probandengruppe durchgeführt. Im vorliegenden Beitrag soll deshalb zunächst anhand der Auswertung dieser Pretestergebnisse untersucht werden, ob und inwiefern sprachsystematische Unterschiede zwischen Erst- und Zielsprache den Erwerbsverlauf beeinflussen können und welche Rolle die Erstsprache im Erwerbsprozess insgesamt einnimmt. Gleichzeitig soll anhand der Pretestauswertung geklärt werden, ob die verwendete Methodik für die Beantwortung der Untersuchungsfragen geeignet ist. Die Untersuchung soll damit einen Beitrag zur aktuellen DaZ-Forschung leisten und neue Einblicke in Erwerbsstrukturen und Unterschiede im Zweitspracherwerbsverlauf aufzeigen. Im Folgenden sollen neben dem zugrundeliegenden Testformat auch erste Ergebnisse des Pretests vorgestellt und diskutiert werden.

## 2. Kasussysteme des Deutschen und Russischen

Als Untersuchungsgegenstand dient der Kasuserwerb durch Grundschul-kinder mit russischer Ausgangssprache. Die Nominalflexion im Allgemeinen und das deutsche Kasussystem im Besonderen stellt vor allem für DaZ-Lerner eine häufige Hürde dar und führt oft zu Anwendungsfehlern. Da empirisch fundierte Erkenntnisse weitgehend fehlen, wird in der Praxis der hohe Förderbedarf zwar erkannt, jedoch weitgehend ignoriert. Das Dissertationsprojekt untersucht deshalb, wie russischsprachige<sup>2</sup> Kinder das Kasussystem des Deutschen erwerben und ob dabei eine grundsätzliche sprachstrukturelle Ähnlichkeit die Beherrschung des Systems begünstigen bzw. beeinflussen kann. Im Vordergrund steht dabei die Frage, welche Interpretationsstrategien bei der Verknüpfung zwischen Form und semantischer Funktion angewendet werden und ob sich diese bei Kindern mit einer anderen Ausgangssprache (hier: Niederländisch) unterscheiden. Unter dem Begriff *Strategie* wird im Folgenden die Interpretation und Verarbeitung sprachlicher Formen verstanden. Auf der Grundlage der Pretestergebnisse soll ermittelt werden, auf welche formalen sprachlichen Mittel (Syntax, Morphologie, Semantik) sich Lerner stützen, um semantische Rollen im Satz zu interpretieren. Die Interpretation der Ergebnisse soll zeigen, ob sich entsprechende Strategien je nach Ausgangssprache (konkret Deutsch, Russisch, Niederländisch) unterscheiden und ob die jeweiligen Strategien auf Unterschiede im Sprachsystem der Ausgangssprache zurückgeführt werden können.

---

<sup>2</sup> Im Folgenden russ.

## *Die Rolle der Erstsprache beim Erwerb des deutschen Kasussystems*

Die Kasusmarker sind im Deutschen vom Genus und Numerus des Nomens abhängig. Die formale Kennzeichnung erfolgt an definiten und indefiniten Artikeln, an Adjektiven und Pronomen. Eine Markierung des Substantivs liegt lediglich bei schwachen Maskulina in allen Genera, im Genitiv Maskulinum und Neutrum Singular sowie im Dativ Plural vor. Dem Deutschen stehen insgesamt acht Flexive zur Markierung der Kasus zur Verfügung: sechs für die indefiniten und definiten Artikel und zwei Nominalflexive.<sup>3</sup> Auffällig ist dabei die z.T. hohe Multifunktionalität der Kasusmarker (insbesondere bei definiten und indefiniten Artikeln): Synkretismen (Flexive, die zur Markierung mehrerer Kasus oder Numeri verwendet werden) bestehen sowohl innerhalb einzelner Kasus (z.B. Dativ Maskulinum und Neutrum) als auch zwischen den vier Kasus (z.B. Nominativ Maskulinum und Dativ Femininum). Da die semantischen Kasusrollen damit nicht immer eindeutig morphologisch markiert sind und auf einer rein formalen Ebene die Identifikation semantischer Rollen im Satz nicht gewährleistet ist, können andere Merkmale hinzugezogen werden, die die Interpretation semantischer und syntaktischer Rollen im Satz erleichtern (z.B. Wortstellung, Subjekt-Verb-Kongruenz, Belebtheit).

Das Russische kennt neben den im Deutschen bekannten Kasus zusätzlich den Instrumental sowie den Präpositiv. Auch im Russischen sind die Kasusmarker an das Genus und Numerus des Nomens gekoppelt. Da das Russische keine Artikel kennt, erfolgt die Markierung der sechs Kasus synthetisch am Substantiv sowie an Adjektiven und Proformen. Für die formale Markierung stehen insgesamt 26 Flexionsmorpheme zur Verfügung, die je nach Genus und entsprechender Deklinationsklasse und Numerus des Nomens variieren können. Ein weiterer, für die Varianz der Kasusmarker ausschlaggebender Bereich ist die Belebtheit. So variiert die Kasusmarkierung im Akkusativ Maskulinum und im Genitiv Neutrum je nach Grad der Belebtheit. Bei unbelebten Maskulina entspricht der Akkusativ dem Nominativ, bei belebten dem Genitiv. Wie im Deutschen gibt es zwar multifunktionale Flexive, jedoch wird dem russischen Kasussystem eine höhere Validität<sup>4</sup> zugesprochen. Da sowohl im Deutschen als auch im Russischen multi-

---

<sup>3</sup> Da im Zentrum der Untersuchung der Erwerb der Kasusmarkierung an definiten Artikeln steht, wird im Testdesign die Markierung an Nomina, Adjektiven und Proformen nicht berücksichtigt.

<sup>4</sup> Unter Validität wird das Verhältnis zwischen Form und Funktion verstanden. Im Deutschen können z.B. Artikel sowohl als Genus-, Kasus- und Numerusmarker (*die Frau* NOM/AKK, *die Frauen*) als auch als Relativpronomen (*Die Frau, die dort kommt*) verwendet werden. Die Form des Artikels sagt demnach nicht eindeutig etwas

funktionale Flexionsformen sowie eine morphologische Markierung der Kasus vorgefunden werden kann, wird auf der Grundlage des sprachsystematischen Vergleichs eine grundsätzliche Ähnlichkeit in der Sprachstruktur deutlich.

Da die grammatische Kategorie Kasus sowohl syntaktische als auch semantische Funktionen erfüllt, werden die Unterschiede in der Validität der Kasusmarkierungen vor allem in Hinblick auf den Grad der Variabilität in der Wortstellung deutlich: Obwohl Bailyn (1995) dem Russischen eine zugrundeliegende neutrale Wortstellung im einfachen Aussagesatz (Subjekt - Prädikat - Objekt<sup>5</sup>) mit einem transitiven Verb zuspricht, sind sechs Varianten hinsichtlich der Satzgliedstellung möglich. Dabei spielt das Verhältnis von Thema (bereits bekannte Information) und Rhema (neue Information) eine entscheidende Rolle. Im Deutschen können in einfachen transitiven Aussagesätzen Subjekt und Objekt jeweils präverbal im Vorfeld realisiert werden (SV und OV), während das Verb jeweils in Zweitposition auftritt. Die SV-Stellung ist dabei kanonisch, die OV-Struktur markiert (Dürscheid 2010). Neben der festen Verbposition im Deklarativsatz sind auch die zahlreichen synkretischen Kasusmarker im Deutschen ausschlaggebend für die geringere syntaktische Varianz. Folglich ermöglicht eine höhere Validität der Kasusmarker im Russischen eine höhere syntaktische Variabilität. Besonders deutlich wird der Zusammenhang von morphologischen Markern und Satzgliedstellung bei Sprachen, die eine morphologische Markierung der Kasus fast vollständig verloren haben. Dazu zählen z.B. das Englische und das Niederländische. In beiden Fällen erfolgt die Interpretation semantischer Rollen ausschließlich auf Grundlage der Wortstellung, die in transitiven Sätzen keine Variationsmöglichkeiten bietet. Hier ist das präverbal verwendete Nomen i.d.R. das Subjekt, das postverbale wird als Objekt interpretiert (*The mother sees the son / The son sees the mother*).

Vor dem Hintergrund dieser Überlegung kann festgehalten werden, dass das Deutsche hinsichtlich Validität des morphologischen Kasussystems und Variabilität in der Wortstellung sprachstrukturell zwischen dem Niederlän-

---

über die jeweilige Funktion im Satz aus. Im Russischen finden sich entsprechende multifunktionale Marker insbesondere im Kasussystem seltener, sodass häufiger von der Form der Flexive auf deren Funktion als Kasusmarker geschlossen werden kann.

<sup>5</sup> Im Folgenden SVO. Diese Definition ist beschränkt auf Sätze, die ein zweistelliges transitives Verb und zwei Nominalphrasen enthalten (z.B. *Die Mutter sieht den Sohn*). Zweistellige Verben erfordern im Sinne der Verbvalenz die Realisierung eines Subjekts sowie eines direkten Objekts.

dischen und dem Russischen liegen muss. Da morphologisch und syntaktisch häufigere Überschneidungen zwischen dem Deutschen und dem Russischen vorliegen, liegen die beiden Sprachen sprachsystematisch näher zusammen. Die Vorüberlegungen zum sprachstrukturellen Vergleich bilden die Grundlage für die methodische Umsetzung des Vorhabens.

## **2.1 Theoretische Einbettung der methodischen Umsetzung**

Im Sinne des *Competition Models* (Bates & MacWhinney 1985; MacWhinney 1987) fungieren morphologische und syntaktische Merkmale als *cues*, die die Interpretation eines Satzes ermöglichen. In jeder Sprache sind die entsprechenden *cues* unterschiedlich stark gewichtet und stehen in einer kontinuierlichen Konkurrenz zueinander, sodass die Validität eines *cues* sprachinterner Variation unterliegt. So ist z.B. im Englischen die Wortstellung aufgrund fehlender morphologischer Markierung der einzige *cue*, der Hinweise auf das Subjekt und Objekt im Satz gibt. Liegt hingegen eine eindeutige morphologische Markierung vor, so ist die Satzgliedfolge irrelevant und als *cue* ausgehebelt (z.B. im Russischen). Das in den 80er Jahre konzipierte Modell zeigt, wie in diesem Zusammenhang konkurrierende *cues* interpretiert werden und welche Unterschiede bei Sprechern mit unterschiedlichen Erstsprachen identifiziert werden können. Das Modell wurde sowohl mit mono- als auch mit multilingualen Sprechern erprobt. Das zugrundeliegende methodische Vorgehen, das diese Überlegungen aufgreift, besteht darin, den Probanden unterschiedliche transitive Sätze vorzulegen, in denen jeweils das Agens<sup>6</sup> bestimmt werden muss. Die Sätze variieren nach morphologischen, syntaktischen und semantischen Merkmalen sowie nach der Subjekt-Verb-Kongruenz. Durch die Bestimmung des Subjekts in nicht-prototypischen Sätzen (Gass 1987: 332) kann eine Ermittlung der zugrundeliegenden Interpretationsstrategien erfolgen. Nicht-prototypisch wären für das Deutsche entsprechend OV-Strukturen, die im Vergleich zu SV-Sätzen als markiert zu werten sind. Die Testdurchführung erfolgt meist computer-gestützt und ist damit den online-Verfahren zuzuordnen. Während der Testbearbeitung wird die Lesezeit gemessen. Durch die Analyse der Lesezeit kann deutlich gemacht werden, welche Strategien und kognitiven Verarbei-

---

<sup>6</sup> Agens und Patiens bezeichnen die semantischen Rollen im Satz. Unter Agens wird eine handelnde Person bzw. ein Aktant verstanden, Patiens bezeichnet „[...] ein Entität, die von der im Verb ausgedrückten Handlung betroffen ist.“ (Dürscheid 2010: 33). In Aktivsätzen entsprechen die beiden Rollen dem grammatischen Subjekt und dem direkten Objekt.

tungsprozesse den Entscheidungen zugrunde liegen und wie sich konkurrierende *cues* auf die Verarbeitung sprachlicher Strukturen auswirken können.

Untersuchungen mit erwachsenen monolingualen Sprechern zeigen, dass sich deutsche und russische Muttersprachler bei der Subjektbestimmung gleichermaßen an morphologischen Merkmalen orientieren (Kempe & MacWhinney 1999). Bei monolingual deutschen<sup>7</sup> Vorschulkindern scheint sich diese Strategie erst mit zunehmendem Alter auszubilden, da die entsprechenden Probanden sich zunächst v.a. auf die Wortstellung als primären *cue* stützen (Dittmar et al. 2008). Zwar widersprechen die Ergebnisse von Schaner-Wolles (1999) dieser Behauptung, jedoch sind die Unterschiede womöglich auf die unterschiedlich konzipierten Testdesigns zurückzuführen. Schaner-Wolles zufolge können auch jüngere Kinder morphologische *cues* zur Interpretation hinzuziehen, jedoch erfolgt die Überprüfung hier anhand von Passivsätzen. Womöglich ist eine Kombination unterschiedlicher semantischer und syntaktischer *cues* deshalb ausschlaggebend. Die Orientierung an syntaktischen Strukturen und die Tendenz, das Erstnomen als Agens zu interpretieren, ist besonders bei Sprechern des Englischen zu finden. Bates et al. (1984) können zeigen, dass hier das „default bias towards interpreting the first noun as the agent“ (vgl. Kempe & MacWhinney 1999: 144) besonders stark ausgeprägt ist und sich mit zunehmendem Alter verfestigt.

Einzelne Untersuchungen mit Zweitsprachenlernern verdeutlichen weiterhin, dass Lerner des Russischen morphologische Markierungen früher als *cues* für die Agenszuweisung nutzen als Lerner des Deutschen. Jackson (2008a, 2008b) verweist darauf, dass sich englischsprachige erwachsene Lerner des Deutschen stärker an der Wortstellung orientieren. Allerdings nimmt diese Strategie mit steigender Erwerbsdauer und höherer Kompetenz in der Zweitsprache zugunsten einer morphologischen Strategie ab. Kempe & MacWhinney (1998) stellen im Vergleich dazu heraus, dass englischsprachige Lerner des Russischen insgesamt weniger Fehler bei OV-Sätzen machen und sich damit früher auf morphologische *cues* konzentrieren. Insgesamt lassen diese Ergebnisse darauf schließen, dass die Interpretation der in der Erstsprache stark gewichteten *cues* zugunsten der *cue*-Validität in der Zweitsprache verschoben wird. Wie schnell dieser Prozess allerdings verläuft, hängt wiederum vom Grad der *cue*-Validität in der jeweiligen Zielsprache ab. Untersuchungen liegen bisher meist für Sprachen vor,

---

<sup>7</sup> Im Folgenden dt.

## *Die Rolle der Erstsprache beim Erwerb des deutschen Kasussystems*

die sprachstrukturell sehr unterschiedlich sind. Zudem ist ein Großteil der Studien zum Zweitspracherwerb mit erwachsenen Lernern durchgeführt worden. Wie sich eine grundsätzliche sprachstrukturelle Nähe auswirkt und welche Rolle das Erwerbsalter spielt, bleibt bisher ungeklärt.

Bei der an das *Competition Model* angelehnten Methode handelt es sich folglich nicht um die Überprüfung natürlichsprachlicher produktiver Kompetenzen, sondern um den Einsatz eines experimentellen Testformats, das die Strategien zur Entscheidungsfindung bei unterschiedlichen Sprechern herausstellen soll. Auf der Grundlage dieses Modells und der daraus resultierenden online-Methode soll auch in der vorliegenden Untersuchung ermittelt werden, ob russ. Lerner in der Lage sind, ihr implizites sprachsystematisches Wissen hinsichtlich der höheren Validität von Kasusmarkern zu nutzen und auf das Deutsche zu übertragen. Ausgehend von der Annahme, dass das Modell als Möglichkeit „of relating the observed processing differences to variations in language structure“ (Kempe & MacWhinney 1999: 130) verstanden wird, werden im Testformat die für die Satzinterpretation relevanten *cues* (Kasusmarkierung, Wortstellung, Belebtheit) jeweils kombiniert.

Die dem Dissertationsprojekt zugrundeliegende zentrale Fragestellung lautet demnach, ob das sprachstrukturelle Wissen russ. Kinder den Erwerb und die Beherrschung des deutschen Kasussystems erleichtern kann und sie diese Strukturen sicherer beherrschen als niederländischsprachige Lerner. Kinder mit Niederländisch als Familiensprache werden bei der Untersuchung als Vergleichsgruppe hinzugezogen. Es wird davon ausgegangen, dass die Gewichtung sprachinterner *cues* auf das Wissen der Erstsprache zurückgeführt wird, sodass sich Unterschiede in den Interpretationsstrategien der Probanden auffinden lassen sollten. Um der Beantwortung der Fragestellung näher zu kommen, wurde ein an das *Competition Model* angelehntes Testdesign entwickelt, das im Folgenden skizziert wird.

### **2.1.1 Testdesign**

Für das Testformat wurden ausschließlich einfache transitive Aussagesätze mit zweiwertigen Verben verwendet. Um sicherzustellen, dass die verwendeten Wörter den Probanden bekannt sind, wurden zunächst die Wortlisten der gängigen Lehrbücher für die Jahrgangsstufen zwei und drei ausgewertet. Anschließend wurden die am häufigsten vorkommenden Nomen und Verben für die Konzeption der Sätze ausgewählt. Die Verbvarianz wurde stark eingegrenzt, sodass eine falsche Antwortwahl aufgrund unbekannter

Verbbedeutungen ausgeschlossen werden konnte. So wurden im Akkusativ die Verben *sehen, fragen, berühren* und *suchen*, im Dativ *folgen, danken, passen, fehlen* und *glauben* ausgewählt. Ein weiteres Auswahlkriterium stellte die Silbenanzahl dar: Es wurden ausschließlich ein- und zweisilbige Wörter verwendet, sodass bei der Konzeption der Testsätze die Silbenzahl im Satz konstant gehalten werden konnte. Dies verhindert eine mögliche Auswirkung auf die Lesezeit.

Die Testsätze wurden nach folgenden Kriterien konzipiert: Morphologisch variieren die Sätze nach Akkusativ- und Dativmarkierung.<sup>8</sup> Da auf schwache Maskulina vollständig verzichtet wurde, sind die definiten Artikel die einzigen verfügbaren morphologischen *cues*. Syntaktisch variieren die Sätze je nach SV- und OV-Stellung; ein Satz kommt dabei also in zwei syntaktischen Varianten vor. Das semantische Merkmal Belebtheit ermöglicht folgende Kombinationsmöglichkeiten: beide Nomen im Satz entweder belebt oder unbelebt; Agens belebt und Patiens unbelebt; Agens unbelebt und Patiens belebt. Die Kombination aller Merkmale ergibt eine Gesamtanzahl von 96 Sätzen. Die Opposition Neutrum – Femininum im Akkusativ wurde nicht berücksichtigt, da hier als einziges Interpretationsmerkmal die Wortstellung in Frage kommt, was im Besonderen bei zwei belebten bzw. zwei unbelebten Nomen gilt. Da so nur der *cue* Wortstellung zur Verfügung steht, kann hier keine Abgrenzung zu anderen Strategien formuliert werden. Dadurch reduziert sich der Anteil der Testsätze auf 80.<sup>9</sup>

### 2.1.2 Testdurchführung

Den Probanden wird auf einem Bildschirm ein Satz präsentiert. Durch einen Tastendruck (Leertaste) signalisieren die Kinder, dass der Satz gelesen und verstanden wurde. Der zeitliche Abstand zwischen Erscheinen des Satzes und Betätigung der Taste wird gemessen. Im Anschluss an die Betätigung der Taste erscheint die Frage *Wer ...?* sowie zwei Antwortoptionen. Das Verb in der Frage entspricht dem Verb im Testsatz, die Antwortoptionen bilden die Nomen (ohne Artikel) im Satz nochmals ab. Die Reihenfolge im Satz wird bei der Darstellung der Antworten eingehalten. Die Kinder müssen sich abschließend für eine Antwort entscheiden und ihre Wahl

---

<sup>8</sup>Clahsen (1984) verweist darauf, dass der Genitiv vorwiegend als Possessivmarker verwendet wird und erst ab dem 6. Lebensjahr in der Nominalphrase vorkommt. Da der Erwerb des Genitivs deshalb offenbar sehr spät einsetzt, wird er in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt.

<sup>9</sup>Eine Liste des Testsätze findet sich im Anhang.

durch einen entsprechenden Tastendruck anzeigen. Der Zeitraum der Antwortfindung wird separat gemessen. Für beide Schritte wurde ein Timeout (Lesen der Frage 13 Sekunden, Antwortfindung 9 Sekunden<sup>10</sup>) eingebaut. Die Antwortmöglichkeiten sind farblich unterlegt, die farbliche Kennzeichnung wurde auf der Computertastatur übernommen. Die restlichen Tasten sind schwarz abgeklebt, sodass die Kinder ausschließlich drei farblich unterlegte Tasten sehen. Um orthographische *cues* zu vermeiden, werden alle Wörter in Großbuchstaben abgebildet. Die Testsätze erscheinen randomisiert, sodass die Abfolge bei jedem Probanden unterschiedlich ist.

Um den Probanden das Testprinzip näherzubringen, wird ihnen zunächst ein Beispiel gezeigt, das aus vier Sätzen bestand. Anschließend bearbeiteten die Kinder die Testsätze eigenständig am Computer. Da die Gesamtanzahl der Testsätze für Grundschul Kinder sehr hoch ist, wurde der Anteil auf drei Erhebungssitzungen verteilt. Die Kinder bearbeiteten demnach ein Mal 26 und zwei Mal 27 Sätze pro Durchführung. Die Datenerhebungen wurden in einem zeitlichen Abstand von zwei bis drei Wochen durchgeführt. Der hier vorgestellte Pretest soll ausschließlich die dabei gewonnenen Einblicke und Ergebnisse präsentieren. Sprachstandserhebungen, die einen zentralen Bestandteil der Hauptstudie bilden sollen, wurden hier nicht durchgeführt. Somit können zum jetzigen Zeitpunkt keine Aussagen dazu getroffen werden, ob und inwiefern bestimmte Ergebnisse auf den jeweiligen Sprachstand in der Erst- oder Zweitsprache zurückgeführt werden können. Ziel war es zunächst, das Testinstrument als solches zu überprüfen.

### **2.1.3 Probanden**

Um zu überprüfen, ob die Konzeption des Testformats für Grundschul Kinder der dritten und vierten Klasse<sup>11</sup> geeignet ist und ob die dabei gewonnenen Ergebnisse erste Aussagen zulassen, wurde der oben skizzierte Test mit fünf Kindern durchgeführt. Drei der Kinder kommen aus einem russ. Familienumfeld<sup>12</sup>, zwei wachsen monolingual deutschsprachig auf.<sup>13</sup> Die russ. Kinder sind alle in Deutschland geboren und haben einen deutschen Kin-

---

<sup>10</sup>Ursprünglich sollten die Timeout-Werte identisch sein. Beim ersten Testdurchlauf stellte sich allerdings bei allen Kindern heraus, dass 9 Sekunden oft nicht ausreichten, um die Sätze zu lesen. Um genau nachvollziehen zu können, wie lange die Sätze jeweils gelesen werden, wurde die Timeoutzeit entsprechend erhöht.

<sup>11</sup>Die Begrenzung auf die Jahrgangsstufen drei und vier erfolgte auf der Grundlage des Testdesigns. Da die Kinder relativ viele Sätze schnell lesen und bearbeiten müssen, sollte sichergestellt werden, dass die Probanden im Lesen routiniert sind.

dergarten besucht. Bei allen stammen beide Eltern aus der ehemaligen Sowjetunion und sind in den 90er Jahren nach Deutschland eingewandert. In der russ. Gruppe wurde der Test mit einem neunjährigen Jungen aus der dritten sowie mit einem neun- und einem zehnjährigen Mädchen aus der vierten Klasse durchgeführt. Das jüngere der beiden Mädchen spricht vor allem mit ihrer Mutter und ihren Großeltern Russisch, mit dem Vater vorwiegend Deutsch. Als einzige der russ. Probanden ist sie im Russischen alphabetisiert. Das zweite Mädchen beherrscht Russisch fast ausschließlich auf einer rezeptiven Ebene und verwendet die Familiensprache weder mündlich noch schriftlich.<sup>14</sup> Der russ. Junge spricht hingegen mit den Eltern fast ausschließlich Russisch, verfügt jedoch ebenfalls über keine schriftsprachlichen Kenntnisse. Als Vergleichsgruppe diente ein dt. Geschwisterpaar. Die beiden Jungen sind neun und zehn Jahre alt und besuchen jeweils die dritte bzw. vierte Jahrgangsstufe.

### 3. Pretestergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse des Pretests vorgestellt und analysiert. Zunächst werden Gesamtergebnisse dargestellt, die im Verlauf nach je unterschiedlichen Punkten differenziert werden: Zum einen werden morphologische, syntaktische und semantische *cues* sowohl getrennt betrachtet als auch miteinander kombiniert; die jeweiligen Ergebnisse werden entsprechend der Lesezeit gegenübergestellt. Die Auswertung erfolgt zunächst für die erste Zeitmessung. Da beim Erscheinen der Frage und der Antwortop-

---

<sup>12</sup> Da die Kinder erst während der Kindergartenzeit oder danach mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen sind, kann hier von DaZ-Lernern gesprochen werden. Aufgrund des zeitlich verzögerten Erwerbs des Deutschen im Gegensatz zur Familiensprache Russisch kann hier von einem Zweitspracherwerb ausgegangen werden. Dies wird auch im Rahmen der Hauptuntersuchung bei der Auswahl entsprechende Probanden berücksichtigt.

<sup>13</sup> Kinder mit der Erstsprache Niederländisch konnten an dieser Stelle nicht getestet werden und werden erst in der eigentlichen Datenerhebung berücksichtigt.

<sup>14</sup> In der eigentlichen Datenerhebungsphase soll diese Unterscheidung auch auf Gruppenebene realisiert werden. Die dahinterstehende Frage ist, ob eine höhere Kompetenz in der Familiensprache und damit einhergehende schriftsprachliche Kenntnisse ebenfalls ausschlaggebend für den Erwerb bestimmter grammatischer Strukturen in der Zweitsprache sein können. Die Differenzierung soll v.a. bei den russ. Lernern durchgeführt werden; eine entsprechende Zweiteilung der Probanden wird auch für die Vergleichsgruppe der niederländischen Kinder angestrebt.

tionen der Ausgangssatz weiter auf dem Bildschirm zu sehen war, bestand die Möglichkeit, diesen mehrmals zu lesen und die Entscheidung zu überprüfen. Da diese Möglichkeit nicht gegeben werden sollte und die Kinder relativ spontan das Agens bestimmen sollen, wird eine entsprechende Änderung im Testdesign vorgenommen. Aus diesem Grund wird die zweite Zeitmessung an dieser Stelle nicht berücksichtigt. Zum anderen werden die einzelnen Ergebnisse und Lesezeiten je nach Familiensprache einander gegenübergestellt. Den Analysekriterien werden folgende zu überprüfende Hypothesen zugrunde gelegt:

1. Abweichungen<sup>15</sup> sind vor allem bei OV-Strukturen zu erwarten. Dies gilt insbesondere für Sätze mit belebten Nomina im Akkusativ Neutrum und Femininum in Erstposition. Aufgrund der fehlenden Opposition zum Nominativ sollten hier die *cues* Belebtheit und Wortstellung stärker als die Nominativmarkierung des zweiten Nomens gewichtet werden. Da die dt. Kinder den syntaktischen *cue* stärker nutzen, sollte bei ihnen der Anteil der Abweichungen bei OV-Sätzen höher sein.
2. Abweichungen bei OV-Strukturen mit Dativ in Erstposition sollten aufgrund der geringen synkretischen Formen insbesondere bei der russ. Gruppe selten sein. Dieser Hypothese wird vorausgesetzt, dass Kasusmarkierungen als valide *cues* interpretiert werden.
3. Aufgrund der markierten Wortfolge sollten OV-Sätze besonders von der dt. Gruppe länger gelesen werden als SV-Strukturen. Dies gilt insbesondere für eindeutig markierte Nomen im Akkusativ und Dativ in Erstposition (d.h. alle Genera im Dativ sowie Akkusativ Maskulinum). Da sich die russ. Kinder mehr auf morphologische *cues* stützen, sollten die Lesezeiten bei ihnen kaum variieren.
4. Insbesondere in OV-Strukturen sollten akkusativ- und dativmarkierte belebte Nomina in Erstposition zu längeren Lesezeiten führen als unbelebte. Dieser Vorannahme wird vorausgesetzt, dass das Agens mit Belebtheit assoziiert wird. Die dabei konkurrierenden morphologischen und semantischen *cues* sollten sich entsprechend in einer längeren Lesezeit niederschlagen.

---

<sup>15</sup> Als Abweichungen werden die Antworten gewertet, die nicht als erwartete zielsprachliche angesehen werden können. Wir zum Beispiel in einem Satz wie *Den Mann sieht das Mädchen* "Mann" als Agens bestimmt, wird dies als Abweichung eingestuft.

### 3.1 Gesamtergebnisse im Überblick

Abbildung 1 zeigt den Anteil der Gesamtabweichungen beider Gruppen nach den dem Testdesign zugrundeliegenden *cues*.

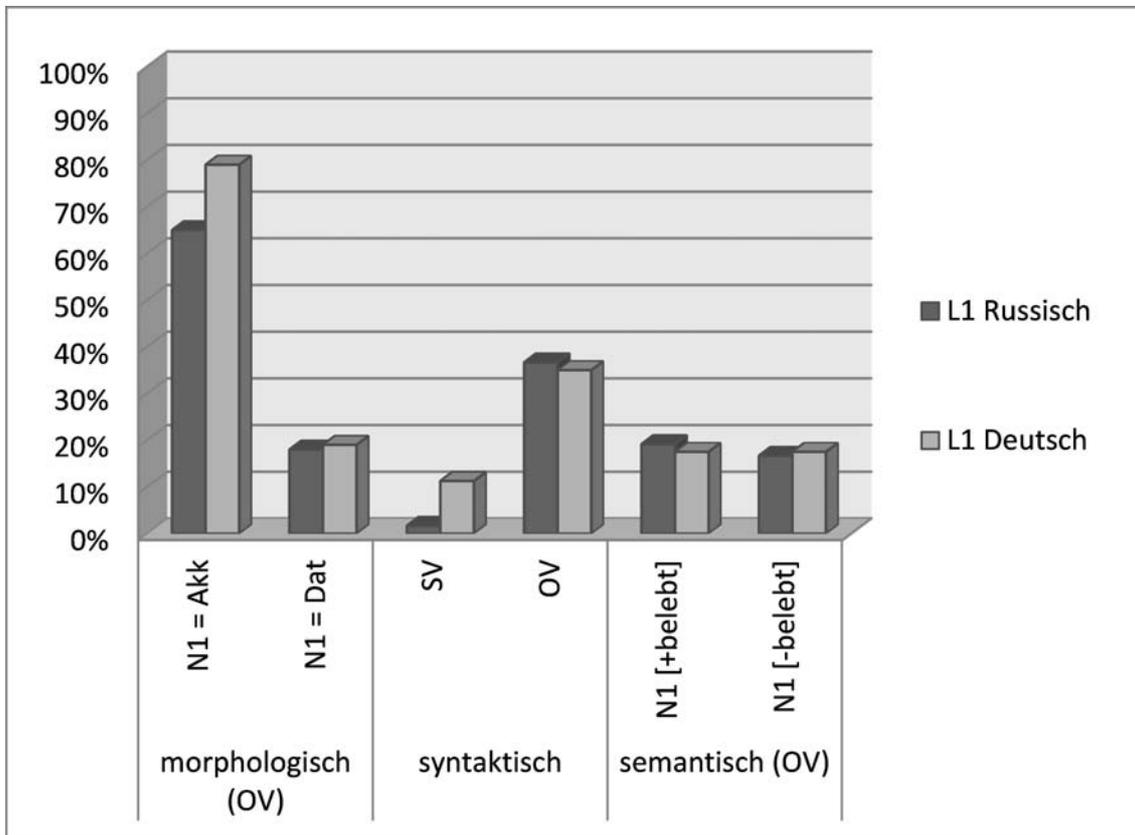


Abb. 1: Gesamtzahl Abweichungen nach Ausgangssprachen in Prozent

Es wird deutlich, dass sich der Großteil der Abweichung in OV-Strukturen findet. Dabei sind die Abweichungen bei akkusativmarkierten Nomina höher als in Sätzen mit Dativmarkierung, insbesondere bei der dt. Gruppe. Trotz der hohen Abweichungszahl bei akkusativmarkierten Nomina ist der Anteil der Abweichungen im Dativ mit je 20% unerwartet hoch. Somit kann zwar die Hypothese 1 bestätigt werden, jedoch scheinen beide Gruppen syntaktische *cues* auch in dativmarkierten Kontexten stärker zu gewichten als morphologische, was Hypothese 2 widerlegen würde. Insgesamt sind die Ergebnisse bei beiden Gruppen ähnlich. Auffallend sind die Unterschiede bei SV-Sätzen: Hier wählen fast ausschließlich die dt. Kinder das zweite Nomen als Agens. Ob hier der Faktor Belebtheit ausschlaggebend ist, ist an dieser Stelle noch unklar. Die Belebtheit des Erstnomens ist

## Die Rolle der Erstsprache beim Erwerb des deutschen Kasusystems

hinsichtlich der Abweichungsanzahl in OV-Sätzen bei beiden Gruppen nicht relevant.

Die Lesezeit der dt. Kinder liegt konstant über der der russ. Lerner (s. Abb. 2). Die dt. Kinder lesen OV-Sätze durchschnittlich 0,7 Sekunden länger als die russ. Probanden (7,5 vs. 6,8 Sekunden). Obwohl die dt. Probanden insgesamt länger lesen, sind die Unterschiede nicht proportional. Während die dt. Gruppe OV-Sätze 0,7 Sekunden länger liest als SV-Sätze, beträgt die Differenz bei der russ. Gruppe 0,4 Sekunden. Die syntaktische Markiertheit führt demnach besonders bei der dt. Gruppe zu längeren Lesezeiten, was Hypothese 3 belegt.

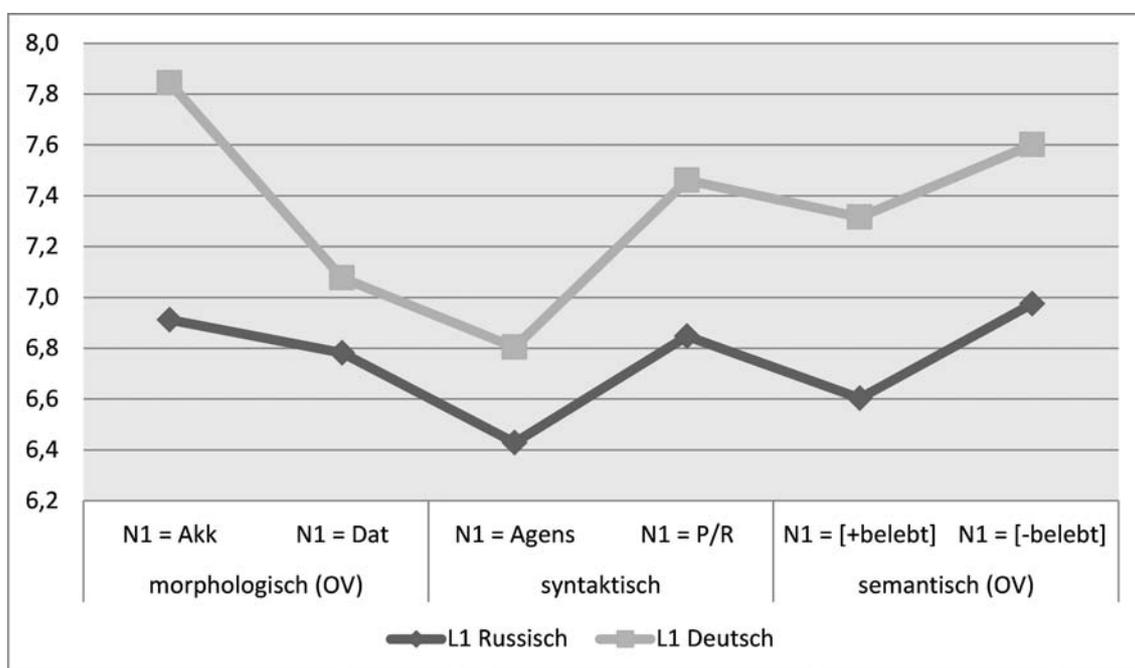


Abb. 2: Durchschnittliche Lesezeit nach Ausgangssprachen in Sekunden

Auffällig ist, dass die dt. Gruppe akkusativmarkierte Nomina in OV-Sätzen 0,7 Sekunden länger liest als dativmarkierte (7,8 vs. 7,1 Sekunden). Bei den russ. Kindern beträgt der Unterschied lediglich 0,1 Sekunden und ist damit marginal. Entsprechend der Abweichungsanteile (s. Abb. 1) bedeutet dies, dass die dt. Gruppe akkusativmarkierte OV-Sätze zwar länger liest, jedoch höhere Abweichungszahlen aufweist. Dies lässt darauf schließen, dass die Nominativmarkierung des zweiten Nomens zwar registriert, durch die fehlende morphologische Abgrenzung zum Erstnomen dieses trotzdem als

Agens interpretiert wird. Syntaktische Strukturen werden deshalb stärker gewichtet als morphologische, was Hypothese 1 bestätigt.

Insgesamt sind die Schwankungen in den durchschnittlichen Lesezeiten bei der russ. Gruppe gering. Dies deutet darauf hin, dass die Probanden auf morphologische *cues* konzentriert sind und sich nicht auf konkurrierende syntaktische Merkmale stützen. Allerdings scheint dies keine Garantie für eine richtige Agenszuweisung zu sein – zumindest lässt sich dies in Hinblick auf die Ergebnisse nicht bestätigen. Auffällig ist der hohe Durchschnittswert bei unbelebten Nomina in Erstposition: Zum einen beträgt die Differenz zu belebten Nomina 0,4 Sekunden (7,0 vs. 6,6 Sekunden), zum anderen liegt hier der insgesamt höchste Wert vor. Auch bei der dt. Gruppe ist die Lesezeit bei unbelebten Nomina in Erstposition höher. Die Tatsache, dass ein unbelebtes Patiens in Erstposition auftritt, führt demnach bei beiden Gruppen zu einer höheren Lesezeit. Somit kann Hypothese 4 nicht bestätigt werden.

Durch die Analyse der Lesezeit wird insgesamt deutlich, welche Strategien die Probanden verwenden, um die vorgegebenen Sätze zu interpretieren. Deutsche Kinder lesen besonders dann länger, wenn morphologische und syntaktische *cues* konkurrieren. Bei russ. Kindern schlägt sich die Konkurrenz semantischer und morphologischer *cues* stärker auf die Lesezeit nieder, syntaktische *cues* führen seltener zu längeren Lesezeiten. Ob einzelne Ergebnisse auf die Genusvarianz zurückgeführt werden können, soll im Folgenden geklärt werden.

### **3.1.1 Korrelationen syntaktischer und morphologischer *cues***

Entsprechend der Hypothese 1 soll geklärt werden, ob ein Teil der Abweichungen in akkusativmarkierten OV-Strukturen auf die fehlende morphologische Unterscheidung zwischen Nominativ und Akkusativ im Neutrum und Femininum zurückzuführen sein könnte. Korreliert man die Faktoren Syntax (OV) und Morphologie entsprechend der Kasus und der drei Genera, wird jedoch deutlich, dass nicht ausschließlich synkretische Formen im Femininum und Neutrum als Agens interpretiert werden (s. Abb. 3).

Auch Maskulina werden trotz der eindeutigen morphologischen Markierung *den* zu fast 50% nicht immer als Patiens eingestuft. Zwar ist der Anteil der Abweichungen besonders bei den Neutra und Feminina höher (60-70%), jedoch ist die hohe Abweichungszahl bei den Maskulina durch die morphologische Markierung allein nicht auf Anheb zu erklären. Womöglich ist an dieser Stelle die Konzeption des Testdesigns ausschlaggebend.

### Die Rolle der Erstsprache beim Erwerb des deutschen Kasussystems

Da auf die Opposition Femininum – Neutrum im Akkusativ verzichtet wurde, ist die Anzahl der Sätze mit Feminina oder Neutra im Patiens im Vergleich zu den Maskulina um die Hälfte geringer. Eventuell muss eine entsprechende Modifizierung vorgenommen werden, um die Itemkriterien ausgeglichen zu halten. Auffällig ist zudem, dass es kaum Unterschiede zwischen den Gruppen bei OV-Sätzen mit Akkusativ gibt. Lediglich bei den Neutra weist die russ. Gruppen häufigere Abweichungen (80%) auf.

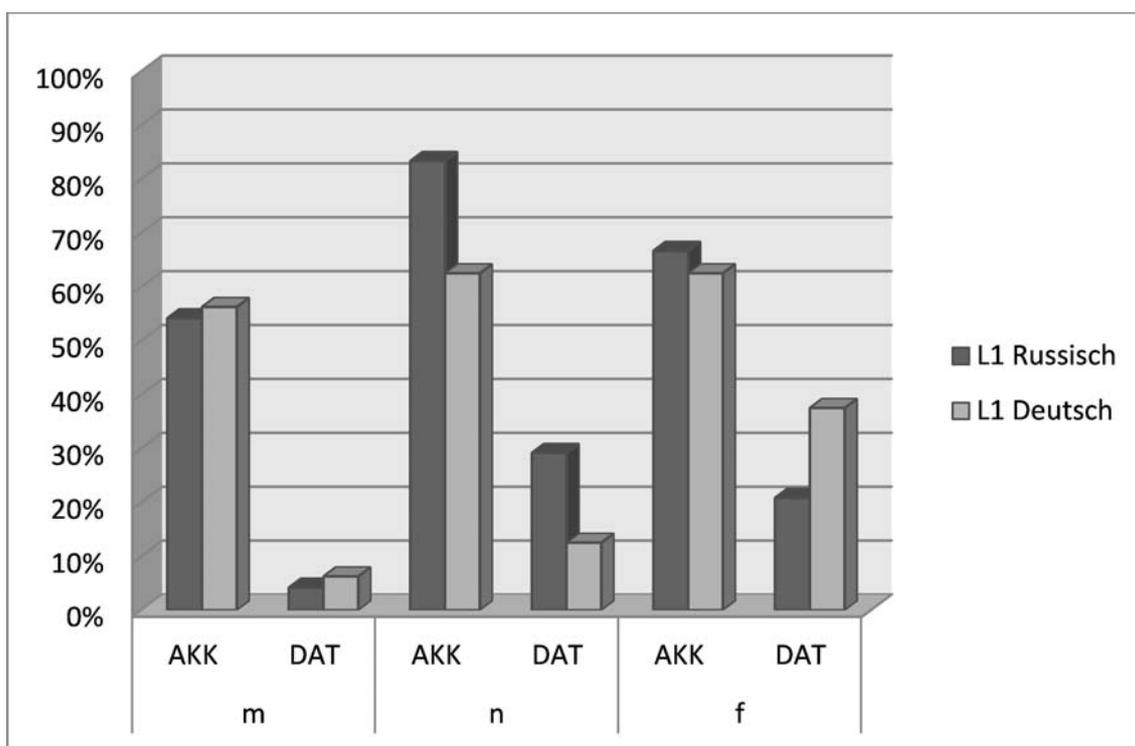


Abb.3: Abweichungen OV nach Genera und Ausgangssprache

Im Dativ sind die Ergebnisse der beiden Gruppen unausgeglichen: Bei beiden Gruppen ist der Anteil der Abweichungen bei Maskulina sehr gering (unter 10%). Im Neutrum gibt es mehr Abweichungen bei den russ., im Femininum mehr bei den dt. Kindern. Die These, dass Abweichungen besonders bei morphologisch eindeutig markierten Nomina ausbleiben, gilt demnach besonders für Maskulina im Dativ. Ob bei den Feminina und Neutra semantische *cues* hinzugezogen werden, bleibt zunächst offen.

Die Lesezeit variiert bei den russ. Probanden kaum, was wiederum Hypothese 3 unterstreicht. (s. Abb. 4).

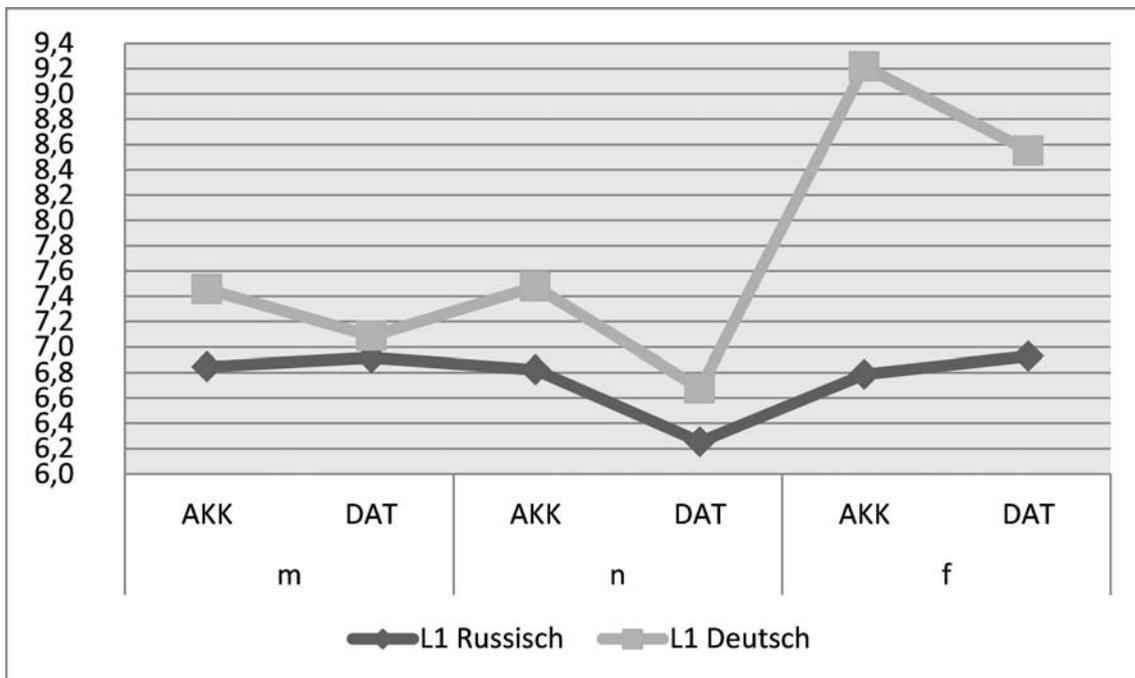


Abb. 4: Lesezeit OV nach Genera und Ausgangssprache

Die Schwankungen zwischen den Kasus und den jeweiligen Genera liegen jeweils bei maximal 0,2 Sekunden (6,7 - 6,9 Sekunden). Zwar legt die Lesezeit für die russ. Gruppe nach wie vor nahe, dass die Sätze nach morphologischen Markern ‚gescannt‘ werden, jedoch müsste dies auch zu weniger Abweichungen bei Maskulina im Akkusativ führen, was nicht der Fall ist. Womöglich ist dabei die bereits angesprochene Konkurrenz zu semantischen *cues* ausschlaggebend. Der einzige auffällige Wert sind Sätze mit dativmarkierten Neutra, die um ca. 0,6 Sekunden schneller gelesen werden als alle anderen Sätze. Ob auch hier der Faktor der Belebtheit ausschlaggebend ist, bleibt zu klären.

Auffällig sind die Lesezeitergebnisse der dt. Gruppe. Zum einen sind die Lesezeiten erneut durchgehend höher als bei den russ. Kindern. Zum anderen werden dativmarkierte OV-Sätze in allen Genera um mindestens 0,4 Sekunden schneller gelesen. Die geringeren Lesezeiten im Dativ deuten demnach darauf hin, dass die eindeutigen morphologischen Markierungen in allen Genera zu einer schnelleren Verarbeitung beitragen. Umgekehrt deuten die längeren Lesezeiten im Akkusativ darauf hin, dass andere Faktoren zur Interpretation hinzugezogen werden müssen. Auffällig ist die deut-

lich höhere Lesezeit in beiden Kasus bei Feminina. Vermutlich wird durch die Dativmarkierung *der* ein Maskulinum erwartet und die Lesezeit aufgrund des darauf folgenden Femininums erhöht. Bei den russ. Probanden finden sich diese Unterschiede in der Lesezeit nicht, was eventuell darauf zurückzuführen ist, dass *der* nicht ausschließlich als Genus- sondern auch als Kasusmarkierung verarbeitet wird.

### **3.1.2 Der cue Belebtheit**

In 3.1 wurde bereits deutlich, dass der Belebtheitsfaktor bei beiden Probandengruppen keinen Einfluss auf die Abweichungsanzahl hat. Aufschlussreicher als die jeweiligen Antworten allein ist dabei die Lesezeit. Diese ist besonders bei der russ. Gruppe bei unbelebten Nomina im Akkusativ in OV-Strukturen um 0,9 Sekunden länger als bei belebten. Bei den dt. Probanden liegt die Differenz bei lediglich 0,2 Sekunden. Im Gegensatz dazu sind die Lesezeiten im Dativ bei den russ. Kindern bei belebten und unbelebten Nomina ausgeglichen, während die dt. Probanden dativmarkierte unbelebte Nomina in Erstposition 0,5 Sekunden länger lesen als belebte. Der Belebtheitsfaktor ist bei den russ. Probanden demnach nur dann ausschlaggebend, wenn multifunktionale Formen vorliegen und ist folglich nur für akkusativmarkierte Nomina relevant. Morphologische *cues* werden also stärker gewichtet als semantische, wenn die entsprechende Markierung eindeutig ist. Die dt. Kinder erwarten hingegen ein belebtes Nomen (und damit womöglich ein Agens) in Erstposition – ein unbelebtes Patiens in Erstposition führt zu längerer Lesezeit. Semantische *cues* werden hier demnach auch dann stärker gewichtet, wenn eindeutige morphologische Markierungen vorliegen.

Betrachtet man die jeweiligen Kombinationsmöglichkeiten der beiden Nomina nach dem Grad der Belebtheit, so zeigt sich, dass der Anteil der Abweichungen in akkusativmarkierten OV-Strukturen bei beiden Probandengruppen bei über 80% liegt, wenn beide Nomina belebt sind. Insgesamt reduziert sich der Anteil der Abweichungen in allen anderen Kontexten auf 40% bis 60%. Dabei sind die Unterschiede zwischen den Probandengruppen jeweils marginal. Dies deutet darauf hin, dass der semantische *cue* immer dann stärker gewichtet wird, wenn sowohl Patiens als auch Agens belebt sind. Dabei ist die morphologische Markierung besonders bei den dt. Kindern nicht ausschlaggebend: Alle akkusativmarkierten belebten Maskulina werden in syntaktischer Erstposition als Agens interpretiert. Diese Tendenz ist zwar auch bei den russ. Kindern erkennbar, jedoch in abgeschwächter Form: Auffallend ist, dass v.a. das in der Familiensprache al-

phabetisierte Mädchen entsprechende Maskulina immer als Patiens festlegt, unabhängig vom jeweiligen Belebtheitsgrad der beiden Nomina. Ob dieses Ergebnis mit einer hohen Sprachkompetenz im Deutschen und/oder Russischen korreliert, kann an dieser Stelle nicht beantwortet werden.

Gleichzeitig zeigt sich, dass sich der *cue* Belebtheit v.a. auf den Anteil der Abweichungen bei Maskulina auswirkt. In Sätzen mit belebtem Nomen in Erst- und unbelebtem in Zweitposition werden belebte Maskulina von beiden Gruppen zu ca. 50% als Agens interpretiert. In Sätzen mit zwei unbelebten Nomina reduziert sich der Anteil auf unter 30% und bei der Kombination unbelebtes Erst- und belebtes Zweitnomen auf unter 20%. Der Anteil der Abweichungen bei Neutra und Feminina bleibt im Vergleich dazu unverändert und liegt bei beiden Gruppen unabhängig vom Belebtheitsgrad beider Nomina bei mindestens 50%. Ob dieses Ergebnis generell darauf verweist, dass belebte Maskulina häufiger als Agens interpretiert werden und diese Kombination dazu führt, dass die morphologische Markierung entsprechend nicht als *valider cue* interpretiert wird, kann an dieser Stelle lediglich als Frage formuliert werden.

Während in OV-Sätzen mit akkusativmarkierten Elementen der Faktor der Belebtheit z.T. ausschlaggebend zu sein scheint und sich auf die Interpretationsstrukturen der Probanden auswirkt, kann dies für dativmarkierte Sätze nicht bestätigt werden. Weder bei der dt. noch bei der russ. Gruppe kann eine Tendenz ermittelt werden, die auf die Belebtheit oder auf eine Varianz der Genera schließen lässt. Abweichungen finden sich sowohl in allen Kombinationskontexten hinsichtlich der Belebtheit beider Nomina als auch bei allen Genuskombinationen (und entsprechenden Kasusmarkierungen). Womöglich kann an dieser Stelle eine größere Probandengruppe dazu beitragen, dass Ergebnisse eindeutiger und damit interpretierbar werden.

#### **4. Zusammenfassung und Ausblick**

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass russ. DaZ-Lerner bei der Festlegung des Agens tendenziell stärker an morphologischen als an syntaktischen *cues* orientiert sind. Der *cue* Belebtheit wird immer dann hinzugenommen, wenn keine eindeutigen morphologischen Hinweise gegeben sind. Dies ist bei den dt. Probanden nicht so: Sie konzentrieren sich stärker auf die Wortfolge, auch wenn diese mit morphologischen *cues* konkurriert. Zwar ist aufgrund der geringen Probandenzahl die Aussagekraft der Ergebnisse eingeschränkt, jedoch lassen sich bereits klare Tendenzen zwischen den Pro-

## *Die Rolle der Erstsprache beim Erwerb des deutschen Kasussystems*

bandengruppen erkennen. Dass die Ergebnisse mit einer höheren Probandenzahl entsprechend eindeutiger ausfallen, wird erwartet. Durch das verwendete Testdesign lassen sich trotzdem einige Tendenzen hinsichtlich der Interpretationsstrategien der Kinder mit unterschiedlichen Erstsprachen unterscheiden. Die Orientierung am *Competition Model* als zugrundeliegendem theoretischen Rahmen für die methodische Konzeption des Testdesigns erwies sich als hilfreich, um entsprechende Unterschiede, die auf die Erstsprache der Probanden zurückgeführt werden können, aufzufinden. Die Antworten der Kinder allein sind dabei oft nur bedingt aussagekräftig. Eine Analyse der Lesezeit ist deshalb notwendig, um zugrundeliegende Strategien zu ermitteln und Unterschiede zwischen den Probandengruppen aufzufinden. Zudem wurde deutlich, dass ein Teil der Ergebnisse nur aussagekräftig ist, wenn Merkmale der Testitems korreliert werden. Gleichzeitig zeigte die Datenanalyse, dass eine stellenweise Modifikation des Designs notwendig ist. Zudem konnte im vorliegenden Beitrag lediglich ein Vergleich zwischen russ. DaZ-Lernern und monolingual dt. Kindern vorgenommen werden. Der Vergleich zu DaZ-Lernern mit Niederländisch als Ausgangssprache sollte die Unterschiede bei den Ergebnissen und den Einfluss der Erstsprache auf den Erwerb grammatischer Teilbereiche in der Zweitsprache stärker beleuchten.

### **Literaturverzeichnis**

- Bailyn, John Frederick (1995), *A Configurational Approach to Russian „Free“ Word Order*. Michigan: UMI Dissertation Information Service.
- Bauch, Björn; Fuß, Petra; Gottschlich, Anne; Greven, Matthias; Hinze, Gabriele; Schell, Luitgard & Schmidt, Hans-Peter (2003), *Bausteine. Sprachbuch 2 & 3*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Bates, Elizabeth; MacWhinney, Brian; Caselli, Cristina; Devescovi, Antonella; Natale, Francesco & Venza, Valeria (1984), A Cross-linguistic Study of the Development of Sentence Interpretation Strategies. *Child Development* 55, 341-354.
- Bates, Elizabeth & MacWhinney, Brian (1985), Competition, Variation and Language Learning. In: Brian MacWhinney (Hrsg.) (1985), *Mechanisms of Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 157-193.
- Bundzus, Ursula; Hess-Steinhauer, Hilde; Krage, Bernadette; Rocks, Inge & Wittenbernds, Paul (2003), *Tipi. Sprachbuch 2 & 3*. Berlin: Cornelsen.
- Clahsen, Harald (1984), Der Erwerb der Kasusmarkierungen in der deutschen Kindersprache. *Linguistische Berichte* 89 : 4, 1-31.
- Dick, Gisela & Koenen, Marlies (2004), *Leporello. Sprechen – Schreiben – Lesen 2 & 3*. Braunschweig: Westermann.

- Dittmar, Miriam; Abbot-Smith, Kirsten; Lieven, Elena & Tomasello, Michael (2008), German Children's Comprehension of Word Order and Case Marking in Causative Sentences. *Child Development* 79 : 4, 1152-1167.
- Dorst, Gisela; Kulick, Hartmut; Neidhardt, Ursula; Pollert, Manfred & Päner, Alice (2001), *Lollipop. Sprach-Sach-Buch 2 & 3*. Berlin: Cornelsen.
- Dürscheid, Christa (2010), *Syntax. Grundlagen und Theorien. Mit einem Beitrag von Martin Businger*. (5. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gass, Susan M. (1987), The resolution of conflicts among competing systems: A bidirectional perspective. *Applied Psycholinguistics* 8, 329-350.
- Jackson, Carrie (2008a), Proficiency Level and the Interaction of Lexical and Morphosyntactic Information During L2 Sentence Processing. *Language Learning*, 58 : 4, 875-909.
- Jackson, Carrie N. (2008b), Processing strategies and the comprehension of sentence-level input by L2 learners of German. *System* 36, 388-406.
- Kempe, Vera & MacWhinney, Brian (1998), The Acquisition of Case Marking by Adult Learners of Russian and German. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 543-587.
- Kempe, Vera & MacWhinney, Brian (1999), Processing of Morphological and Semantic Cues in Russian and German. *Language and Cognitive Processes* 14:2, 129-171.
- MacWhinney, Brian (1987a), Applying the Competition Model to bilingualism. *Applied Psycholinguistics* 8, 315-327.
- MacWhinney, Brian (1987b), The Competition Model. In: Brian MacWhinney (Hrsg.) (1987), *Mechanisms of Language Acquisition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 249-308.
- Menzel, Wolfgang (Hrsg.) (2009), *Pustebblume. Das Sprachbuch 2 & 3*. Braunschweig: Schroedel.
- Urnabek, Rüdiger (Hrsg.) (2006), *Papiertiger. Sprachlesebuch 2*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Urnabek, Rüdiger (Hrsg.) (2007), *Papiertiger. Sprachlesebuch 3*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Schaner-Wolles, Chris (1999), Strategies in Acquiring Grammatical Relations in German: Word Order or Case Marking? *Folia Linguistica* 23, 131-156.
- Wedel-Wolff, Annegret -von (1999/), *Mobile. Sprachbuch 2*. Braunschweig: Westermann.
- Wedel-Wolff, Annegret -von (2000), *Mobile. Sprachbuch 3*. Braunschweig: Westermann.

## *Die Rolle der Erstsprache beim Erwerb des deutschen Kasussystems*

### **Anhang**

No	Genus Agens	Genus Pat./ Rez.	Belebtheit Agens	Belebtheit Pat./Rez.	Syntax	Testsatz
1			[+belebt]	[-belebt]	SV	Der Sohn sieht die Blume
2	m	f			OV	Die Blume sieht der Sohn
3			[+belebt]	[+belebt]	SV	Der Schüler fragt die Frau
4					OV	Die Frau fragt der Schüler
5			[-belebt]	[+belebt]	SV	Der Fuß berührt die Frau
6					OV	Die Frau berührt der Fuß
7	m	f	[-belebt]	[-belebt]	SV	Der Tisch berührt die Wand
8					OV	Die Wand berührt der Tisch
9			[+belebt]	[-belebt]	SV	Die Schwester sucht den Ball
10	f	m			OV	Den Ball sucht die Schwester
11			[+belebt]	[+belebt]	SV	Die Oma fragt den Mann
12					OV	Den Mann fragt die Oma
13			[+belebt]	[+belebt]	SV	Die Klasse sieht den Hund
14	f	m			OV	Den Hund sieht die Klasse
15			[-belebt]	[-belebt]	SV	Die Schule sucht den Brief
16					OV	Den Brief sucht die Schule
17			[+belebt]	[-belebt]	SV	Der Vater fragt das Dorf
18	m	n			OV	Das Dorf fragt der Vater
19			[+belebt]	[+belebt]	SV	Der Sohn sieht das Mädchen
20					OV	Das Mädchen sieht der Sohn
21			[-belebt]	[+belebt]	SV	Der Pinsel malt das Pferd
22	m	n			OV	Das Pferd malt der Pinsel
23			[-belebt]	[-belebt]	SV	Der Tisch berührt das Bett
24					OV	Das Bett berührt der Tisch
25			[+belebt]	[-belebt]	SV	Das Kind sieht den Kuchen
26	n	m			OV	Den Kuch sieht das Kind
27			[+belebt]	[+belebt]	SV	Das Kind sucht den Bruder
28					OV	Den Bruder sucht das Kind
29			[-belebt]	[+belebt]	SV	Das Land fragt den Onkel
30	n	m			OV	Den Onkel fragt das Land
31			[-belebt]	[-belebt]	SV	Das Knie berührt den Stuhl
32					OV	Den Stuhl berührt das Knie
33			[+belebt]	[-belebt]	SV	Der Hund folgt der Klasse
34	m	f			OV	Der Klasse folgt der Hund
35			[+belebt]	[+belebt]	SV	Der Sohn dankt der Tochter
36					OV	Der Tochter dankt der Sohn
37			[-belebt]	[+belebt]	SV	Der Hut passt der Tante
38	m	f			OV	Der Tante passte der Hut
39			[-belebt]	[-belebt]	SV	Der Ball fehlt der Mannschaft
40					OV	Der Mannschaft fehlt der Ball
41			[+belebt]	[-belebt]	SV	Die Frau glaubt dem Film
42	f	m			OV	Dem Film glaubt die Frau
43			[+belebt]	[+belebt]	SV	Die Schwester glaubt dem Freund
44					OV	Dem Freund glaubt die Schwester
45			[-belebt]	[+belebt]	SV	Die Schule glaubt dem Sohn
46	f	m			OV	Dem Sohn glaubt die Schule
47			[-belebt]	[-belebt]	SV	Die Tür fehlt dem Schrank
48					OV	Dem Schrank fehlt die Tür
49			[+belebt]	[-belebt]	SV	Der Lehrer dankt dem Dorf

50	m	n			OV	Dem Dorf dank der Lehrer
51			[+belebt]	[+belebt]	SV	Der Junge passt dem Mädchen
52					OV	Dem Mädchen passt der Junge
53			[-belebt]	[+belebt]	SV	Der Schuh passt dem Baby
54	m	n			OV	Dem Baby passt der Schuh
55			[-belebt]	[-belebt]	SV	Der Bus folgt dem Auto
56					OV	Dem Auto folgt der Bus
57			[+belebt]	[-belebt]	SV	Das Mädchen glaubt dem Film
58	n	m			OV	Dem Film glaubt das Mädchen
59			[+belebt]	[+belebt]	SV	Das Kind folgt dem Opa
60					OV	Dem Opa folgt das Kind
61			[-belebt]	[+belebt]	SV	Das Geld hilft dem Schüler
62	n	m			OV	Dem Schüler hilft das Geld
63			[-belebt]	[-belebt]	SV	Das Regal fehlt dem Raum
64					OV	Dem Raum fehlt das Regal
65			[+belebt]	[-belebt]	SV	Die Mutter fehlt dem Dorf
66	f	n			OV	Dem Dorf fehlt die Mutter
67			[+belebt]	[+belebt]	SV	Die Mutter glaubt dem Kinder
68					OV	Dem Kind glaubt die Mutter
69			[-belebt]	[+belebt]	SV	Die Klasse dankt dem Kind
70	f	n			OV	Dem Kind dankt die Klasse
71			[-belebt]	[-belebt]	SV	Die Seite fehlt dem Buch
72					OV	Dem Bucht fehlt die Seite
73			[+belebt]	[-belebt]	SV	Das Kind hilft der Schule
74	n	f			OV	Der Schule hilft das Kind
75			[+belebt]	[+belebt]	SV	Das Mädchen fehlt der Frau
76					OV	Der Frau fehlt das Mädchen
77			[-belebt]	[+belebt]	SV	Das Auto folgt der Frau
78	n	f			OV	Der Frau folgt das Auto
79			[-belebt]	[-belebt]	SV	Das Dorf dankt der Schule
80					OV	Der Schule dankt das Dorf

# **Methodische Grundlagen für die Entwicklung eines Instruments zur vergleichenden Analyse mündlicher Sprachproben von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache**

JULIA WEBERSIK

Seit dem sogenannten PISA-Schock hat es eine Vielzahl von Bemühungen zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von Schüler/-innen mit Migrationshintergrund gegeben, wobei viele dieser Maßnahmen bislang nicht methodisch fundiert evaluiert werden (vgl. z.B. Kaltenbacher 2011; Limbird & Stanat 2006; Reich & Roth 2002; Stanat & Müller 2005). Um im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts BeFo (vgl. Rösch & Stanat 2011) die Effektivität zweier Förderansätze systematisch zu überprüfen, müssen z.T. neue Testinstrumente entwickelt werden. Eines dieser Verfahren soll Fördereffekte im Bereich der gesprochenen Schulsprache abbilden. In dem vorliegenden Beitrag werden ausgehend von den klassischen Gütekriterien Validität, Objektivität und Reliabilität die methodischen Anforderungen, denen ein solches Verfahren genügen muss, diskutiert.

## **1. Einleitung und Ausgangspunkt**

Seit dem sogenannten PISA-Schock hat es eine Vielzahl von Bemühungen zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten von Schülern<sup>1</sup> mit Migrationshintergrund gegeben. Bei vielen dieser Fördermaßnahmen und -programme ist jedoch weitgehend unklar, auf welchem didaktischen Konzept die Förderung basiert. Darüber hinaus mangelt es vor allem an einer methodisch fundierten Evaluierung der Programme (vgl. z.B. Kaltenbacher 2011; Limbird & Stanat 2006; Reich & Roth 2002; Stanat & Müller 2005). Hopf fasst zusammen:

Aufgrund der Versäumnisse der Forschung befinden wir uns somit noch heute in einer Situation, in der die Schulpolitik und -verwaltung, aber auch die Lehrer nicht auf Befunde zurückgreifen können, die es erlauben, bestimmte Unterrichtsarrangements unter Verweis auf ihre wissenschaftlich verlässlich nachgewiesenen Vorzüge einzuführen, andere dagegen begründet abzulehnen. (Hopf 2005: 239)

Das zurzeit an Berliner Grundschulen laufende und vom BMBF geförderte Projekt „Bedeutung und Form. Fachbezogene und sprachsystematische

---

<sup>1</sup>Bezieht sich wie auch bei Forscher, Wissenschaftler, Testleiter, Interviewer, Lehrer, Schulleiter und Lerner auf männliche und weibliche Personen

Förderung in der Zweitsprache (BeFo)“ unter der Leitung von Prof. Dr. Petra Stanat und Prof. Dr. Heidi Rösch hat es sich daher ausdrücklich zum Ziel gemacht, die Wirksamkeit zweier Ansätze der Zweitsprachförderung (*focus on form* und *focus on meaning*) in Form einer Interventionsstudie mit Prä-Post-Design zu überprüfen.

Dabei ist es von großer Bedeutung, dass die Ergebnisse repräsentativ sind und nicht nur Gültigkeit für einzelne Schüler haben. Repräsentativität und Generalisierbarkeit können nur erreicht werden, wenn eine ausreichend große und im besten Fall randomisierte Stichprobe untersucht wird. Außerdem müssen Störfaktoren (Drittvariablen) kontrolliert werden. Eine weitere wesentliche Voraussetzung für generalisierbare Ergebnisse sind testtheoretisch geprüfte Diagnoseinstrumente. Solche validierten Instrumente sind bisher nur für einzelne sprachliche Bereiche veröffentlicht (z.B. Wortschatz, Leseverstehen etc.). Aus diesem Grund hat man sich in BeFo neben dem Einsatz einiger veröffentlichter Tests wie dem c-Test (Grotjahn 2002) und einiger weiterer Verfahren für sprachliche Teilbereiche für die zusätzliche Entwicklung eigener Testverfahren entschieden. Ein wesentlicher sprachlicher Bereich, für den keine ausreichend validierten Verfahren gefunden werden konnten, ist der gesamte Bereich der Grammatik. Da ein Schwerpunkt des BeFo-Projekts in der gezielten Verbesserung grammatikalischer Fähigkeiten besteht, ist die Evaluierung von Fördereffekten in diesem Gebiet von zentraler Bedeutung. Die Verbesserungen in diesem Bereich sollen neben einem selbst entwickelten Grammatiktest auch anhand schriftlicher und mündlicher Sprachproben überprüft werden. Gegenstand dieses Beitrags ist es, die methodischen Anforderungen an das zu entwickelnde Verfahren zur vergleichenden Analyse mündlicher Sprachproben darzustellen.

## **2. Empirische Standards in der DaZ-Forschung**

In der aktuellen wissenschaftlichen Literatur zu Verfahren der Sprachstandsdiagnose wird immer wieder die mangelnde interdisziplinäre Kooperation zwischen Linguistik, Didaktik und Psychologie kritisiert (vgl. z.B. Bredel 2007; Jeuk 2010; Reich 2009; Schöler & Grabowski 2007). In diesem Zusammenhang weist Riemer zu Recht darauf hin, dass „forschungsmethodologisch kontrollierte empirische Forschung massiv die Zukunft des Fachs als akademische Disziplin bestimmen wird“ (Riemer 2008: 2). Umso besorgniserregender die Feststellung, dass empirische Standards „in unserem Fach nicht durchgängig eingehalten werden“ (Riemer 2008: 2).

## *Instrument zur vergleichenden Analyse mündlicher Sprachproben*

Auch Ahrenholz (2008: 69) weist darauf hin, dass „aus Sicht quantitativ orientierter Wissenschaftler [...] alle Arbeiten eher als mehr oder weniger umfassende Fallstudien zu betrachten [sind], deren Verallgemeinerbarkeit problematisch erscheint“. Auch wenn die Zweitspracherwerbsforschung in vielen Bereichen noch in den Kinderschuhen steckt und weitere Grundlagenforschung über DaZ-Erwerbsprozesse notwendig ist, hat die empirische Forschung durchaus wesentliche Erkenntnisse für die hier relevanten Fragestellungen hervorgebracht, die für ein quantitativ-ausgerichtetes Verfahren nutzbar gemacht werden sollen. Die Vorsicht oder Skepsis gegenüber standardisierten Verfahren von Seiten vieler DaZ-Wissenschaftler angesichts der Komplexität und Multidimensionalität von Erwerbs- und Lernprozessen ist durchaus berechtigt. Dennoch wurde in Deutschland bisher in noch nicht ausreichendem Maße der Versuch unternommen, Lernprozesse und ihre Ergebnisse sowie die beeinflussenden Faktoren kontrolliert zu untersuchen, um diese Forschungsdisziplin von vornherein als ungeeignet auszuschließen (vgl. Riemer 2008: 11). Außerdem erscheint es schon deshalb außerordentlich wichtig, dass Spracherwerbsforscher sich an der Entwicklung von teststatistisch überprüften Instrumentarien beteiligen, da dies ansonsten von „fachfremden“ Forschern wie z.B. Psychologen oder Erziehungswissenschaftlern übernommen wird. Angesichts des großen politischen Einflusses, die den in quantitativen Studien gemessenen Leistungen zukommt (Riemer 2008: 12), kann es sich die DaZ-Forschung nicht länger leisten, sich mit dem Argument der Komplexität von Erwerbsprozessen diesen Forschungsmethoden gegenüber zu verschließen.

### **3. Methodische Anforderungen an ein Verfahren zur Abbildung von Fördereffekten in mündlichen Sprachproben**

Als Maßstab für die Qualität oder Güte des zu entwickelnden Vergleichsinstruments dienen die klassischen Kriterien Objektivität, Reliabilität und Validität sowie diversen Nebengütekriterien.

#### **3.1 Validität**

Die Validität eines Tests bezieht sich darauf, ob der Test auch das misst, was er messen soll. Wenn z.B. die mathematische Kompetenz von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache gemessen werden soll, die Versuchspersonen aber aufgrund ihrer Deutschkenntnisse die Aufgabenstellung nicht verstehen und daher die Aufgaben falsch lösen, geben die Ergebnisse nicht wie

gewünscht Auskunft über mathematische Fähigkeiten, sondern bestenfalls über sprachliche Fähigkeiten. Der Test wäre somit nicht valide. In dem Konstrukt der Validität oder Gültigkeit werden verschiedene Aspekte unterschieden<sup>2</sup>: Die inhaltliche Validität ist gegeben, wenn die Aufgaben das zu messende Merkmal in geeigneter Weise repräsentieren. Meistens wird diese „content validity“ durch Beurteilungen von Experten bestimmt. Da die Auswahl und Qualifikation der Experten oft strittig ist, sollte zusätzlich die Konstrukt- und/oder kriterienbezogene Validität bestimmt werden. Um dies zu gewährleisten, muss ein Test grundsätzlich theoretisch fundiert sein, so dass das gemessene Merkmal einem bestimmten wissenschaftlichen Konstrukt entspricht. Damit ein Test konstruktvalide ist, muss nachgewiesen werden, dass das im Test erfasste Merkmal das zugrunde liegende Konstrukt repräsentiert. Eine Möglichkeit des Nachweises stellt das Verfahren der Faktorenanalyse dar, bei dem untersucht wird, inwiefern die einzelnen Variablen auf einen Hauptfaktor laden, der im Sinne des Konstrukts eindeutig interpretiert werden kann (vgl. Lienert & Raatz 1998: 226–227). Ein weiteres Verfahren ist die Bestimmung der Kriteriumsvalidität. Hierbei werden die Testergebnisse mit Außenkriterien wie z.B. den Ergebnissen eines anderen Tests, der das gleiche Merkmal misst, korreliert. Fällt die Korrelation hoch aus, ist dies ein Nachweis für die konvergente Validität. Zusätzlich sollten die Testergebnisse auch mit den Ergebnissen von Tests verglichen werden, die andere Merkmale messen. Hier sollte die Korrelation niedrig ausfallen (divergente bzw. diskriminante Validität).

Die bisher beschriebenen Formen der Validitätsprüfung dienen vor allem dem Nachweis der internen Validität. Damit ist gemeint, dass die Testergebnisse eindeutig auf die Hypothesen bzw. theoretischen Konstrukte zurückgeführt werden können. Wenn man wie bei der Evaluation von Fördermaßnahmen zudem das Ziel verfolgt, generalisierbare Aussagen über die Effekte der Förderung zu machen, muss auch die externe Validität gewährleistet sein. Grundlegend dafür ist eine ausreichend große und möglichst randomisierte Stichprobe, die in ihrer Zusammensetzung der interessierenden Gesamtpopulation entspricht.

Bezogen auf die Zielsetzung, ein Vergleichsinstrument zu entwickeln, das „Unterschiede“ in der mündlichen Sprachkompetenz von Drittklässlern mit

---

<sup>2</sup> Die theoretischen Darstellungen zu den Gütekriterien in den folgenden Kapiteln basieren in weiten Teilen auf Bortz & Döring 2010, Kubinger 1996 und Lienert & Raatz 1998.

Deutsch als Zweitsprache abbilden soll, um auf diese Weise die Effektivität zweier Förderansätze zu beurteilen, sind sowohl interne als auch externe Validität von zentraler Bedeutung. Die für diesen Teil der Evaluation zugrunde liegende Stichprobe ( $n = 151$ ) stellt eine zufällig ausgewählte Substichprobe der in BeFo untersuchten Berliner Drittklässler mit Deutsch als Zweitsprache und sprachlichem Förderbedarf dar. Mithilfe eines Screenings zu Beginn der Förderung konnte festgestellt werden, dass die Kinder z.T. große Kompetenzunterschiede zeigten. Auch wurden die Kinder zufällig auf die unterschiedlichen Fördergruppen (*focus on form*, *focus on meaning* und Kontrollgruppe) verteilt. Aufgrund der Stichprobengröße und ihrer Zufallsauswahl kann im Sinne der externen Validität davon ausgegangen werden, dass die Stichprobe zumindest für die Population „Drittklässler mit Deutsch als Zweitsprache mit sprachlichem Förderbedarf an Berliner Grundschulen“ repräsentativ ist. Darüber hinaus wurde im Rahmen des BeFo-Screenings eine Vielzahl von Daten zum persönlichen und sozio-kulturellen Hintergrund sowie der individuellen Sprachbiographie erhoben. Diese Hintergrundvariablen sind für eine differenzierte und Drittvariablen kontrollierende Auswertung der Ergebnisse grundlegend.

### **3.1.2 (Spracherwerbs-)theoretische Fundierung**

Komplexer als die Frage nach der Repräsentativität der Stichprobe ist die Frage nach dem zu messenden „Merkmal“ und dem entsprechenden wissenschaftlichen Konstrukt. Ausgangspunkt der Überlegungen bilden dabei die in der Förderung fokussierten sprachlichen Kompetenzbereiche (Fach-)Wortschatz und Grammatik (Rösch & Rotter 2010). Da in diesen Bereichen Fördereffekte erwartet werden, soll sich das Verfahren auf ausgewählte „Merkmale“ der morpho-syntaktischen und semantischen Basisqualifikation (Ehlich, Bredel & Reich 2008) konzentrieren. Dabei ist es das Ziel, Kompetenzunterschiede innerhalb dieser Basisqualifikationen im Medium der gesprochenen Sprache abzubilden. Um diese bezogen auf die Zielgruppe angemessen zu erfassen, müssen empirisch ermittelten (Erwerbs-)Phänomene sowie Stolper- und Meilensteine des DAZ-Erwerbs berücksichtigt werden.

Weiterhin können morpho-syntaktische und lexikalische Fähigkeiten nicht isoliert betrachtet werden, da ihre Verwendung maßgeblich von Medium und Konzeption (vgl. Koch & Oesterreicher 1985) abhängt. Bredel weist in ihrem Überblicksaufsatz zu aktuellen Verfahren der Sprachstandsmessung darauf hin, dass kaum ein Verfahren die Medienabhängigkeit des untersuchten sprachlichen Wissens berücksichtigt (Bredel 2007: 95). Auch ist

vielfach darauf hingewiesen worden, dass die Unterscheidung allein in gesprochene oder geschriebene Sprache wenig aussagekräftig ist, da es innerhalb des jeweiligen Mediums die unterschiedlichsten Textsorten gibt. Um diese Problematik konzeptuell zu erfassen, hat sich das Modell von Koch & Oesterricher (1985) durchgesetzt. In ihrer Darstellung unterscheiden die Autoren zwischen Medium (phonisch bzw. graphisch) und Konzeption, wobei zwischen einer Sprache der Nähe (konzeptionell mündlich) und einer Sprache der Distanz (konzeptionell schriftlich) differenziert wird. Es stellt sich daher die Frage, welche Textsorte bzw. welches Register im Vordergrund der Untersuchung stehen soll. Hier lautet die Frage: In welchem gesprochen-sprachlichen Register sind formale Genauigkeit und differenzierte Wortschatzkenntnisse besonders bedeutsam?

*BeFo* verfolgt das Ziel, vor allem solche sprachlichen Fähigkeiten zu fördern, die für das Register der Schulsprache grundlegend sind (vgl. Rösch/Rotter 2010). Hintergrund ist der Befund internationaler Vergleichsstudien wie PISA und IGLU, dass vor allem die zunehmend komplexer werdenden sprachlichen Anforderungen der Schule für die Leistungsrückstände von Schülern mit Migrationshintergrund verantwortlich sind (z.B. Christie 1985; Knapp 1999; Gogolin et al. 2003; Grießhaber 2008; Scarcella 2003). Dabei ist formalsprachliche Genauigkeit für eine besonders explizite und elaborierte Sprachverwendung, wie sie für Bildungssprache charakteristisch ist, von grundlegender Bedeutung (z.B. Rösch & Rotter 2010). Doch was verbirgt sich hinter dem Konstrukt „Schulsprache“ bzw. welche Merkmale weist Schulsprache im Medium der Mündlichkeit und in Hinblick auf Morpho-Syntax und Lexik auf?

Nachdem Cummins als einer der ersten versuchte, die besonderen Herausforderungen von *cognitive academic language proficiency (CALP)* konzeptuell zu erfassen (z.B. Cummins 1979), führt Gogolin (2004) für den deutschen Raum den Begriff der Bildungssprache ein. Als „grobe Charakterisierung“ von Schul- oder Bildungssprache schlägt sie vor, „dass Schulsprache mit den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation mehr gemeinsam hat als mit alltagssprachlichen mündlichen Gesprächsweisen“ (Gogolin et al. 2003: 51).

Auch wenn Schulsprache Thema diverser Veröffentlichungen ist und verschiedene Charakteristika genannt werden, sind „die genauen sprachlichen Merkmale von Bildungssprache [...] bisher nicht umfassend dargestellt“ (Ahrenholz 2010: 16). Auch für den englischsprachigen Raum kommen Snow & Uccelli zu dem Ergebnis, dass es bislang keine vollständige Mo-

## *Instrument zur vergleichenden Analyse mündlicher Sprachproben*

dellierung von *academic language* gibt, die als Grundlage empirischer Forschung dienen könnte (Snow & Uccelli 2009: 113).

Die Darstellung von Schleppegrell (2004) sowie der Forschungsüberblick von Snow & Uccelli (2009) mit einer Zusammenstellung aller in der Literatur genannten Merkmale von *academic language* (vgl. Snow & Uccelli 2009: 115) stellt die Weichen für die Entwicklung eines solchen konzeptuellen Rahmens, stellt selbst aber auch nur eine erste Auflistung und vorläufige Klassifikation relevanter Aspekte von Schulsprache dar. Die Ursache für den Mangel einer differenzierten Modellierung liegt zum einen in der Vielschichtigkeit des Untersuchungsgegenstands (vgl. z.B. Scarcella 2003; Snow & Uccelli 2009), zum anderen in den fließenden Übergängen zwischen den verschiedenen angrenzenden Registern (Ahrenholz 2010).

Auch wenn wir von einer systematischen Modellierung des Konzepts „Schulsprache“ offensichtlich noch weit entfernt sind, bieten die existierenden Arbeiten doch eine Annäherung an den Begriff. Als übergeordnetes Merkmal wird meist konzeptionelle Schriftlichkeit bzw. Distanzsprachlichkeit genannt (z.B. Gogolin et al. 2003; Gogolin 2006; Knapp 1999; Rösch 2003; Siebert-Ott; de Temple et al. 1991). Weiterhin werden häufig recht unsortiert die folgenden Merkmale genannt: Situationsentbundenheit, hohe Informationsdichte, symbolische, generalisierende und kohärenzbildende Redemittel, komplexen Strukturen (Gogolin et al. 2003: 51; Gogolin 2006: 82), Explizitheit/ Elaboriertheit (Schleppegrell 2001: 442), Signale für logische Verknüpfungen, keine Erzählstruktur, Ersatzformen/Proformen (Rösch 2003: 32–33) oder noch konkreter: unpersönliche Ausdrücke, Substantivierungen, Konjunktiv, Passiv, Partizipialattribute, uneingeleitete Konditionalsätze etc. (Ahrenholz 2010: 16). Auch wird an verschiedener Stelle darauf hingewiesen, dass sich die Distanzsprachlichkeit der Schulsprache nicht auf das Medium der Schrift beschränkt, sondern auch charakteristisch für die gesprochene Bildungssprache ist, der im Übrigen bereits in der Grundschule eine große Bedeutung beigemessen wird (siehe z.B. Gogolin 2006; Herman 1997; Knapp 1999; Rösch 2003; Scarcella 2003; Schleppegrell 2009; de Temple et al. 1991). Die konkrete Auswahl der zu untersuchenden sprachlichen Kategorien richtet sich somit zunächst nach den für Schulsprache charakteristischen linguistischen Strukturen. Innerhalb dieser Strukturen sind formale Genauigkeit im grammatischen Bereich sowie differenzierte lexikalische Kenntnisse grundlegend für eine explizite und elaborierte Sprachverwendung in kontextreduzierten schulsprachlichen Kommunikationssituationen. Ein Großteil der linguistischen Fachliteratur, der sich mit den Kategorien und Merkmalen lexikalischer und morpho-syn-

taktischer Strukturen beschäftigt, basiert jedoch auf der Schriftsprache kompetenter Erwachsener mit Deutsch als Erstsprache (vgl. Fiehler 1994) und ist daher für DaZ-Lerner im Grundschulalter nur teilweise geeignet. Mit dem „Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung“ von Ehlich et al. (2008) liegt erstmals ein Referenzwerk vor, das die wissenschaftlichen Erkenntnisse zum kindlichen Erwerb des Deutschen als Erst- und Zweitsprache zusammenfassend darstellt, wobei der Schwerpunkt im Bereich des erstsprachlichen Erwerbs liegt. Auch bleiben konzeptionelle und stilistische Unterschiede innerhalb der identifizierten Basisqualifikationen weitgehend unberücksichtigt.

### **3.1.3 Prüfung existierender Diagnoseverfahren**

Nachdem eingegrenzt wurde, welches „Merkmal“ bzw. welche sprachlichen Teilbereiche abgebildet werden sollen, stellt sich die Frage, ob es nicht bereits ein Verfahren gibt, das zu diesem Zweck eingesetzt werden könnte.

Eine eingehende Prüfung existierender Diagnoseverfahren hat ergeben, dass keines der Instrumente die notwendigen methodischen und inhaltlichen Anforderungen für die oben beschriebene Zielsetzung erfüllt (vgl. Webersik 2012b). Auch Rösch (2011: 57) kommt zu dem Ergebnis, dass „Instrumente zur Beurteilung mündlicher Sprachkompetenz [...] benötigt [werden], die bildungssprachliche Ausdrucksweisen im Mündlichen messbar machen.“

Vor allem ein Argument gegen den Einsatz existierender Diagnoseverfahren zur Ermittlung von Fördereffekten sei hier hervorgehoben:

[Die gängigen Sprachstandsdiagnoseverfahren] sind pädagogisch einsetzbare Verfahren, die Aussagen über die Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in ungesteuert erworbenen Sprachen zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Bildungsbiographie liefern“ (Reich 2008: 420)

Ziel dieser Verfahren ist es demnach, den individuellen Sprachentwicklungsstand beim ungesteuerten Erwerb zu ermitteln. Hierfür ist eine detaillierte Analyse notwendig, die möglichst alle sprachlichen Basisqualifikatio-

nen berücksichtigt. Gerade im Falle individueller Förderdiagnostik bieten sich für diese Zielsetzung m. E. eher qualitative Analyseverfahren an.

Bei der Evaluation von Fördermaßnahmen geht es jedoch nicht um die detaillierte Sprachstandsanalyse einzelner Individuen im ungesteuerten Erwerbskontext. Man möchte vielmehr wissen, ob eine gezielte unterrichtliche Steuerung bei möglichst vielen Schülern zu den gewünschten Lerneffekten geführt hat; es geht also um die durchschnittlichen und nicht die individuellen Lerneffekte. Es ist deshalb sinnvoll, sich auf die sprachlichen Bereiche zu konzentrieren, die auch Gegenstand der Förderung waren. Da es vor allem um die durchschnittlichen Lerneffekte geht, die wiederum nur auf Grundlage einer ausreichend großen Stichprobe aussagekräftig sind, empfiehlt sich schon aus ökonomischen Gründen ein standardisiertes quantitatives Vorgehen.

### **3.1.4 Operationalisierung des Konstrukts und Validitätsprüfung**

In Zusammenhang mit dem zu entwickelnden Verfahren bedeutet inhaltliche Validität, dass A) die zur Datenerhebung elizitierte Kommunikationssituation typische Merkmale schulsprachlicher Kommunikationssituationen aufweisen, und B) die Auswertungskategorien theoretisch fundiert sein müssen. In Bezug auf A) bieten die bisherigen Beschreibungen distanzsprachlicher Kommunikationssituationen (z.B. Koch & Oesterreicher 1985: 23) eine ausreichende Grundlage, um die entsprechenden Merkmale wie Dekontextualisierung und Monologizität in Form eines geeigneten Elizitierungsverfahrens angemessen zu operationalisieren<sup>3</sup>. Dabei kann das so genannte „Beobachterparadox“, das oft als Störfaktor bei Datenerhebungen beschrieben wird (vgl. z.B. Bredel 2007: 100–101), die Sprachproduktion im Rahmen der Elizitierung schulsprachlicher Kommunikation in durchaus gewünschter Weise in Richtung eines formellen, standardnahen Registers beeinflussen.

Der Forderung B) soll dadurch entsprochen werden, dass bei der lexikalischen und grammatischen Analyse der Sprachproben vor allem solche Elemente berücksichtigt werden, die in der Forschungsliteratur als charakteristisch für Schulsprache angesehen werden und/oder empirisch nachgewiesene Stolpersteine des DaZ-Erwerbs darstellen. Für den Untersuchungsgegenstand „formalsprachliche Genauigkeit in der gesprochenen Schulsprache von Grundschulkindern mit Deutsch als Zweitsprache“ gibt es jedoch

---

<sup>3</sup> Eine detaillierte Beschreibung des Elizitierungsverfahrens findet sich in Webersik 2012.

wie unter 3.1.2 dargestellt weder eine umfassende Modellierung noch ein einschlägiges Referenzwerk. Deshalb müssen bei der konkreten Kategorienentwicklung die Erkenntnisse aus Systemlinguistik, Zweitspracherwerbsforschung und Gesprochene-Sprache-Forschung jeweils sinnvoll miteinander integriert werden<sup>4</sup>. Neben der Inhaltsvalidität, die durch die theoretische Fundierung und enge Zusammenarbeit mit Experten (Linguisten, Deutschdidaktikern und Psychologen) gegeben ist, soll zusätzlich die Kriteriumsvalidität überprüft werden. Zu diesem Zweck müssen die Ergebnisse mit diversen Außenkriterien, die für das genannte Konstrukt ebenfalls aussagekräftig sind und im Rahmen von BeFo erhoben wurden (z.B. C-test, Grammatiktest, Wortschatztest, Lesetest, Schulnoten etc.), korreliert werden. Auch eine explorative Faktorenanalyse zur Bestätigung der Konstruktvalidität ist vorgesehen. Die untersuchten Strukturen, die Ausprägungen eines zugrundeliegenden Merkmals darstellen (z.B. die Anzahl verschiedener Adjektive und die Anzahl verschiedener Verben als Indikator für Wortschatzreichtum) sollten auf denselben Faktor laden. Die Strukturen, die auf denselben Faktor laden, können dann in einer Skala zusammengefasst werden. Da das Verfahren vor allem die Bereiche „grammatikalische Genauigkeit“ und „Lexik“ untersuchen soll, sollten sich diese beiden Konstrukte als Hauptfaktoren abbilden lassen. Einem weiteren Hauptfaktor könnte das Konstrukt „schulsprachliche Kompetenz“ entsprechen. Da es für diesen Kompetenzbereich jedoch wie oben beschrieben kein detailliertes linguistisches Modell gibt, kann nicht mit Sicherheit erwartet werden, dass dieses Konstrukt durch einen entsprechenden Faktor bestätigt werden kann.

### **3.2 Objektivität**

Das Kriterium der Objektivität bezieht sich auf die Unabhängigkeit der Testergebnisse vom Untersucher, in unserem Fall also der Testleiter und der Kodierer. Konkret wird zwischen Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität unterschieden. Bei der Durchführungsobjektivität geht es um Verhaltensvariationen der Interviewer. Um die Durchführungsobjektivität zu erhöhen, empfiehlt es sich, „die Instruktion an den Untersucher (schriftlich) so genau wie möglich“ festzulegen (Lienert & Raatz 1998: 8). Die Auswertungsobjektivität bezieht sich auf die Genauigkeit der Auswertung in Abhängigkeit von vorgegebenen Regeln, und bei der Inter-

---

<sup>4</sup> Zur besonderen Herausforderung, die die Entwicklung linguistisch fundierter und zugleich im Sinne eines empirischen Diagnoseinstruments operationalisierbarer Kategorien darstellt vgl. Webersik 2012.

## *Instrument zur vergleichenden Analyse mündlicher Sprachproben*

pretationsobjektivität geht es darum, ob die Interpretation der Ergebnisse eindeutig ist und nicht von der interpretierenden Person abhängt. Wenn also zwei Versuchsteilnehmer die gleichen Ergebnisse erzielen, sollte dies von Seiten der interpretierenden Person auch zu den gleichen Schlussfolgerungen führen.

Um dem Kriterium der Objektivität zu genügen, sind der Ablauf während der Erhebung sowie das anschließende Transkribier- und Auswertungsvorgehen streng standardisiert und die Testleiter, Transkribierer und Kodierer werden entsprechend geschult. Vorgehen und Materialien der Schulung sind ebenfalls standardisiert und umfassend dokumentiert. In der Schulung erhalten die Testleiter einen schriftlichen Leitfaden zur Durchführung des Interviews, auf dem auch die Fragen notiert sind, die während der Erhebung wortwörtlich vorgelesen werden müssen. Die gesamte Datenerhebung wird durch Videoaufnahmen erfasst, so dass die Umsetzung des vorgesehenen Ablaufs sowie die korrekte Transkription überprüft werden können, indem eine repräsentative Zufallsstichprobe entsprechend ausgewertet wird (Durchführungsobjektivität). Die Transkription der Aufnahmen erfolgt mit Hilfe der Software CLAN (MacWhinney 2000), die sich in der Spracherwerbsforschung v.a. zur Analyse grammatikalischer Erwerbsprozesse weitgehend durchgesetzt hat (MacWhinney 2009). Jede transkribierte Schüleräußerung ist dabei systematisch mit der Videodatei verknüpft, so dass problemlos die Qualität und Objektivität der Transkription überprüft werden kann.

Die Kodierung der Transkripte stellt relativ hohe linguistische Anforderungen an die Auswerter, weshalb für diese Tätigkeit Studierende aus Studiengängen mit linguistischen Schwerpunkten rekrutiert werden. Um eine möglichst hohe Auswertungs- und Interpretationsobjektivität zu erreichen, sind außerdem eine entsprechend umfangreiche und gezielte Schulung sowie die Durchführung diverser Probeanalysen notwendig. Das standardisierte Vorgehen bei der Datenauswertung wird den Kodierern in Form eines Leitfadens mit zusätzlichen Erläuterungen an die Hand gegeben. Zur Verdeutlichung der theoretischen Kategorien, nach denen die Transkripte kodiert werden sollen, bietet sich der Einsatz von Benchmark-Texten an. Gemeint sind beispielhafte Schüleräußerungen, in denen das gesuchte Merkmal enthalten ist. Um die Ergebnisse nicht zu verfälschen, dürfen diese Beispieläußerungen nicht dem Korpus entstammen, der in die Datenauswertung mit eingeht. Stattdessen eignen sich Formulierungen aus den Pilot-Daten oder selbst konstruierte Beispiele. Da die Genauigkeit der Auswertung gerade im Falle komplexer linguistischer Kategorien maßgeblich durch die be-

grenzte Kapazität des Arbeitsgedächtnisses beeinflusst wird, werden die einzelnen Transkripte in mehreren Durchgängen kodiert. Dabei wird ein Kodierer X zunächst nur für einen einzelnen Durchgang, der sich auf bestimmte linguistische Merkmale beschränkt, gezielt geschult und führt diesen Analyseschritt für alle Transkripte durch. Kodierer Y wird für den nächsten Analyseschritt geschult und führt diesen wiederum für alle Transkripte durch. Auf diese Weise müssen die Rater ihre Aufmerksamkeit nicht zugleich auf alle relevanten sprachlichen Strukturen richten, was eine deutliche Überlastung des Arbeitsgedächtnisses bedeuten und deshalb zu Fehlern führen würde. Auch die Schulung ist dadurch effektiver, dass die Auswerter - ausgewählt auch nach den individuellen Vorkenntnissen - nur für bestimmte linguistische Strukturen ihr Wissen vertiefen müssen. Die in der Schulung eingesetzten Benchmark-Texte dienen auch während der Auswertung als Referenztexte. Um die Objektivität der Kodierung nachzuweisen, soll die Interrater-Reliabilität berechnet werden. Zu diesem Zweck wird eine repräsentative Zufallsstichprobe ( $n = 30$ ) von Interviews von jeweils drei unabhängigen Ratern kodiert und der Intraklassenkorrelationskoeffizient (ICC) (vgl. dazu Wirtz & Caspar 2002) ermittelt.

### **3.3 Reliabilität**

Die Reliabilität gibt Auskunft über die Genauigkeit bzw. Verlässlichkeit eines Tests, wobei irrelevant ist, was gemessen werden soll (darum geht es bei der Frage der Validität). Um die Reliabilität des Tests zu ermitteln, kann derselbe Test derselben Person unter den gleichen Bedingungen ein zweites Mal vorgelegt werden (Retest-Reliabilität). Wenn ausgeschlossen werden kann, dass die Kenntnis des Tests Auswirkungen auf das Ergebnis hat, sollten beide Testungen zu den gleichen Ergebnissen führen. Weitere Möglichkeiten zur Ermittlung der Messgenauigkeit sind die Bestimmung der Paralleltest-Reliabilität, bei der überprüft wird, ob ein vergleichbarer Test ein identisches Ergebnis liefert. Wenn weder ein vergleichbarer Test noch eine Parallelversion des Tests vorliegen und eine Wiederholung des Tests nicht möglich oder sinnvoll ist, kann ein einmalig durchgeführter Test auch nachträglich halbiert werden (auf die verschiedenen Halbierungsmethoden kann hier aus Platzgründen nicht weiter eingegangen werden), so dass zwei vergleichbare Hälften entstehen. Diese künstlichen Testhälften werden dann als Parallelformen des Tests angesehen, deren Werte dann wie beim tatsächlichen Paralleltest miteinander korreliert werden. Die innere oder interne Konsistenz eines Tests drückt das Ausmaß aus, in dem die einzelnen

## *Instrument zur vergleichenden Analyse mündlicher Sprachproben*

Bestandteile des Tests dasselbe messen. Durch die Testhalbierungsmethode wird in diesem Sinne eine erste, wenn auch ungenaue, Schätzung der internen Konsistenz vorgenommen. Für eine genauere Bestimmung gibt es weitergehende Möglichkeiten der Konsistenzanalyse (vgl. Schmidt-Atzert et al. 2012). Eine der bekanntesten Methoden, bei der der Test in so viele Teile zerlegt wird, wie er Items hat, um dann die mittlere Korrelation der einzelnen Items zueinander zu berechnen, dient der Ermittlung des Konsistenzkoeffizienten Cronbach's Alpha. Voraussetzung für eine solche Konsistenzanalyse ist die Homogenität der Items. Wenn ein mehrdimensionales Merkmal wie z.B. Sprachkompetenz gemessen werden soll und der Test daher heterogene Items umfasst, die unterschiedliche Aspekte des Merkmals erfassen sollen, gibt der Wert der internen Konsistenz zwar immer noch Auskunft über die Messgenauigkeit des Tests, er wird jedoch niedriger ausfallen als bei homogenen Tests.

Bevor die interne Konsistenz ermittelt und interpretiert wird, ist zunächst zu klären, ob die einzelnen Kategorien homogene Indikatoren für dasselbe Merkmal sind oder ob die in dem Verfahren berücksichtigten Bereiche nicht deutlich verschiedene (heterogene) Aspekte der Sprachkompetenz abbilden. Dies geschieht zum einen auf Grundlage theoretischer Überlegungen, zum anderen durch Interpretation der bei der Prüfung der Konstruktvalidität ermittelten Hauptfaktoren. Mittels einer Konsistenzanalyse wird dann die mittlere Korrelation derjenigen Kategorien des Verfahrens ermittelt, die dasselbe Merkmal (also z.B. „formale Genauigkeit“ oder „bildungssprachliche Kompetenz“) messen sollen. Als weitere Möglichkeit der Reliabilitätsprüfung des zu entwickelnden Verfahrens bietet sich die Testhalbierungsmethode an, wobei zu prüfen ist, ob Umfang und Qualität der Sprachproben genügen, um im Nachhinein identische Testhälften bilden zu können.

### **3.4 Nebengütekriterien**

Zu den Nebengütekriterien zählen u.a. Normierung, Vergleichbarkeit, Ökonomie und Nützlichkeit (Lienert & Raatz 1998: 7). Diese Kriterien sind wünschenswert, für die Bestätigung der Testgüte jedoch nicht zwingend erforderlich.

Eine Normierung des Verfahrens ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht vorgesehen, da hierfür eine größere Stichprobe, die nicht auf Berliner Grundschüler beschränkt sein sollte, nötig wäre. Da das Instrument jedoch

nicht zur Ermittlung des individuellen Sprachstands, der sinnvollerweise mit einer Normstichprobe in Bezug gesetzt werden sollte, sondern zur Abbildung von Unterschieden vor und nach der Teilnahme an einem Förderprogramm entwickelt wird, ist eine Normierung derzeit nicht notwendig.

Für Aussagen über Ökonomie und Nützlichkeit können keine numerischen Kennwerte ermittelt werden. Daher müssen diese Kriterien danach beurteilt werden, wie gut das Instrument für seine Zielsetzung geeignet ist und ob auf diesem Hintergrund der nötige Aufwand gerechtfertigt ist. Um die Effekte einer Fördermaßnahme auf solch komplexe Bereiche wie grammatikalische Genauigkeit und Lexik in der gesprochenen Spontansprache zu ermitteln, ist ein relativ aufwändiges Verfahren gerechtfertigt. Allein die Erhebung mündlicher Sprachproben und ihre Transkription erfordern per se einen größeren zeitlichen und finanziellen Aufwand als z.B. schriftliche Gruppentests wie der C-Test (Baur & Spettmann 2008). Dennoch muss das Verfahren praktikabel bleiben, weshalb die Elizitierung einer Sprachprobe nicht länger als 20-25 min dauern sollte. Wie die tatsächliche Datenerhebung gezeigt hat, erhält man auf diese Weise monologische Sprachdaten von ca. 5-8 min Länge (vgl. Webersik 2012). Diese bilden eine ausreichende Auswertungsgrundlage. Transkription und Datenauswertung erfolgen weitgehend computergestützt, was ebenfalls zu Präzision und Ökonomie beiträgt.

Gerade bei der Transkription führt der einzuhaltende finanzielle und zeitliche Rahmen dazu, dass auf viele Details wie Pausenlänge, Intonationskurven oder die Markierung von Betonungen etc. wie es in der Gesprächsanalyse üblich ist, verzichtet werden muss. Dieses Vorgehen lässt sich jedoch dadurch rechtfertigen, dass diese Merkmale für die untersuchten Kategorien m.E. von weniger wichtiger Bedeutung sind, als wenn beispielsweise diskursiv-pragmatische Kompetenzen analysiert werden sollen. Der zeitliche Aufwand, der für die Auswertung der Sprachproben erforderlich ist, soll durch das beschriebene mehrschrittige Kodierverfahren und die gezielte Schulung soweit wie möglich minimiert werden.

Ein Verfahren mit der beschriebenen Zielsetzung ist sowohl für die Didaktik und Sprachlehr- und -lernforschung, die u.a. den Einfluss verschiedener didaktischer Verfahren auf Lernprozesse und -ergebnisse empirisch untersucht, als auch als Grundlage bildungspolitischer Entscheidungen von größtem Nutzen. Auch in anderen Zusammenhängen, in denen mündliche Sprachproben miteinander verglichen werden sollen (z.B. von Schülern unterschiedlicher Herkunftssprachen oder Schulleistungen), kann das Verfah-

### *Instrument zur vergleichenden Analyse mündlicher Sprachproben*

ren gewinnbringend eingesetzt werden. Weiterhin könnte gerade die Validitätsprüfung, ggfs. auch mithilfe einer explorativen Faktorenanalyse, weiteren Aufschluss über den Zusammenhang bestimmter sprachlicher Phänomene liefern.

Um etwas über die Vergleichbarkeit des Verfahrens aussagen zu können, müssten die Ergebnisse dieses Verfahrens mit denen eines weiteren validitätsähnlichen Tests berechnet werden (vgl. Lienert & Raatz 1998: 12). Dies wäre m. E. für den in BeFo eingesetzten Grammatiktest sowie das Verfahren, das zur Auswertung der schriftlichen Sprachproben verwendet wird, denkbar.

#### **4. Zusammenfassung und Ausblick**

Ausgehend von dem dringenden Desiderat angemessener Verfahren zur Evaluation von Fördermaßnahmen im Bereich Deutsch als Zweitsprache soll ein Instrument zur Abbildung von Fördereffekten fortgeschrittener DaZ-Lerner auf ausgewählte Aspekte der gesprochenen Schulsprache entwickelt werden. Im Vordergrund stehend dabei entsprechend der Förderschwerpunkte morpho-syntaktische und lexikalische Strukturen. Ziel dieses Beitrags war es aufzuzeigen, welche methodischen Anforderungen an ein solches Verfahren zu stellen sind, um generalisierbare Ergebnisse zu erzielen, die auch als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungen dienen können. Die Einhaltung der Gütekriterien, vor allem in Hinblick auf Generalisierbarkeit, Objektivität und Ökonomie, führt dabei notwendigerweise zu einer Reduzierung linguistischer Kategorien. Dies zeigt sich zum einen in der Anzahl linguistischer Merkmale, die berücksichtigt werden können, zum anderen in der Differenziertheit dieser Merkmale. Die Ergebnisse der Verfahren zur Validitätsprüfung werden zeigen, inwieweit es möglich ist, trotz dieser notwendigen Reduzierung zu validen Ergebnissen zu gelangen. In jedem Fall kann durch das Verfahren nur ein kleiner Ausschnitt sprachlicher Kompetenz abgebildet werden. Für die Evaluation von Fördermaßnahmen ist es deshalb unabdingbar, weitere Instrumente und Verfahren einzusetzen, die andere sprachliche Kompetenzbereiche und Register berücksichtigen.

## Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt (2008), Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore & Ulrich, Winfried (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* [Reihe: Deutschunterricht in Theorie und Praxis, DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden / hrsg. von Winfried Ulrich ; Bd. 9]. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 64–80.
- Ahrenholz, Bernt (2010), Bildungssprache im Sachunterricht der Grundschule. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. 2., durchges. und aktualisierte Aufl. Tübingen: Narr, 15–35.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2010): Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler; mit 87 Tabellen. 4. Aufl. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag (Springer-Lehrbuch Bachelor, Master).
- Bredel, Ursula (2007), Sprachstandsmessung - eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Bonn [u.a.]: BMBF, 77–119.
- Christie, Frances (1985), Language and schooling. *Language, Schooling and Society*, 21–40.
- Cummins, James (1979), Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.) (2008), *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung - Forschungsgrundlagen* [Reihe: Bildungsforschung, 29]. Berlin [u.a.]: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Referat Bildungsforschung.
- Fiehler, Reinhard (1994), Analyse- und Beschreibungskategorien für geschriebene und gesprochene Sprache. Alles eins? In: Čmejrková, Svetla; Frantisek, Danes & Havlová, Eva (Hrsg.), *Writing vs speaking. Language, text, discourse, communication*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 175–180.
- Gogolin, Ingrid (2004), Zum Problem der Entwicklung von "Literalität" durch die Schule. Eine Skizze interkultureller Bildungsforschung im Anschluss an PISA. In: Lenzen, Dieter & Baumert, Jürgen (Hrsg.), *PISA und die Konsequenzen für die erziehungswissenschaftliche Forschung* [Reihe: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft, 3]. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss, 101–112.
- Gogolin, Ingrid (2006), Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. In: Mecheril, Paul (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, 79–85.
- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula & Roth, Hans-Joachim (2003), *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten*. Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung) .

## *Instrument zur vergleichenden Analyse mündlicher Sprachproben*

- Grießhaber, Wilhelm (2008), Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Bernd (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. 2. überarb. und erg. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 31–48.
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.) (2002), *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen* [Reihe: Fremdsprachen in Lehre und Forschung (FLF), 32]. Bochum: AKS-Verl.
- Herman, Jane (1997), Home language environment and school language use: The effects of language exposure on communicative skill. *International journal of psycholinguistics: an interdisciplinary journal of human communication*, 13: 1, 41–54.
- Hopf, Diether (2005), Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51: 2, 236–251.
- Jeuk, Stefan (2010), *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen - Diagnose - Förderung*. 1. Aufl. [Reihe: Lehren und Lernen]. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaltenbacher, Erika (2011), Zur Problematik der Evaluation von Sprachfördermaßnahmen. In: Hahn, Natalia & Roelcke, Thorsten (Hrsg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch*. 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010. Göttingen: Univ.-Verl, 163–178.
- Knapp, Werner (1999), Verdeckte Sprachschwierigkeiten. *Grundschule*, 5, 30–33.
- Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985), Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Kubinger, Klaus D. (1996), *Einführung in die psychologische Diagnostik 2*, korrigierte Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Lienert, Gustav A. & Raatz, Ulrich (1998), *Testaufbau und Testanalyse*. 6. Aufl., Studienausg. Weinheim: Beltz Psychologie-Verl.-Union.
- Limbird, Christina & Stanat, Petra (2006), Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra & Watermann, Rainer (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden, 257–308.
- MacWhinney, Brian (2000), *The CHILDES project. Tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- MacWhinney, Brian (2009), *Enriching CHILDES for morphosyntactic analysis*. Carnegie Mellon University, Department of Psychology (Paper 175) [[http://joyrex.spc.uchicago.edu/ldp/docs/\\_downloads/morphosyntax.pdf](http://joyrex.spc.uchicago.edu/ldp/docs/_downloads/morphosyntax.pdf), Abruf am 9.12.11].

- Reich, Hans H. (2008), Sprachstandserhebungen, ein- und mehrsprachig. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore & Ulrich, Winfried (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* [Reihe: Deutschunterricht in Theorie und Praxis, : DTP; Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden / hrsg. von Winfried Ulrich ; Bd. 9]. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 420–429.
- Reich, Hans H. (2009), Zur Arbeit des Projekts PROSA: Linguistische Grundlagen für die Entwicklung sprachdiagnostischer Verfahren. In: Jeuk, Stefan & Schmid-Barkow, Ingrid (Hrsg.), *Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. [Sektion 1 des 17. Symposiums Deutschdidaktik 2008 an der Universität zu Köln (...)] "Differenz und Entwicklung im Deutschunterricht"*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 15–19.
- Reich, Hans H. & Roth, Hans-Joachim (2002), *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher: ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule.
- Riemer, Claudia (2008), DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: Chlosta, Christoph; Leder, Gabriela & Krischer, Barbara (Hrsg.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis ; 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin* [Reihe: Universitätsdrucke, 79]. Göttingen, Göttingen: Univ.-Verl. Göttingen; Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek, 1–16.
- Rösch, Heidi (2003), Lernbereiche der DaZ-Förderung. In: Rösch, Heidi & Ahrens, Ruth (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung: Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Dr. A 6. [Reihe: Deutsch]*. Braunschweig: Schroedel, 24–33.
- Rösch, Heidi & Rotter, Daniela (2010), Formfokussierte Förderung in der Zweitsprache als Grundlage der BeFo-Interventionsstudie. In: Rost-Roth, Martina (Hrsg.), *DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop "Kinder mit Migrationshintergrund"*. Freiburg im Breisgau: Fillibach-Verl, 217–235.
- Rösch, Heidi (2011), *Deutsch als Zweitsprache - Deutsch als Fremdsprache*. Studienbuch. Berlin: Akademie-Verlag.
- Rösch, Heidi & Stanat, Petra (2011), Bedeutung und Form (BeFo), Formfokussierte und bedeutungsfokussierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In: Hahn, Natalia & Roelcke, Thorsten (Hrsg.), *Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010*. Göttingen: Univ.-Verl, 149–162.
- Scarcella, Robin (2003), *Academic English: A Conceptual Framework*. University of California [esolonline.tki.org.nz/.../Academic+English+A+Conceptual+Framework.pdf, Abruf am 17.2.11].
- Schleppegrell, Mary J. (2001), Linguistic Features of the Language of Schooling. *Linguistics and Enducation*, 12: 4, 431–459.

## *Instrument zur vergleichenden Analyse mündlicher Sprachproben*

- Schleppegrell, Mary J. (2004), *The language of schooling. A functional linguistics perspective*. Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum.
- Schleppegrell, Mary J. (2009), *Language in academic subject areas and classroom instruction: what is academic language and how can we teach it?* [[http://www7.nationalacademies.org/cfe/Paper\\_Mary\\_Schleppegrell.pdf](http://www7.nationalacademies.org/cfe/Paper_Mary_Schleppegrell.pdf), Ab-ruf am 17.2.11].
- Schmidt-Atzert, Lothar; Amelang, Manfred; Fydrich, Thomas; Moosbrugger, Helfried & Zielinski, Werner (2012), *Psychologische Diagnostik. Mit 82 Tabellen*. 5. Aufl. [Reihe: Springer-Lehrbuch]. Berlin: Springer.
- Schöler, Hermann & Grabowski, Joachim (2007), Sprachentwicklungsdiagnostik: Einsatz und Bedeutung von Tests. In: Knapp, Karlfried & Antos, Gerd (Hrsg.), *Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch ; mit CD-ROM*. 2., überarb. und erw [Reihe: Sprachwissenschaften, 8275]. Tübingen: Francke, 525–547.
- Siebert-Ott, Gesa (2000), Der Übergang von der Alltagskommunikation zum Fachdiskurs. *Deutsch lernen*, 2, 127–142.
- Snow, Catherine E. & Uccelli, Paola (2009), The Challenge of Academic Language. In: Olson, David R. & Torrance, Nancy (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Literacy*. 1. publ. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 112–133.
- Stanat, Petra & Müller, Andrea G. (2005), Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bartnitzky, Horst & Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache lernen* [Reihe: Beiträge zur Reform der Grundschule, 120]. Frankfurt am Main, 20–32.
- Temple, Jeanne M. de; Wu, Hsin-Feng & Snow, Catherine E. (1991), Papa Pig Just Left for Pigtown: Children's Oral and Written Picture Descriptions under Varying Instructions. *Discourse Processes*, 14, 469–495.
- Webersik, Julia (2012), Wie effektiv ist Sprachförderung? Entwicklung eines quantitativen Verfahrens zur Ermittlung von Fördereffekten. In: Ahrenholz, Bernt & Knapp, Werner (Hrsg.), *Sprachstand erheben - Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund*. 1. Aufl. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Wirtz, Markus & Caspar, Franz (2002), *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität. Methoden zur Bestimmung und Verbesserung der Zuverlässigkeit von Einschätzungen mittels Kategoriensystemen und Ratingskalen*. Göttingen: Hogrefe Verl. für Psychologie.

# **Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung und individueller Selbstreflexion von angehenden Fremdsprachenlehrenden**

ANKE KÖHLER

Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit der angeleiteten Professionalisierung durch Reflexion, spezifisch durch Videoanalyse. Teilnehmende der Studie sind Lehramtsstudierende für Englisch im Bachelorstudium. Fachdidaktische Inhalte werden in einem parallel zu einem Praktikumszeitraum liegenden Blockseminar vertieft und fokussiertes neues Wissen erarbeitet. Ein so ganzheitlich angelegtes Seminar fördert die Vernetzung von Fachwissen und Unterrichtserfahrung. Reflektierte strukturierte Videoanalyse ermöglicht institutionelle Professionalisierung und individuelle Selbstreflexion von angehenden Fremdsprachenlehrenden miteinander zu verbinden. Die Nutzung von Technologie zur individuellen Weiterbildung ist eine zukunftsorientierte Methode der Selbstreflexion. Ziel ist, das berufslebenlange Lernen und Forschen angehender Lehrender systematisch einzuführen und mögliche Hemmungen zu senken, dies im späteren Berufsalltag durchzuführen.

## **1. Einleitung**

### **1.1 Trainingsseminar & Praktikum**

Selten werden einzelne Menschen von so vielen Augenpaaren so fokussiert und über lange Zeit betrachtet oder beobachtet, wie dies bei Lehrenden der Fall ist. Ihr Interaktionsverhalten mit der Klasse wird viel diskutiert – vom Pausenhof bis zum Klassentreffen noch Jahrzehnte nach dem Ende der Schulzeit der Schülerinnen und Schüler. Und doch steht der Lehrkörper bisher selten im Forschungsfokus, insbesondere in der Fachdidaktik (Hurley 1992: 259).

Im Folgenden wird dargestellt, wie durch ein praktisch orientiertes Seminar das Nebeneinander von Erfahrungen in der Schule und theoretischem Input in der Universität aufgehoben wurde und hierdurch der Praxisschock (Bosse und Messner 2008: 54) der Studierenden gemindert oder sogar vermieden werden konnte. Die Studie war im regulären Studienrahmen von Bachelor-Lehramtsstudierenden im Fach Englisch verortet. Die gewonnenen

Erkenntnisse konnten direkt (weiter) im Studienalltag von Studierenden und Lehrenden angewandt werden.

## **1.2 Videoanalyse**

Die Entwicklung des Kurses ging aus theoretisch basierten empirischen Untersuchungen der vorhergehenden Semester hervor. Die regulären Tagespraktika (Schritt 1) wurden zunächst um strukturierte Videoanalysen durch die Dozentin (Schritt 2) und schließlich um ein begleitendes Seminar mit Explorations- und Forschungscharakter zu Video- und Konversationsanalyse mit Improvisationsübungen (Schritt 3) erweitert. Wie die Arbeit und die Ergebnisse des im dritten Schritt erarbeiteten Trainingsseminars in Bezug auf die Videoanalyse aussahen, soll im Folgenden kurz dargelegt werden.

## **1.3 Aufgaben- und Funktionsverständnis**

Im Forschungskontext werden reflexive Ansätze in Aus- und Weiterbildung gefordert (Richards & Lockhart 1994; Wallace 1991). Ziel der routinemäßigen Reflexion des eigenen Lehrens ist ein dynamisches Sein im Unterricht (Farrell 2007: 13). Es geht nicht darum, eine als "guten Lehrer" angenommene statische Rolle zu erreichen und auszufüllen, sondern darum, die eigene Lehr(enden)persönlichkeit kontinuierlich zu entwickeln und je nach erkanntem persönlichen Bedarf einzelne Bestandteile umzugewichten und aus- oder fortzubilden.

Die Anleitung zur Entwicklung der privaten und professionellen Identität, die sich immer wandelt und wandeln kann, ist ein wichtiger, bisher sehr vernachlässigter Punkt in der Lehramtsausbildung.

## **1.4 Reflexion mit *peers***

Der Gewinn für die Studierenden durch die Möglichkeit des Betrachtens der eigenen (Lehr-)Person von außen und der offensichtlich gemachten Entwicklung aller Beteiligten im bewussten Einsatz der eigenen Person im Fremdsprachunterricht zeigte sich sowohl durch strukturierte (Re-)Analysen der Videodaten (Najvar et al.: 108) als auch der Triangulationen per Gruppeninterviews, Fragebögen, Portfolioarbeit etc. nicht nur vom „teacher talk“, (Brown 2004: 9), sondern auch bei der ganzkörperlichen individuel-

len Darstellung und Interaktion mit Schülerinnen und Schülern und anderen Studierenden.

## 2. Grundlagen

### 2.1 Trainingsseminar & Praktikum

Der hier vorgestellte Teil der Studie wurde an der Universität Potsdam und einem Potsdamer Gymnasium in freier Trägerschaft von Oktober 2010 bis Februar 2011 durchgeführt<sup>1</sup>. Ein Durchführungskriterium dieser Studie war die Integrierbarkeit bzw. Umsetzbarkeit im Regelstudium, nicht nur im Rahmen eines besonderen Projekts. Tagespraktikum (drei Teilnehmende) und Seminar (17 Teilnehmende, einschließlich der Praktikanten) sind obligatorische Bestandteile des Bachelorstudiums. Das Praktikum fand wöchentlich in einer 7. Klasse statt, das Seminar war als Blockveranstaltung mit Präsenzterminen alle drei Wochen konzipiert.

Die Studie beruht inhaltlich auf den folgenden fünf miteinander verbundenen Bereichen: (a) Strukturierte Videoanalyse und konversationsanalytische Methodologie sowie die Anleitung zur Arbeit in Kleingruppen (Tochon 1999) sind bei der Arbeit im Praktikum und Seminar immanenter Bestandteil. Sie wurden im vorgestellten Projekt v.a. zur Reflexion und damit Bewusstmachung des Interaktionsverhaltens von angehenden Fremdsprachenlehrenden genutzt. Hierdurch wird nicht nur die Arbeit im Seminar unterstützt, sondern auch den zukünftigen Lehrenden ein Werkzeug zur späteren *action research*<sup>2</sup> an die Hand gegeben.

---

<sup>1</sup>Alle Studierenden, Schülerinnen und Schüler und deren Eltern und die Schulleitung haben ihr schriftliches Einverständnis gegeben, dass Videoaufzeichnungen durchgeführt und Bild und Ton und deren Analysen für die Lehre und Forschung gespeichert, genutzt und in Auszügen veröffentlicht werden dürfen.

<sup>2</sup>Eine Kurzdefinition dieser Art der Forschung lautet:

“[A]ction research has emerged as a possible way of bridging this gap between research and practice and between researchers and practitioners. Action research contains similar ingredients as other forms of research - specifically, questions, data, and interpretations/analysis. However, what makes it unique is that it centers on questions or problems that confront teachers in their day-to-day work, and it is carried out by teachers.” (Nunan 2005: 232)

(b) Die Entwicklung eines dynamischen Aufgaben- und Funktionsverständnisses (Caspari 2001) als Lehrende im Gegensatz zu einer traditionellen Orientierung der Rollenentwicklung hin auf das statische Bild so genannter fertiger Lehrender war Schwerpunkt. Dies war neben der Diskussion von Fachtexten sehr praktisch ausgerichtet – durch den Einsatz von Improvisationsübungen und Microteaching-Sequenzen zu qualitativ emergierten Situationen des Fremdsprachenunterrichts und deren anschließender detaillierter Analyse, Reflexion und Diskussion.

Once the aspiring teacher realizes the importance of using himself or herself as an instrument to promote students' growth and development, the careful acquisition of a repertoire of dramatic as well as academic skills can begin. (van Hoose & Hunt 1979: 37)

Die Standardvorgehensweisen zur (c) Reflexion der Probestunden werden mit *peers* als Vorbereitung für zukünftige Unterrichtsstunden genutzt (Jacobs et al.: 262; Janík et al.: 207). Um den Prozess der vorbereitenden Reflexion weiter zu substantzieren, werden ergänzende (d) Improvisationsübungen (Spolin et al. 1999) in das Seminar eingebracht. Der Fokus auf (e) nonverbalen Elementen (Grant & Grant Hennings 1970) im Fremdsprachenunterricht bietet noch sehr großes Potenzial für das Curriculum zukünftiger Fremdsprachenlehrender (Sarter 2006: 92f).

## **2.2 Videoanalyse**

Beim Einsatz reflektierter strukturierter Videoanalyse im Bereich der Lehrendenbildung geht es darum, Experten auszubilden, die die eigenen Handlungen und die anderer reflektieren und systematisch auswerten können. Lehrende erhalten eine Entwicklungsorientierung. Diese kann langfristig wirken und zu kontinuierlicher Reflexion, Auswertung, abgesichertem Experimentieren und schließlich Wandel, auch im späteren Berufsalltag, führen (Tochon 1999: 85).

"*Observation* can generally be characterised as a professional technique for gaining (new) information about the outside world. [...] [W]e have come to see video technology as a tool for social scientists to observe phenomena that are too complex to be noticed by the naked eye." (Janík et al. 2009: 7; Hervorhebung im Original)

Die Videoanalyse bietet Möglichkeiten, den normalen Unterrichtsprozess in der nachträglichen Betrachtung zu entschleunigen, zu pausieren und erneut zu betrachten, um bemerkenswerte Ereignisse zu fokussieren.

Die verschiedenen Ebenen der verbalen, nonverbalen und paraverbalen Kommunikation können voneinander getrennt detailliert betrachtet und analysiert werden. Die Trennung dieser Ebenen in (wiederholt) beobachtbaren Interaktionssituationen zur Beschreibung verhilft den Studierenden zu klareren Analysen und weniger Wertung bei der Auswertung von Unterrichtssequenzen.

Im Rahmen eines Seminars oder Praktikums ist die Anwendung reflektierter strukturierter Videoanalyse bei Weitem nicht so verbreitet wie in Trainings zu Kommunikationsförderung in der Weiterbildung – z.B. für Verkaufsgespräche (z.B. Pascoe 2001), im Management (z.B. Henninger 2009) oder allgemein im Berufsleben (z.B. Bischoff 2007). Spezialisierte Videoanalysetrainings finden sich für die Teamarbeit (z.B. Kauffeld 2010) und besonders im Sport (für einen Überblick der aktuellen Literatur: Beisel 2007). Großflächig wurden Videoanalysen z.B. zur Erforschung von Unterrichtsprozessen in der TIMSS-Videostudie verwendet (Klieme & Baumert 2001).

Videoanalyse sollte in Kleingruppen stattfinden. Dies kann auch in den Rahmen eines Seminars eingebettet geschehen (Abendroth-Timmer 2011: 36). Die Gruppen können aus Teilnehmenden (a) des Trainings bestehen, von denen die Aufzeichnungen analysiert werden oder (b) von einer neuen Gruppe, die gerade mit dem Training beginnt. In diesem Falle dient die Videoanalyse dem Aufzeigen verschiedener Problematiken bzw. der Relevanz des Videotrainings als Vorbereitung auf die Handlungen im Klassenraum.

### **2.3 Aufgaben- und Funktionsverständnis**

Die verschiedenen Fachdiskurse verstehen unter der Bezeichnung "Rolle" oder "Identität" v.a. abstrakte und verallgemeinernde Statusbeschreibungen. Jedoch werden individuelle Definitionen, Wahrnehmungen und Herausforderungen im direkten Berufsalltag hier nicht aufgenommen (Caspari 2001: 25ff.). Unter Aufgaben- und Funktionsverständnis fasst Caspari die Auffassungen von Fremdsprachenlehrenden der Anforderungen und den „daraus resultierenden Ämtern bzw. Fähigkeiten“ (2001: 210).

Durch die systematische Reflexion, in diesem Fall mithilfe von Videoanalyse, sammeln Lehrende methodisch Daten über eigenes und anderes Unterrichten (Farrell 2007: 12). Dies entspricht der Forderung, dass "LehrerInnen (...) berufliche Weiterentwicklung durch Selbstbeurteilung und KollegInnenbeurteilung gewährleisten und mit den auf ihrem Gebiet verfügbaren

Informationen Schritt halten (müssen)." (European Centre for Modern Languages 2008: 14). Der Nutzen für die Lehrenden besteht darin, dass die auf empirische Weise gewonnenen Informationen eingesetzt werden können, um sachlich begründete Entscheidungen zu Änderungen ihrer Lehrpraxis zu treffen (Farrell 2007: 12). Gimenez (1999: 131f.) gibt hierbei zu bedenken, ob die durch tiefgehende Reflexion gestellten Anforderungen in ihrer Komplexität durch Studierende erfüllbar sind. Es sei bei der Forderung nach Reflexion in Seminaren wichtig, eine Unterscheidung nach Zeitpunkt, Inhalt, Art, Tiefe, Geschwindigkeit und Ebenen zu treffen.

## **2.4 Reflexion mit *peers***

Die drei, u.a. von Farrell (2007) zusammengefassten Formen der Reflexion beziehen sich auf die verschiedenen Zeiten und Foki. Bezugspunkt ist jeweils die Situation, in der gehandelt wird.

1. *Reflection-in-action* beschreibt die Auseinandersetzung der Lehrperson mit routinierten (Unterrichts-)Vorgängen. Diese Routinen sind durch Wissen und Erfahrungen geleitet und bedürfen eines "knowing-in-action" (Schön 1983, zitiert nach Farrell 2007: 4).
2. *Reflection-on-action* ist zeitlich nach der Handlung situiert. Entsprechend werden Aktionen und Reaktionen, die aus dem "knowing-in-action" hervorgehen, Gegenstand der Reflexion (Hatton & Smith 1995, zitiert nach Farrell 2007: 4).
3. *Reflection-for-action* unterscheidet sich von den anderen beiden Arten dadurch, dass sie proaktiv ist. (Farrell 2007: 4). Nach Killon & Todnem (1991: 15) ist diese Form der Reflexion das weiterführende Ziel der beiden zuvor genannten. Alternativen werden durchdacht, gegebenenfalls diskutiert und die eigentliche Handlungssituation vorentlastet und somit für nicht routinierte Optionen geöffnet. Nicht desto Trotz erfahren erfahren die beiden zuvor genannten Reflexionsarten ihre Berechtigung durch den Fokus der jeweiligen Situation.

Zum anderen ist es für die Studierenden sehr hilfreich, wenn sie sich vorher in der Zielsprache überlegen, wie Arbeitsanweisungen, Feedback etc. nun tatsächlich formuliert werden. Selbst wenn sie die Zielsprache fließend beherrschen, birgt ihre Verwendung im Klassenraum ganz andere Herausforderungen. In den von ihnen gewohnten Kontexten sind zumeist abstrakte bzw. komplexe sprachliche Darlegungen verlangt. Dies gilt für universitäre

Lehrveranstaltungen ebenso wie für zielsprachliche Kontexte, sei es als *lingua franca* zwischen unterschiedlichen Muttersprachlern oder mit L1-Sprechenden der Zielsprache. Gerade auch der Einsatz von nichtsprachlichen Mitteln im Fremdsprachenunterricht kann bewusst geplant werden. Mimik, Gestik, das eigene Verhalten im Klassenraum, der Einsatz verschiedener Medien, angefangen von Tafeln über Realia bis hin zu technischen Geräten etc. und die Verbindung all dieser Elemente, kann systematisierenden, inhaltlich stützenden oder akzentuierenden Charakter haben. Besonders im Anfangsunterricht können nonverbale Elemente das gesprochene fremdsprachliche Wort sinnvoll ersetzen oder ergänzen (Sarter 2006: 92). Diese Hilfestellungen finden gleichzeitig mit den ohnehin zu gebenden verbalen Äußerungen statt, bedürfen also keines zusätzlichen zeitlichen Raumes. Im Gegenteil erleichtern sie sehr oft das Verständnis des Gesagten und ersparen Rückfragen oder falsche Lösungsansätze, wenn die fremdsprachlichen Äußerungen der (relativ unbekannt) Lehrperson nicht korrekt verstanden werden. Die Handlungsoptionen der Studierenden werden hierdurch bedeutend erweitert.

### **3. Durchführung in Praktikum und Seminar**

"It is difficult to observe oneself teach." (Richardson & Fenstermacher 1999: xiii)

Es wurden im Rahmen der hier vorgestellten Arbeit des Semesters die Schulstunden und im Seminar die Microteachings und Impulsreferate der Studierenden videographiert.

In der reflektierten strukturierten Videoanalyse werden von den Teilnehmenden oder der Kursleitung Schwerpunkte festgelegt, die dann anhand von Videosequenzen der einzelnen Teilnehmenden fokussiert besprochen werden. Die Interaktionsereignisse werden nicht in Gänze geschaut und währenddessen kommentiert. Stattdessen werden zu verschiedenen Zeiten Schwerpunkte festgelegt.

1. Vor dem Ereignis festgelegte Hospitationsschwerpunkte werden in der Auswertung detaillierter betrachtet.
2. Während des Ereignisses festgestellte Schwierigkeiten und besonders gelungene Sequenzen werden von der jeweiligen Person bestimmt, um Routinen oder Mechanismen zu hinterfragen.

## *Videoanalyse und Training*

3. Nach dem Ereignis, bei der Sichtung des Materials, emergieren aus diesem Schwerpunkte und werden diskutiert.

Nach der Auswahl der Szenen liegt es in der Hand der Leitung der Kleingruppe, die Videosequenzen thematisch zu sortieren und zu editieren. Bei der Diskussion der Szenen werden eine oder mehrere nach Schwerpunkten selektierte Szenen gezeigt und zuerst von den gefilmten Personen mit Bezug auf Intention und Situationsverlauf oder Planung und Durchführung besprochen. Dem folgen Rückfragen und Anmerkungen der anderen Beteiligten. Die Diskussion kann systematisiert und die Fach- und Sachlichkeit, besonders in kritischen Situationen im gezeigten Video, gesichert werden.

In der Gruppe folgen Analysen und Interpretationen des Wahrgenommenen und Diskussionen darüber. Die Anleitung zur Reflexion liegt nach Gimenez (1999: 133) in den Händen der Gruppenleitung, im Normalfall der Dozentin oder des Dozenten. Diese geben zu Beginn eine Anleitung zum Analysieren, Diskutieren, Evaluieren und möglichen Alternativen der Unterrichtspraxis. Im Laufe der Zeit ermutigen sie die Teilnehmenden dazu, größere Verantwortung für die eigene professionelle Entwicklung zu übernehmen und unterstützen die Entwicklung eigener Theorien der Unterrichtspraxis .

Aufgrund der vorher nach Fokuspunkten selektierten Videosequenzen kommt es zum "stimulated recall" (Tochon 1999: 16). Durch das Zeigen von Videoausschnitten in dieser Form eines Videokommentars werden die Erinnerungen der Beteiligten an die Situation gefördert. Klarere Erinnerungen werden bei den Involvierten hervorgerufen und der Kontext für die Diskussion ist für alle gegeben.

Der reflektierten Analyse kann darüber hinaus eine theoretische Einbettung oder ein Denkanstoß durch Zitate, nichtlineare Texte oder Bilder vorangehen oder folgen. Diese können ebenso auf der Projektionsfläche erscheinen. Somit haben theoretisch fundierte Aspekte und eigenes Handeln auch visuell den gleichen Stellenwert.

Ein wesentlicher Punkt ist, dass ein reflexiver Ansatz nicht das Lernen pädagogisch-didaktischer Grundlagen ersetzen soll (Tochon 1999: 22). Das fachliche, bildungswissenschaftliche und v.a. auch das fachdidaktische Wissen wird durch die Arbeit für das Seminar in den Diskussionen immer wieder unter Beweis gestellt, neu vernetzt und ausgebaut. Ziel ist die theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit Handeln im Unterricht, nicht lediglich der Austausch von Meinungen.

Zeichner (1995: 19f.) weist auf die Notwendigkeit einer vorherigen Entscheidung für die Dozentin oder den Dozenten hin, ob eine angeblich neutrale, rein beschreibende, Haltung gegenüber der Reflexion der Lehrenden eingenommen wird oder ob diese von empirischen Befunden geleitet werden soll. Im Verlauf des Kurses werden die Teilnehmenden zur Moderation angeleitet. Diese Fertigkeit bereitet ebenso auf das eigene Unterrichten vor. Dies fördert die individuelle Entwicklung der zukünftigen Lehrenden – sowohl inhaltlich als auch im Geben und Nehmen von Feedback (Tochon 1999: 20). Es sollte darauf geachtet werden, dass das Verhältnis zwischen den Personen, die in den Videosequenzen erscheinen, und der Moderation nicht negativ vorbelastet ist.

#### 4. Erkenntnisse von Studierenden

Die konstruktiven Rückmeldungen in der Gruppendiskussion konnten die weitere Auseinandersetzung der Studierenden mit den Videoaufnahmen und dem eigenen Handeln fördern. Durch das im Praktikum geforderte obligatorische Portfolio bestand im Fall dieser Studie außerdem die institutionell vorgegebene Notwendigkeit der über die Treffen weiter führenden Reflexion. Die Treffen in der Kleingruppe waren auch Vorentlastung und Beispiel für reflektierte strukturierte Videoanalysen, die die Studierenden selbstständig durchführten. Die individuelle Entwicklung an ganz eigenen Stärken und Schwächen konnte somit noch weiter befördert werden.

Das Video wurde von den Teilnehmenden sowohl als Analyseobjekt als auch als Beweismittel genutzt. Dies spiegelt sich in den eingereichten Reflexionen, den Auswertungsgesprächen und abschließend erstellten Postern eines *World Café*<sup>3</sup> wider. Der Studierende Na formuliert es in seinem Portfolio folgendermaßen.

Erst bei der Analyse des Videos werden jedoch die tatsächlichen Gründe, warum diese Methode nicht wirklich funktioniert hat, deutlich. Wie man auf dem Video sehen kann, ist die Aufmerksamkeit der Schüler, nachdem sie sich nach vorne begeben haben, lange Zeit nicht auf mich gerichtet. [...] Es ist also durchaus möglich den Schülern Arbeitsanweisungen zu geben, auch wenn sie einander zugewandt stehen. Wie das Video zeigt, ist dies jedoch nur möglich, wenn der Lehrer sehr präsent ist. Sobald ich mich, um mein

---

<sup>3</sup>Das *World Café* ist eine Methode der dialogorientierten Forschung, mit der sich große Gruppen in flexiblen Kleingruppen über eine für sie bedeutsame Frage- oder Problemstellung austauschen können (Heuer 2008: 39).

## *Videoanalyse und Training*

Startsignal zu holen, etwas von dem Kreis entfernt hatte und den Kopf nach unten wandte, wurde an vielen Ecken sofort angefangen zu sprechen. (Na 2010<sup>4</sup>: 6, 9)

Neben dem inhaltlichen Gewinn für die einzelnen Personen konnten die Videoanalysen, die regelmäßig in einer konstruktiven Atmosphäre durchgeführt wurden (WCP "Development"<sup>5</sup>), Hemmungen und Angst vor Hospitationen, Videoaufnahmen und anderen Eigendarstellungen abbauen helfen (WCP "Tools, Skills, Ideas, Questions").

Die individuellen Fortschritte waren dabei bemerkenswert. Da Feedback zu objektiv und vor allem auch subjektiv als bedeutend identifizierten Schwerpunkten erfolgte, wurden nachfolgendes Training und Diskussion besonders fruchtbar. Gravierende Handlungsänderungen waren schon nach sehr kurzer Zeit feststellbar, wie am folgenden Beispiel sichtbar gemacht wird.

Die offene Diskussion der Handlungen aller Beteiligten und die Transparenz und Offenlegung von Meinungen führt zu sachlichen Auseinandersetzungen. Die Lehramtsstudierenden verließen ihre gehaltene Stunde nicht mehr nur mit einem mehr oder weniger guten oder schlechten Bauchgefühl.

In den Tagespraktika ging der anfängliche Zwang bzw. die Pflicht zum Feedback sehr bald in empfundene Notwendigkeit dafür über. Innerhalb einer Gruppe von drei bis sechs Studierenden entsteht in der neuen, somit meist Stress beladenen Situation naturgemäß schnell ein Gefühl der Verbundenheit. Dies hat jedoch auch zur Folge, dass Feedback oft sehr persönlich genommen wird. Die Videoanalyse steigerte die objektive Wahrnehmung des Geschehenen. Innerhalb der Gruppe wurde durch gesteigerte Sachlichkeit emotionale Betroffenheit abgebaut.

## **5. Entwicklung einer Studierenden**

Die folgenden Exzerpte zeigen die Studierende Mo als Lehrkraft in einer siebten Klasse.

---

<sup>4</sup>Benennung der Portfolios der Studierenden aus den Tagespraktika

<sup>5</sup>Benennung der Poster des World Café aus dem Trainingsseminar



Abb. 1: (Mo 20110602) (0:01:24.4-0:02:53.6). "Open your workbook."

Exzerpt 1<sup>6</sup> ist der Beginn ihrer ersten selbständig geplanten und erteilten Englischstunde. Die Hausaufgaben im Arbeitsheft der Schülerinnen und Schüler sollen verglichen werden. Die Bearbeitung der Aufgabe umfasst für die Klasse drei Schritte, die aus Jahren der Übung routiniert sind: (1) das Herausnehmen der Workbooks, (2) das Öffnen der entsprechenden Seite und Nummer und (3) das Vorlesen der schriftlich ausformulierten Sätze..

---

01	Mo	<<p>okay.>=
02		=and i Also want you;
03		to take; (-) out, e:hm,
04		your wOrkbook.=
05		=because i want to check your hOmework.
06		(1.6)
07		it's a lOnG time ago;==i know; but,
08		i [ho:p]e you:, (.8) †did your hOmework?
09	mJa	[boy ]
10	Ls	( )
11	Mo	workbook?= =yeah.
12		
13	mL1	which pAge?
14a	Mo	#8↓ -->
14b		it was page fIfty fOU:r,
14c		--> #
15		number three.

---

<sup>6</sup>Die Transkription der verbalen Äußerung richtet sich nach Selting et al. (2009) und Jefferson (2004). Die Transkription der nonverbalen Elemente ist inspiriert von Mondada & Doehler (2004) und McNeill (2005). Der Großteil der Systematisierung erfolgte hierbei jedoch durch die Autorin unter besonderer Beachtung der speziellen institutionellen Situation Unterricht. Die Transkriptionskonventionen werden in Anbetracht der Seitenbegrenzung in der nicht gesondert aufgeführt, sondern ausschließlich in der Analyse erklärt. Die Transkriptionen wurden mit der Transkriptions- und Analysesoftware Transana (Woods & Fassnacht 2010) vorgenommen.

## Videoanalyse und Training

```
16          #8↑#
17          (5.3)
.
.    ((off-task-Gespräche zwischen Mo und einzelnen Schülern))
.
65  Mo      okay;=
66          =gEdeon?
67          you want to stArt with the fIrst one?
68  mGe     okay.
69          I; e::h,
70          the (          ) Agent is phoned.
```

---

Exzerpt . (Mo 20110602) (0:01:24.4-0:02:53.6). "Open your workbook."

Im Folgenden gehe ich auf die Umsetzung der drei oben aufgeführten Abschnitte der vollständigen Aufgabenstellung ein.

- (1) Die Handlungsanweisung der Lehrerin Mo zum Herausnehmen der Workbooks wirken, wie zu Beginn die meisten ihrer Aufforderungen, sehr zurückhaltend und unbestimmt. Diese Wirkung entsteht durch den leisen Beginn (01), den (wiederholten) Einsatz der Verben *want* und *hope* (02, 05), Verzögerungen und Pausen (03) und der relativierenden, die Lernenden vorab entschuldigende Aussage in 07.
- (2) Die genaue Seitenzahl und Nummer der Übung werden erst nach Rückfrage durch einen Schüler (13) und Blick ins Buch, das auf dem Tisch vor ihr liegt (14a, c), genannt (14b, 15). Die folgende gute Minute verbringt Mo mit Aufforderungen, Erklärungen und Ermahnungen jeweils einzelner Schüler.
- (3) Die Anweisung zum Vorlesen des ersten Satzes der Hausaufgabe erfolgt in Frageform; als Erstes durch fragende Betonung des Namens des Schülers *mGe*, worauf sich die Frage anschließt, ob der Schüler den Satz vorlesen möchte (66-67). Es dauert außerdem eine weitere knappe Minute, bis auch der letzte aufgeforderte Schüler die Hausaufgabe vorgenommen hat. Während der Erteilung der Aufgabe setzt die Lehrerin keinerlei nonverbale Elemente zur Unterstützung des Gesagten ein; sie hält ihre Arme parallel am Körper.

Die Aufnahmen zu Exzerpt 2 entstanden zwei Wochen nach der oben aufgeführten Stunde. Die Studierende hat in der Zwischenzeit nicht unterrichtet. Es fand jedoch ein Trainingsblock statt, in dem die Unterstützung von Anweisungen und Erklärungen durch nonverbale Mittel im Fokus stand.

Die Lernenden erhalten in dem folgenden Exzerpt eine komplexe, nicht routinemäßig eingesetzte, Aufgabenstellung. (1) Es wird ein Videoclip des Fußballweltmeisterschaftsspiels Deutschland gegen Australien, das zwei Tage zuvor stattgefunden hatte, geschaut. (2) Dazu soll anschließend ein englischsprachiger Kommentar in Partnerarbeit verfasst und (3) dann von einer Person dargeboten werden.

```

101 Mo so nOw;
102 #TM↓ on desk#
103 we wAtch it agAIIn,
104 (1.9)
105 an:d; (-)
106a [you write your Own cOmmentary?
106b [rH↑ "holding pen" #
107a you know the v[Ideo,
107b |----
107c [#bH vert par -->
108a is Only twenty sEcon:::ds.
108b X | X | X|X |X|X|X|--#
109 #8@class, bH relaxed#
110a [keep that in mInd, beCAUse,
110b [#rF2@temple ↓ ↑ #
111a (.) After that?
111b |---|
112 #rH v arch vert#
113 (-)
114a #bH hor par closed "book" -->
114b you will read out your cOmmentary:?
114c --> -->#
115 (---)
116 #bH vert closed#
117a [and be emOtional;=
117b [#bFists open vert par, ↑↓↑ S#
118 okay;=
119 =as i told you before,
120 (-- )
121a [and you work in pArtners.
121b [#bHpalms↑ hor par 2x open-close#

```



Abb. 2. "pen"



Abb. 3. "20 seconds"



Abb. 4.  
"Keep that in mind."



Abb. 5. "Read out."



Abb. 6.  
"Be emotional."



Abb. 7. "partners"

---

Exzerpt <sup>7</sup>. (Mo 20110602) (0:52:10.3-0:52:32.8). "Write a football commentary".

Die Umsetzung der geplanten Aufgabenstellung erfolgt hier sehr dicht an deren logischem Aufbau. Dazu werden die einzelnen Phasen zum einen

---

<sup>7</sup>Zur besseren Orientierung in den Transkriptauszügen beginnt die Zählung von Exzerpt 2 mit 101, Folgende mit 301 usw.

## *Videoanalyse und Training*

klar voneinander getrennt, zum anderen ganz deutlich nonverbal unterstützt.

- (1) Es wird angekündigt, dass das Video noch einmal angesehen wird (101-103). Mo signalisiert den Beginn der neuen Phase ebenfalls dadurch, dass sie die Lehrmaterialien, die sie zuvor in der Hand hatte, auf dem Schreibtisch ablegt (102) und das Gesagte durch eine Pause wirken lässt (104).
- (2) Dabei wird das Ziel vorgegeben, dass zum Videoclip ein eigener Kommentar entsteht (105-106a). Die Arbeitsanweisung erfolgt im Englischunterricht und in der Zielsprache. Dass der Kommentar auf Englisch verfasst werden soll, ist implizit. Die Arbeitsaufforderung wird mit der gestischen Darstellung eines schreibenden Stiftes gedoppelt (106b, Abb. 1: "pen").

Die Anweisung abschließend wird der Hinweis darauf gegeben, dass die Aufgabe in Partnerarbeit anzugehen sei (121a). Sie exemplifiziert die Zuweisung der Partner durch Zeigen auf zwei nebeneinander sitzende Schüler, die sie gestisch ‚zusammenrückt‘ (121b, Abb. 6 "partners").

- (3) Es wird verbal und nonverbal auf die Kürze des Videos hingewiesen. Die Lehrerin zeigt eine begrenzte Länge an (107b, c,) und betont dies durch akzentuierende Handbewegungen (108b). Die Länge ist relevant, da die Schüler beim Vorlesen (114b, Abb. 4: "read out") der Textsorte des Live-Kommentars gerecht werden sollen (110a-119, Abb. 3: "keep that in mind"). Mit dem Fokus auf die Textsorte geht einher, dass der gesprochene Kommentar mit nichtsprachlichen Mitteln gestaltet werden soll (117). Auch dies wird stimmlich (117a) und gestisch-mimisch – mit geballten, schnell auf und ab bewegten Fäusten (117b, Abb. 5 "be emotional") – von Mo untermalt.

Sowohl nach der Anweisung als auch nach der Erläuterung folgt jeweils eine kurze Pause (115, 120), so dass die Klasse den fremdsprachlichen Ausführungen folgen kann.

## 6. Fazit

"Clearly, what you are learning about yourself will change how you communicate as a teacher." (Burns & Woods 1992: 18)

Ziel des Konzepts der Kopplung von Seminar und Praktikum ist eine ganzheitliche Umsetzung der Lehramtsausbildung. Hierbei greifen nicht nur im Rahmen einer Lehrveranstaltungsplanung Theorie und Praxis ineinander, sondern beides wird von den Studierenden selbst reflektiert und aufeinander und auf sich selbst und das eigene Handeln bezogen. Videoauswertungen zu Clips vorhergehender Praktika und hierzu situativ ähnlich eingebettete Improvisationsübungen, deren Analyse und Reflexion bereiten die Studierenden auch praktisch auf die folgenden Aufgaben im Praktikum vor. Der Praxisschock wird gemindert.

Die Videoanalyse ermöglicht eine Objektivierung des eigenen Handelns. Reflexion über das Gesehene in einer Gruppe unterstützt die Öffnung der Beteiligten gegenüber fachlichem Feedback, z.B. im künftigen Kollegium. Die Nutzung von Technologie zur individuellen Weiterbildung ist eine zukunftsorientierte Methode der Selbstreflexion.

Hierbei ist ein dynamisches Verständnis des eigenen Berufsbildes sowohl Voraussetzung als auch Ziel. Nicht das Erreichen eines als ideal angesehenen Zustands, sondern die Anpassung an und Nutzung von internen und externen Faktoren und deren Einbeziehung in die eigene Professionalisierung werden angestrebt.

Die Handlungsorientierung und effektive Gesprächsleitung werden in den Übungen genauer angegangen. Planung erfolgt nicht nur in der "Anflugperspektive" des *task-as-workplan*, wo es um die Struktur des Unterrichts geht, die Realisierung der einzelnen Interaktionsbeiträge jedoch kaum vorbereitet wird.

Die Studierenden lernen empirische Forschung für ihre eigene Lehre zu nutzen. Dies kann von der Dozentin oder dem Dozenten angeleitet werden. Spezifische Ziele werden nicht gesetzt, sondern die individuelle Entwicklung unterstützt.

Von den einzelnen Studierenden aus betrachtet, kann dies am folgenden Fünfschritt verbildlicht werden:

Im Kopf ... greift die Videoanalyse. Hierbei kommt es zu einer systematischen Untersuchung und Bewusstwerdung einzelner Unterrichtsabschnitte und persönlicher Eigenheiten oder Vorkommnisse.

## *Videoanalyse und Training*

Im Bauch ... wird eine dynamische Sichtweise auf das Aufgaben- und Funktionsverständnis entwickelt.

Mit Händen und Füßen ... wird die geforderte Handlungsorientierung eines modernen Fremdsprachenunterrichts auch körperlich umgesetzt.

Im Team ... erfolgt ein kontinuierliches sachliches Feedback und hierdurch eine professionelle Reflexion auf das eigene Handeln aus einer Außenperspektive.

In der Umgebung ... werden antizipierbare Situationen und deren Handlungen improvisiert.

Wird die Planung des Fremdsprachenunterrichts am Rahmen dieses Fünfschritts entlang vorgenommen, wird ihre Betrachtung als *task-as-process* ermöglicht und die individuelle Entwicklung und berufslebenslanges Lernen gefördert.



*Abb. 8: Illustration des Fünfschritts*

Die Einbindung der Fachliteratur wird dabei von den Studierenden als Vorteil empfunden: "Die Mischung aus praktischem Handeln als Lehrer und wissenschaftlicher Theorie, kombiniert mit Phasen der Reflexion über beides, haben mir sicherlich sehr geholfen." (Na 2010: 19).

Im Rahmen eines semesterbegleitenden Blockseminars zum Praktikum ist die Einbindung des Trainingsseminars ins Regelstudium gut umsetzbar. Fachdidaktische Inhalte werden vertieft und fokussiertes neues Wissen erarbeitet. Darüber hinaus wird Unterrichtshandeln vorbereitet, geübt und allein und in der Gruppe reflektiert. Ein so ganzheitlich angelegtes Seminar fördert die Vernetzung von Fachwissen und Unterrichtserfahrung. Die reflektierte strukturierte Videoanalyse ist ein Instrument, um die institutionelle Professionalisierung und individueller Selbstreflexion von angehenden Fremdsprachenlehrenden zu fördern.

### Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar (2011), Reflexive Lehrerbildung. Konzepte und Perspektiven für den Einsatz von Unterrichtssimulation und Videoographie in der fremdsprachendidaktischen Ausbildung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22 (1), 3–42.
- Beisel, Simon (2007), *Einsatzmöglichkeiten von Videoanalyse im Sport*. München: GRIN Verlag GmbH.
- Bischoff, Irena (2007), *Körpersprache und Gestik trainieren. Auftreten in beruflichen Situationen: Ein Arbeitshandbuch*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Bosse, Dorit; Messner, Rudolf (2008), Intensivpraktikum. Wie Lehrer/innen-Können universitär angebahnt werden kann. In: Christian Kraler und Michael Schratz (Hrsg.), *Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln: Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung*. Münster [u.a.]: Waxmann, 53–62.
- Brown, Kirsty (2004), *Better Interactions, Better Learning. Developing the Role of the Teacher to Optimise Classroom Interactions for Learning*. Dundee: University of Dundee.
- Burns, Morris U.; Woods, Porter (1992), *Teacher as Actor*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caspari, Daniela (2001), *Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Tübingen: Narr Verlag.
- Deppermann, Arnulf; Schmitt, Reinhold (2007), Koordination. Zur Begründung eines neuen Forschungsgegenstandes. In: Reinhold Schmitt (Hrsg.), *Koordination. Analysen zur multimodalen Interaktion*. Tübingen: Narr, 15–54.
- European Centre for Modern Languages (Hrsg.) (2008), *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion (EPOSA)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Farrell, Thomas C. (2007), *Reflective Language Teaching. From Research to Practice*. London; New York: Continuum.

## *Videoanalyse und Training*

- Gimenez, Telma (1999), Reflective Teaching and Teacher Education Contributions from Teacher Training. In: *Linguagem & Ensino* 2 (2), 129–143.
- Grant, Barbara M.; Grant Hennings, Barbara (1970), *The Teacher Moves. An Analysis of Nonverbal Activity*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hatton, Neville; Smith, David (1995), Reflection in Teacher Education. Towards Definition and Implementation. In: *Teaching and Teacher Education* 11 (1), 33–49.
- Henninger, Michael (Hrsg.) (2009), *Handbuch Medien- und Bildungsmanagement*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Heuer, Christian (2008), Das "World Café". In: *Geschichte lernen* 21 (123), 39–45.
- Hurley, Daniel Sean (1992), Issues in Teaching Pragmatics, Prosody, and Non-Verbal Communication. In: *Applied Linguist* 13 (3), 259–280.
- Jacobs, Jennifer; Borko, Hilda; Koellner, Karen: The Power of Video as a Tool for Professional Development and Research. Examples from the Problem-Solving Circle. In: Tomáš Janík und Tina Seidel (Hrsg.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. 1. Aufl. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, 259–274.
- Janík, Tomáš; Janíková, Marcela; Knecht, Petr; Kubiátko, Milan; Najvar, Petr; Najvarová, Veronika; Šebestová, Simona (2009), Exploring Different Ways of Using Video in Teacher Education. Examples from CPV Video Web. In: Tomáš Janík und Tina Seidel (Hrsg.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. 1. Aufl. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, 207–224.
- Janík, Tomáš; Seidel, Tina; Najvar, Petr (2009), Introduction. On the Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning. In: Tomáš Janík und Tina Seidel (Hrsg.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. 1. Aufl. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, 7–22.
- Jefferson, Gail (2004), Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. In: Gene H. Lerner (Hrsg.), *Conversation Analysis. Studies from the First Generation*. Philadelphia, Philadelphia: John Benjamins Publishing, 13–34.
- Kauffeld, Simone (2010), *Nachhaltige Weiterbildung. Betriebliche Seminare und Trainings entwickeln, Erfolge messen, Transfer sichern*. Berlin; Heidelberg: Springer.
- Killon, Joellen P.; Todnem, Guy R. (1991), A Process of Personal Theory Building. In: *Educational Leadership* 48 (6), 14–16.
- Klieme, Eckhard; Baumert, Jürgen (Hrsg.) (2001), *TIMSS: Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- [MBSJ] Ministerium für Bildung, Jugend und Sport Landes Brandenburg (Hrsg.) (2008), *Rahmenlehrplan für moderne Fremdsprachen. Erste Fremdsprache. Begegnung mit fremden Sprachen*. Potsdam.

- McNeill, David (2005), *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mondada, Lorenza; Doehler, Simona Pekarek (2004), Second Language Acquisition as Situated Practice. Task Accomplishment in the French Second Language Classroom. In: *The Modern Language Journal* 88 (4), 501–518.
- Najvar, Petr; Janík, Tomáš; Janíková, Marcela; Hübelová, Dana; Najvarová, Veronika (2009), CPV Video Study. Comparative Perspectives on Teaching in Different School Subjects. In: Tomáš Janík und Tina Seidel (Hrsg.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. 1. Aufl. Münster [u.a.]: Waxmann Verlag, 103–120.
- Nunan, David (2005), Classroom Research. In: Eli Hinkel (Hrsg.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 225–240.
- Pascoe, Nicholas (2001), *Leitfaden für Video-Training. Praktische Anleitung für Trainer und Trainerinnen*. Runkel: POS-Verlag.
- Richards, Jack Croft; Lockhart, Charles (1994), *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Richardson, Virginia; Fenstermacher, Gary (1999), Foreword. In: François Victor, *Video Study Groups for Education, Professional Development, and Change*. Madison, Wisconsin: Atwood Publishing, x–xiii.
- Sarter, Heidemarie (2006), *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schön, Donald Alan (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Seedhouse, Paul (2004), *The Interactional Architecture of the Language Classroom. A Conversation Analysis Perspective*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishing.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin et al. (2009), Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung* (10), 353–402.
- Spolin, Viola; Sills, Carol; Sills, Paul (1999), *Improvisation for the Theater. A Handbook of Teaching and Directing Techniques*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Tochon, François Victor (1999), *Video Study Groups for Education, Professional Development, and Change*. Madison, Wisconsin: Atwood Publishing.
- van Hoose, John; Hunt, Richard E. (1979), The Performing Artist Dimension in Effective Teaching. In: *Contemporary Education* 51 (1), 36–39.
- Wallace, Michael J. (1991), *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, David; Fassnacht, Chris (2010), *Transana*. Madison, Wisconsin: The Board of Regents of the University of Wisconsin System. [<http://www.-transana.org>].

## *Videoanalyse und Training*

Zeichner, Kenneth M. (1995), Research on Teacher Thinking and Different Views of Reflective Practice in Teaching and Teacher Education. In: Ingrid Carlgren, Gunnar Handal und Sveinung Vaage (Hrsg.), *Teachers' Minds and Actions: Research on Teachers' Thinking and Practice*. London: Falmer Press, 9–27.

# **(Inter)kulturelles Lernen mit Film im Spanischunterricht der Sekundarstufe II**

JANINA VERNAL SCHMIDT

Spielfilme sind bei vielen Schülern äußerst beliebt. Aber nicht nur das: Ihnen wird auch ein besonderes Potential zur Anbahnung interkultureller Kompetenzen im fremdsprachlichen Unterricht zugesprochen. Diese Annahmen entbehren jedoch einer empirischen Grundlage. Im Zusammenhang mit einer Kompetenzaufgabe, die den Schwerpunkt auf filmisches und interkulturelles Lernen legt, wird in dem hier vorgestellten Dissertationsprojekt u.a. versucht, die metakulturellen Reflexionen und (potentiellen) interkulturellen Lernmomente der Schüler zu ausgesuchten Filmszenen - sowohl in den Gruppenarbeiten als auch im Klassengespräch - zu rekonstruieren.

## **1. Einleitung**

Es gehört mittlerweile zum sozial- und erziehungswissenschaftlichen sowie zum fachdidaktischen *Common Sense*, dass im digitalen Bildzeitalter der Einfluss audiovisueller Medien und gleichzeitig ihre Relevanz als entscheidende Sozialisationsinstanzen und Instanzen der Wirklichkeitskonstruktion für die Lebenswelt jugendlicher Lerner<sup>1</sup> stetig ansteigt (vgl. Lay 2009: 33). Als „Trägermedien kultureller Sinnvermittlung“ (Schwan 2001: 1) bilden Filme Meinungen, vermitteln Wissen und bewirken Haltungen (Hickethier 2007: 13); insbesondere der Spielfilm hat sich zum „fiktionalen[n] Leitmedium schlechthin“ entwickelt (Kepser 2008: 20). Junge Menschen in der Sekundarstufe II haben somit bereits eine (lebens-)lange filmische Selbstsozialisation hinter sich, „die sich im autodidaktischen Erwerb von Medienkompetenzen [...] zeigt“ (Wermke 2003: 97). Wie Waldemar Vogelsang (2006: 444) hervorhebt, formen „[d]ie dominierenden Medien einer Kultur den kommunikativen Austausch, stiften neue Gesellschaftsformen und Allianzen und prägen die vorherrschenden Erkenntnisformen, Themen und Institutionen“. Dennoch wird die mediale Sozialisation oft weder von den Eltern noch von der Schule pädagogisch (adäquat) begleitet. Dies liegt u.a. daran, dass fiktionale Spielfilme unter Lehrern häufig als reines Unterhaltungsmedium gelten und davon ausgegangen wird, sie würden zum passiven Konsum einladen. Diese Annahme widerspricht dem seit geraumer Zeit

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der Lesbarkeit gebrauche ich im Folgenden nur die maskuline Form. Es sind jedoch stets Lernerinnen und Lerner, Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer etc. gemeint.

## *Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung*

geltenden Verständnis der empirischen Medienwissenschaften und der Rezeptionsästhetik, die von einer Interaktion zwischen Medium und Rezipient ausgehen (vgl. Geimer 2010: 61ff.). Jedoch ist es Aufgabe der Schule als gesellschaftliche Institution, sich der Herausforderung, Schüler zu einem verantwortlichen Umgang mit Medien zu befähigen, zu stellen.

Fachdidaktiker haben wiederholt auf die Eignung authentischer zielsprachlicher Filme im Fremdsprachenunterricht aufmerksam gemacht (vgl. u.a. Grünewald 2009; Hallet 2007; Schumann 2009; Thaler 2007). Die Filme eröffnen den Schülern eine „metakulturelle Reflexionsebene“ (Hallet 2010: 156); bspw. wird angenommen, dass die Schüler mittels Perspektivenwechsel oder Empathie dazu angeregt werden können, sich ihren kulturellen Prämissen bewusst zu werden und neue Sichtweisen oder alternative Handlungsoptionen kennenzulernen. Bei diesen Annahmen steht die Vernetzung von Bild, Sprache und Kultur im Fokus. So gewendet nimmt insbesondere der fiktionale Spielfilm eine herausragende Stellung im Rahmen einer fremdsprachigen Kulturdidaktik ein. Dass in einer von Digitalisierung, Globalisierung und Diversifizierung geprägten, zunehmend mehrsprachigen Gesellschaft ein beständig höheres Maß an Medienkompetenz sowie (inter)kultureller Kompetenz von Nöten sind, ist offenkundig. Mit Hallet hat der Fremdsprachenunterricht die Aufgabe, möglichst allen Schülern die Möglichkeit zu eröffnen, „auf selbstbestimmte Weise in einer Gesellschaft zu leben“ (Hallet 2009: 31) und aktiv an wichtigen gesellschaftlichen Prozessen partizipieren zu können. Dementsprechend muss im Fremdsprachenunterricht die fremdsprachige Diskursfähigkeit der Schüler gefördert und gefordert werden. Das kulturelle Konzept, auf dem ein zeitgemäßer Ansatz basiert, kann nur eines sein, das kulturellen Vermischungen und der Dynamik und Veränderbarkeit von Identitäten Rechnung trägt. Das Konzept der interkulturellen Ansätze stellt sich dafür als zu statisch heraus, es läuft auf „die Fort- und Festschreibung von Differenzen und Dichotomien“ hinaus (ebd.: 35). Folglich ist der verantwortungsbewusste Umgang mit Kulturkonzepten v.a. im Fremdsprachenunterricht von hoher Relevanz: Begriffe prägen unser Verständnis derselben und haben im Rahmen mimetischer Lernprozesse Auswirkungen auf unser Handeln (vgl. Welsch 2009: 7). Die kulturellen Deutungsmuster, deren Ensemble ein Kulturkonzept ausmacht, liegen selten als explizites, sondern meist als stillschweigendes bzw. atheoretisches Erfahrungswissen vor. Im schulischen Spanischunterricht sind es konkret drei Diskurssphären, die in Bezug auf die im hybriden schulischen Klassenraum zirkulierenden Diskurse und Kulturkonzepte relevant werden (vgl. Hallet 2011: 100): An erster Stelle stehen die Diskurse

der Lebenswelten und Kulturen der Lernenden und der Lehrkräfte. Zweitens sind es die Diskurse der hispanophonen Gesellschaften und Kulturen und drittens die übergreifenden transkulturellen, mehrkulturellen und globalen Diskurse. Gerade der Lehrkraft kommt eine „Initiatoren-Funktion“ zu (Grünewald, Küster & Lüning 2011: 70), denn „nur wer als Lehrkraft selbst ein Verständnis für die angesprochene Vielschichtigkeit entwickelt, wird dies in den unterschiedlichsten Kommunikationskontexten auch gegenüber den Lernenden zum Ausdruck bringen“ (ebd.) und die Schüler zur Reflexion, Relativierung und Differenzierung ihrer Sichtweisen anleiten können.

Dem Desiderat der Ausbildung einer fremdsprachigen Diskursfähigkeit folgend, steht die begriffliche Explikation von kulturellen Orientierungsmustern der Schüler sowie ihrer individuellen und kollektiven handlungsleitenden Wissens- und Erfahrungsbestände in Bezug auf kulturelle Identitäten und kulturelles Handeln im Fokus des Dissertationsprojekts. Auch sind die kulturellen Orientierungsmuster der Lehrkraft sowie insbesondere ihre individuellen handlungsleitenden Wissens- und Erfahrungsbestände in Bezug auf die Umsetzung von interkulturellen Lernangeboten im Unterricht von Interesse und sollen in der Studie miterhoben werden. Erst anhand der Offenlegung und Versprachlichung des impliziten Wissens der Schüler einerseits sowie der handlungsleitenden Erfahrungsbestände der Lehrkraft in Bezug auf interkulturelles Lernen im Spanischunterricht andererseits kann ein Ausblick darauf gegeben werden, welche Rolle die Vermittlung von Kulturkonzepten im Spanischunterricht spielt und wie diese Rolle möglicherweise mithilfe von spanischsprachigen Spielfilmen im Spanischunterricht umgesetzt werden kann.

Aus dem oben dargestellten Erkenntnisinteresse lassen sich folgende Forschungsfragen ableiten:

1. Inwiefern bietet das Medium Spielfilm einen geeigneten Anlass zur metakulturellen Reflexion?
2. Inwiefern sind Kompetenzaufgaben dafür geeignet, Schüler zur Reflexion über ihre eigene(n) kulturelle(n) Identität(en) und über anderskulturelle Lebenswelten anzuregen?
3. Welche Rolle spielen dabei die individuellen und geteilten Erfahrungsräume der Schüler?
4. Welche Rolle spielt dabei das individuelle Verständnis der Lehrkraft in Bezug auf interkulturelles Lernen im Spanischunterricht?

## **2. Stand der Forschung**

### **2.1 Kulturdidaktische Ansätze im Fremdsprachenunterricht: Die Spannung zwischen dem interkulturellen und dem transkulturellen Paradigma**

Der Fremdsprachenunterricht stellt sich als prädestiniert für die Vermittlung von interkultureller Kompetenz heraus, da sich fremdsprachliche Kompetenzen als äußerst hilfreiche Werkzeuge im Kontext interkultureller Bildung erweisen können. So wurde die interkulturelle Kompetenz explizit in die „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Bildungsstandards)“ (KMK 2004) aufgenommen. Mittlerweile hat sich jedoch eine große Menge an ungelösten exogenen und endogenen Problemfeldern hinsichtlich des Interkulturalitäts-Paradigmas im Fremdsprachenunterricht herauskristallisiert (vgl. u.a. Hu & Byram 2009). Dazu zählen bspw. die Theoriebildung, die Suche nach einem angemessenen Kulturkonzept, die Komplexität und Mehrdimensionalität von interkultureller Kompetenz sowie die eingeschränkten Möglichkeiten zur Operationalisierung, Standardisierung und Testbarkeit derselben. Die Lösung der genannten Probleme verlangt nach empirischer Forschung und damit korrelierend nach Zeit, die mit dem zunehmenden „Druck der Sichtbar- und Messbarmachung von Kompetenzen“ nicht vorhanden ist (Hu 2010: 63). Damit wird riskiert, dass interkulturelle Kompetenz und kulturelles Lernen keinen nennenswerten Eingang in die Curricula finden, und somit aus dem Sprachenunterricht herausfallen (vgl. ebd.). Dies wäre nicht wünschenswert, denn Kulturdidaktik ist und bleibt ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts.

Als Gegenentwurf zum interkulturellen Paradigma wird zumeist das Konzept der Transkulturalität in die Diskussion eingebracht. Anstelle des essentialistische Dichotomien wie Eigen und Fremd festschreibenden Kulturbegriffs, wie er in interkulturellen Ansätzen vertreten wird, tritt ein durch Hybridität, Pluralität, Verflechtung und Durchmischung charakterisierter Kulturbegriff, der auf der Makroebene (gesellschaftliche Ebene) und der Mikroebene (individuelle Ebene) virulent wird (vgl. Welsch 2009). Vor allem westliche Gesellschaften und Kulturen waren und sind immer sichtbarer intern hybrid sowie extern durch Verflechtungen untereinander stark miteinander verwoben. Dies trifft sowohl auf die sogenannte hohe Kultur, wie auch auf die populäre Kultur zu (vgl. ebd.: 4). Auf der individuellen Ebene vertritt Welsch das Bild der Patchwork-Identitäten. Bei der kulturellen

Identitätsbildung werden Menschen seiner Ansicht nach immer stärker „*in sich* transkulturell“ (ebd.: 5), d.h. sie sind „durch mehrere kulturelle Muster geprägt [...], [tragen] unterschiedliche kulturelle Elemente in sich“ (ebd.: 6). Dennoch, so wirft Antor (2006: 36) ein, sei die interkulturelle Dimension immer miteinzubeziehen, da das Denken und Empfinden zahlreicher Menschen nach wie vor auf der Vorstellung von Nationalkulturen basiere. Ein weiterer kritischer Einwand zum Transkulturalitätskonzept macht darauf aufmerksam, dass Aspekte wie Macht und kulturelle Teilhabe einfach ausgeblendet werden (vgl. Freitag-Hild 2010: 35). Und, ähnlich wie bei der interkulturellen Kompetenz, ist es trotz fortschreitender Elaboration der theoretischen Ausführungen zum Kulturbegriff und der Ansätze für den Fremdsprachenunterricht „bisher nicht gelungen, das neue und innovative kulturwissenschaftliche Paradigma für die empirische Erforschung kulturbezogener Lernprozesse“ fruchtbar zu machen (Altmayer 2009: 124).

Damit ist in aller Kürze zum einen der Hintergrund der gegenwärtig diskutierten „Frage nach der Berechtigung interkultureller Ansätze“ (Freitag-Hild 2010: 18) in der Fachdidaktik skizziert. Zum anderen stellt sich nun die Frage, inwiefern der interkulturelle Ansatz mit dem Konzept der Transkulturalität vereinbar ist. Der Englischdidaktiker Frank Schulze-Engler (2006) plädiert dafür, die Idee des interkulturellen Dialogs beizubehalten, wenn es um „kulturelle Hierarchisierungen geht, die auf gesellschaftlichen Machtverhältnissen beruhen“ (ebd.: 45). Das transkulturelle Element wird seines Erachtens dann virulent, wenn es um die Makroebene und vor allem um die interne Ebene in der Gesellschaft geht, die in diesem Konzept eben nicht mehr homogen gedacht ist. Auf diese Weise wird sowohl intrakultureller Varietät und Diversität als auch der Dynamik kultureller Identitäten, die sich je nach Situation fortwährend neu definieren (*fluid identities*), Rechnung getragen (vgl. Grünewald, Küster & Lüning 2011: 69).

Mit Freitag-Hild (2010) und Schulze-Engler (2006) verortet sich die geplante Studie zwischen den beiden Ansätzen und versucht, die Vorteile der beiden Paradigmen, die bereits von sich aus eine große Schnittmenge teilen, hervorzuheben und miteinander zu verbinden. Somit wird im Promotionsvorhaben ein Ansatz verfolgt, der Kultur als ein „vielschichtiges Konstrukt mit offenen Rändern [... und als] diskursiv verfasstes Konstrukt“ versteht (Grünewald, Küster & Lüning 2011: 69) – dabei werden die bestehenden essentialistischen Wahrnehmungs- und Denkmuster in der Realität gesellschaftlicher, politischer und medialer Diskurse nicht ignoriert. Ganz im Gegenteil: diese werden als ein ganz besonders wichtiger Lerninhalt begriffen, da das Kulturverständnis jedes Einzelnen Auswirkungen auf seine

konkreten Handlungen zur Folge hat (s.o.). Ein integrativer Ansatz trägt sowohl den im filmischen Medium dargestellten essentialistischen Wahrnehmungs- und Denkmustern als auch möglichen essentialistischen Kulturvorstellungen von Schülern Rechnung. Der Ansatz ermöglicht, diese Kulturkonzepte als solche unter anderen möglichen Auffassungen zu erkennen und sie für eine Analyse in den Blick zu bekommen.

## **2.2 Der spanischsprachige Spielfilm als potentiell kulturelles Lernmoment im Fremdsprachenunterricht**

Innerhalb der letzten zwanzig Jahre hat sich eine spezifische Filmdidaktik für den Fremdsprachenunterricht entwickelt. Es konnte vor allem auf theoretischer Ebene gezeigt werden, dass der Einsatz von Filmen für das Erlernen einer Fremdsprache viele Vorteile zu bieten hat. Als lohnenswert werden oft die Authentizität der Inhalte, die Beliebtheit und das hohe Motivationspotenzial von Filmen genannt (vgl. u.a. Grünewald 2009: 166). Dennoch wurde und wird der Film noch immer häufig als „pre-holiday bonbon“ (Docwra 1990: 19) oder für einen abschließenden Vergleich zwischen literarischem Werk und filmischer Adaption instrumentalisiert (vgl. u.a. Wilts 2001: 210). Kontraproduktiv kann sich die „pädagogische Vereinnahmung“ (Burger 1995: 593) des relativ wenig „schulisch“ vorbelasteten Mediums Film auf die Motivation der Schüler auswirken (Wilts 2001: 215). Insbesondere rein medienkritische Ziele können bei der Filmarbeit zu Frustrationen führen (Nold & Steffenhagen 2005: 259). Als ein wichtiger Vorteil vom Filmeinsatz wird die starke emotionale Teilnahme am Filmgeschehen und das intensive Sich-Einlassen auf die fiktiven Filmfiguren und das Handlungsgeschehen seitens der Schüler angeführt (vgl. Nünning & Surkamp 2006: 247). Der Film kann aufgrund seiner Multicodalität, d.h. der Integration von visuellen und auditiven Codes sowie seinen „wahrnehmungsnaheren Zeichen“ (vgl. Sachs-Hombach 2003, zit. n. Eder 2006: 137) quantitativ mehr und qualitativ vielfältigere Identifikations- und Empathieangebote bereit stellen als beispielsweise ein literarischer Text. Denn das filmische Bild gibt paralinguistische Informationen (Mimik und Gestik) und suprasegmentale Faktoren (z.B. Intonation, sozialer Status und Stellung innerhalb einer Gruppe) präziser und detailreicher wieder, als eine schriftsprachliche Beschreibung dies tun könnte (vgl. auch Wilts 2001: 214). Spielfilme bieten also eine Vielzahl an bedeutungshaltigen, intellektuellen und bildenden Inhalten sowie anregungsreiche Gratifikationen, die für

den Spanischunterricht und für das kulturelle Lernen im Allgemeinen gewinnbringend eingesetzt werden können.

Auch in den Filmwissenschaften spielen die Begriffe des Transnationalen und des Transkulturellen seit einigen Jahren eine prominente Rolle (vgl. Jahn-Sudmann 2009: 15). Ein kulturwissenschaftlich geprägter Ansatz von Kulturdidaktik im Spanischunterricht lenkt den Blick dementsprechend auf Filme, die kulturelle Grenzüberschreitungen und Hybridisierungen, kulturelle Austauschprozesse und Vielstimmigkeit, ganz besonders in Hinblick auf Erfahrungen von Migration (Ein- und Auswanderung, Exil, Asyl, Arbeitsmigration, Postkolonialität) ebenso wie die gesellschaftliche und kulturelle Situation „ethnischer“ Minderheiten thematisieren (vgl. Strobel 2009: 7). In Bezug auf filmische Texte können z.B. *Asian-British films* (vgl. hierzu bspw. die Veröffentlichungen von Freitag-Hild) im Fach Englisch eingesetzt werden; im Französischunterricht kann das *cinéma beur* (vgl. Fäcke 2001) oder der *film de banlieue* (vgl. Henning 2011) zum Thema gemacht werden. Für den Spanischunterricht kommen Filme in Frage, die Migrationen von Spaniern oder Lateinamerikanern in nicht-spanischsprachige Länder bzw. Migrationen von anderskulturell geprägten Menschen nach Spanien bzw. in die Länder Lateinamerikas thematisieren. Für das Migrantenkino lässt sich in Ermangelung einer Genrebezeichnung vorerst mit dem Terminus *cine migrante* behelfen; eine weithin akzeptierte Genrebezeichnung ist mir nicht bekannt. Beispiele für das fiktionale *cine migrante* sind u.a. *Spanglish* (2004, James L. Brooks), *Princesas* (2005, Fernando León de Aranoa) oder *Un franco, 14 Pesetas* (2006, Carlos Iglesias). Auch *Dr. Alemán* (2007, Tom Schreiber) lässt sich aufgrund seiner Migrationsthematik, den dargestellten Grenzüberschreitungen und interkulturellen Missverständnissen sowie in Anbetracht seiner transnationalen Produktionsbedingungen (Ko-Produktion Deutschland und Kolumbien) in die Strömung des *cine migrante* einordnen. Weiterhin lässt sich in den letzten sechs Jahren tendenziell ein steigendes Interesse am Thema der (zeitlich begrenzten) Auswanderung aus Deutschland sowohl im TV als auch etwas zaghafter im Kino<sup>2</sup> feststellen. Die andauernde Ausstrahlung von Serien wie *Goodbye Deutschland – Die Auswanderer* (seit 2006 im TV)<sup>3</sup> weist auf die ungebrochene Popularität jener Formate und auf die gesellschaftliche Relevanz des Themas hin. Gezeigt werden u.a. Folgen bzw. Plots, die den zeitlich be-

---

<sup>2</sup> Z.B. der Kinofilm *Same, same but different* (2009, Detlev Buck).

<sup>3</sup> Weitere deutsche TV-Serien, die dem Format ähneln, sind u.a.: *auf und davon – mein Auslandstagebuch* (seit 2006 im TV), *Mein neues Leben: Deutsche im Ausland* (seit 2006 im TV) und *Auswandern auf Probe* (seit 2009 im TV).

## *Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung*

grenzten (Schüler-) Austausch junger Menschen in fremde Länder thematisieren. In *Dr. Alemán* wird genau dieser gesellschaftlich relevante Diskurs fiktionalisiert dargestellt: Marcs temporäre Migration verbindet sich mit dem archetypischen Grundmuster der Heldenreise, es handelt sich um eine *coming-of-age*-Story, die aus Sicht der Entwicklungsaufgaben von den adoleszenten Lernern in der Oberstufe (z.B. Auswahl eines Partners, sozial verantwortliches Verhalten erstreben und erreichen, eine angemessene soziale Gruppe finden) eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten bietet.

Häufig arbeiten Spielfilme mit Typisierungen, die soweit gehen, „dass man von einer Stereotypisierung der fiktiven Personen sprechen kann“ (Schumann 2009: 174). Wenn dies geschieht, dann ist es die Aufgabe der Zuschauer, „die Reduktionsmechanismen zu erkennen und die Prinzipien der Stereotypisierung zu durchschauen“ (ebd.). *Dr. Alemán* bedient sich solch klischeehafter Vorstellungen vor allem in der Figurenkonstitution. So präsentiert der Film Typen wie den machohaften Latino (Pabito), die *femme fatale* à la latina (Belinda) oder zeigt den (typischen) stereotypen Gegensatz zwischen oft dunkelhäutigen ärmeren (z.B. Wanda) und eher hellhäutigen reichen Latinos (z.B. Héctor-Luis). Der Spanischunterricht hat die Aufgabe, kulturelle klischeehafte Darstellungen von Figuren zum Gegenstand kritischer Reflexion machen. Sonst besteht die Gefahr, dass Schüler ihre Stereotypen und Vorurteile im Film bestätigt sehen, so dass sich diese womöglich verfestigen, anstatt sie zu hinterfragen und sich differenziert mit ihnen auseinanderzusetzen. Bereits der Paratext des Filmtitels ermöglicht unterschiedliche Lesarten und verweist durch die Gleichsetzung der Figur des Protagonisten Marc mit seiner Nationalität auf die Praxis eines essentialistisch ausgerichteten Kulturbegriffs. Für das Erkennen von komplexeren Stereotypen in Filmen und Texten ist ein umfangreiches soziokulturelles Wissen von Nöten, das sich in interkulturellen Diskursen häufig auf ein kulturelles Kontextwissen wie gesellschaftliche Strukturen, zentrale Institutionen, Geschichte und kollektive wie personale Identitätsmuster sowie auf die kulturelle Aufladung von Begriffen bezieht. Die im Film hervorgehobene Rezeption Marcs als der Fremde (*gringo/gringo-alemán*) oder als Nazi (Marc: „Ya me acsotumbé a que me llamen nazi aquí, pero gringo...“<sup>4</sup>) ist – auf der Textebene – Ausdruck der negativen Kulturalisierungen und Ethnisierungen, welchen er sich in Cali vom ersten Tag an gegenübergestellt sieht. Marc greift die Zuschreibung (negativer) kultureller Werte und Normen auf und bricht sie meist ironisch (z.B. „Oiga, nosotros, los nazis, segu-

---

<sup>4</sup> „Ich habe mich schon daran gewöhnt, dass ich hier Nazi genannt werde, aber Gringo...“

ro que tendríamos una solución fácil para sus problemas de aquí“<sup>5</sup>), was sich als eine durchaus verfolgbare Strategie im Umgang mit negativen Stereotypen erweist. Andererseits zeigen Marcs permanentes Scheitern und Übertreten von für ihn unsichtbaren Grenzen, dass der ironisch-sarkastische Umgang und das Ignorieren von Ratschlägen ihm nicht dabei helfen, die vorherrschenden Codes zu entschlüsseln und folglich der Situation angemessen zu agieren.

### 2.3 Die komplexe Kompetenzaufgabe im schulischen Spanischunterricht

Im Rahmen der in der Fremdsprachendidaktik als wichtig erachteten Aufgabenorientierung hat Wolfgang Hallet in den letzten Jahren vor dem Hintergrund seiner kulturwissenschaftlich ausgerichteten Position das Konzept der komplexen Kompetenzaufgabe entwickelt (vgl. zu *tasks* Hallet 2006; zur Diskursfähigkeit Hallet 2008; zur Aufgabenorientierung und Modellierung der komplexen Kompetenzaufgabe Hallet 2011: Kap. 4.9 u. 5 sowie für Unterrichtsbeispiele Hallet & Krämer 2012). Kompetenzaufgaben haben die Funktion, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen neu aufzubauen, bzw. bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten, Kenntnisse und Einstellungen zu festigen sowie weiter zu entwickeln. Da der Kompetenzbegriff Weinerts (2001: 27f.) und jener der Bildungsstandards (Klieme et al. 2003: 72) komplexe (Sprach-)Handlungen umfasst, muss sich die Komplexität auch in der Aufgabenstruktur wiederfinden. Dies macht wiederum einen komplexen und offenen – generisch jedoch festgelegten – *outcome* erforderlich (vgl. Hallet 2011: 146). Die Kompetenzaufgabe zeichnet sich im Vergleich zu den Aufgabenformaten der eher psycholinguistisch oder soziokulturell ausgerichteten angloamerikanischen *task*-Ansätze insofern aus, dass sie die Schüler als kulturelle Subjekte begreift und die Anschließbarkeit der unterrichtlichen Themen für die Lebenswelt der Schüler miteinbezieht und als Kompetenzziel und -konzept explizit ausformuliert (vgl. Hallet 2011: 139). Die Inhalte und Themen der Aufgabe sind „naturgemäß nur kulturell, d.h. durch den Bezug auf reale gesellschaftliche Diskurse“ zu erreichen (Hallet 2006: 74). Übereinstimmungen zu den *task*-Ansätzen zeigt die Kompetenzaufgabe in der Prozessinitiierung und -strukturierung.

---

<sup>5</sup> „Hören Sie, wir, die Nazis, hätten sicher eine ganz einfache Lösung für eure Probleme hier.“

Carola Surkamp (2005) erachtet den aufgabenorientierten Ansatz in der Filmdidaktik als fruchtbar, da er den Schülern „eine selbstständige Beschäftigung mit fremdsprachlichen Filmen“ ermöglicht (ebd.: 289). Sowohl Selbstständigkeit als auch eine Individualisierung der Filmrezeption wird in der geplanten Studie durch die Bearbeitung der kulturell aufgeladenen Filmszenen an Computern in Partnerarbeit erreicht. Mithilfe der Optionen des Vor- und Zurückspulens, des Standbilds, der Zeitlupe, dem Schnelldurchlauf sowie der beliebigen Wiederholbarkeit der Szene wird erst ein tatsächlich selbstständiges Arbeiten – ähnlich der Arbeit mit schriftsprachlichen Texten – auch mit dem Film möglich. Durch die Teil-Kompetenzaufgaben (*tasks*), die dem Erkenntnisinteresse entsprechend auf das filmische und interkulturelle Lernen fokussiert sind, wird dem prozesshaften Charakter des Filmverstehens Rechnung getragen. Dies geschieht auch durch die Förderung der aktiven Rolle der Schüler durch handlungs- und produktionsorientierte *tasks*, die versuchen, die Einstellungen und Haltungen der Schüler in Bezug zu den kulturell aufgeladenen filmischen Szenen zu setzen (Lernerorientierung). Zudem ändert sich das Dominanzverhältnis in der sonst eher lehrerlastigen Analyse von Darstellungsverfahren zugunsten einer „dialogische[n] Unterrichtskultur“ (ebd.), die vor allem zwischen den Schülern in der Partnerarbeit, aber auch zwischen den Schülern und der Lehrkraft bspw. bei Anfragen nach sprachlicher Unterstützung stattfinden kann. Hallet (2006: 79) schreibt Filmen eine Sonderstellung insbesondere bzgl. der inhaltlichen Ebene der Aufgaben zu, da Filme „selbst gesellschaftliche Diskurse modellieren oder bereits solche Modellierungen darstellen [...], so dass ihnen] die Funktion eines meta-diskursiven Elements“ (ebd.) zukommt (vgl. dazu 2.2).

### **3. Empirisches Forschungsdesign**

#### **3.1 Forschungsmethodologische Verortung der Studie – eine rekonstruktive Interventionsstudie**

In der geplanten Interventionsstudie stehen Oberstufenschüler, die Spanisch als Fremdsprache lernen, mit ihren spezifisch kulturellen Verhaltensmustern und Orientierungen, ihrem sozial geteilten impliziten Wissen bzgl. ihrer metakulturellen Wissensbestände und Erfahrungen im Mittelpunkt. Da kulturelles Verständnis und soziokulturelles Handeln nicht mit rein äußerlich beobachtenden Verfahren verstehend nachvollzogen werden können –

beides ist symbolisch vorstrukturiert und liegt meist im Bereich des atheoretischen also unreflektierten Handelns – müssen diese zunächst von der Forscherin rekonstruiert werden. Meine Rolle ist es folglich, den Schülern die Gelegenheit zu geben, ihre Konstruktionen und ihr kommunikatives Regelsystem in Aushandlungen in Kleingruppen zu entfalten und in der Rekonstruktion die sich dokumentierenden Haltungen, Einstellungen und Auffassungen begrifflich explizit zu machen. Auf die vorliegende Arbeit bezogen handelt es sich dabei um den Habitus bezüglich des Kulturverständnisses von Oberstufenschülern, der sich in der Praxis des Handelns, d.h. in der verbalen, körperlichen, materialen, territorialen und szenischen Gestaltung dokumentiert. Hinzu kommt die Erfassung der Lehrkraft in ihrer Initiator-Funktion für die Anbahnung interkultureller Kompetenz.

Es entspricht dem Paradigma der interpretativen oder rekonstruktiven Verfahren, sich nur auf das untersuchte Sample und seinen Orientierungsrahmen einzulassen; es wird somit kein statistischer Repräsentativitätsanspruch erhoben, wie es in der deduktiv-nomologischen Methodologie der Fall ist (vgl. die Kritik an den hypothesenprüfenden Verfahren bei Bohnsack 2008: 17-20). Gleichwohl können durch den Vergleich innerhalb der komparativen Analyse erste generalisierungsfähige Daten und Tendenzen im Sinne der Exploration erlangt werden.

Das Forschungsdesign sieht Folgendes vor:

Das zu untersuchende Sample besteht aus mehreren Kleingruppen von Schülern aus einem Spanischleistungskurs. Im Rahmen einer Unterrichtseinheit (UE) im regulären Spanischunterricht bearbeiten die Lernpartner zusammen am Computer mehrere Teilkompetenzaufgaben (*tareas*) zu kulturell aufgeladenen Filmszenen, die auf die Bewältigung der Kompetenzaufgabe (*tarea final*) vorbereiten. Die UE wird von der Lehrkraft durchgeführt.

## *Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung*

*Tabelle 1*

<b>Erhebungsinstrument</b>	<b>Funktion</b>
Während der UE:	
Kompetenzaufgabe ( <i>taska final</i> ) mit Teil-Kompeten-Genese von sprachlichen und schriftlichen Schüleraufgaben ( <i>tasks</i> )	daten
Videographierung	Festhalten der verbalen, non- und paraverbalen Interaktionen der Schülerpaare und der Interaktionen zwischen Schülern und Lehrkraft
- Klassenkamera	
- Lehrerkamera	
- Schülerkameras & Diktiergeräte	
Schülertexte	Verfügen über die (gemeinsam entwickelten) Lösungen der Aufgaben
Nach der UE:	
Leitfaden-Interview mit der Lehrkraft	Reflexion der Unterrichtsprozesse
	Rolle der IKK & filmischen Lernens im eigenen Spanischunterricht
	eigene interkulturelle Erfahrungen & Einfluss auf Spanischunterricht

### **3.2 Auswertung: Die dokumentarische Methode für Video- und verbale Daten**

Bei der Erhebung der Daten und des Materials findet eine methodologieinterne Triangulation statt (Geimer 2011: 317). Die Daten werden jeweils mit der dokumentarischen Methode ausgewertet. Es ergeben sich voraussichtlich folgende Datenhauptquellen: die Interviewdaten der Lehrkraft, die verbalen und mimisch-gestischen Interaktionen der Schülerpaare untereinander und mit der Lehrkraft im Klassenraum sowie die schriftlichen Lernertexte. Für die Aufgabenkonstruktion im Sinne einer komplexen Kompetenzaufgabe zu den vier ausgewählten, kulturell aufgeladenen Filmszenen, habe ich mich an bestehenden Aufgabenformaten aus Filmheften und Artikeln sowie an Aufgabenvorschlägen von Henseler et al. (2011) orientiert. Dabei wurde stets versucht, filmisches mit interkulturellem Lernen zu verbinden. Die Aufgabe wurde zusammen mit der teilnehmenden Lehrkraft so-

wie in einer Pilotstudie evaluiert und überarbeitet. Vor dem Hintergrund der Ausrichtung des Sammelbandes gehe ich im Folgenden detaillierter auf die videographischen Anteile der Studie sowie auf die Kompetenzaufgabe ein.

Zunächst stehen Videodaten bei der Filmanalyse von *Dr. Alemán* im Fokus. Die Filmanalyse ist im Rahmen einer methodologisch begründeten Auswahl von Filmszenen für die Kompetenzaufgabe von Nöten. Es geht darum zu erheben, ob die im Film dargestellte Praxis, also der filmisch vermittelte Habitus der Protagonisten anschlussfähig ist an die Erfahrungsräume der Rezipienten, in diesem Falle der Oberstufenschüler und somit Verstehen und in der Folge Aneignungsprozesse möglich werden.<sup>6</sup> Die Filmsequenzanalyse und -interpretation wird den Arbeitsschritten der dokumentarischen Videointerpretation – Interpretation der Bilddimension, Interpretation in der Dimension von Text und Ton, reflektierende Gesamtinterpretation – folgend durchgeführt (vgl. Bohnsack 2009: Kap. 5; Hampl 2010). Es handelt sich um eine Produktanalyse, die im Rahmen der methodologischen Grundeinstellung v.a. der Dimension des Visuellen stärker Beachtung schenkt als andere Methoden wie bspw. die struktur-funktionale Filmanalyse von Lothar Mikos (2003) (vgl. Bohnsack 2009: 239 u. 137-140). Die Interpretation der Bilddimension orientiert sich an der Ikonologie von Erwin Panofsky (1975) und an der Ikonik von Max Imdahl (1996). Diese Methoden orientieren sich, dem methodologischen Rahmen entsprechend, am *Wie*, d.h. am *modus operandi* der Entstehung von soziokulturellen Phänomenen. Die Analyse und Interpretation von Text und Ton richtet sich nach dem Vorgehen der dokumentarischen Gesprächsanalyse (vgl. u.a. Bohnsack 2008: Kap. 7.3 u. 12.2). In der Gesamtinterpretation werden beide Dimensionen zusammengebracht und aufeinander bezogen.

Die Videographie übernimmt weiterhin als Erhebungsinstrument eine ergänzende Funktion zu den verbalen Daten, die während der Aufgabenbearbeitung der Schüler erhoben werden. Das Video wird eigens zu Forschungszwecken erstellt. Die Videodaten können für ein präziseres und reichhaltigeres Erfassen sowie als ein Korrektiv der verbalen Daten dienen, indem sie den Zugang zu paralinguistischen Informationen und supraseg-

---

<sup>6</sup> Bohnsack (2009: 130f.) verdeutlicht, dass nicht jedes Verstehen zur Aneignung führt. Zudem ist zwischen verschiedenen Wegen der Aneignung zu differenzieren: Einerseits können die im Film implizit vermittelten Wissensbestände in die Erfahrung der Rezipienten unmittelbar integriert werden (affirmative Funktion), andererseits kann der Erfahrungsraum der Rezipienten durch sie modifiziert werden, so dass Entwicklungs- oder Bildungsprozesse initiiert werden.

mentalen Faktoren der Gesprächssituationen, v.a. der Gebärden, Mimik und operativen Handlungen der Schüler (vgl. Bohnsack 2009: 144-147) ermöglichen.<sup>7</sup> Zudem stehen die reproduzierbaren Daten für eine intersubjektive Überprüfung der Interpretationsleistung der Forscherin zur Verfügung (vgl. Bohnsack 2010: 130).

Während und nach der Rezeption der Filmsequenz sowie bei der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung können in den Bedeutungsaushandlungen kollektive Orientierungen und Wissensbestände der Schüler erkennbar werden. Die dokumentarische Methode eignet sich besonders für die Interpretation von Bedeutungsaushandlungen in solchen Partnergesprächen (vgl. Loos & Schäffer 2001 für Gruppendiskussionen), denn sie geht davon aus, dass sich kollektiv geteilte Orientierungen in Gesprächen dokumentieren. Die Herstellung von Wissen wird im Anschluss an Karl Mannheim als kollektiver, an die Sozialität von Milieus und Realgruppen gebundener Prozess verstanden. Aufgrund dessen gewinnt die Analyse formaler Strukturen des Diskurses in der dokumentarischen Interpretation an Bedeutung (vgl. Bohnsack 2008: 121-128).

### **3.3 Die komplexe Kompetenzaufgabe zu *Dr. Alemán***

Die komplexe Kompetenzaufgabe übernimmt in der Studie die Funktion eines Erhebungsinstruments, da sie Bedeutungsaushandlungen, in denen sich möglicherweise geteilte Wissens- und Orientierungsräume der Schüler zeigen, anregen kann. Des Weiteren sollen die *tareas* aber natürlich auch dazu dienen, filmisches und interkulturelles Lernen bei den Schülern anzuregen. Die in den *tareas* häufig verlangte kooperative Lernform der Partnerarbeit bietet sich im Hinblick auf Film besonders an, denn Filme rufen bei den Schülern ein kommunikatives Äußerungsbedürfnis hervor, so „dass die Rezipierenden die filmische Realität mit ihrer realen Lebenswelt in Zusammenhang bringen“ und diese „potenzielle Welt mit ihrer realen [...] konfrontieren“ möchten (Wilts 2001: 216), um auf diese Weise Neues an ihre eigene Erfahrungswelt anschließen zu können (vgl. Iser 1994: 249, zit. n. Wilts 2001: 216). Konkret ist die komplexe Kompetenzaufgabe mit ihren Teilkompetenzaufgaben in eine Unterrichtseinheit von ca. 6 Doppelstunden

---

<sup>7</sup> In diesem Zusammenhang vgl. z.B. die videogestützten Gruppendiskussionen bei Nentwig-Gesemann 2006 sowie die Studie zu Schüleraktionen im Klassenraum von Wagner-Willi 2007.

eingebunden. Sie wurde mit einer Lehrkraft zusammen konzipiert und in einer Pilotstudie getestet und weiterentwickelt.

### **Die kulturell aufgeladenen Filmszenen**

Die für die *tareas* ausgewählten Filmszenen zeigen Situationen, in denen sich der deutsche Protagonist Marc in Interaktionssituationen befindet, die er aufgrund der ihm fremden und unbekanntem kulturellen Deutungsmuster nicht adäquat bewältigen kann. Häufig verharrt er in seinen eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern und kann Situationen aufgrund dessen nicht angemessen einschätzen – mit fatalen Folgen für ihn und seine Freunde. Marcs „interkulturelle Handlungsfähigkeit“ (Schumann 2009: 171) ist also stark begrenzt.

Neben den Figuren und ihren Interaktionen bilden die ausgewählten Filmszenen auch Orte, Symbole, Sprech- und Verhaltensweisen ab. Diese weisen ebenso kulturspezifische Kodierungen von Informationen auf, die häufig erst bei genauem Hinsehen und -hören wahrgenommen werden können.

### **Die *tareas* und die *tarea final***

Die *tarea final* und die *tareas* fokussieren die Förderung und Anbahnung von Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz im Zusammenhang mit filmischem Lernen. Dazu zählen nach Schumann (ebd.)

- die Förderung der visuellen Rezeption und die Fähigkeit, visuelle und semiotische Botschaften der Bilder decodieren zu können;
- die Förderung der auditiven Rezeption und die Fähigkeit, den auditiven und visuellen Code in seinem Zusammenhang zu verstehen;
- sowie die Förderung der ästhetischen Rezeption, also die Fähigkeit, die Mittel der filmischen Darstellung als eine kulturelle Form der Weltdeutung zu begreifen.

Dabei kommen in den *tareas* zum einen lernerorientierte Verfahren zur Aktivierung subjektiver Erfahrungen der Schüler und zum kreativen Hypothesenbildungsverfahren zum Einsatz. Zum anderen werden auch prozessorientierte Verfahren integriert. Diese beziehen sich auf analytisch-kognitive Deutungsverfahren wie bspw. das Anregen von Vergleichen, die Erweiterung des soziokulturellen Orientierungswissens oder die Analyse filmischer Mittel. Diesbezüglich bietet es sich z.B. an, Ton-Bild-Kombinationen hinsichtlich ihrer Funktionen für die Rezeption zu interpretieren. Dafür ist

## *Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung*

auch ein gründliches und wiederholtes Hinsehen und Zuhören nötig. Im Rahmen der handlungsorientierten Verfahren wird das Verhalten des Protagonisten auf seine kommunikative und interkulturelle Angemessenheit hin von den Schülern mithilfe von empathisch-affektiven Deutungsverfahren wie z.B. der Perspektivenübernahme und -koordination untersucht. Weiterhin wird eine Aufgabe zur Sprachmittlung gestellt, da diese stets „als ein Fall interkultureller kommunikativer Handlungsfähigkeit anzusehen ist“ (Haß 2012: 29). Zur Illustration der Kontextabhängigkeit und Dynamik kultureller Identität (*fluid identity*) wurde eine Aufgabe konzipiert, die das Handeln des Protagonisten zu Beginn (Distanzierung von Gewalt) und am Ende des Films (Ausübung von Gewalt durch Tötung einer anderen Figur) vergleichend untersucht. Die *tareas* dienen zur Vorbereitung auf die *tarea final*. Die *tarea final* verlangt von den Schülern das Verfassen eines Artikels in einer Onlinezeitschrift, in der sie Deutschland aus ihrer Sicht vorstellen sollen.

Der Input setzt sich aus verschiedenen Quellen wie der Internetseite zum Film, dem Filmtrailer, den Filmszenen sowie zwei Lehrbuchtexten zu Kolumbien zusammen. Sprachliche Mittel wie z.B. Lexik oder *chunks* werden auf den Arbeitsblätter zur Verfügung gestellt. Weiteres *scaffolding* wird u.a. durch eine schrittweise Aufgabeninstruktion, Strukturierungsangebote und dem generischen Beispieltext zur Bewältigung der *tarea final* angeboten.

### **4. Fazit**

Der Artikel hatte zum Ziel, das Dissertationsprojekt zunächst im fachdidaktischen Diskurs zwischen Kultur- und FilmDidaktik zu verorten. Im Anschluss wurden das Forschungsdesign und insbesondere die videographischen Anteile sowie die (Teil-)Kompetenzaufgabe(n) der Interventionsstudie genauer ausgeleuchtet. Die Wahl der dokumentarischen Methode als rekonstruktives Auswertungsverfahren bringt forschungsmethodologische Implikationen mit sich, denen in der Konzeption der Studie Rechnung zu tragen ist. Aktuell befindet sich das Projekt in der Datenauswertung.

## Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus (2009), Instrumente für die empirische Erforschung kultureller Lernprozesse im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr, 123-138.
- Antor, Heinz (2006), Multikulturalismus, Interkulturalität und Transkulturalität: Perspektiven für interdisziplinäre Forschung und Lehre. In: Antor, Heinz (Hrsg.), *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter, 25-39.
- Bennet, Milton (1993), Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, Michael R. (Hrsg.), *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.
- Bohnsack, Ralf (2008), *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (2009), *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode*. Opladen: Leske + Budrich.
- Burger, Günter (1995), Fiktionale Filme im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. *Die Neueren Sprachen* 94, 6, 592-608.
- Decke-Cornill, Helene & Luca, Renate (2010), Ein Film – zwei Zugangsweisen: Erlebnisorientierte und hermeneutisch-analytische Filmarbeit. In: Decke-Cornill, Helene & Luca, Renate (Hrsg.), *Jugend - Film - Gender: Medienpädagogische, bildungstheoretische und didaktische Perspektiven*. Stuttgart: ibidem, 193-212.
- Docwra, Alan (1990), The Use of English-Language Films in English Teaching. *Der fremdsprachliche Unterricht* 24, 17-22.
- Eder, Jens (2006), Imaginative Nähe zu Figuren. *Montage/av* 16/2, 135-160.
- Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. [<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>].
- Fäcke, Christiane (2001), Karim Dridi: Bye, bye! Cinéma beur als Gegenstand des Französischunterrichts. *Fremdsprachenunterricht* 45, 113-117.
- Freitag-Hild, Britta (2010), *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. ‚British Fictions of Migration‘ im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT.
- Geimer, Alexander (2010), *Filmrezeption und Filmaneignung. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie über Praktiken der Rezeption bei Jugendlichen*. Wiesbaden: VS.
- Göbel, Kerstin (2003), Critical Incidents: aus schwierigen Situationen lernen. [Online: [http://www2.dipf.de/publikationen/volltexte/vortrag\\_goebel\\_critical\\_incidents\\_2003.pdf](http://www2.dipf.de/publikationen/volltexte/vortrag_goebel_critical_incidents_2003.pdf) 26.01.2012].

## *Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung*

- Göbel, Kerstin (2007), *Qualität im interkulturellen Englischunterricht. Eine Videostudie*. Münster: Waxmann.
- Göbel, Kerstin, Hesse, Hermann-Günter & Jude, Nina (2003), *The Intercultural Sensitivity Inventory: A new Instrument for the Assessment of Intercultural Competence in School*. Paper presented at the Unesco Conference on Intercultural Education, Jyväskylä, Finland.
- Grünewald, Andreas (2009), Aspekte des Medieneinsatzes. In: Grünewald, Andreas & Küster, Lutz (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 146-184.
- Grünewald, Andreas; Küster, Lutz & Lüning, Marita (2011), Kultur und Interkulturalität. In: Meißner, Franz-Joseph & Krämer, Ulrich (Hrsg.), *Spanischunterricht gestalten. Wege zur Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Kallmeyer, 49-80.
- Hallet, Wolfgang (2007), Literatur und Kultur im Unterricht. Ein kulturwissenschaftlicher didaktischer Ansatz. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT.
- Hallet, Wolfgang (2008), Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision*. Tübingen: Narr, 76-96.
- Hallet, Wolfgang (2009), Grundlagen und Perspektiven einer neuen Romandidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.), *Handbuch Romandidaktik. Theoretische Grundlagen, Methoden, Lektüreakregungen*. Trier: WVT, 29-52.
- Hallet, Wolfgang (2010), *Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht*. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.), *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 26-54.
- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hallet, Wolfgang (2011), *Lernen fördern. Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hallet, Wolfgang & Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2012), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. Seelze: Kallmeyer.
- Hampl, Stefan (2010), Videos interpretieren und darstellen. Die dokumentarische Methode. In: Corsten, Michael; Krug, Melanie & Moritz, Christine (Hrsg.), *Videographie praktizieren. Herangehensweisen, Möglichkeiten, Grenzen*. Wiesbaden: VS, 53-88.
- Haß, Frank (2012), Fertigkeitentwicklung im kompetenzorientierten Englischunterricht. In: Hallet, Wolfgang & Krämer, Ulrich (Hrsg.), *Kompetenzaufga-*

- ben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Seelze: Kallmeyer, 20-29.
- Henning, Eva-Maria (2011), Die culture banlieue als Unterrichtsgegenstand. Eine Projektheuristik. *Zeitschrift für romanische Sprachen und ihre Didaktik* 5: 2, 111-129.
- Henseler, Roswitha; Möller, Stefan & Surkamp, Carola (2011), Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hickethier, Knut (2007), *Film- und Fernsehanalyse*. Stuttgart: Metzler.
- Hu, Adelheid (2010), Aspekte der Evaluation interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. In: Berndt, Anette & Kleppin, Karin (Hrsg.), *Sprachlehrforschung. Theorie und Empirie*. Festschrift für Rüdiger Grotjahn. Frankfurt a. M.: Lang, 61-71.
- Hu, Adelheid & Byram, Michael (Hrsg.) (2009), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Narr.
- Imdahl, Max (1996), *Giotto. Arenafresken: Ikonographie - Ikonologie - Ikonik*. München: Fink.
- Jahn-Sudmann, Andreas (2009), Film und Transnationalität – Forschungsperspektiven. In: Ricarda Strobel & Jahn-Sudmann, Andreas. (Hrsg.), *Film transnational und transkulturell. Europäische und amerikanische Perspektiven*. München: Fink, 15-26.
- Kepper, Matthis (2008), Brauchen wir einen Filmkanon? Ein Vorschlag für eine schulinterne Initiative. *Der Deutschunterricht* 60: 3, 20-32.
- Klieme, Eckehardt et al. (2003), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Klingler, Walter (2008), Jugendliche und Mediennutzung 1998-2008. *Media Perspektiven* 12, 625-634.
- KMK (2004), *Beschlüsse der Kulturministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003*. [Online: [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_12\\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf) 21.01.2012].
- Lay, Tristan (2009), Filme sehen lernen. Filmspezifische Arbeit im Fremdsprachenunterricht am Beispiel von Rolf Schübels Film Ein Lied von Liebe und Tod – Gloomy Sunday (1999). *gfl-journal* 1, 33-72.
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001), *Das Gruppendiskussionsverfahren: theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mikos, Lothar (2003), Zur Rolle ästhetischer Strukturen in der Filmanalyse. In: Ehrenspeck, Yvonne & Schäffer, Burkhard (Hrsg.), *Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch*. Opladen: Leske + Budrich, 135-149.

## *Videoanalyse und Training als Mittel institutioneller Professionalisierung*

- Nentwig-Gesemann, Iris (2006), Regelgeleitete, habituelle und interaktionistische Spielpraxis. Die Analyse von Kinderspielkultur mit Hilfe videogestützter Gruppendiskussionen. In: Bohnsack, Ralf; Przyborski, Agalja & Schäfer, Burkhard (Hrsg.), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*. Opladen: Leske + Budrich, 25-44.
- Nold, Günter & Steffenhagen, Anika (2005), *Have you met Miss Jones?* – Eine authentische Begegnung mit Literatur und Film im Fremdsprachenunterricht. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Dittfurth, Marita (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr, 257-285.
- Nünning, Ansgar & Surkamp, Carola (2006), *Englische Literatur unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen für die Unterrichtspraxis*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Schulze-Engler, Frank (2006), Von ‚Inter‘ zu ‚Trans‘: Gesellschaftliche, kulturelle und literarische Übergänge. In: Antor, Heinz (Hrsg.), *Inter- und transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 41-53.
- Schumann, Adelheid (2009), Interkulturelles Lernen mit Spielfilmen. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.), *Film im Fremdsprachenunterricht: literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem-Verlag, 172-185.
- Schwan, Stephan (2001). *Filmverstehen und Alltagserfahrung. Grundzüge einer kognitiven Psychologie des Mediums Film*. Wiesbaden: DUV.
- Strobel, Ricarda (2009), Einleitung. In: Strobel, Ricarda & Jahn-Sudmann, Andreas (Hrsg.), *Film transnational und transkulturell. Europäische und amerikanische Perspektiven*. München: Fink, 7-13.
- Surkamp, Carola (2005), Literaturverfilmung einmal anders: Aufgabenorientiertes Lernen mit Stephen Daldry's *The Hours*. In: Müller-Hartmann, Andreas; Marita Schocker-von Dittfurth (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching*. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen: Narr, 287-298.
- Thaler, Engelbert (2007), Film-based Language Learning. *Praxis Fremdsprachenunterricht*1, 9-14.
- Vogelsang, Waldemar (2006) „Kulturelle und mediale Praxisformen Jugendlicher.“ In: Hepp, Andreas & Winter, Rainer (Hrsg.), *Kultur – Medien – Macht*. Wiesbaden: VS, 439-454.
- Wagner-Willi, Monika (2007), Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In: Bohnsack, Ralf; Nentwig-Gesemann & Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.), *Das dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS, 121-140.

- Weinert, Franz-Emanuel (2001), Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz-Emanuel (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz. 17–31.
- Welsch, Wolfgang (2009), Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas & Machold, Claudia (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript-Verlag, 39-66.
- Wermke, Jutta (2003), Literatur- und Medienunterricht. In: Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, 91-104.
- Wilts, Johannes (2001), Grundzüge einer Spielfilmdidaktik für den Französischunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 54: 4, 210-221.
- Wilts, Johannes (2003), Vom bewegten Bild zum bewegten Klassenzimmer. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 36: 62, 4-10.

### **Filme**

- Dr. Alemán* (D, 2009) Tom Schreiber. 2Pilots Filmproduction.
- Princesas* (ES, 2005) Fernando León de Aranoa. Piffli Medien.
- Spanglish* (USA, 2004) James L. Brooks. Columbia Pictures.
- Un franco, 14 Pesetas* (ES, 2006) Carlos Iglesias. AdivinaProducciones.

# **Attitudinale und motivationale Auswirkungen von integrativ-mehrsprachigen Unterrichtssequenzen im Spanischunterricht – eine quantitativ ausgerichtete Interventionsstudie**

SANDRA BERMEJO MUÑOZ

Das Promotionsprojekt untersucht die psycho-sozialen Auswirkungen einer integrativ-mehrsprachigen Unterrichtssequenz im Spanischunterricht. Die Unterrichtssequenz vereint verschiedene mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte (Sprachmittlung, Interkomprehension, lingua franca) und berücksichtigt sowohl die schulische als auch die herkunftssprachliche Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler. Im Mittelpunkt des Interesses stehen die motivationalen und attitudinalen Folgen der Unterrichtssequenz, speziell Lernmotivation, Einstellung zu eigener und fremder Mehrsprachigkeit sowie Mehrsprachigkeitsbewusstsein. Das forschungsmethodologische Design folgt dem einer Interventionsstudie mit Pre- und Post-Test, die Datenerhebung erfolgt mithilfe von Fragebögen für die Schülerinnen und Schüler sowie leitfadengestützten Interviews mit den Lehrkräften.

## **1. Einleitung**

In der Bundesrepublik Deutschland weisen über ein Viertel der Kinder und Jugendlichen im Bildungssystem einen Migrationshintergrund auf (Bildungsbericht 2006). Bremen führt hierbei nach Hamburg die Statistik an, da über 40% der Kinder und Jugendlichen in diesem Bundesland einen Migrationshintergrund haben (vgl. Senatorin für Bildung und Wissenschaft 2010). Der im letzten Jahrzehnt einsetzende und von PISA initiierte Trend der nationalen und internationalen Lernstandserhebungen hat die Schülergruppe mit Migrationshintergrund wiederholt als defizitär gegenüber den deutschen Mitschülern<sup>1</sup> bezüglich ihrer Leistungen ausgewiesen (vgl. IGLU 2006; Köller, Knigge & Tesch 2010; PISA 2000, 2003 & 2006). Begründet werden die schlechteren Leistungen mit den geringeren Kompetenzen in der zentralen Schulsprache (bzw. Bildungssprache) Deutsch sowie dem sozialen Status und der Bildungsferne des Elternhauses.

Gleichzeitig ist Mehrsprachigkeit in der Bundesrepublik Deutschland eine Gegebenheit, gilt aber auch als ein wichtiges bildungspolitisches Desiderat (vgl. Decke-Cornill & Küster 2010). In Folge der vergangenen wie gegenwärtigen migrationsbedingten Veränderungen der deutschen Gesellschaft, findet man im Bildungssystem eine breite lebensweltliche Mehrsprachigkeit vor, die eher als Hindernis, nicht als Ressource für schulischen und zukünftigen beruflichen Erfolg angesehen wird. Es herrscht weiterhin die Überzeugung, das deutsche Schulsystem könne nur auf Basis des „monolingualen Habitus“ erfolgreich sein (vgl. Gogolin 1994, Fürstenau 2011).

---

<sup>1</sup> Zum Zwecke der besseren Lesbarkeit wird die männliche Form verwendet, es sind jedoch jeweils Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, usw. gemeint.

Bis auf wenige Ausnahmen gelten die Erstsprachen der Schüler mit Migrationshintergrund als dem Bildungssystem nicht dienlich und haben einen geringeren Stellenwert. Bildungspolitisch erwünscht scheint meist nur die schulische Mehrsprachigkeit, welche durch bilingualen Unterricht oder *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) gefördert wird. Als Ausnahmen dieser Regel präsentieren sich beispielsweise der Herkunftssprachenunterricht im Grund- und Sekundarschulbereich, mehrsprachige Bildungskonzepte wie der Schulversuch Bilinguale Grundschule in Hamburg (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2003) sowie praktische, lebensweltliche Mehrsprachigkeit implementierende Unterrichtsentwürfe für den Deutsch- bzw. DaF/DaZ-Unterricht (vgl. bspw. Grehlich, Spielmann & Strunz 2002; Karagiannakis & Nauwerck 2007; Kupfer-Schreiner 2007). Für den Fremdsprachenunterricht ist das Konzept der Implementierung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in den Regelunterricht nur in Ansätzen vorhanden und bedarf der Übertragung in die unterrichtliche Praxis sowie der empirischen Überprüfung (vgl. Abendroth-Timmer & Fäcke 2011; De Florio-Hansen 2008; Elsner 2009; Hallet 2008a).

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass vor allem im Fremdsprachenunterricht eine Inkongruenz zwischen den mehrsprachigen Ressourcen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und der anhaltenden bildungspolitischen Forderung nach einer mehrsprachigen Gesellschaft vorliegt. Nicht nur diese spricht für die Überwindung dieser augenscheinlichen Inkongruenz, sondern auch die Ergebnisse der DESI-Studie aus dem Jahr 2006: Diese stellte fest, dass im Englischen positive Effekte bei Kindern aus mehrsprachigen Familien zu beobachten sind (DESI 2006: 24ff.; vgl. auch Bender-Szymanski 2007; Hesse & Göbel 2009). Auch Nicola Rück (2009) zeigte in ihrer Studie die positiven Auswirkungen der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit auf die Französischleistungen auf. Lebensweltliche Mehrsprachigkeit könnte somit zu einer Ressource für den schulischen Fremdsprachenunterricht werden, die bisher scheinbar ungenutzt brachliegt. Es gilt, diese mögliche Nutzbarmachung zu erforschen und aufzuzeigen.

An dieser Stelle knüpft das geplante Forschungsvorhaben an und möchte auf der Ebene des Unterrichtsgeschehens die Implementierung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in den Spanischunterricht erproben und untersuchen. Ausgangspunkt sind die Lehrkräfte, die sich gemäß bisheriger Studien der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in ihrem Klassenzimmer zwar bewusst sind, aber häufig Schwierigkeiten haben, auf diese einzugehen bzw. sie in den Unterrichtsverlauf zu implementieren (vgl. Edelmann 2008;

## *Attitudinale und motivationale Auswirkungen im Spanischunterricht*

Gogolin 1994; Hu 2003). Im Rahmen der geplanten Studie sollen Spanischlehrkräfte das nötige Instrumentarium erhalten, um die vorhandene lebensweltliche Mehrsprachigkeit in den Unterricht einzubeziehen. Dementsprechend gilt es zu ermitteln, ob und inwiefern das Konzept der sogenannten integrativ-mehrsprachigen Unterrichtssequenz durch die Implementierung lebensweltlicher wie schulischer Mehrsprachigkeit und verschiedener mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze tatsächlich zu positiven Auswirkungen bei den lebensweltlich mehrsprachigen und/oder schulisch mehrsprachigen Schülern führt. Durch den Einsatz der Unterrichtssequenzen soll ermittelt werden, in welchem Maße lebensweltliche Mehrsprachigkeit im Spanisch- bzw. Fremdsprachenunterricht als Ressource für fachliche Lernmotivation und die Förderung des sprachlichen/mehrsprachigen Selbstbewusstseins genutzt werden kann. Die Studie fokussiert somit die psychosoziale Ebene. Aufgrund der Einbeziehung verschiedener mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte sowie der schulischen Sprachenvielfalt sind auch bei den Schülern mit schulischer Mehrsprachigkeit durch die Unterrichtssequenz positive motivationale und attitudinale Auswirkungen möglich. In diesem Kontext ist des Weiteren von Interesse, ob und wie die Schüler die Unterrichtssequenz akzeptieren oder ablehnen. Um die Lehrer mit einzubeziehen und damit ein ganzheitliches Bild des Lehr-Lern-Kontextes zu erhalten, werden diese bezüglich ihrer Erfahrungen mit der durchgeführten Unterrichtssequenz befragt sowie ihre Einstellungen zum Konzept der integrativen Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht an sich erhoben.

Hervorgehoben werden soll an dieser Stelle, dass sich das Forschungsprojekt derzeit in der Phase der theoretischen Fundierung und forschungsmethodologischen Ausarbeitung befindet.

Die folgenden Kapitel orientieren sich an vier textgliedernden Fragen:

- An welchem theoretischen Rahmen orientiert sich das geplante Forschungsvorhaben?
- Was ist eine integrativ-mehrsprachige Unterrichtssequenz, und wieso lässt sich mit ihrer Durchführung ein positiver Einfluss auf Lernmotivation und Einstellungen bezüglich lebensweltlicher/schulischer Mehrsprachigkeit erwarten?
- Welche Fragestellungen und Ziele ergeben sich aus den vorangegangenen Überlegungen?

- Mit welchem methodischen Vorgehen sollen Lernmotivation im Fach Spanisch, Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und Akzeptanz der Unterrichtssequenz erhoben werden?

## **2. Theoretische Fundierung**

Ein wichtiger definitorischer Schritt im Rahmen der Studie ist das Umreißen der Gruppe, welche als „Mensch (im vorliegenden Fall spezifischer ‚Schüler‘) mit Migrationshintergrund“ bezeichnet werden kann. Der Begriff wurde im Laufe des letzten Jahrzehnts wiederholt unterschiedlich operationalisiert, wodurch die Ergebnisse verschiedener Studien mitunter schwer vergleichbar sind (vgl. Settlemeyer & Erbe 2010).

Eine in der empirischen Forschung relativ verbreitete und aktuelle Definition des Migrationshintergrunds wurde durch das Statistische Bundesamt und den Mikrozensus 2005 etabliert. Hier werden Menschen (bzw. Schüler) mit Migrationshintergrund definiert als

alle nach 1949 (im Zensus 2011 durch 1955 ersetzt, A.d.A.) auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil. (Statistisches Bundesamt Mikrozensus 2005: 6)

Da diese Definition sich durch einen Großteil der statistischen Erhebungen nach 2005 zieht, ist durch die Anknüpfung an dieselbe gewährleistet, dass die Ergebnisse der geplanten Forschung eine möglichst hohe Vergleichbarkeit mit aktuelleren Studien aufweisen.

In Hinblick auf das Forschungsvorhaben soll dieses Konzept jedoch bewusst nicht in den Mittelpunkt gerückt werden, da der Migrationshintergrund keinen verlässlichen Indikator für die Mehrsprachigkeit von Personen darstellt. Ein Schüler mit Migrationshintergrund weist nicht automatisch eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit auf. Die Zugehörigkeit zur Gruppe der lebensweltlich Mehrsprachigen erfolgt somit über die sprachliche, nicht die sozio-demografische Dimension; diese darf dennoch nicht außer Acht gelassen werden.

In der Bundesrepublik Deutschland ist Mehrsprachigkeit, wie eingangs bereits erwähnt, sowohl eine reale Gegebenheit, die sich in der Institution Schule widerspiegelt, als auch ein Desiderat, dessen Förderung vor allem

## *Attitudinale und motivationale Auswirkungen im Spanischunterricht*

auf Initiative der Europäischen Union vorangetrieben wird. Das Streben nach überstaatlicher Mehrsprachigkeit wird von der EU durch Instrumente und Publikationen unterstützt, wie zum Beispiel den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, den Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen und das Europäische Sprachenportfolio. Auf Bundesebene wurde mit der Entwicklung der „Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss“ (KMK 2003) sowie den „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ auf diese europäischen Forderungen reagiert (vgl. Meißner 2011).

Die Mehrsprachigkeit in der Bundesrepublik Deutschland hat zwei Quellen: Sprachen, die der Zuwanderung entspringen, also im Herkunftsland als L1 erworben wurden und durch Migrationsbewegungen in die Bundesrepublik getragen werden sowie Fremdsprachen, welche im deutschen Bildungssystem gelehrt werden, um den einzelnen Bürger auf die globalisierte Welt vorzubereiten (Decke-Cornill & Küster 2010; Fürstenau 2011).

Ein Zustand der Mehrsprachigkeit, der aus der Zuwanderung nach Deutschland erwachsen ist, wird in Anlehnung an Ingrid Gogolins Begriff der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit“ als „lebensweltliche Mehrsprachigkeit“ bezeichnet (vgl. Fürstenau 2011: 29f.). Eine alternative Bezeichnung wäre der Begriff „migrationsbedingte Mehrsprachigkeit“. Letztere Konstruktion möchte ich im Rahmen des Forschungsprojekts jedoch vermeiden, da sie das Migrationskonzept evozieren würde. In den Mittelpunkt gerückt wird, wie oben bereits hervorgehoben, der sprachliche Aspekt, weshalb in dieser Studie der Begriff der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit in Abgrenzung zur schulischen Mehrsprachigkeit verwendet wird.

Das Konzept der Mehrsprachigkeit ist damit erläutert; schwierig jedoch ist zu definieren, was ein Individuum als mehrsprachig kennzeichnet. Es gibt in der Fachliteratur keine Übereinkunft, wie viele Sprachen und welchen Grad von Sprachbeherrschung eine Person vorweisen muss, um als mehrsprachig zu gelten (vgl. Hufeisen 2010; Videsott 2006). Zwischen einer minimalistischen (ausgeprägte Lesefähigkeit in einer Zweitsprache) und einer maximalistischen Auffassung von Mehrsprachigkeit (*balanced/perfect bilingual*) bestehen grundlegende Unterschiede (Videsott 2006: 52f.). Fasst man den Begriff besonders weit, könnte man davon sprechen, dass jeder Mensch mehrsprachig ist, da bereits in der Muttersprache verschiedene Varietäten vorhanden sind (Haider 2010: 207).

Im Rahmen der geplanten Studie wird festgelegt, dass Schüler sowie Lehrkräfte als lebensweltlich mehrsprachig zu bezeichnen sind, wenn sie bis zum Zeitpunkt der Studie außerhalb des schulischen Kontextes zwei oder mehr Sprachen erworben haben. Diese Sprachen sind derart zu beherrschen, dass der Schüler oder die Lehrkraft eine erfolgreiche Kommunikation zu einem *native speaker* aufrecht erhalten kann. Dementsprechend geht es darum, ob die sprachlichen Fähigkeiten des Individuums ausreichen, um den eigenen Bedürfnissen in kommunikativen Situationen gerecht zu werden (Hufeisen 2010: 376). Schulische Mehrsprachigkeit liegt vor, wenn der Schüler zum Zeitpunkt der Studie neben dem Spanischen zuvor mindestens eine weitere Fremdsprache erlernt hat, was im Rahmen dieses Forschungsprojektes aufgrund der ersten Schulfremdsprache Englisch im deutschen Schulsystem mit hoher Wahrscheinlichkeit der Fall sein wird.

Die Zuordnung der Schüler zur Gruppe der lebensweltlich und/oder schulisch mehrsprachigen Schüler erfolgt in Form einer subjektiven Selbstbeschreibung im Rahmen der soziodemografischen Daten des Fragebogens.

### **3. Integrativ-mehrsprachige Unterrichtssequenzen im Fremdsprachenunterricht nach Wolfgang Hallet**

Integrativ-mehrsprachige Unterrichtssequenzen gehen zurück auf das Konzept der integrativen Mehrsprachigkeitsdidaktik nach Wolfgang Hallet (2008a). Im Rahmen meiner Studie möchte ich an dieses Konzept anknüpfen und es für die Fragestellung adaptieren. Eine integrativ-mehrsprachige Unterrichtssequenz berücksichtigt sowohl die schulische als auch die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der einzelnen Individuen einer Lerngruppe und vereint verschiedene Konzepte der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wie die Sprachmittlung, die Praxis der *lingua franca* sowie die Interkomprehension.

Bei der Sprachmittlung handelt es sich um einen eigenen Teilkompetenzbereich im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, der als Oberbegriff für mündliche und schriftliche Sprachmittlung sowie Sprachmittlungsstrategien dient (vgl. Council of Europe 2000: 87f.). Eine sprachmittelnde Aktivität umfasst die Vermittlung von kommunikativen Inhalten aus einer Sprache in die andere durch einen Mediator. Hierbei tritt an „die Stelle der translatorischen Adäquatheit (...) die kommunikative Adäquatheit.“ (Rössler 2009: 159). Damit spiegelt die Sprachmittlung den mehrsprachigen Alltag der multikulturellen Gesellschaften wider (vgl. Hallet

2008b). Für den Fremdsprachenunterricht eignet sich die Sprachmittlung in besonderem Maße, da sie durch ihre Komplexität mehrere Teilkompetenzen anspricht (sprachlich-kommunikative, interkulturelle, interaktionale und strategische Kompetenz) und dadurch den Gebrauch verschiedener produktiver und rezeptiver Fertigkeiten einfordert (vgl. Rössler 2009).

Bei der Praxis der *lingua franca* handelt es sich um das in internationalen Organisationen und Kommunikationssituationen typische Definieren einer gemeinsamen Arbeitssprache, wobei sich historisch und politisch das Englische durchgesetzt hat (Hallet 2008a: 4). Im Unterrichtsgeschehen kann natürlich auch eine andere Sprache als *lingua franca* gewählt werden, um in mehrsprachigen Unterrichtskonzepten der Gefahr eines *code switching* entgegenzuwirken (vgl. ebd.). In der geplanten Studie ist die *lingua franca* oder Arbeitssprache der zu entwickelnden Unterrichtssequenz das Spanische.

Interkomprehension steht für das „partielle Verstehen einer Sprache, die man nicht formal (z.B. in der Schule) gelernt hat“ (Bär 2009: 24). Dieses partielle Verstehen soll vor allem im Rezeptiven durch das Erschließen der Transferbasen zwischen verschiedenen Sprachen gelingen (vgl. Klein & Wegner 2005). In der Forschung wird davon ausgegangen, dass dieser Transferprozess besonders innerhalb der Sprachfamilien gelingen kann (in Europa die germanische, die romanische und die slawische Sprachfamilie (vgl. Klein 2004)). An dieser Stelle plädiere ich bewusst für ein offeneres Konzept, welches von den Schülern über die Grenzen der Sprachfamilien hinaus einfordert, eine Sensibilität gegenüber Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Sprachen zu entwickeln.

Durch die Integration dieser vielfältigen Ansätze der Mehrsprachigkeitsdidaktik stellt die integrativ-mehrsprachige Unterrichtssequenz somit eine Möglichkeit dar, lebensweltliche Mehrsprachigkeit in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu überführen, schulische Mehrsprachigkeit als Ressource zu nutzen und zudem im Unterricht kulturelle Pluralität aufzuzeigen und auf diese Weise interkulturelle Kompetenzen zu fördern (vgl. Hallet 2008a).

#### **4. Theoretische Annahmen zu motivationalen und attitudinalen Auswirkungen einer integrativ-mehrsprachigen Unterrichtssequenz**

In Anknüpfung an die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (*Self-Determination Theory*, im Folgenden SDT) nach Deci und Ryan gehe ich davon aus, dass die integrativ-mehrsprachige Unterrichtssequenz zu positiven Effekten in Bezug auf die Lernmotivation führt. Der Kern dieses Modells besteht in der Ausweitung der bloßen Dichotomie der extrinsischen und intrinsischen Motivation: Nach Deci und Ryan gibt es unterschiedliche Arten extrinsisch motivierten Verhaltens. Diese nähern sich in mehreren Stufen fließend der Selbstbestimmung an, welche schließlich im Zustand intrinsischer Motivation erreicht wird. Das Erreichen und die Aufrechterhaltung dieses Zustandes ist von der Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse bzw. der *basic psychological needs* abhängig, welche aus den Komponenten Autonomieerleben (Wahlmöglichkeiten schaffen und persönliche Interessen berücksichtigen), Kompetenzunterstützung (z.B. Ausleben der eigenen Kompetenzen ermöglichen, Feedback und Passung des Anforderungsniveaus) und soziale Eingebundenheit (Lehrer, Schüler, Eltern) bestehen (vgl. Deci & Ryan 1993; Müller, Hanfstingl & Andreitz 2007; Ryan & Deci 2002; Thomas 2011). Im Zuge der dem Autonomieerleben zugeschriebenen alltagsrelevanten Inhalte soll bei der Auswertung der Auswirkungen der Unterrichtssequenz zudem die Pädagogische Interessentheorie nach Krapp hinzugezogen werden. Gemäß dieser Theorie wären bei der Auseinandersetzung mit einem Interessensgegenstand, der eine persönliche Bedeutsamkeit für den Lerner aufweist, positive affektive und motivationale Auswirkungen zu erwarten (Fries 2010: 151f.). Diese systematische Verknüpfung der SDT und der Interessentheorie kommt in jüngster Zeit in der Unterrichtsforschung häufiger vor (Müller 2006: 5).

Neben der positiven Entwicklung der Lernmotivation im Spanischunterricht wird desweiteren mit einer positiven Auswirkung auf die Einstellungen gegenüber eigener wie fremder lebensweltlicher und/oder schulischer Mehrsprachigkeit im Kontext des Spanischunterrichts gerechnet. Diese Annahme ergibt sich vor allem aus bisherigen Forschungsergebnissen. Telma Gharibian (2009: 131) beispielsweise konnte in ihrer Studie feststellen, dass Schüler die Einbeziehung ihrer Herkunftssprache in den Unterricht für wichtig erachten und sich eine größere Rücksichtnahme ihrer sprachlichen Besonderheiten wünschen. Die Schüler markieren „ihre Identität durch ihre Sprachen“, womit ein Verlust derselben im schulischen Kontext negative Einflüsse auf das sprachliche Selbstbild nehmen kann (ebd. 133). Auch

Adelheid Hu (2003) gelangte in ihrer Studie zu dieser Erkenntnis: „Für die zwei- oder mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen sind die Herkunftssprache(n) sowie auch die Zweitsprache Deutsch bedeutende Teile ihrer Biographie und Identität“ (215). Sie akzeptieren die als übermächtig empfundene Stellung des Deutschen als Bildungssprache und den vermeintlich geringeren Wert ihrer eigenen Muttersprache (vgl. ebd.). Der Einbezug der Herkunftssprachen in den Fremdsprachenunterricht lässt somit positive Effekte auf die Einstellungen der Schüler bezüglich des Umgangs mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht sowie auf ihr sprachliches Selbstbewusstsein vermuten. Gleichzeitig sollten die lebensweltlich monolingual Aufwachsenden durch das Kompetenzerleben ihrer schulischen Mehrsprachigkeit und die Auseinandersetzung mit den Herkunftssprachen ihrer Mitschüler im Rahmen der Unterrichtssequenz zu einer Bewusstheit für die sprachliche Vielfalt der Kursgemeinschaft sowie zu einer positiveren Einstellung bezüglich der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in den Spanischunterricht führen.

## **5. Fragestellungen und Ziele des Forschungsprojekts**

Aus den bisherigen Überlegungen lassen sich folgende Fragestellungen für die Studie zusammenfassen:

- Welchen Einfluss übt die Durchführung von integrativ-mehrsprachigen Unterrichtssequenzen aus auf
  - das Bewusstsein der Schüler für die eigene und fremde lebensweltliche bzw. schulische Mehrsprachigkeit?
  - die Einstellungen der Schüler bezüglich eigener lebensweltlicher bzw. schulischer Mehrsprachigkeit im Kontext des Spanischunterrichts?
  - die Lernmotivation für das Fach Spanisch?
- Stößt das Konzept der integrativ-mehrsprachigen Unterrichtssequenz bei den lebensweltlich und schulisch mehrsprachigen Schülern auf Akzeptanz oder Ablehnung?
- Welche Erfahrungen machen die Lehrer bei der Durchführung der integrativ-mehrsprachigen Unterrichtssequenz? Wie stehen sie dem Konzept der integrativ-mehrsprachigen Unterrichtssequenz nach dessen Durchführung gegenüber?

Hierbei sollen die Forschungsfragen mehreren Zielen dienlich sein. Allen voran soll ermittelt werden, ob die Berücksichtigung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit sowie der schulischen Mehrsprachigkeit im Unterricht tatsächlich eine Ressource für alle Schüler darstellen kann. Dadurch könnten Empfehlungen für die praktische Berücksichtigung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Spanischunterricht sowie Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen abgeleitet werden. Die Erkenntnisse können sowohl für die Lehrkräfte an den Schulen als auch für die noch in der Ausbildung befindlichen Lehrkräfte nutzbar gemacht werden.

## **6. Methodisches Vorgehen**

Bei der geplanten Interventionsstudie handelt es sich um ein hypothesenprüfendes bzw. explanatives Forschungsvorhaben (vgl. Bortz & Döring 2006: 52). Hierbei werden auf der Basis vorhandenen Wissens und bisheriger Forschung Hypothesen zum Gegenstandsbereich formuliert. Bei diesen Hypothesen handelt es sich um spezifische Veränderungshypothesen im Sinne von „Wenn-Dann“-Statements. Diese Veränderungshypothesen sind „spezifisch“, da die Richtung des Effekts angegeben werden kann.

Das Untersuchungsdesign ist als quasi-experimentelle Felduntersuchung zu bezeichnen, da die Untersuchung in einem natürlichen Umfeld, der Schule, mit natürlichen Gruppen (Schüler und deren Lehrkräfte) durchgeführt werden soll. Die Entscheidung für eine primär quantitative Studie erwächst aus dem Ziel, die Effektivität einer Intervention mit dem größtmöglichen Maß an Repräsentativität feststellen zu wollen.

Die Intervention bzw. die integrativ-mehrsprachige Unterrichtssequenz wird in Kooperation mit Spanischlehrkräften entwickelt. Dadurch wird Praxisrelevanz, Authentizität sowie die zu erwartende Akzeptanz der an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte gesteigert.

Die Umsetzung der Studie folgt dem für Interventionsstudien üblichen Pre-Posttest-Design. Vor (t1) und unmittelbar nach der Intervention (t2) erfolgt die Befragung der Schüler in Form eines geschlossenen Fragebogens. Desweiteren erfolgt eine Follow-Up-Messung zwei Monate nach Abschluss der Unterrichtssequenz (t3), um längerfristige Effekte der Intervention feststellen zu können (zur Visualisierung vgl. Abbildung 1).

## *Attitudinale und motivationale Auswirkungen im Spanischunterricht*

Die quantitativ angelegte Studie wird durch qualitative Anteile in Form von leitfadengestützten Interviews mit den Lehrkräften ergänzt. Im Verlauf des Projektes kommt es somit zur Methodentriangulation.

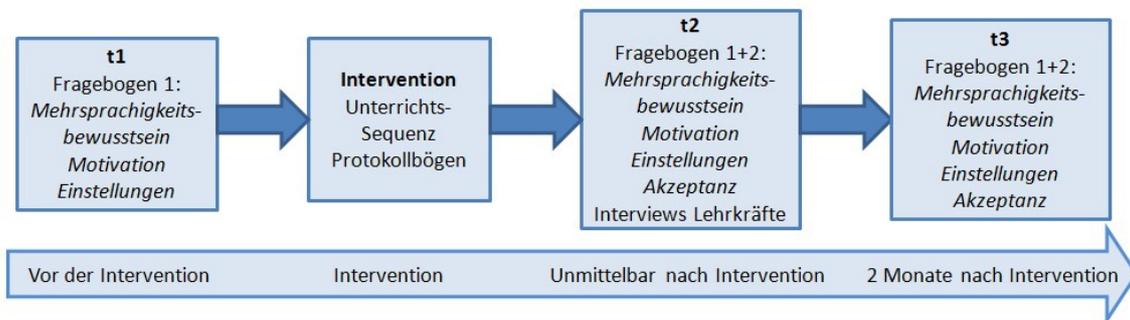


Abb. 3: Schaubild zum Studiendesign

### **6.1 Probanden und Stichprobe**

Bei der Grundgesamtheit der Probanden handelt es sich um alle Schüler des Bundeslandes Bremen der Schulstufen 9 und 10, die ein Gymnasium, eine Gesamtschule, eine Oberschule oder ein Schulzentrum des Sekundarbereiches I besuchen und Spanisch als zweite Schulfremdsprache belegen.

In der geplanten Klumpenstichprobe werden zunächst unter Berücksichtigung der prozentualen Verteilung der verschiedenen Schulformen 15 Schulen zufällig ausgewählt. Abermals zufällig erfolgt die Auswahl einer der an der gezogenen Schule befindlichen Spanischklasse. Die Schüler dieser Spanischklasse werden als vollständiger Klumpen erhoben. Desweiteren werden die Klassen zufällig der Interventions- oder Kontrollgruppe zugeteilt. Nur die Interventions-Gruppe durchläuft die integrativ-mehrsprachige Unterrichtssequenz, die Kontrollgruppe fährt mit dem vorherigen Spanischunterricht fort. Angestrebt wird eine Stichprobenzahl von  $n=300$ .

Durch das angewandte Maß an Parallelisierung (Alter, Schulbildung) sollen die personengebundenen Störvariablen reduziert werden, um damit die Gefährdung der externen Validität zu minimieren.

## 6.2 Durchführung der Interventionsstudie

Um die größtmögliche Standardisierung der Durchführung der integrativ-mehrsprachigen Unterrichtssequenz zu erreichen, erhalten die teilnehmenden Lehrkräfte (der Interventionsgruppen) vorab verschriftlichte Instruktionen zum Unterrichtsverlauf sowie alle für die Durchführung notwendigen Materialien. Geplant ist desweiteren eine mehrstündige Fortbildung, in der die Ziele der Intervention erläutert werden und die Lehrer an die Unterrichtssequenz und deren Materialien herangeführt werden (vgl. Bieg & Mittag 2010). Die Lehrkräfte der Kontrollgruppen werden über die Ziele des Forschungsvorhabens unterrichtet.

Während der Interventionsphase werden die Lehrkräfte dazu angehalten, nach den einzelnen Unterrichtsstunden Protokollbögen auszufüllen, um Probleme und Auffälligkeiten während der Unterrichtseinheiten festzuhalten (ebd.: 195).

## 6.3 Erhebungsinstrumente

Zur Erhebung von Einstellungen und Motivation der Schüler sowie deren Akzeptanz oder Ablehnung gegenüber den integrativ-mehrsprachigen Unterrichtssequenzen werden Fragebögen mit vornehmlich geschlossenen Fragen eingesetzt. Mit diesem Verfahren sollen nicht die individuellen Denk- und Handlungsmuster der Schüler erhoben, sondern möglichst quantifizierbare und generalisierbare Daten generiert werden, um so Rückschlüsse auf die Gesamtpopulation treffen zu können.

Die Items für den Fragebogen werden teilweise neu entwickelt, für andere Bereiche liegen bereits erprobte und zuverlässige Skalen vor. So kann zur Messung der Lernmotivation in einem spezifischen Fach die adaptierte und ergänzte Version des *Academic Self-Regulation Questionnaire* (SRQ-A von Ryan und Connell) von Almut E. Thomas und Florian H. Müller der Universität Klagenfurt genutzt werden. Dieser soll für die eigene Studie fachspezifisch adaptiert und an einer kleinen Stichprobe pilotiert werden. Der SRQ-A [G] basiert auf der SDT von Deci und Ryan.

Die Fragebogenanteile, die sich mit den Einstellungen bezüglich lebensweltlicher/schulischer Mehrsprachigkeit beschäftigen, werden eigens für die Studie konstruiert. Diese werden in Auseinandersetzung mit der Fachliteratur generiert. Besonders geeignet erscheinen mir u.a. die Studien von Claudia Koliander-Bayer (1998), Adelheid Hu (2003), Telma Gharibian (2009), Nicola Rück (2009) und Alexandra Wojnesitz (2009). Nach der Ge-

nerierung der Items für den Fragebogen werden diese wiederum an einer kleinen Stichprobe pilotiert.

Der Fragebogen schließt mit der Erhebung der soziodemografischen Daten der Schüler.

Da es sich zu den Testzeitpunkten t1 bis t3 um identische Items bezüglich Motivation und Einstellung handelt, wird deren Reihenfolge im Laufe der drei Messzeitpunkte vertauscht, um Positionseffekte zu vermeiden.

Die Messung der Akzeptanz (zum Messzeitpunkt t2) der integrativ-mehrsprachigen Unterrichtssequenz konzentriert sich auf die inhaltliche und methodische Ebene des erfahrenen Unterrichts und lässt Lehrkraft-spezifische Faktoren außen vor. Verschiedene, bereits vorliegende Skalen bieten hierzu Items an, auf deren Grundlage die Items für die eigene Studie entwickelt werden können. Diese werden im Zuge des Pre-Tests des gesamten Fragebogens auf ihre Tauglichkeit überprüft.

Für die Befragung der Lehrkräfte nach der Durchführung der integrativ-mehrsprachigen Unterrichtssequenz werden semi-strukturierte Leitfadenterviews durchgeführt. Nach Scholl (2009: 68ff.) bezieht sich dieser Begriff auf die Nutzung eines Leitfadens, der dem Interviewer sowohl als Gedächtnisstütze dienen soll, als auch die Gesprächsstrukturierung und die Vergleichbarkeit des Interviews sichern soll. Hierbei sollte nicht die notwendige Flexibilität in der Interviewsituation aufgegeben werden.

#### **6.4 Datenauswertung und Datenanalyse**

Die gewonnenen Daten aus der Fragebogenstudie werden mit SPSS ausgewertet. Zur Prüfung der Interventionseffekte wird bei der Datenauswertung eine Varianzanalyse mit Messwiederholungen verwendet. Zudem werden die empirischen Effektgrößen ( $d_{emp}$ ) berechnet, da sie

„als standardisierte Mittelwertsdifferenzen der Veränderungen aus dem Interventions- vs. Kontrollklassen die Netto-Effekte der Intervention anschaulich darstellen und durch ihr Vorzeichen unmittelbar auf positive bzw. negative Interventionseffekte hinweisen“ (Bieg & Mittag 2010: 196).

Das Datenmaterial aus den Leitfadenterviews wird mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet. Die qualitative Inhaltsanalyse dient als besonders nachvollziehbares und intersubjektiv überprüfbares Instrumentarium, da zu Beginn der Analyse die Interpretationsschritte der Analyse festgelegt werden. Ausgangspunkt der qualitativen Inhaltsana-

lyse nach Mayring ist ein von ihm entwickeltes, allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell, welches dem spezifischen Material und der Hauptfragestellung angepasst werden muss (Mayring 2010: 59f.).

## 7. Ausblick

Das Forschungsvorhaben befindet sich, wie eingangs hervorgehoben, in der Phase der Erarbeitung von Theorie und Forschungsmethodologie. Daher können an dieser Stelle noch keine Ergebnisse präsentiert werden. Der Artikel sollte einen Einblick in die ersten Schritte der empirischen Forschungsarbeit geben – die Themenfindung, die Formulierung forschungsleitender Fragestellungen auf der Basis eines theoretischen Rahmens sowie die Entwicklung eines dazu passenden Forschungsdesigns.

### Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar & Fäcke, Christiane (2011), Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. In: Meißner, Franz-Joseph & Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2011), *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 16-48.
- Bär, Marcus (2009), *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 und 10*. Tübingen: Narr.
- Bieg, Sonja & Mittag, Waldemar (2010), Selbstbestimmte Lernmotivation. In: Hascher, Tina & Schmitz, Bernhard (Hrsg.) (2010), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim und München: Juventa, 175-187.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2007), Die multikulturelle Schule – ein gescheiteres Modell? Zum Umgang von Schule mit sprachlich-kultureller Heterogenität. In: RAABE Fachverlag für Bildungsmanagement (Hrsg.) (2007), *Heterogenität und Schulentwicklung*. Stuttgart: RAABE Fachverlag, 57-76.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (<sup>4</sup>2006), *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftlicher*. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2006), *Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Bildungsforschung Band 19*. Berlin & Bonn: BMBF.
- Cenoz, Jasone & Valencia, Jose F. (1994), Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics* 15, 195-207.
- Council of Europe (2000), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)* [[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf)].

## *Attitudinale und motivationale Auswirkungen im Spanischunterricht*

- Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Florio-Hansen, Inez (2008), Mehrsprachigkeit – ein Gesamtsprachenkonzept für alle. In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.) (2008), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*. Stuttgart: ibidem, 85-108.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993), Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- Decke-Cornill, Helene; Küster, Lutz (2010), *Fremdsprachendidaktik: eine Einführung*. Bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- DESI-Konsortium (2006), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI)*. Frankfurt: Dipf.
- Dirim, Inci (2007), Zur Notwendigkeit einer Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern in Hinblick auf die Nutzung und Entwicklung von Mehrsprachigkeit im schulischen Bereich. In: Hug, Michaela & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.) (2007), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 144-156.
- Edelmann, Doris (2007), *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien/Zürich: LIT.
- Elsner, Daniela (2009), Englisch lernen als dritte Sprache. Was unterscheidet den zwei- oder mehrsprachigen vom einsprachigen Fremdsprachenlerner? *Praxis Fremdsprachenunterricht* 6/2, 4-8.
- Europarat (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen*. [<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>].
- Fries, Stefan (2010), Motivation. In: Hascher, Tina & Schmitz, Bernhard (Hrsg.) (2010), *Pädagogische Interventionsforschung. Theoretische Grundlagen und empirisches Handlungswissen*. Weinheim und München: Juventa, 149-161.
- Fürstenau, Sara (2011), Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2011), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 25-50.
- Gharibian, Telma (2009), *Migrationsbedingte Faktoren beim Erwerb des Englischen als eine weitere Sprache – eine Kategorienbestimmung*. Bremen: Univ., Diss.
- Gogolin, Ingrid (1994), *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster (u.a.): Waxmann.

- Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Roth, Hans-Joachim (2003), Bericht 2003 – Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg [<http://www.epb.uni-hamburg.de/files/Bericht2003.pdf>].
- Grehlich, Ulrike; Spielmann, Sabine & Strunz, Inge (2002), München – Münih – Munich. Eine Stadttour in vielen Sprachen: Vergleichendes Lesen unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit. *Praxis Deutsch* 29/173, 22-24.
- Haider, Barbara (2010), Mehrsprachigkeit, die. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen (u.a.): Francke, 207f..
- Hallet, Wolfgang (2008a), Das Klassenzimmer als Olympische Arena. Integrative Mehrsprachigkeitsdidaktik im Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 3/2008, 3-7 und 12.
- Hallet, Wolfgang (2008b), Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93/2008, 2-9.
- Hesse, Hermann-Günter & Göbel, Kerstin (2009), Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI Studie. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009), *Streitfall Zweisprachigkeit*. Wiesbaden: VS, 281-288.
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hufeisen, Britta (2010), Bilingualität und Mehrsprachigkeit. In: Hallet, Wolfgang & Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 376-381.
- Karagiannakis, Evangelia & Nauwerck, Patricia (2007), Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen. *Deutschunterricht* 2, 10-14.
- Klein, Horst G. (2004), Frequently Asked Questions zur romanischen Interkomprehension. In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hrsg.) (2004), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker, 15-38.
- Klein, Horst G. & Wegner, Katja (2005), Rumänisch interkomprehensiv. Rumänisch sofort lesen können. Aachen: Shaker.
- Köller, Olaf; Knigge, Michel & Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster (u.a.): Waxmann.
- Koliander-Bayer, Claudia (1998), *Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit: eine empirische Erhebung zum Selbstverständnis von Kindern mit einer anderen als der deutschen Muttersprache*. Innsbruck (u.a.): Studien-Verl.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006), *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag [<http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> 18.01.2012].
- Kultusministerkonferenz (2003), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss* [<http://www.km->

## *Attitudinale und motivationale Auswirkungen im Spanischunterricht*

- k.org/fileadmin/veroeffentlichungen\_beschluesse/2003/2003\_12\_04-BS-erste-Fremdsprache.pdf].
- Kupfer-Schreiner, Claudia (2007), Beim Wort genommen. *Praxis Deutsch* 202, 30-37.
- Mayring, Philipp (<sup>1</sup>2010), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim (u.a.): Beltz.
- Meißner, Franz-Joseph (2011), Spanischunterricht: Rahmenbedingungen und Herausforderungen, in: Meißner, Franz-Joseph & Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2011), *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. Seelze: Klett/Kallmeyer, 9-15.
- Müller, Florian H. (2006), Interesse und Lernen. *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung* 29 (1) [[http://ius.uni-klu.ac.at/inhalte/publikationen/125\\_Interesse%20und%20Lernen\\_M%C3%BCller\\_Report06.doc.pdf](http://ius.uni-klu.ac.at/inhalte/publikationen/125_Interesse%20und%20Lernen_M%C3%BCller_Report06.doc.pdf)].
- Müller, Florian H.; Hanfstingl; Barbara & Andreitz, Irina (2007), Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern. *Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS)* Nr. 1 [[http://ius.uni-klu.ac.at/inhalte/publikationen/486\\_IUS\\_Forschungsbericht\\_1\\_Motivationskalen..pdf](http://ius.uni-klu.ac.at/inhalte/publikationen/486_IUS_Forschungsbericht_1_Motivationskalen..pdf)].
- Ringbom, Håkan (1987), *The role of the first language in foreign language learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rössler, Andrea (2009), Strategisch sprachmitteln im Spanischunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38/2009, 158-174.
- Rück, Nicola (2009), *Auffassungen vom Fremdsprachenlernen monolingualer und plurilingualer Schülerinnen und Schüler*. Kassel: University Press.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2002), An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. In: Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (Hrsg.) (2002), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press, 3-36.
- Scholl, Arnim (<sup>2</sup>2009), *Die Befragung*. Stuttgart: UTB.
- Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010), *Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Land Bremen – ausgewählte Befunde* - [[http://www.senatspressestelle.bremen.de/sixcms/media.php/13/20101026\\_Sachverstaendigenrat\\_Migration.pdf](http://www.senatspressestelle.bremen.de/sixcms/media.php/13/20101026_Sachverstaendigenrat_Migration.pdf)].
- Settmeyer, Anke & Erbe, Jessica (2010), Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. *Wissenschaftliche Diskussionspapiere des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn*, Heft 112 [<http://www.bibb.de/begriffe/migrationshintergrund>].
- Statistisches Bundesamt (2005), *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2005* [<https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1020313>].

- Thomas, Almut E. & Müller, Florian H. (2011), Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern. *Wissenschaftliche Beiträge aus dem Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung (IUS) Nr. 5* [[http://ius.uni-klu.ac.at/publikationen/wiss\\_beitraege/dateien/IUS\\_Forschungsbericht\\_5.pdf](http://ius.uni-klu.ac.at/publikationen/wiss_beitraege/dateien/IUS_Forschungsbericht_5.pdf)].
- Videsott, Gerda (2006), Die Mehrsprachigkeit – Versuch einer begrifflichen Erklärung. In: Wiater, Werner (Hrsg.) (2006), *Didaktik der Mehrsprachigkeit. Theoriegrundlagen und Praxismodelle*. München: Vögel, 51-56.
- Wojnesitz, Alexandra (2009), „Drei Sprachen sind mehr als zwei“. *Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Münster (u.a.): Waxmann.

# **Lexikalisches Lernen im Englischunterricht ermöglichen: Fallstudien zur Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrkräfte**

RALF GIESSLER

Die Analyse von Unterrichtsvideos bietet angehenden Lehrpersonen Gelegenheiten, dass sie sich der Komplexität von Englischunterricht bewusst werden und eine differenziertere Wahrnehmung von Unterricht entwickeln können. Das lexikalische Lernen ist ein spezieller und sehr wichtiger Bereich von Englischunterricht. Die Fähigkeit, seine Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte des lexikalischen Lernens zu fokussieren, ist auch im realen Vollzug von Unterricht in Echtzeit gefordert. Unterrichtsvideos tragen das Potential in sich, forschendes Lernen bezogen auf konkrete Unterrichtsqualitätsziele zu unterstützen. In der explorativ angelegten Untersuchung soll mit Hilfe von videographierten Fallbeispielen die domänenspezifische, d.h. die auf lexikalische Lehr-Lernprozesse bezogene Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrpersonen erforscht werden.

## **1. Problemstellung**

Die Verfügbarkeit über einen hinreichend großen Wortschatz ist Voraussetzung, um in einer Fremdsprache kommunikativ handeln zu können. Die zweitsprachliche Vokabelforschung (Second Language Acquisition Vocabulary Research) (Laufer 2009) konnte für das Englische nachweisen, dass die Kenntnis der 2000 häufigsten Wörter ausreichend ist, um 80 % der geäußerten Textsorten in der Fremdsprache zu verstehen (Schmitt 2008: 330). Wortschatzkenntnisse gelten als ein zuverlässiger Prädiktor für Leseverstehensfähigkeiten – ein Befund, der mittlerweile als robust gilt (Grabe 2009: 265).

Die empirische Bildungsforschung konnte jedoch nachweisen, dass es um die Wortschatzkenntnisse der Schüler in den nicht-gymnasialen Bildungsgängen nicht zum Besten steht (Harsch & Schröder 2008; Köller, Knigge, Tesch 2010). Selbst Schülerinnen und Schülern der zehnten Klassen an Berliner Gymnasien bleiben ganze Kernbereiche der englischen Lexik verborgen (Zydatiś 2007: 210).

Lehrpersonen sind sich der Notwendigkeit einer systematischen Unterrichtsplanung der auf lexikalischen Komponente fremdsprachlichen Lernens nur in geringem Maße bewusst:

“The idea of vocabulary control and selective principled attention to certain kinds of words is an idea that teachers are often reluctant to take on. [...] Teachers do not think that vocabulary learning needs to be planned, and if it does then the course book will take care of that” (Nation 2011: 531-532).

In der Lehrerbildungsforschung wird im Bereich der Erforschung von Lehrerkompetenzen der größte Forschungsbedarf bei den Fachkompetenzen und der Entwicklung von fachspezifischen Kompetenzmodellen gesehen (Frey 2006: 42, Baumert & Kunter 2006). Aus Sicht der Fremdsprachendidaktik plädiert Trautmann (2010) dafür, neuere Theorieansätze aufzunehmen und Ergebnisse der Wissensverwendungsforschung und der Expertiseforschung heranzuziehen, um die fremdsprachendidaktische Forschung stärker an die erziehungswissenschaftliche Forschung anzuschließen. „Dabei geht es nicht um die Übersetzung und Konkretisierung von fachlichen Wissens-elementen unter Zuhilfenahme von ggf. vorhandenen allgemein-didaktischen und unterrichtspsychologischen Erkenntnissen, sondern um die eigenständige Erforschung und Gestaltung fachbezogenen Lernens“ (Terhart 2011: 247). Die fach- und vor allem die domänenbezogenen Kompetenzen, über die Englischlehrpersonen verfügen müssen um guten Englischunterricht durchzuführen, sind bislang wenig erforscht und bedürfen insbesondere im Bereich domänenspezifischer Unterrichtswahrnehmung einer genauen Beschreibung. Ein Überblick über die anglo-amerikanische Forschung zu Lehrerkognitionen (Borg 2006) weist Studien zu Lehrerkognitionen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Grammatik nach, nicht jedoch für die Bereiche Wortschatz und Wortschatzdidaktik.

## **2. Zielsetzung**

Die geplante Dissertation soll einen Beitrag zur Verbesserung der Englischlehrerbildung in einem speziellen und sehr wichtigen Bereich von Englischunterricht leisten: dem lexikalischen Lehren und Lernen. In der explorativ angelegten Untersuchung soll mit Hilfe von videographierten Fallbeispielen die domänenspezifische, d.h. auf lexikalische Lehr-Lernprozesse bezogene Unterrichtswahrnehmung angehender Lehrpersonen erforscht werden.

Fachdidaktisches Wissen, z.B. über die *learning burden* von neu zu lernendem Wortgut (Nation 2001) sowie Wissen über lexikalische Lernprozesse (vgl. Tomasello 2003) sind eine Voraussetzung, um tieferliegende Schichten des Lehr-Lernprozesses „durchschauen“ zu können. Im Theorieteil der Arbeit sollen daher didaktische Perspektiven und Qualitätsmerkmale für erfolgreiches lexikalisches Lernen im Englischunterricht (vgl. Elsner & Gießler 2010) aus der Zusammenschau der vorliegenden Erkenntnisse aus der zweitsprachlichen Vokabelforschung (Nation 2011, Schmitt 2008, Nation 2001) und der kognitiven Linguistik (Holme 2009, Littlemore 2011, Gießler 2012) herausgearbeitet werden. Diese didaktischen Perspektiven und Qualitätsmerkmale lexikalischen Lernens sollen ferner für das *sampling* von Unterrichtsvideos genutzt werden. Studierende sollen mit ausgewählten videographierten Unterrichtsbeispielen konfrontiert werden, um nach ersten individuellen, wenig vorstrukturierten Einschätzungen, in leitfadengesteuerten Reflexionsgesprächen ihre Wahrnehmungsfähigkeit und Sensibilität in Bezug auf Fragen des Wortschatzlehrens und -lernens zu erhöhen. Die Dissertation zeigt Wege zur Förderung des Praxisbezugs in einer akademischen Ausbildung auf. Praxisbezug innerhalb der ersten Phase der Lehrerausbildung wird von Baumert in seinem Gutachten zur Reform der Lehrerausbildung in NRW (MIWFT 2007) als „theoretisch-konzeptuelle Durchdringung und Analyse beobachteter oder selbst erfahrener Praxis“ definiert: „Eine Ausbildung dieser Form erzeugt – wenn sie gelingt – begriffliches Verständnis, interpretatives Fallverstehen und eine Haltung analytischer Distanz auch gegenüber dem eigenen Handeln – alles zentrale Elemente von Professionalität“ (MIWFT 2007: 41).

Unterrichtsvideos tragen das Potential in sich, „forschendes Lernen bezogen auf konkrete Unterrichtsqualitätsziele zu unterstützen“ (Krammer & Reusser 2005: 42) und stellen somit günstige Ausgangspunkte für fallbasiertes und forschendes Lernen dar (Krammer & Reusser 2005: 41). Unterrichtsvideos sind ein Instrument, mit dem sich die professionelle Kommunikation über Unterrichtsprozesse anregen lässt.

Ein Ziel des Dissertationsvorhabens ist es aber auch, die Bedingungen genauer zu beschreiben, unter denen diese Ziele realisiert werden können. Auch wenn Unterrichtsvideos mittlerweile eine breite Verwendung in der Lehrerausbildung finden (vgl. Blomberg, Stürmer & Seidel (2011), Santagata & Guarino (2011), Sherin & van Es (2009)), gibt es bislang keine empirische Evidenz über erfolgreiche Bedingungen des Einsatzes von Unterrichtsvideos in der Ausbildung von Englischlehrpersonen (vgl. Helmke 2011). Die Beschreibung des *settings*, in der sich die fachbezogenen, diffe-

renzierten Unterrichtswahrnehmung entwickelt, soll stets mit im Blick behalten werden.

### **3. Prämissen und Forschungsfragen**

Die Dissertation geht von der Prämisse aus,

- dass angehende Lehrpersonen etwas über die Gestaltung von lexikalischen Lernsituationen im Englischunterricht lernen können, wenn sie Unterrichtsvideos im Hinblick auf diesen Teilbereich von Fremdsprachenunterricht analysieren.

Ziel der Arbeit ist es herauszufinden,

- was angehende Lehrpersonen durch die Analyse von Unterrichtsvideos über lexikalisches Lernen und die Gestaltung von Lerngelegenheiten für lexikalisches Lernen innerhalb eines kommunikativen Englischunterrichts lernen können

Die konkreten Forschungsfragen lauten demnach:

1. Was nehmen angehende Lehrpersonen wahr, wenn sie Unterrichtsvideos betrachten, die unterschiedliche Situationen lexikalischen Lernens zeigen?
2. Inwieweit schätzen angehende Lehrpersonen Situationen lexikalischen Lernens aus dem Englischunterricht auf der Basis von fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Wissensbeständen ein?
3. Wie entwickelt sich professionelle Unterrichtswahrnehmung wenn Studierende wiederholt und unter Anleitung Unterrichtsvideos analysieren?

### **4. Unterrichtswahrnehmung als Forschungsgegenstand**

Der Untersuchungsgegenstand der geplanten Dissertation ist die fach- und domänenspezifische Unterrichtswahrnehmung von angehenden Englischlehrpersonen. Die Kompetenz in der vertiefenden Analyse von Unterrichts-

aufzeichnungen auf der Basis fachlichen und fachdidaktischen Wissens wird in Anlehnung an Schwindt als „Indikator für das Potenzial der Lehrperson betrachtet, auch im realen Unterrichtsgeschehen qualitativ relevante Aspekte auf tiefer liegenden Ebenen zu erkennen“ (Schwindt 2008: 53). Der Wahrnehmungskompetenz wird eine wichtige Vermittlungsrolle zwischen Wissen und dem Handeln zugeschrieben (Schwindt 2008). Für professionelles und richtiges Handeln ist es demnach von Bedeutung, Aspekte zu erkennen, die für die Qualität von Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern eine Rolle spielen, und das Handeln nach diesen Aspekten auszurichten.

Auch wenn eine Wirkungskette zwischen der Wahrnehmung von Unterricht und Handeln im Unterricht theoretisch plausibel erscheint, existieren kaum Befunde, die einen derartigen Zusammenhang empirisch belegen können (Schwindt 2008: 33). Nach Bromme (1992) ist eine direkte Wirkung des professionellen Wissens auf das Handeln oft nur schwer nachweisbar, so dass vermehrt indirekte Formen des Zusammenwirkens von Lehrerwissen und Lehrerhandeln angenommen werden müssen.

Schwindt (2008) konnte nachweisen, dass einzelne Teilkompetenzen die Varianz der Gesamtkompetenz aufklären und sich somit einzelne Komponenten der Wahrnehmungskompetenz unterscheiden lassen. Die kompetente Unterrichtswahrnehmung zielt auf eine tiefergehende Analyse im Hinblick auf das Erkennen und Verarbeiten qualitativ relevanter Merkmale des Unterrichtsgeschehens ab (Schwindt 2008: 60). Um einen solchen tiefergehenden Blick auf das Unterrichtsgeschehen zu erreichen, müssen zunächst als relevant aufgefallene Ereignisse aus dem Gesamtgeschehen herausgefiltert und beschrieben werden (Selektion). Als nächstes muss das Ereignis losgelöst von seinem aktuellen Kontext betrachtet werden, und es müssen Überlegungen zu möglichen Ursachen oder Konsequenzen des Geschehens angestellt werden (Abstraktion); schließlich wird das Ereignis in übergreifende Konzepte eingeordnet und als Bestandteil eines umfassenderen Konzepts bewertet. Im Falle des lexikalischen Lernens sollen Lehrpersonen z.B. in der Lage sein zu erklären, inwieweit die gewählte Semantisierungstechnik (z.B. L2 Definition) bei den Lernenden zum Verstehen und nachfolgenden Gebrauch des Wortes geführt hat.

*Tabelle 1: Gesamtmodell der kompetenten Unterrichtswahrnehmung nach Schwindt (2008)*

Qualität der Analyse: Analyseprozess - 3-Schritt der Analyse		Fokussiertheitsgrad der Analyse	Umfang und Art der Klassifikation	Qualität der schriftlichen Dokumentation	Umgang mit Wertung
	Erklärung	Beantwortung gezielter Fragen	Integration in Fachkonzepte	Angereicherte Dokumentation	Aufzeigen von Handlungs- alternativen
		Fokus auf gezielte Fragen	Integration in Alltagskonzepte	„Anker“	Aufzeigen von Konsequenzen
	Bewertung				Bewertung kritischer Ereignisse
	Beschreibung	Unfokussiert	Einzelereignisse	„Fragmente“	Beschreibung kritischer Ereignisse

Der Zielgerichtetheit der Beobachtung kommt eine zentrale Bedeutung zu, da der Beobachtende – insbesondere in einem komplexen Geschehen wie Unterricht - mit der Fülle an Informationen überfordert ist. Für die Betrachtung von Unterrichtsvideos bedeutet dies, dass im Vorhinein gezielt Fragestellungen formuliert werden müssen, vor deren Hintergrund die Analyse durchgeführt werden soll. „Der Fokussiertheitsgrad der Analyse beschreibt das Ausmaß, zu dem es einzelnen Personen gelingt, das Geschehen zielgerichtet zu beobachten und relevante Informationen im Hinblick auf die Beantwortung einer Frage zu strukturieren und zu interpretieren“ (Schwindt 2008: 61). Umfang und Art der Klassifikation beschreiben das Ausmaß, in dem Einzelereignisse in übergeordnete Konzepte integriert und mit zutreffenden Fachbegriffen bezeichnet werden können. Eine Lehrperson könnte zum Beispiel ein differenziertes Konzept für die Ausspracheschulung von Wortschatz haben und dieses Konzept für die Benennung einzelner Elemente in einer Unterrichtssequenz heranziehen. In der geplanten Untersuchung sollen schriftliche Verbaldaten erhoben werden. Kompetente Unterrichtswahrnehmung bemisst sich nach Schwindt (2008) auch an der Quali-

tät der schriftlichen Dokumentation. Bei der Analyse von Unterrichtsaufzeichnungen ist es wichtig, Beobachtungen festzuhalten, so dass sie für spätere Zusammenfassungen oder Beurteilungen nutzbar sind. Die Konkretheit und Nachvollziehbarkeit dieser Aufzeichnungen spiegelt eine Teilkompetenz der Fähigkeit zur kompetenten Unterrichtswahrnehmung wieder.

Eine weitere Komponente der Unterrichtswahrnehmung betrifft den Umgang mit Wertungen. Für einen konstruktiven Umgang mit Wertungen ist es entscheidend, dass Überlegungen zu Ursachen und Konsequenzen eines Verhaltens angestellt und Hinweise auf mögliche alternative Handlungswegen gegeben werden. Der Umgang mit Wertungen bezieht sich darauf, in welchem Maße kritische Ereignisse konstruktiv diskutiert werden (zum Beispiel im Hinblick auf die Effektivität einer Semantisierungsstrategie, wie z.B. Definitionen von Gegenständen oder konkreten Objekten).

Die geplante Dissertation knüpft an das Gesamtmodell der Unterrichtswahrnehmung nach Schwindt (2008) an, geht jedoch in zweifacher Hinsicht darüber hinaus:

Die Beurteilung von Fachunterricht (Physik) wird bei Schwindt (2008) auf der Basis pädagogisch-psychologischer Wissensbestände vollzogen. Fachdidaktische Wissensbestände kommen in der Studie von Schwindt (2008) nicht zum Tragen. - Weil Forschung im Bereich der Fachkompetenzen ein Desiderat der Lehrerbildung darstellt, ist es erklärtes Ziel der Dissertation, die fach- und domänenspezifische Unterrichtswahrnehmung eines zentralen Bereichs von Englischunterricht explorativ zu untersuchen. Während die Analysebereiche bei Schwindt (2008) allgemein-didaktischer und pädagogisch-psychologischer Natur (z.B. Zielorientierung, Lernbegleitung, Umgang mit Fehlern, Rolle der Experimente), sollen in der geplanten Untersuchung englischdidaktische Zugriffe zum Einsatz kommen.

## **5. Videographie und Videoanalyse in der Lehrerbildung**

Die Arbeit mit Unterrichtsvideos in der Lehrerbildung hat in den vergangenen 15 Jahren – u.a. bedingt durch die TIMS Videostudie im Fach Mathematik - starken Auftrieb erhalten. In Anlehnung an die Recherche von Trautmann und Sacher (2010: 15) lassen sich die folgenden Projekte bzw. Projekttypen ausfindig machen:

- In dem Projekt LUV („Lernen aus Unterrichtsvideos“) an der Universität Jena geht es um die Erhebung und die Veränderung von Leh-

rerwahrnehmungen für das Fach Physik (Seidel, Blomberg & Stürmer 2010; Seidel 2007).

- Mit dem advokatorischen Ansatz versuchen Oser, Heinzer & Salzmann (2010), Lehrerkompetenzen situativ und kontextnah über die stellvertretende Einschätzung von Videovignetten zu erhalten.
- In dem Projekt v-share (Massler, Henning, Plötzner & Huppertz 2009; Huppertz, Massler & Plötzner 2005; Henning et al. 2007) wurde eine webbasierte Plattform für die kooperative Reflexion von Lehrkompetenzen entwickelt.
- Die Videoreflexionszirkel (*video clubs*) von Sherin & Han (2004) (vgl. auch Sherin 2008; Sherin & van Es 2005; van Es 2010) zielen auf die Verbesserung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden ab.

Massler et. al. (2009: 168) resümiere den Stand der anglo-amerikanischen Forschung dahingehend, dass sich Fokus und Modus der Auseinandersetzung mit dem im Film gezeigten Unterricht verändern.

Sherin und Han (2004) konnten in ihren *video clubs* Veränderungen der Form wie auch der Inhalte der Gespräche bei Lehrpersonen nachweisen, die sich über ein Jahr lang monatlich zur angeleiteten Diskussion von eigenen Unterrichtsvideos getroffen haben. Während sich die Inhalte zu Beginn vor allem auf die Beurteilung des Verhaltens der Lehrperson bezogen, verlagerten sie sich zunehmend auf das Lernen und die Konzepte der Schülerinnen und Schüler. Da das Video alleine noch kein Reflexionswerkzeug darstellt, kommt der didaktisch-methodischen Einbettung eine besondere Bedeutung zu (Massler et. al. 2009: 170). „Als besonders wichtig haben sich hochwertige Lernaufgaben mit Bezug zu bedeutsamen theoretischen Grundlagen und die sorgfältige Auswahl von zur Vertiefung dieser Fragen geeigneter Videos erwiesen“ (Krammer & Reusser 2005: 47).

Während eine behavioristische Sichtweise auf das Lernen beim *microteaching* die Komplexität der Lehr-Lernprozesse auf isolierbare und trainierbare Einzelfertigkeiten zu reduzieren suchte (vgl. Tochon 2008: 421f.), reiht sich die geplante Dissertation in eine kognitionspsychologische Forschungslinie in der Arbeit mit Unterrichtsvideos ein, die „der vertieften Analyse und Diskussion von Unterrichtssituationen eine hohe Bedeutung für die Erweiterung des professionellen didaktischen Wissens und den Auf-

bau von wirksamen Verhaltensstrukturen“ (Krammer & Reusser 2005: 40) beimit. Unterrichtsvideos stellen Ausgangspunkte für fallbasiertes Lernen (Krammer & Reusser 2005: 40) dar. Mit sogenannten *video cases* wird das Unterrichtsgeschehen zum Gegenstand der Reflexion. Der für die adäquate Wahrnehmung und Deutung des Videofalles erforderliche didaktische und lernpsychologische Kenntnisstand begründet ein situiertes, problemorientiertes Lernen.

## **6. Lexikalisches Lernen**

Damit Lerngelegenheiten für lexikalisches Lernen auf der Basis relevanter theoretischer und empirischer Befunde (und nicht nur auf der Grundlage von Alltagstheorien) eingeschätzt werden können, kommt dem Wissen über diese Lernprozesse eine besondere Bedeutung zu. Wie findet lexikalisches Lernen statt? Von nativistischen Ansätzen, die von einer Universalgrammatik ausgehen und Wörtern allenfalls eine Platzhalterfunktion einräumen, wird man nur wenig Antworten auf diese Fragen erwarten dürfen (Gleitman & Fisher 2005).

Die Prozesse, die beim Wortschatzerwerb in der Erstsprache eine Rolle spielen, sind von Tomasello (2003) auf breiter empirischer Basis erforscht worden. Er unterscheidet für das Wortschatzlernen drei Gruppen von sozio-kognitiven Prozessen, die jeweils unterschiedliche Funktionen in den Phasen der Wortschatzaneignung haben: „It is widely recognized that learning a word involves the cooperation of many different cognitive and social-cognitive processes. But these processes play different roles at different periods in development [...]“ (Tomasello 2003: 58). In der kognitiven Linguistik werden diese sozio-kognitiven Prozesse als universal angenommen:

„We are all born with the same basic conceptual apparatus, with the same basic communicative demands, and we live in the physical world with forces of gravity, bodies, and night and day. [...] Certain semantic/pragmatic functions are so relevant and useful that they can be found in language after language“ (Goldberg 2006: 16).

Die von Tomasello (2003: 58) für den Erstsprachenerwerb ermittelten sozio-kognitiven Prozesse lassen sich wie folgt auf den Zweitsprachenerwerb übertragen und veranschaulichen:

- Segmentieren des Lautstromes mit Hilfe von phonologischen und graphemischen Schemata (Kurzformen, Klangmustern: w nach Vokal verlängert, z.B. cow, new)
- In Aufmerksamkeitsrahmen (attentional frames) die kommunikativen Absichten von verwendeten sprachlichen Formen herauslesen
- Konzeptualisierung von Referenten: cows, pigs, chickens are farm animals; a living-room is a room in which people live, i.e. eat, talk, watch TV
- Vergleichen unterschiedlicher Konzepte in der L1 und L2: das Konzept für „Leitung“ im Sinne von „die Marketingabteilung leiten“ wird im Englischen stärker differenziert (run, head, manage the marketing department)
- Erschließen der kulturellen Gebundenheit von Wörtern und Konzepten: he feels blue, blue collar worker, blue bag (for the barrister's robe)
- Aktives Verarbeiten lexikalischer Kontraste: lend – borrow, sure – safe, in trouble (in= containment, harder to escape) - on a road to nowhere (easier to escape)
- Unterscheiden frequenter von weniger frequenten *patterns*, in denen das Wort vorkommt: Can you afford to buy this house? - The room affords a beautiful view across the bay.

Dem Wissen über diese Prozesse wird eine hohe Relevanz zugeschrieben, um die Bedingungen für erfolgreiches lexikalisches Lernen im Unterricht professionell einschätzen zu können. Untersuchungen von Praktikumsberichten von Lehramtsstudierenden zeigen, dass insbesondere Studierende, die ein Lehramt an der Grundschule anstreben, Bildkarten für die zentrale Technik bei der Einführung von Wortschatz halten (vgl. Elsner & Gießler 2011). In den Praktikumsberichten der Studierenden spiegelt sich auch wieder, wie allgegenwärtig diese Technik im alltäglichen Unterricht der Grundschule ist. Eine professionelle Wahrnehmung von lexikalischen Lernsituationen im Englischunterricht müsste demnach den Einsatz und den Nutzen von Bildkarten differenziert und bisweilen kritisch bewerten, weil das sogenannte „*pointing-and-naming-game*“ (Tomasello 2003: 43) kaum repräsentativ für die Mehrzahl von Wortlernsituationen ist.

Die Komplexität der Lernprozesse beim lexikalischen Lernen legt in Abgrenzung zu linearen Modellen, die sich an Verlaufsformen des Unterrichts orientieren, eine Perspektive auf lexikalisches Lernen nahe, die lexikali-

## Lexikalisches Lernen im Englischunterricht

sches Lernen als kumulativen Prozess begreift, der intentionales und bei-  
läufiges Lernen gleichermaßen beinhaltet. Nation (2001) hat im Sinne eines  
ausbalancierten Curriculums mit seinen „*four strands of language tea-  
ching*“ eine solche ganzheitliche Perspektive auf lexikalisches Lernen in ei-  
nem kommunikativen Englischunterricht begründet. In jedem Feld ereignet  
sich lexikalisches Lernen auf unterschiedliche Weise. Jedes Feld wird  
durch bestimmte Lernaktivitäten gekennzeichnet und erfordert bestimmte  
Lehrerinterventionen (oder eben auch Nicht-Interventionen).

*Table 2: Felder des Lexikalischen Lernens in einem kommunikativen  
Englischunterricht (Nation 2001:2)*

<b>Four Strands of Language Teaching</b> (Nation 2001: 2)	
<u>Meaning-focused output</u>  Festigen der lexikalischen Kenntnisse durch Sprech- und Schreibaktivitäten	<u>Language-focussed development</u>  Explizites Lernen & Vermitteln von Wortschatz; Be- wusstmachen von Besonderheiten der Form, der Be- deutung und im Gebrauch
<u>Meaning focussed input</u>  Inzidentelles Lernen von neuem Wortschatz & Erweiterung des Wissens über bekanntes Wort- gut; Fokus: Verstehen; „enjoying the material“	<u>Fluency development</u>  Entwickeln von Geläufigkeiten beim Gebrauch von bereits bekanntem Wortschatz; Kommunikative Akti- vitäten („message focussed activities“), die alle vier Fertigkeiten integrieren

Diese Felder überschneiden sich mit den beiden Prozessen, die in der  
zweitsprachlichen Vokabelforschung unterschieden werden: inzidentelles  
(*incidental*) und intentionales (*intentional*) Lernen. Inzidentelles Lernen  
vollzieht sich implicit, wenn Lernende z.B. einen längeren Text lesen und  
dabei neue Verwendungsweisen bekannter Wörter kennenlernen. "Howe-  
ver, the pick-up rate is relatively low, and it seems to be difficult to gain a  
productive level of mastery from just exposure" (Schmitt 2008: 348). Beim  
expliziten (*intentional learning*) werden lexikalische Phänomene direkt  
vermittelt bzw. gelehrt: Die Lehrperson semantisiert Wörter durch Bilder,  
Tafelanschrieb, Glossen etc. Nation (2001) weist darauf hin, dass die bei-

den Lernmodi in ausgewogener Weise im Unterricht berücksichtigt werden sollen. Das übergeordnete Prinzip für lexikalisches Lernen ist demnach „maximizing sustained engagement with the lexical items which need to be learned“ (Schmitt 2008: 353). Lexikalisches Lernen findet – inzidentell oder intentional – in ganz unterschiedlichen Aktivitäten des Unterrichts statt.

Das für eine kompetente Unterrichtswahrnehmung notwendige Wissen inkludiert z.B. Wissen über die spezifischen Lernschwierigkeiten einzelner Wörter (Nation 2001) und Wissen über die sozio-kognitiven Prozesse beim Wortschatzerwerb (vgl. Tomasello 2003) als wichtig erachtet. Ein „tiefer gehender Blick auf das Unterrichtsgeschehen“ (Schwindt 2008), bedeutet auch, dass Studierende das Ziel einer Lernaktivität einem der vier Felder (Nation 2001) zuordnen können.

## 7. Forschungs- und Untersuchungsdesign

Das Prinzip der Offenheit für den Gegenstand ist leitend für die forschungsmethodischen Entscheidungen, weil bisher keine empirisch entwickelte (oder überprüfte) Theorie für die auf das lexikalische Lernen bezogene Unterrichtswahrnehmung sowie zu den Wahrnehmungs- und Wissensstrukturen von angehenden Lehrpersonen in dieser Domäne vorliegt.

Die Dissertation kombiniert drei Basisdesigns qualitativer Forschung (Flick 2009: 187): Fallanalyse, Vergleichsstudie und Längsschnittstudie. Die Fallstudie ist quasi-experimentell, weil die Arbeit mit den *video cases* im Seminar hinsichtlich der Abfolge von Individualanalyse und Gruppengesprächen wie auch hinsichtlich der ausgewählten *video cases* kontrolliert wird.

Die Dissertation ist als Mehrfach-Fallstudie mit eingebetteten Analyseeinheiten (*subunits of analysis*) angelegt (Yin 2009: 96): Auch wenn der Vergleich von Einzelfällen (Probanden und ihre spezifische Wahrnehmung der betreffenden Unterrichtsvideos) im Zentrum des Interesses steht, wird auch angestrebt kollektive Wahrnehmungsmuster herauszufiltern. Indem die geplante Untersuchung ein videogestütztes Coaching-Element mit Reflexionsgesprächen in die Arbeit mit Unterrichtsvideos in die universitäre Lehrerbildung integriert, geht die Untersuchung über Studien die standardisierte, webbasierte Einzelratings verwenden, hinaus (Oser & Heinzer 2009, Seidel et. al 2010) .

Das leitfadengestützte Reflexionsgespräch wird hierbei als Intervention und als Realisierung eines videogestützten Coachings zur Förderung der Unterrichtswahrnehmung begriffen. Die Ausgangslage (Basisrate) in dem inter-

essierenden Verhaltensabschnitt (kompetente Unterrichtswahrnehmung) wird durch individuelle schriftliche Videoanalysen ermittelt. Die Impulse für die individuelle Videoanalyse sind daher sehr offen gehalten und enthalten kaum steuernde Impulse. Die Ergebnisse werden ohne Intervention überprüft, indem eine weitere schriftliche, wenig strukturierte individuelle Videoanalyse eines vergleichbaren Videofalles erhoben wird. Auf diese Weise kann die Basisrate (kompetente Unterrichtswahrnehmung ohne Hilfen) erneut erfasst werden. Die Langzeiteffekte des videogestützten Coachings zur Verbesserung der Unterrichtswahrnehmung in Form von leitfadengestützten Reflexionsgesprächen sollen durch die zeitversetzte Analyse eigener Unterrichtsaufzeichnungen überprüft werden.

Die geplante Studie ist als mikroanalytische Längsschnittstudie angelegt. Der Längsschnittcharakter ergibt sich aus der Länge der Untersuchung über ein Semester hinweg, der Zahl der Erhebungen (6 Individualanalysen, 3 Reflexionsgespräche) und einer zeitverzögerten Videoanalyse eigenen Unterrichts (Abstand ca. 4 Monate). Innerhalb eines Seminars werden über einen Zeitraum von sechs Wochen Daten erhoben (individuelle schriftliche Aufgaben zur Videoanalyse; Aufzeichnung der Reflexionsgespräche mit fokussierter Videoanalyse in der Gruppe). Mit Eintreten der Studierenden in das Praxissemester sollen Studierende zeitversetzt (ca. 4 Monate Abstand) eine Videoanalyse eigenen Unterrichts durchführen. Diese schriftliche Analyse liefert weitere Verbaldaten, die unter einer Nachhaltigkeitsperspektive nach Wissensstrukturen und Wahrnehmungsmustern untersucht werden. Auf diese Weise können am Einzelfall, d.h. an einzelnen Studierenden, Veränderungen in der Wissensstruktur und in den Teilkompetenzen der Unterrichtswahrnehmung untersucht werden.

Die geplante Studie ist in zweifacher Hinsicht explorativ angelegt : Zum einen sollen im theoretischen Teil relevante Theoriebestände und Forschungsbefunde aus der kognitiven Semantik und der zweitsprachlichen Vokabelerwerbsforschung aufgearbeitet werden, um Kriterien für das *sampling* der Unterrichtsvideos zu erhalten. In der Expertiseforschung wird angenommen, dass sich professionelles Wissen auf die kategoriale Wahrnehmung von Unterrichtssituationen auswirkt (vgl. Bromme 1992). Theoretisches Wissen in den jeweiligen Domänen des Faches wird für die Ausbildung von analytisch-konzeptionellen Kompetenzen und für ein berufs-feldbezogenes Fallverstehen als zentral angesehen. Um Veränderungen in den Wissensbeständen und -strukturen der Studierenden festzustellen, muss das für den jeweiligen *video case* erforderliche Wissen, das für eine kompetente Einschätzung der Lernsituation im Video erforderlich ist, im Vorfeld

bestimmt werden. Es wird also angenommen, dass die Wahrnehmung angehender Englischlehrpersonen von Unterrichtssituationen im Bereich lexikalisches Lernen anfänglich mehr auf alltäglichen statt auf wissenschaftlichen Kategorien beruht.

In der Zusammenschau von wissenschaftlichen und subjektiv-alltäglichen Theorien zum lexikalischen Lernen können am Ende Aussagen darüber stehen, ob Studierende Englischunterricht auf der Basis vorliegender fachdidaktischer Konzepte einschätzen können und inwieweit sie wissenschaftlichen Theoriebestände in ihre Wissensstrukturen integriert haben. Letzteres wäre im Hinblick auf die Ziele der universitären Phase der Lehrerbildung (vgl. MIWFT 2007) wünschenswert und würde anhand eines Teilbereichs von Englischunterricht zeigen, dass die universitäre Phase der fachdidaktischen Lehrerbildung einen Beitrag zur Entwicklung analytisch-konzeptioneller Kompetenzen leisten kann.

## 8. Zusammenfassung

Der Gegenstandsbereich der Dissertation ist die Wahrnehmung von videographierten Fällen lexikalischen Lernens (sog. *video cases*). Studierende sollen mit videographierten Unterrichtsbeispielen konfrontiert werden, um nach ersten individuellen, wenig vorstrukturierten Einschätzungen in leitfadengesteuerten Reflexionsgesprächen ihre Wahrnehmungsfähigkeit und Sensibilität in Bezug auf Fragen des Wortschatzlehrens und -lernens zu erhöhen.

Es wird erwartet,

- dass die individuelle und angeleitete Analyse von Unterrichtsvideos angehende Lehrpersonen (Studierende in einem Master of Education Studiengang) besser in die Lage versetzt, theoretisches Wissen aus dem Studium auf konkrete Fälle des Berufsfeldes zu beziehen,
- dass sich die angeleitete Analyse von Unterrichtsvideos positiv auf die Fähigkeit zur Unterrichtsbeobachtung im Praxissemester auswirkt,
- dass angehende Lehrpersonen auf diesem Wege eine kompetente Unterrichtswahrnehmung entwickeln können.

Von Interesse ist, ob angehende Lehrpersonen (im konkreten Fall Anglistik-Studierende in Master of Education Studiengängen) hinter der Oberfläche

## *Lexikalisches Lernen im Englischunterricht*

einer Lernaktivität fachdidaktische Ziele (z.B. *language focussed development*) und lexikalische Lernprozesse (z.B. *analogy building, segmentation, conceptualization of referents*) beschreiben und erklären können.

### **Literaturverzeichnis**

- Bauer, Karl-Oswald; Logemann, Niels (Hrsg.) (2011), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann.
- Baumert, Jürgen; Kunter, Mareike (2006), Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *ZfE* 9 (4), 469–520.
- Borg, Simon (2006), *Teacher Cognition and Language Education. Research and Practice*. London: Continuum.
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (2006), *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. 4. Aufl. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- Bromme, Rainer (1992), *Der Lehrer als Experte*. Bern: Hans Huber.
- DESI Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Elsner, Daniela; Gießler, Ralf (2011), Quality Teaching: Kriterien zur Planung und Beurteilung "guten Englischunterrichts" - Beispiel Wortschatzarbeit. In: Karl-Oswald Bauer und Niels Logemann (Hrsg.): *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, 101–124.
- Flick, Uwe; Kardorff, Ernst von; Steinke, Ines (2007), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verl.
- Frey, Andreas (2006), Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften - eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (51. Beiheft), 30–46.
- Gießler, Ralf (2012), Teacher language awareness and cognitive linguistics (CL): building a CL-inspired perspective on teaching lexis in EFL student teachers. *Language Awareness* 21 (1), 113–134.
- Gleitman, L./Fisher, C. (2005), Universal aspects of word learning. In: McGilvray, James (Hrsg.): *The Cambridge Companion to Chomsky*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goldberg, Adele E. (2006), Constructions at work. The nature of generalization in language. Oxford, New York: ebrary, Inc.
- Grabe, William (2009), *Reading in a second language. Moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.

- Hallet, Wolfgang; Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Harsch, C.; /Schröder, K. (2008), Textrekonstruktion Englisch. In: DESI Konsortium (Hrsg.): *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim: Beltz, 149-156.
- Helmke, Andreas (2009), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helmke, Andreas (2011), *Unterrichts-Videos*. Ständig aktualisierte Fassung von Kapitel 7 von Helmke (2009). Online verfügbar unter: <http://www.unterrichtsdiagnostik.de/media/files/Unterrichtsvideos.pdf>
- Henning, J., Massler, U., Plötzner, R., & Huppertz, P. (2007), Collaborative lesson analysis in virtual groups: The impact of video on student teachers' analysis and reflection processes. In: C. A. Chinn, G. Erkens & S. Puntambekar (Hrsg.), *Proceedings of The Computer Supported Collaborative Learning Conference 2007: International Society of the Learning Sciences*, 283-285.
- Holme, Randal (2009), *Cognitive linguistics and language teaching*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Huppertz, P.; Massler, U.; Plötzner, R. (2005), v-share. Video-based analysis and reflection of teaching experiences in virtual groups. In: T. Koschmann, D. D. Suthers und T. W. Chan (Hg.): *Proceedings of the International Conference on Computer Support for Collaborative Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Online verfügbar unter: <https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/imb/papers/cscl-05.pdf>
- Köller, Olaf; Knigge, Michel; Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann.
- Koschmann, T.; Suthers, D. D.; Chan, T. W. (Hrsg.) (2005), *Proceedings of the International Conference on Computer Support for Collaborative Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krammer, Kathrin; Reusser, Kurt (2004), Unterrichtsvideos als Medium der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Seminar Lehrerbildung und Schule* (4), 80–101.
- Laufer, Batia (2009), Second language vocabulary acquisition: from language input and from form-focused activities. *Language Teaching* 42:3, 341–354.
- Littlemore, Jeannette (2011), *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Paperback ed. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Massler, U.; Henning, Jan; Plötzner, R.; Huppertz, P. (2009), Video-Werkzeuge für die kooperative Reflexion von Lehrkompetenzen. In: Maud Hietzge und Nils Neuber (Hrsg.): *Schulinterne Evaluation. Impulse zur Selbstvergewisserung aus sportpädagogischer Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren (Bewegungspädagogik, 5), 161–173.

- Ministerium für Innovation, Wissenschaft, Forschung und Technologie des Landes Nordrhein-Westfalen (MIWFT) (2007), Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen der Expertenkommission zur Ersten Phase (sog. Baumert Gutachten). Düsseldorf: MIWFT.
- Nation, I. S. P. (2001), *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Stuttgart: Cambridge Univ. Press; Klett (The Cambridge applied linguistics series).
- Nation, Paul (2011), Thinking allowed. Research into practice: Vocabulary. *Language teaching research* 44 (4), 529–539.
- Oser, F. Heinzer S. (2009), Die Entwicklung eines Qualitätskonstrukts zur advokatorischen Erfassung der Professionalität. In: Olga Zlatkin-Troitschanskaia (Hg.): *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung*. Weinheim, Basel: Beltz, 168–179.
- Oser, Fritz; Heinzer, Sarah; Salzmann, Patrizia (2010), Die Messung der Qualität von professionellen Kompetenzprofilen von Lehrpersonen mit Hilfe der Einschätzung von Filmvignetten. Chancen und Grenzen des advokatorischen Ansatzes. *Unterrichtswissenschaft* 38 (1), 5–24.
- Schmitt, Norbert (2000), *Vocabulary in language teaching*. Cambridge, New York: Cambridge University Press (Cambridge language education).
- Schmitt, Norbert (2008), Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language teaching research* 12 (3), 329–363.
- Schwindt, Katharina (2008), *Lehrpersonen betrachten Unterricht. Kriterien für die kompetente Unterrichtswahrnehmung*. Münster: Waxmann.
- Seidel, T.; Stürmer, K.; Blomberg, G.; Kobarg, M.; Schwindt, K. (2011), Teacher learning from analysis of videotaped classroom situations: Does it make a difference whether teachers observe their own teaching or that of others? *Teaching and Teacher Education* 27, 259–267.
- Seidel, Tina Prenzel Manfred (2007), Wie Lehrpersonen Unterricht wahrnehmen und einschätzen - Erfassung pädagogisch-psychologischer Kompetenzen mit Videosequenzen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (8), 201–216.
- Seidel, Tina; Blomberg, Geraldine; Stürmer, Kathleen (2010), Projekt OBSERVE. „OBSERVER“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogik* (56. Beiheft), 296–306.
- Sherin, M. G., Russ, R., Sherin, B. L., & Colestock, A. (2008), Professional vision in action: An exploratory study. *Issues in Teacher Education*, 27-46.
- Sherin, Miriam Gamoran (2004), New Perspectives on the Role of Video in Teacher Education. In: Jere Edward Brophy (Hg.): *Using video in teacher education*. Amsterdam: Elsevier, 1–27.
- Sherin, Miriam Gamoran; Han, Sandra (2004), Teacher learning in the context of video club. *Teaching and Teacher Education* 20, 163–183.

- Sherin, Miriam Gamoran; van Es, Elizabeth A. (2005), Using video to support teacher's ability to notice classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education* 13 (3), 475–491.
- Terhart, Ewald (2011), Zur Situation der Fachdidaktiken aus Sicht der Erziehungswissenschaft. Konzeptionelle Probleme, institutionelle Bedingungen, notwendige Perspektiven. In: Horst Bayrhuber, Ute Harms, Bernhard Muszynski, Bernd Ralle, Martin Rothgangel, Lutz-Helmut Schön et al. (Hrsg.): *Empirische Fundierung in den Fachdidaktiken*. Münster, New York, NY, München, Berlin: Waxmann, 241–256.
- Tochon, F. (2008), A Brief History of Video Feedback and its Role in Foreign Language Education. *CALICO Journal* 25 (3), 420-435.
- Tomasello, Michael (2003), *Constructing a Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Trautmann, Matthias (2010), Professionsforschung in der Fremdsprachendidaktik. In: Wolfgang Hallet und Frank G. Königs (Hg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. 1. Aufl. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer, 346–350.
- Trautmann, Matthias; Sacher, Julia (2010), Videofeedback als Instrument zur Unterrichtsentwicklung. Begründungen, Konzepte, offene Fragen. In: Matthias Trautmann und Julia Sacher (Hrsg.): *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 11–24.
- Trautmann, Matthias; Sacher, Julia (Hrsg.) (2010), *Unterrichtsentwicklung durch Videofeedback. Besser kommunizieren lernen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- van Es, Elizabeth A. (2010), A Framework for Facilitating Productive Discussions in Video Clubs. *Educational Technology Magazine* (L (1)), 8–12.
- Yin, Robert K. (2009), *Case study research. Design and methods*. 4. Aufl. Los Angeles, Calif: Sage Publications.
- Zydati, Wolfgang (2007), *Deutsch-Englische Züge in Berlin (DEZIBEL). Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Frankfurt am Main: Lang.