

**Bonetto, Elena [Hrsg.]; Ennis, Michael Joseph [Hrsg.]; Unterkofler, Dietmar [Hrsg.]
Teaching languages for specific and academic purposes in higher education.
English, Deutsch, Italiano. International Symposium, Bozen-Bolzano, 29 June
2018**

Bozen : Bozen-Bolzano University Press 2020, 334 S. - (Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings)



Quellenangabe/ Reference:

Bonetto, Elena [Hrsg.]; Ennis, Michael Joseph [Hrsg.]; Unterkofler, Dietmar [Hrsg.]: Teaching languages for specific and academic purposes in higher education. English, Deutsch, Italiano. International Symposium, Bozen-Bolzano, 29 June 2018. Bozen : Bozen-Bolzano University Press 2020, 334 S. - (Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings) - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-253697 - DOI: 10.25656/01:25369

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-253697>

<https://doi.org/10.25656/01:25369>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

Teaching Languages for Specific and Academic Purposes in Higher Education English, Deutsch, Italiano

International Symposium, Bozen-Bolzano, 29 June 2018

Elena Bonetto, Michael Joseph Ennis, Dietmar Unterkofler (eds.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

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

Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings

Teaching Languages for Specific and Academic Purposes in Higher Education English, Deutsch, Italiano

International Symposium, Bozen-Bolzano, 29 June 2018

Elena Bonetto, Michael Joseph Ennis, Dietmar Unterkofler (eds.)

bu,press

bozen
bolzano
university
press

Teaching Languages for Specific and Academic Purposes in Higher Education –
English, Deutsch, Italiano. International Symposium. Bozen-Bolzano, 29/06/2018.

Scientific committee:

Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia),
Diane D. Belcher (Georgia State University),
Nicoletta Cherubini (Independent),
Dan Douglas (Iowa State University),
Hans-R. Fluck (Ruhr- Universität Bochum),
Maurizio Gotti (Università degli Studi di Bergamo),
Sunny Hyon (California State University, San Bernardino),
Kevin Knight (Kanda University of International Studies),
Christian Krekeler (Hochschule Konstanz HTWG),
Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá),
Lucilla Lopriore (Università degli Studi Roma Tre),
Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma),
Brian Paltridge (University of Sydney),
Sue Starfield (University of New South Wales),
Daniela Veronesi (Free University of Bozen-Bolzano).

bu,press

Bozen-Bolzano University Press, 2020
Free University of Bozen-Bolzano
www.unibz.it/universitypress

Cover design/layout: DOC.bz/bu,press
Printing: Druckstudio Leo, Frangart/o

ISBN 978-88-6046-154-4
E-ISBN 978-88-6046-155-1



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

Table of Contents

Introduction	1
Pedagogical Reflections in LSP	
Insegnare la comunicazione specialistica in italiano: il caso del linguaggio giuridico <i>Stefania Cavagnoli</i>	9
A Quantitative Approach to Increase Awareness of Grammatical Inaccuracies in L2 Academic Writing <i>Sarah Strigler</i>	25
Negotiation in the Foreign Language Classroom: Developing Global Learners as Negotiators <i>Nicoletta Cherubini</i>	39
Processes for Instructional Material Development for ESP Classes from the Critical Literacy Perspective in a Federal Educational Center in Brazil <i>Renata de Souza Gomes</i>	57
Classroom-Based Research	
Collaborative Academic Writing: Challenges and Difficulties of English Native and Non-Native Speaker Students on an Academic Skills Module in a UK University <i>Simona Floare Bora, Awad Alhassan</i>	77
Lessons learnt: Flipping a Business English Course with Moodle's "Learning Paths" <i>Aleksandra Sudhershan</i>	93
Individuelle Glossare als Hilfsmittel für fachsprachliche Kommunikation <i>Renata Cavosi Silbernagl</i>	107
Le LSP nella didattica della lingua italiana. Un'indagine sulla dimensione operativa <i>Paolo Nitti, Elena Ballarin</i>	127
Fachliteratur exzerpieren: Techniken und Strategien der visuellen Aufbereitung von Fachtexten im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht <i>Ulrike Arras, Brigitte Widmann</i>	141

LSP and Language Acquisition

Zum Zusammenhang zwischen metakognitiver Fähigkeit, LeseverständnisKompetenz, Lesegeschwindigkeit und schulischem Selbstkonzept mehrsprachiger Schüler*innen der Sekundarstufe I – Eine explorative Studie

Eleni Peleki 167

„weil das halt sehr wichtig ist in der wissenschaft“ – Zur Nachfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch als fremder Wissenschaftssprache

Victor Zirate 195

Strategie glottodidattiche per l'italiano accademico: un'indagine sull'interferenza delle L1 nell'interlingua della L2 in ambito accademico

Elena Ballarin, Paolo Nitti 211

Implementing LSP to Meet Institutional Challenges

Mediating the Medium: When Language Becomes an Impediment to Learning

Vaijayanthi M. Sarma 229

Motivating Learners by Meeting their Needs: The Introduction of a Business English Track at the unibz Language Centre

Michael Joseph Ennis 243

„The most scary part is course requirements.“ Die studentische Perspektive auf internationalisierte akademische Literalität im Kontext von study abroad

Eva Seidl, Birgit Simschitz 265

L'italiano L2/LS nel contesto universitario. Un'interrogazione

M. Cristina Boscolo 281

Fachsprache Deutsch in Studium und Beruf

Regina Graßmann 301

Aufgaben für die Förderung von Bildungssprache bei SeiteneinsteigerInnen. Empirische Zugänge

Magdalena Michalak, Thomas Grimm, Simone Lotter 315

Authors 315

Introduction

Elena Bonetto – Free University of Bozen-Bolzano

Michael Joseph Ennis – Free University of Bozen-Bolzano

Dietmar Unterkofler – Free University of Bozen-Bolzano

Globalization and the internationalization of higher education have transformed the scope and purpose of language learning. Trends in migration and the promotion of student mobility and cultural exchange necessitate innovative approaches to language teaching, especially at the tertiary level. Although English medium instruction (EMI) has been adopted by default at many universities in non-English speaking nations – in particular throughout Europe – in order to attract international students and temporary exchange students (Ackerley, Guarda, & Helm, 2017), university degrees offered in other foreign languages abound. Some universities have further embraced their identities as multilingual and multicultural institutions, offering courses taught in local minority languages and/or foreign languages (Veronesi & Nickenig, 2009). Such trends have accentuated the linguistic and cultural diversity of the contemporary university. Many incoming exchange students, international students, and foreign-born resident students require structured support in improving their proficiency in the official medium of instruction of their degree programs and learning the expectations and norms of the academic genre and culture in their new educational system, while outgoing exchange students must prepare in advance for study in a foreign country in order to reap the full benefits of study abroad. Against this background, the expressed need for the teaching of languages for specific and academic purposes (LSP and LAP) has never been so profuse.

It was with this contemporary reality in mind that the Language Centre of the Free University of Bozen-Bolzano (unibz) organized an international symposium on teaching LSP and LAP in higher education on 29 June 2018. The symposium was conceived as a continuation of a series of symposia on teach-

ing and assessing English for specific and academic purposes held at unibz in recent years (Ennis & Prior, 2020), but sought to expand the local discussion to other languages. With the aim of providing researchers and practitioners of LSP and LAP a venue in which to share and explore approaches, methods, and practices across languages, institutions, and nations, the symposium accepted papers focusing on any aspect of teaching, learning, and assessing the three mediums of instruction of unibz: English, German, and Italian.

The symposium succeeded in attracting international participation, with thirty-six speakers from fourteen countries in attendance. The symposium also offered perspectives from nations which have been underrepresented historically in the academic discourse on teaching LSP/LAP, including Argentina, Brazil, China, India, Oman, and Russia. Speakers presented case studies, action research, and classroom experiences on a multitude of interrelated elements of LSP/LAP.

The sharing across languages and contexts produced many insights into the state of the art from which six core conclusions could be drawn (Bonetto, Ennis, & Unterkofler, 2018). First, there is a blatant gap in research on LSP and LAP instruction for non-traditional and migrant students, as the proportion of students who can be identified as such has increased rapidly in recent years, and their needs as older and/or foreign-born learners diverge from those of traditional students (Michalak, Grimm, & Lotter, this volume; Steckley, 2020). Second, it is not only foreign and second language learners who lack the field-specific language and general academic skills necessary for study, but there is a growing recognition that even most “native-born,” “traditional” students could benefit from formal instruction in LSP and LAP in their L1s (Graßmann, this volume). Third, although some researchers and practitioners still operate on the assumption that the instruction of LSP and LAP cannot commence until students have acquired upper intermediate (B2) or advanced (C1) language proficiency (the so called “common core” hypothesis), there has never been any empirical evidence to support this practice (Sarré, 2019) and numerous colleagues have found it necessary and fruitful to begin at the pre-intermediate (A2) and intermediate (B1) levels, (Nitti & Ballarin, this volume)—which is also why three chapters in these proceedings are set in the primary and secondary school settings. Fourth, there is an urgent need for research and an international academic discourse on teaching LSP/

LAP in higher education which embraces all languages, without becoming English-dominant (Guilbaud & Tual, 2018). Fifth, one of the biggest challenges facing university LSP and LAP instructors—who rarely view themselves as experts in the fields their students are studying (Basturkmen, 2018)—is finding ways to collaborate with professors of other subjects (de Souza Gomez, this volume; Nitti & Ballarin, this volume). Finally, while most universities have fully embraced internationalization as a marketing tool, there was an overwhelming consensus at the symposium that language instruction remains marginalized as a non-academic and, in some cases, an extracurricular endeavor which receives minimal institutional recognition and support.

The present proceedings of the *International Symposium on Teaching Languages for Specific and Academic Purposes in Higher Education: English-Deutsch-Italiano* offer a comprehensive, but by no means exhaustive survey of these and other themes. Like the symposium, it includes selected papers written in English, German, and Italian. Unlike the symposium, these proceedings are organized into four thematic sections which transverse target languages and educational settings.

The first section, *Pedagogical Reflections in LSP*, samples from diverse methodological perspectives on LSP and LAP teaching. Stefania Cavagnoli begins by highlighting the specificity of legal communication in Italian—which is distinct from both general Italian and the specialized communication observed in the legal systems of other countries—and suggests that non-specialist instructors of legal Italian collaborate with their students, approaching each course as a form of action research by exploiting students' expertise in their field and including them in the language acquisition process. Next, Sarah Strigler describes the practice of using *error charts*, which classify and quantify each learner's errors across compositions, in order to self monitor and gradually increase grammatical accuracy in academic writing in English. Nicoletta Cherubini makes her case for integrating the art of negotiation into foreign language education as a means of developing the social and emotional competences necessary for global citizenship. Finally, Renata de Souza Gomez—returning to the theme of collaboration—presents two examples of teaching materials for technical English developed in tandem with students and their subject professors within a critical literacy framework.

The second section, *Classroom-Based Research*, focuses on (improving) the efficacy of particular teaching methods and practices. Simona Floare Bora and Awad Alhassan report the results of a qualitative study of the challenges both native and non-native English language speakers face engaging in *collaborative academic writing* and make their recommendations for designing collaborative writing tasks. Next, Aleksandra Sudhershnan expounds upon the results of an action research project involving a business English course—which alternated between self-directed learning on Moodle and face-to-face lessons based on TBLT—to offer suggestions for the implementation of *flipped learning* in ESP. Renata Cavosi Silbernagl then shares her experiences using *individual glossaries* to develop technical vocabulary in German, as well as vocabulary learning strategies and learner autonomy. Relying on survey data and an analysis of course syllabi, Paolo Nitti and Elena Ballarin explore the differences in teaching methods, language skills instructed, and starting CEFR levels in Italian LSP classrooms, observing that the instruction of specialized language can in fact begin at the pre-intermediate (A2) level, provided that teaching methods and content are adapted, and that there is a close collaboration between language teachers and teachers of other subjects. Using examples from teaching German for the field of design and art, Ulrike Arras and Brigitte Widmann conclude the section by arguing in favor of teaching *excerpting* as an information processing strategy necessary for comprehending the content of specialized texts.

The third section, titled *LSP and Language Acquisition*, turns to factors and processes in the learning of special languages. For example, Eleni Peleki's exploratory study finds no gender differences in the metacognitive competences, reading comprehension, reading speeds, and self-concepts of multilingual high school students enrolled in a German course, but does find stark differences between genders when correlating self-concept with metacognitive competence. Víctor Zirate extends the research on the phenomenon of the *final field* found in German sentence structure to L2 oral communication in academic contexts. And, in their second contribution to the proceedings, Elena Ballarin and Paolo Nitti analyze a local corpus of oral presentations given by international students at an Italian university for evidence of L1 interference in L2 academic discourse.

The final section, *Implementing LSP to Meet Institutional Challenges*, connects practices and processes like those discussed in the previous three

sections to the institutional frameworks within which they occur. Vaijayanthi Sarma, for instance, argues that despite the *three-language formula* in the Indian education system, most students enter her EMI STEM university with insufficient English proficiency to achieve, but that the early assessment of proficiency and the offering of extracurricular English for specific academic purposes courses—combined with sufficient peer and instructor support—has proven effective at helping less proficient students. Operating within a comparable institutional context where students must meet stringent language requirements in three languages of instruction simultaneously, Michael Joseph Ennis recounts how the offering of a business English track of courses via blended and distance learning—as an alternative to a general English track taught entirely face-to-face—successfully increased student attendance and participation in optional, extracurricular language courses by focusing on student needs. Using their university as a case study of internationalization in higher education, Eva Seidl and Birgit Simschitz present the results of a survey administered to incoming exchange students, finding that in addition to instruction in German as a foreign language and useful tips about studying in the host country, students require various other forms of institutional support as well as a broader conceptualization of academic orality and literacy in order to take full advantage of study abroad. Likewise supporting her professional reflections with survey data, Cristina Boscolo advocates for the reconceptualization of Italian language centers as not merely service providers that help Italian students meet language requirements, but as centers that are integral in fostering the academic literacy necessary for study at Italian universities. Regina Graßmann offers an example of what Boscolo proposes by describing a program at a German university where both L2 and L1 speakers of German have access to courses in academic and professional language, whereby L1 speakers particularly benefit from instruction in academic writing. The final paper in this book, by Magdalena Michalak, Thomas Grimm, and Simone Lotter, surveys methods of teaching German as a foreign language in German primary and secondary schools and evaluates the efficacies when applied to instructing foreign-born pupils with migrant backgrounds.

As with all conference proceedings, many of the papers presented herein are "works in progress" in need of additional data collection and analysis and/or refinement of findings and conclusions. Notwithstanding this obvi-

ous limitation, the editors are confident that readers will find in each contribution fresh ideas and relatable observations which inform the teaching of LSP and LAP in their own contexts. Moreover, we hope that the publication of this book spawns further research and reflection within this burgeoning field of research and professional practice.

References

- Ackerley, K., Guarda, M., & Helm, F. (Eds.). (2017). *Sharing perspectives on English-medium instruction*. Bern, Switzerland: Peter Lang.
- Basturkmen, H. (2018). ESP teacher education needs. *Language Teaching*, 52(3), 318–330. doi:10.1017/S0261444817000398
- Bonetto, E., Ennis, M. J., & Unterkofler, D. (2018). Report 2. International symposium on teaching languages for specific and academic purposes in higher education: English-Deutsch-Italiano. *Professional and Academic English*, 51, 29-30. Retrieved from https://espsig.iatefl.org/?page_id=1768
- Ennis, M. J., & Prior, J. (Eds.). (2020). *Approaches to English for specific and academic purposes: Perspectives on teaching and assessing in tertiary and adult education*. Bozen-Bolzano, Italy: Bozen-Bolzano University Press.
- Guilbaud, B., & Tual, D. (Eds.). (2018). Languages for specific purposes in higher education [Special issue]. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 6(2).
- Sarré, C. (2019, September). Applying needs analysis principles to LSP teachers: The first step towards the provision of adequate LSP teacher education programmes? Paper presented at *Languages for Specific Purposes in Higher Education 2019*, London, England. Retrieved from: <https://lspe.files.wordpress.com/2019/10/cecc81dric-sarrecc81.pdf>
- Steckley, C. (2020). Teaching English to refugees in Italy: A case study. In M. Ennis & J. Prior (Eds.), *Approaches to English for specific and academic purposes: Perspectives on teaching and assessing in tertiary and adult education* (pp. 37-50). Bozen-Bolzano, Italy: Bozen-Bolzano University Press.
- Veronesi, D., & Nickenig, C. (Eds.). (2009). *Bi- and multilingual Universities: European perspectives and beyond*. Bozen-Bolzano, Italy: Bozen-Bolzano University Press.

Pedagogical Reflections in LSP

Insegnare la comunicazione specialistica in italiano: il caso del linguaggio giuridico

Stefania Cavagnoli – Università di Roma Tor Vergata

Abstract

Il contributo affronta il tema della didattica della comunicazione specialistica in italiano. Dopo una breve disamina sul tema della comunicazione specialistica e di come questa sia affrontata nella ricerca italoфона, si passerà ad un approfondimento dal punto di vista didattico partendo da esempi concreti legati al linguaggio giuridico.

Tale linguaggio è forse il più culturalmente connotato, e quindi difficilmente trasponibile in altre lingue, proprio per la sua caratterizzazione nazionale. Per tale motivo spesso si discute se ad insegnare il linguaggio giuridico ci debba essere un/a docente di diritto, che conosce bene la lingua, o un/a docente di lingua, che conosca bene il diritto.

Sulla base di tali riflessioni verrà proposta una possibile soluzione.

1. Introduzione

Considerare il tema della didattica linguistica specialistica, a livello universitario, è ormai un'attività diffusa e necessaria. Sebbene nelle politiche di internazionalizzazione delle università italiane si rischi spesso di concentrarsi solo sulla lingua inglese, ormai lingua di comunicazione, e non solo in ambito accademico, molti sono i Centri linguistici che offrono corsi in varie lingue. Corsi a livello generale, nell'ambito del *Quadro europeo di riferimento*, ma anche corsi di linguaggio specialistico, soprattutto per studenti e studentesse in partenza per esperienze Erasmus.

Il problema della didattica specialistica è, negli anni, rimasto uguale: la riflessione è posta soprattutto sulle competenze delle docenti e dei docenti, competenze necessarie per poter interagire a livello disciplinare specialistico, insegnando però una lingua straniera o seconda.

2. La situazione italiana: un problema di definizione?

Affrontare il tema della comunicazione specialistica in italiano significa partire dalla sua denominazione. A differenza di altre lingue, non esiste in italiano un'unica versione. Alcune sono frutto di traduzione dalle lingue straniere, come *lingua per scopi speciali* dall'inglese LSP, o *lingua di specializzazione* dal francese. O ancora, *lingua speciale* dal tedesco, sebbene in tedesco la denominazione *Fachsprache* possa essere tradotta come *lingua della disciplina*.

- lingua speciale
- microlingua
- linguaggi settoriali
- lingue di specializzazione
- linguaggi speciali
- lingue per scopi speciali/sottocodice
- linguaggi specialistici
- comunicazione specialistica

A seconda della scelta del nome, studiose e studiosi mettono in evidenza uno o più aspetti del loro approccio scientifico. Pongono il focus più sulle caratteristiche linguistiche scegliendo *lingua*, o *speciale*; aggettivo che si riferisce alla specificità della lingua e non direttamente a chi usa la lingua nella comunicazione. Così come sottocodice evidenzia la dipendenza da un codice principale, o ancora microlingua diminuisce il potere e la potenzialità di tale lingua.

Il focus su *linguaggio*, come applicazione di una lingua in un determinato contesto disciplinare, e su *specialistico* rimanda più agli esperti, gli attori e le attrici della comunicazione scientifica.

Del resto, in italiano, si assiste allo sdoppiamento, non presente in tutte le lingue, del concetto di linguaggio e di lingua: il primo considerato come capacità di pensare, astratta, la seconda, come capacità di realizzare il linguaggio in un contesto concreto. La cosa si complica maggiormente, perché si riutilizza linguaggio con un altro significato, come un modo di comunicare in un determinato ambito all'interno di una lingua.

L'ultimo salto paradigmatico, nella ricerca europea, è stato quello che ha posto al centro l'idea della comunicazione rispetto a lingua/linguaggio. La

comunicazione che recupera tutti gli aspetti sociolinguistici e soprattutto pragmatici, da cui non si può prescindere nell'affrontare il tema.

La messa al centro della comunicazione ha però spostato anche l'attenzione ad aspetti linguistici meno considerati: il passaggio determinante è stato quello che ha posto al centro la comunicazione orale, che prima non veniva osservata. L'attenzione principalmente al lessico e alla terminologia, sia nella ricerca che nella didattica di linguaggio specialistici, rischiava di attribuire un ruolo fondamentale ad un unico aspetto linguistico. Specialmente a livello di didattica, i corsi spesso si limitavano ad elenchi terminologici, e in tal senso, essi erano gestibili sia da insegnanti glottodidatti che da disciplinaristi.

In realtà, ormai, è chiaro e condiviso che insegnare un linguaggio specialistico implica la conoscenza di aspetti testuali, paralinguistici, contestuali e disciplinari, oltre che linguistici. Ma tale convinzione ha necessariamente modificato l'approccio didattico.

3. La comunicazione specialistica: un'espressione di varietà

Il linguaggio specialistico, all'interno della ricerca italiana, è considerato espressione di due varietà sociolinguistiche. Una varietà diafasica, che è quindi caratterizzata dalla situazione, dal contesto sociale e dal ruolo dei parlanti e delle parlanti in una determinata situazione concreta. Ma anche una varietà diastratica, (Lavinio, 2004, p. 90), in cui si alternano relazioni verticali fra esperti e non esperti. Una varietà che tiene conto di chi parla, e delle competenze che possiede in relazione a chi ascolta.

Le varietà specialistiche rientrano nelle varietà situative-funzionali, in cui la situatività constata se la situazione comunicativa è o meno accessibile ad un particolare pubblico, mentre le funzioni principali sono quelle dell'apprendimento, della costruzione e dell'applicazione del sapere.

In tale concezione, si stabilisce, su un quadro cartesiano, un asse verticale ed un asse orizzontale: sul primo sono poste le persone che comunicano, e quindi la dimensione della lingua in uso, del contesto culturale e sociale, della stratificazione della lingua utilizzata, con la considerazione delle tipologie testuali e dei "rituali" consoni a quel tipo di comunicazione.

Sul secondo invece si posizionano le diverse discipline, che considerano quelle umanistiche e quelle più naturalistiche; tali discipline, e quindi i loro linguaggi, si intersecano necessariamente fra loro, in quanto nessun linguaggio specialistico è un sistema chiuso. E questo è un altro elemento da considerare in ambito didattico.

4. Il linguaggio giuridico

L'idea che il linguaggio giuridico non possa dirsi "un linguaggio perfetto", (Ainis, 1997, p. 146) in realtà, oltre che essere normale, nessun linguaggio può essere perfetto, mette in evidenza la caratteristica primaria del diritto.

Il diritto è fatto di parole: ma di parole che si incidono nel solco della storia (...) plasmandola e venendone plasmate a loro volta ... questo perché le parole della legge non sono affatto scolpite sulla pietra: si muovono, viaggiano nel tempo e nello spazio e viaggiando si trasformano, guadagnando nuove prospettive... La legge viene scritta affinché sia letta: e quest'atto di lettura reca in sé un ampio margine di libertà valutativa (Ainis, 1997, p. 196).

Le caratteristiche del linguaggio giuridico ripercorrono in parte quelle considerate tali da tutti i linguaggi specialistici, come la spersonalizzazione, la complessità sintattica, la nominalizzazione e il rapporto fra lingua comune e linguaggi, con risemantizzazione. Si aggiungono le forme arcaiche e le forme latine, con alla base il principio della chiarezza concettuale che deve prevalere sulla chiarezza espressiva.

Ogni linguaggio giuridico è inserito in un determinato sistema giuridico, legato ad un territorio e di norma, ad una lingua. Esistono però anche esempi, come l'Alto Adige, il Canada e la Svizzera, in cui il sistema giuridico è uno, ma la sua espressione si concretizza in più lingue.

Inoltre, esiste una difficoltà nel classificare i testi giuridici; di solito, almeno dal punto di vista linguistico, si dividono in testi normativi, interpretativi ed applicativi sulla base della loro funzione.

5. Il testo giuridico

Per poter considerare il testo giuridico è

necessario un censimento basato su un'elementare distinzione dei compiti fondamentali attribuibili all'uso giuridico della lingua, scritta e orale: la creazione delle regole, la loro interpretazione e la loro applicazione a determinate situazioni di fatto. I testi giuridici sono i prodotti di ciascuno dei tre tipi di attività: l'attività creativa delle fonti del diritto, identificata con la volontà del legislatore, l'attività teorica dell'interpretazione, l'attività pratica dell'applicazione (Mortara Garavelli, 2001, p. 22)

È attraverso i testi che si esplicano le funzioni della disciplina: regolamentare, trasmettere, insegnare.

Testi che devono rispondere ad alcuni criteri, individuati a partire dagli anni Ottanta da Saager (1980), Hoffmann (1984), Sobrero (1993), in numero differenziato (da 11 a 2), che contengono principalmente precisione, economicità e neutralità emotiva. Quest'ultima è stata corretta dalla ricerca successiva, che mette in evidenza come non sia mai emotivamente neutro un testo specialistico, e come invece tale emotività venga utilizzata per la finalità del linguaggio a seconda della situazione.

Un tema che va affrontato, nell'analisi e insegnamento del linguaggio giuridico, è il rapporto fra esso e la lingua comune, considerato come un legame indissolubile e proficuo, con un passaggio in due direzioni. "La lingua comune è vista come un insieme esteso che contiene tutti gli altri sottosistemi specialistici, i quali non possono prescindere, dal canto loro, nella realizzazione comunicativa, dall'apporto della lingua comune" (Cavagnoli, 2007, p. 18).

Il testo giuridico è quindi l'unità costituente della disciplina e del suo linguaggio. La sua specificità deriva dalle strutture tipiche del genere, dall'alto grado di specializzazione del contenuto e dalle conoscenze comuni dei e delle destinatari/ie. Alcune caratteristiche trasversali li legano, come

- la precisa definizione
- il registro formale
- la funzione referenziale

- l'utilizzo anche di rappresentazioni non verbali
- la diversità da lingua a lingua e all'interno della stessa lingua (dipendenti dalla disciplina)
- il numero dei generi testuali è definito (con possibili aperture)

Le caratteristiche linguistiche, suddivise fra testuali, morfosintattiche e lessicali-terminologiche, prevedono:

- rigidità dell'organizzazione testuale: testo come sequenza di istruzioni per il destinatario. Schemi vincolanti, con un alto grado di prevedibilità, con conseguente massima organizzazione della struttura testuale
- referenza: uso di connettivi e di riferimenti sia espliciti che impliciti
- forma grafica: regole più o meno rigide che hanno una funzione sia di riconoscimento che di formulazione chiara (e quindi permettono una comprensione più efficace e diretta)
- regole retoriche molto strette, permettono anch'esse un riconoscimento più diretto
- definizioni presenti, ben individuabili
- esempi presenti in modo differenziato a seconda della disciplina
- struttura tema/rema uguale alla lingua comune

Le caratteristiche morfosintattiche si possono così elencare:

- differenza di applicazione di regole tipiche della lingua comune sul piano quantitativo.
- nominalizzazione: trasformazione del sintagma verbale in nominale (non esistono controindicazioni= nessuna controindicazione)
- forme impersonali: uso della forma impersonale o della terza persona singolare, uso di verbi tipici del linguaggio specialistico che spersonalizzano (dimostrare, indicare, suggerire, evidenziare, confermare), mancanza di pronomi personali
- passivazione: uso del passivo per spersonalizzare
- deagentivazione: mancanza del complemento d'agente
- paratassi: frasi brevi, coordinate piuttosto che subordinate
- ellissi: articoli e preposizioni, mancanze ricostruibili dalle conoscenze comuni

- forme verbali: uso del presente, dell'indicativo, legato alle funzioni comunicative tipiche di questi linguaggi (definire, descrivere, osservare, esplicitare, affermare...). Forte uso della copula essere, poche forme verbali
- forme verbali infinite: uso di participi presenti al posto di frasi relative, gerundio causale
- struttura frasale ridotta: SN+V+SN, con uso di forme implicite che apparentemente semplificano la frase, in realtà possono complicare la comprensione per i profani

Infine, le caratteristiche lessicali si possono così sintetizzare:

- aspetti quantitativamente rilevanti, caratterizzanti i linguaggi specialistici
- monoreferenzialità: unico significato attribuito ad un termine
- non-emotività: scopo denotativo, informazione e quindi chiarezza del termine
- sinteticità: alleggerimento del discorso con la fusione di due lessemi (banca dati, estratto conto)
- precisione: diversi livelli di precisione di un termine: (reato/omicidio/omicidio premeditato...)
- tradizionalismo: riferimento a termini classici, greci e latini o loro derivazioni, con funzione di riconoscimento in molte lingue (ius soli)
- sistematicità: sistema di formazione dei termini stabile, che permette il riconoscimento di una categoria e la formazione illimitata di altri termini
- produttività:
 - prefissazione dotta: iper, para, meta, sub...unità lessicali superiori: legge di...
 - suffissazione (riconducibile a classi concettuali definite)
 - rideterminazione semantica dalla lingua comune e da altri linguaggi specialistici (diverso significato di forza, di tribunale)
 - uso di tecnicismi collaterali

6. I requisiti per la didattica

Per affrontare il discorso didattico è necessaria una consapevolezza teorica da parte di insegnanti su aspetti linguistici, disciplinari e didattici.

Le conoscenze sul sistema linguistico di riferimento, quelle sui processi comunicativi, la testualità, l'attività di comprendere testi specialistici, le conoscenze sulla varietà della lingua italiana formano la base per poter costruire un percorso didattico specialistico. A ciò va aggiunta una conoscenza della disciplina che sta alla base del linguaggio che insegna. Non si tratta di formarsi come un giurista, ma di studiare, per capire, come funziona il sistema disciplinare, quali sono le caratteristiche del diritto e quelle delle sue espressioni in testi.

6.1 Quale metodo?

Alla base della programmazione didattica sta sempre la scelta dell'approccio e del metodo. Ci sono metodi e approcci migliori rispetto ad altri per un insegnamento specialistico? La risposta, naturalmente, è sì, ma la seconda è che non sempre il metodo è valido. La scelta è personale, contestuale e sempre legata all'approccio di fondo.

A seconda dei metodi, si pone la seconda questione, che è relativa al focus del percorso: cosa va messo al primo posto? Il contenuto o la lingua? Soprattutto in corsi con queste caratteristiche la questione non è banale, e spesso è legata alla figura del/della docente. In Italia per anni i corsi erano condotti più da esperti della disciplina che da esperti di glottodidattica. Per Fluck (1998, p. 950), l'apprendimento di LS (linguaggi specialistici) è basato su quattro concezioni:

- la concezione orientata alla lingua, differenza fra lingua comune e lingua specialistica
- la concezione orientata alle abilità e ai bisogni del discente (approccio psicologico)
- la concezione testuale, che parte dall'analisi di testi tipici e autentici, e a cui è sottesa la teoria della conoscenza delle diverse tipologie testuali
- la concezione orientata alle teorie dell'apprendimento e sull'acquisizione, che vede il discente al centro della lezione, quindi un lavoro autonomo e responsabile e una nuova strutturazione dei ruoli insegnante-discente.

A seconda della scelta da parte del/della docente, motivata per questioni di contesto, e di approccio, quindi di teorie linguistiche, didattiche, pedagogiche, filosofiche, antropologiche, il metodo di riferimento sarà differenziato.

Oggi, con l'emergere di certificazioni per l'insegnamento della lingua italiana, l'approfondimento della ricerca, l'aumento dei corsi in lingua italiana, differenziati per competenza, anche la posizione del/della docente si è modificata, sebbene resti ancora centrale il ruolo della formazione, non sempre seguita e approfondita dal corpo docente.

Per Fluck (1998, p. 945) "handelt sich um die Vermittlung einer Sprachverwendung, die auf jene adressaten- und fachrelevanten Verwendungszusammenhänge abhebt, deren Bewältigung Zugang zur Fachinformation und Teilnahme an Fachkommunikation (...) ermöglichen soll".

6.2 Le questioni aperte in didattica

Il legame fra la didattica delle lingue straniere e la didattica della disciplina si concretizza nella didattica del linguaggio specialistico, considerato come ponte, con un approccio interdisciplinare che mette insieme due sistemi che si completano a vicenda. La didattica specialistica presenta delle caratteristiche diverse, almeno in parte, rispetto a quella rivolta alla lingua comune.

Buhlmann/Fearns (2000, p. 81–86) individuano una serie di fattori alla base di una programmazione didattica che vede al centro le competenze strategiche e compensatorie, che prevedono flessibilità, dinamismo e approccio interculturale. Tali competenze servono per conoscere i testi giuridici ed il loro pensiero specialistico.

La didattica specialistica mette al centro il problem solving come focus dell'attività, partendo dalle conoscenze di tipo disciplinare, specialistico, ma anche sociologico ed antropologico. La cultura disciplinare, che è in possesso degli apprendenti, dà strumenti epistemologici, linguistici, testuali che aiutano ad arrivare al linguaggio specialistico di riferimento. L'obiettivo disciplinare e linguistico di tali corsi è la cosiddetta *Handlungsfähigkeit*, la capacità di agire all'interno della disciplina.

In questo processo, la novità rispetto ai corsi tradizionali è rappresentata dall'attenzione alla oralità, dimensione che spesso veniva trascurata perché aleatoria e secondaria. In realtà, è proprio l'aspetto della comunicazione orale, che contiene aspetti sociolinguistici, pragmatici, interculturali che crea difficoltà per i disciplinaristi nelle interazioni interlinguistiche.

Nei corsi di linguaggio specialistico è la dimensione della riflessione e della coscientizzazione dei processi linguistici e disciplinari che spinge gli apprendenti al coinvolgimento e all'acquisizione.

6.2.1 Il/la docente: quali requisiti?

Proprio per la natura differenziata del corso di linguaggio specialistico, anche il ruolo della docente è più complesso e pretende competenze differenziate.

Oltre alla normale formazione linguistica, e quella didattica, è importante per chi insegna acquisire una buona formazione disciplinare, non importa sia certificata, appresa in autoapprendimento, o nella prassi. L'importante è che sia condivisa con disciplinari, per riuscire a comprendere gli schemi cognitivi, il cosiddetto *Fachdenken* della disciplina, che passa attraverso i suoi specialisti. Il confronto, che deve essere costante, arricchisce entrambe le parti e crea un approccio davvero interdisciplinare. La capacità di collaborare con i disciplinari fa quindi parte delle competenze dei docenti di linguaggio specialistico; e questo vale sia per colleghi, esperti sull'asse orizzontale, che per gli studenti delle classi insegnate, quindi sull'asse verticale. La disponibilità a mettersi in gioco e a passare la palla all'allievo/a specialista – specializzando/a è una caratteristica essenziale del docente di linguaggio specialistico, e quindi anche di linguaggio giuridico.

Tale collaborazione e disponibilità si spinge non solo sui temi, sulla materia contenutistica della lezione, ma anche sulla scelta dei materiali. Tale scelta è basata su alcuni principi, che devono comunque essere condivisi dalla classe. Tali principi sono quelli dell'autenticità, della varietà e della complessità naturale. La lunghezza dei testi può essere variabile, così come la diversa tipologia testuale. La varietà, anche in tal senso, è un'ottima via per imparare a muoversi in un ambito disciplinare in lingua altra.

6.3 Una proposta concreta: la didattica collaborativa

Con tali presupposti, una possibile via metodologica per realizzare corsi di linguaggio specialistico è sicuramente la didattica collaborativa. In essa, studenti/esse e docente sono messi sullo stesso piano, ma naturalmente rappresentano competenze diverse e complementari. L'aspetto determinante è la considerazione

ne degli apprendenti, come persone che sanno e che con il loro sapere possono collaborare attivamente al corso. Determinante per la motivazione, che è l'aspetto principale dell'apprendimento di una lingua; una motivazione profonda che spinge ad imparare, e allo stesso tempo ad essere protagonista dell'apprendimento. La ricerca dei materiali, e lo sviluppo della lezione attraverso le fasi della globalità, della analisi, della sintesi, della riflessione e della verifica/valutazione, con l'eventuale coinvolgimento di esperti/e e disciplinaristi, anche al di fuori del gruppo classe, sono le vie da percorrere per un'acquisizione di linguaggio specialistico.

In un approccio di tipo umanistico-affettivo, due sono gli aspetti metodologici che si possono mettere al centro: la crescita di una lingua straniera, con la focalizzazione sulla lettura di testi e la ricerca-azione.

6.3.1 Crescita di una lingua straniera

Il metodo della crescita di una lingua straniera (Buttaroni, 1997) si fonda sull'idea della lingua autentica, il cui sapere si costruisce in una comunità linguistica, a partire dal principio di ricchezza dell'input, con un'intensa esposizione alla lingua condivisa. Una situazione di "normalità" linguistica, che spesso è lontana dalla didattica scolastica o universitaria.

La crescita di una lingua prevede la considerazione del principio della lingua in funzione comunicativa, con la messa in discussione della progressione (quali sono le abilità ed i contenuti che vanno insegnati e appresi prima, nella realtà comunicativa in cui si trovano immersi i corsisti?). Alla base, l'idea che vadano utilizzate le risorse di acquisizione spontanea e impiego di risorse cognitive generali. Anche il rispetto degli stili e dei bisogni individuali nell'apprendimento (con trasparenza degli obiettivi, alternanza di fasi individuali con fasi sociali) rientra nell'approccio umanistico affettivo.

Non da ultimo, il principio dell'autonomia e della cooperazione (processo di apprendimento generale e fasi di lavoro) con il riposizionamento del ruolo dell'insegnante, che è un consulente, che impara insieme alla classe.

Al centro, l'aspetto ricettivo, che prevale su quello produttivo, considerato risultato e non causa del processo acquisitivo. In tal senso, le attività di produzione utilizzate in classe, ambito naturale per l'utilizzo della lingua stra-

niera, seguono quelle di ricezione e si svolgono preferibilmente in un contesto naturale e privo di costrizioni.

Considerando un tale contesto, è naturale che il focus dell'attività didattica sia sulla ricezione scritta, per un corso di linguaggio specialistico, e più precisamente sulla lettura.

6.3.2 La lettura

La lettura è considerata, all'interno della crescita in lingua straniera, un'abilità linguistica culturale, non necessariamente legata al discorso scientifico, che si acquisisce "a partire da un certo grado di coordinazione tra facoltà linguistiche, cognitive, e visive" (Buttaroni, 1997, p. 163–164). Si tratta di un processo discontinuo, secondo la teoria del *Dual Process Level*, che prevede moduli diversi presentati in momenti diversi del percorso formativo. La lettura è considerata un'attivazione contemporanea di diversi processi cognitivi. Secondo Lutjeharms (1988, p. 187), le strategie di lettura applicate sfruttano gli elementi esterni al testo e l'enciclopedia, utilizzano le conoscenze della madrelingua (testuali, ortografiche, lessicali e sintattiche) e limitano la distrazione e quindi il ricorso a mezzi esterni (vocabolari), puntando più ad una comprensione *incompleta* ma globale.

Proprio per l'aspetto personale della lettura è difficile, se non impossibile, definire strategie di lettura valide per tutti i lettori/discenti e soprattutto per tutte le tipologie testuali.

Quali tipi di lettura?

Le attività didattiche proponibili per un corso specialistico sono suddivisibili in due momenti, uno che è focalizzato sui contenuti (lettura autentica) e uno che si sofferma, in un secondo momento, sulla forma linguistica (lettura analitica). Questa suddivisione e separazione delle attività è ritenuta fondamentale per la crescita in lingua straniera: l'analisi del testo viene solo in un secondo momento, e si svolge su testi già conosciuti in attività di lettura autentica. Ogni attività non dovrebbe superare i 40 minuti e dovrebbe tener conto della differenza con la lingua standard, in cui i testi sono più complessi, degli interessi degli allievi e delle intuizioni sulle preferenze, mettendo di nuovo davvero al centro del processo di apprendimento e acquisizione gli apprendenti.

6.3.3 La ricerca azione

La ricerca-azione viene descritta da John Elliott (1991) “come il tentativo di rendere i nostri metodi di insegnamento coerenti con i nostri valori” (Dodman, 1998, p. 150). Si tratta di un processo centrato sulla figura dell’insegnante, che si mette in gioco come ricercatore e docente al tempo stesso, costruendo il suo sapere e verificando la sua didattica all’interno della classe. Come la crescita di una lingua straniera è centrata sull’apprendente, la ricerca azione è centrata sul docente. La collaborazione fra queste due vie implica un coinvolgimento forte di tutti gli attori e le attrici della formazione linguistica, con assunzione di responsabilità reciproche.

È un aiuto a procedere per l’insegnante, che per utilizzare un metodo di insegnamento (considerato come processo consapevole della definizione e importanza dei fattori scelti nella didattica) può utilizzare la ricerca-azione come riflessione strutturata attraverso i suoi diversi momenti.

Nei percorsi di ricerca-azione si può partire sia dal *problem solving*, orientato a realizzare un determinato risultato, sia dal *problem posing*, problematizzando aspetti che toccano la propria curiosità scientifica. E’ comunque un processo continuo di riflessione, pianificazione, azione e osservazione; un percorso che fa l’insegnante in classe, con una diversa posizione rispetto alla norma, in cui chi insegna non necessariamente è abituato a riflettere sui procedimenti; l’insegnante riflette su ciò che fa, sui processi di apprendimento e sui discenti che intraprendono questi percorsi.

Un punto determinante della ricerca azione è l’unicità di ogni situazione didattica: non ha per obiettivo quindi quello di arrivare ad un risultato valido per tutti. La personalizzazione dell’insegnamento e la conseguente flessibilità, oltre ad una grande motivazione e curiosità professionale rende ogni percorso formativo unico e rappresentativo di quella determinata classe.

7. Riflessioni conclusive

Il corso di linguaggio giuridico può essere un percorso innovativo, che si basa in primo luogo sulla creazione di una comunità di studio e di crescita linguistica. Il legame fra crescita di una lingua straniera e la ricerca-azione si esterna anche nello sviluppo di forte solidarietà in classe fra insegnante/i e studenti/

sse, nel consenso che sta alla base del processo di apprendimento, nell'autonomia che hanno gli/le apprendenti in quanto partecipanti al "progetto apprendimento" e non solo osservatori, e nell'emancipazione del percorso individuale.

La ricerca-azione può essere vista come un percorso dell'insegnante parallelo a quello dello studente attraverso la crescita di una lingua straniera; in tal senso, tutti i partecipanti al percorso formativo imparano, si mettono in gioco, collaborano, con forte motivazione reciproca.

Attraverso il confronto con una disciplina diversa dalla propria, l'insegnante può studiare il linguaggio nelle sue realizzazioni testuali, costruendosi così un sapere che è della classe, e che gli dà indicazioni su aspetti che vanno approfonditi e che allo stesso tempo possono essere sfruttati nella costruzione del percorso didattico. Così come gli/le apprendenti, sentendosi davvero al centro del processo di apprendimento, favoriscono l'acquisizione e la costruzione del sapere linguistico.

Riferimenti bibliografici

- Ainis, M. (1997). *La legge oscura. Come e perché non funziona*. Roma-Bari: Laterza.
- Barbier, R. (2007). *La ricerca-azione*. Roma: Armando.
- Buttaroni, S. (1997). *Crescita di una lingua straniera. Meccanismi di acquisizione e applicazioni didattiche*. Merano: Alpha & Beta.
- Cavagnoli, S. (1999). Die italienische Fachsprachenforschung im 20. Jahrhundert. In L. Von Hoffmann, H. Kalverkämper, H.E. Wiegand (a cura di), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (vol. 14.2, p. 1503–1513). Berlin, New York: De Gruyter.
- Cavagnoli, S. (2007). *La comunicazione specialistica*. Roma: Carocci.
- Dodman, M. (1998). Ricerca-azione ed educazione linguistica. In M. Cavalli (a cura di), *Pensare e parlare in più lingue: esperienze di insegnamento e formazione in Valle d'Aosta*. Aosta: Caledoscopio.
- Elliott, J., Giordan, A. & Scurati, C. (1993). *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti, casi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Elliott, J. (1991), *Action research for educational change*. Philadelphia: Open University Press Milton Keynes.

- Fluck, H.-R. (1998). Bedarf, Ziele und Gegenstände fachsprachlicher Ausbildung. In: L. Von Hoffmann, H. Kalverkämper, H.E. Wiegand (a cura di), *Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft* (vol. 14.1, p. 944–954). Berlin, New York: De Gruyter.
- Galuppo, L. (2006). La ricerca-azione in Italia: spunti per una bibliografia. *Risorsa uomo*, 2/3, 261–268.
- Hoffman, L. (1984). *Fachtexte und Fachtextsorten*. Leipzig: Karl Marx Universität.
- Lavinio, C. (2004). *Comunicazione e linguaggi disciplinari*. Carocci: Roma.
- Lutjerharms, M. (1988). *Lesen in der Fremdsprache*. Bochum: ASK Verlag.
- Mortara Garavelli, B. (2001). *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*. Torino: Einaudi.
- Saager, J. C, Dungworth, P, McDonald, P. (1980). *English special languages, principles and practice in science and technology*. Wiesbaden: Brandstetter.
- Sobrero, A. A. (a cura di). (1993). *Introduzione all'italiano contemporaneo*. Roma-Bari: Laterza.

A Quantitative Approach to Increase Awareness of Grammatical Inaccuracies in L2 Academic Writing

Sarah Strigler – The University of Texas at Austin

Abstract

Identifying and classifying grammatical errors is a common practice in providing grammar feedback of L2 academic writing. Through error identification, students can recognize patterns in their writing and more precisely edit their work. However, even after identifying and correcting these errors, students often repeat the same inaccuracies in subsequent writings. Thus, while error identification can lay the foundation for improving grammatical awareness in academic writing, it must be followed by additional analysis for the student to reap the full benefit of this practice. Categorizing the errors in error charts has been shown to be beneficial for L2 academic writers by allowing them to more easily observe and analyze larger trends in their writing. (Ferris, 2005). These charts also prompt the student to produce quantitative and statistical representations of their writing, adding new depth to their grammatical awareness and facilitating easier identification of strengths and weaknesses to prioritize learning targets. This paper presents a 5-step process for implementing error identification and error logs to create graphical and statistical representations of errors in written work.

1. Introduction

For university-level students engaging in L2 academic writing, producing grammatically accurate language is essential. Grammatical accuracy has a significant impact on the assessment of L2 student writing (Hinkel, 2002) and is often a leading factor in the failure of international students to meet university-level expectations (Zhu, 2004). Accordingly, accurate grammar in writing is

foundational to success in academia; however, improving grammatical accuracy in L2 academic writing is no easy task.

Among the techniques utilized to help students improve their grammar in second-language academic writing, identifying grammatical inaccuracies in student writing is common (Ferris, 2002; 2005; 2006). For adult learners, error identification is particularly effective as it explicitly informs the student of their inaccuracies, which can reduce fossilization of incorrect language use and help students target specific grammatical errors in their writing (Ferris, 2004; 2005; 2010). As such, students are able to more precisely edit their work and take a more active role in the process of revision and self-correction.

However, the ability to revise in the short-term does not indicate long-term acquisition of the feedback or improved language competency overall (Truscott, 1996; Truscott & Hsu, 2008). Even after receiving error identification feedback, students often repeat the same errors in subsequent writings, placing the onus on the instructor to identify the same error across multiple writings, and leaving the student frustrated and demotivated. Consequently, while error identification and correction can lay the foundation for improving grammar in L2 academic writing, it must be followed by additional analysis for this practice to have the maximum impact.

A valuable next step to increase engagement with error identification feedback is categorizing and logging the identified errors in charts. The effectiveness of error charts can be understood in terms of the *noticing hypothesis* (Schmidt, 1990; 1993; 1995; 2001), which emphasizes that only through active attention and participation can the input received be converted into increased linguistic competence. In completing error charts, students have additional opportunity to *notice* grammatical inaccuracies in their writing by quantifying a variety of metrics based on the feedback provided, such as calculating the frequency with which they make a particular error (Choi, 2013).

Problematically, the completion of error logs is often the final step in engaging with the grammar feedback provided. After the log has been finished, the process of writing, feedback, and logging begins anew. However, without further interaction and analysis, simply logging grammatical errors does not ensure increased linguistic competence or reduced grammatical errors (Choi, 2013). Thus, extending the error identification and logging process to include

additional analysis and reflection is crucial to deepen awareness of grammar inaccuracies in second language writing.

Notably, error charts contain multiple data points, which serve as a solid foundation for additional analysis and provide students even further opportunity to raise awareness of their language use. Data gleaned from different logs can be used to create graphical and statistical representations of written work. By tracking data points across multiple writings, students can better develop their grammatical awareness in a familiar language: math.

The student-produced charts and graphs can also inform reflective and analytical writing practice, prompting further engagement with error-identification feedback. These reflective responses elicit academic and field-specific language through tasks such as summarizing graphs, analyzing data trends, and evaluating successful and unsuccessful approaches.

By expanding the error-identification process to include error chart analysis and graphical representation of grammatical accuracy in writing, students can more easily and independently see trends in their writing, prioritize learning targets, and deepen awareness of grammatical inaccuracies in their writing. Moreover, employing a data-driven approach can increase motivation for students, a necessary component of successful language improvement especially in higher levels of language development (Kim, 2009).

This paper details a 5-step implementation process for Error Log Analysis, where the focus of error-identification and correction shifts from a teacher-centered model of giving feedback to a student-centered model grounded in statistical analysis and reflection.

2. 5-Step Error Log Implementation Process

2.1 Step 1: Student-Produced Writing

The Error Log Analysis process begins with student-produced writing. As noted by Sokolik (2003), one of the fundamentals of teaching writing is encouraging students to actively engage in writing practice. While analyzing others' writings can help to increase awareness of grammar and writing generally, evaluating self-produced writing is integral to having specific knowledge of one's language use.

Student writing can be modified according to the level and language needs of the students. For lower-level students, a 30 minute in-class writing on a TOEFL or IELTS writing prompt could be beneficial. For higher-level students, writing for less time on more sophisticated topics or in more advanced ways, such as summaries or responses, is helpful.

The writing can be completed as an in-class activity or as an at-home assignment. A significant advantage of in-class writing is insuring students are producing authentic language. Moreover, if the activity is time-restricted and monitored in class, students can calculate their writing fluency as an additional metric. Importantly, by beginning with student-produced writing, both the instructor and student have an opportunity to analyze original student writing to identify grammatical inaccuracies.

2.2 Step 2: Error Identification

Once the student has produced original writing, grammatical errors in the text can be identified. The types of identified errors can be scaled according to the language level of the student and to meet curricular goals. For lower-level students, the instructor could limit identified errors to only one or two major error types, such as subject-verb agreement or verb tense. To address the language needs of students with higher-level language competency, identifying multiple error types including those in more advanced writing, such as gerund-infinitive confusion or subordination, is valuable.

Identification can take a variety of forms, ranging from numbers, symbols, and codes, each correlating to particular errors. Using codes makes feedback neater and clearer, which has been shown to increase student engagement with the feedback itself (Hyland, 2003). Additionally, identifying errors using this approach is significantly less time consuming for the instructor than actively labeling, classifying and correcting each error occurring in student writing. A sample error-identification chart is shown in Figure 1.

Error Reference Chart		
Error #	Error Name	Example
1	Verb Tense	Yesterday, I go <i>went</i> to class. Tomorrow, I see <i>will see</i> my family.
2	Verb Form	I interested <i>am interested</i> in science. The world becomes <i>is becoming</i> smaller.
3	Word Form	She has a beauty <i>beautiful</i> voice. The movie is interested <i>interesting</i> .
4	Subject-Verb Agreement	The student work <i>works</i> hard. There is <i>are</i> many people in New York.
5	Singular/Plural	A lot of student <i>students</i> study abroad. (a lot of + plural) She hopes to do researches <i>research</i> in graduate school. (<i>research</i> is non-count)

Fig. 1 – Error identification chart in which numbers correspond to specific grammatical errors

2.3 Step 3: Targeted Grammar Instruction

After identifying grammatical errors in student writing, targeted and explicit instruction regarding how to recognize and revise the grammatical inaccuracies needs to be provided. Students cannot be expected to correct an error they cannot detect, do not know exists, or do not understand how to revise.

This instruction can be adapted as needed, including meeting with students individually to address specific language needs or identifying errors common to a class as a whole and revising them as an in-class activity. Key to success in this stage is choosing level-appropriate errors to address. In providing explicit and targeted instruction focused on identifying and revising specific errors in writing, students can more easily and clearly monitor the language they are currently using and compare it to the language they *should* be producing.

2.4 Step 4: Single Error Chart Completion and Analysis

Once students develop awareness of the location and types of their grammatical inaccuracies and have received explicit and targeted instruction regarding how to address them, the focus of this practice shifts to student evaluation of their errors, beginning with the completion of their error log. Each error log is aligned with the errors identified in the student writing, and as in the error-identification step, the information in the logs can be modified according to curricular goals and student language level. These logs can be used to meas-

ure a variety of metrics in student writings; the log shown in Figure 2 below prompts students to calculate error frequency and overall error percentage.

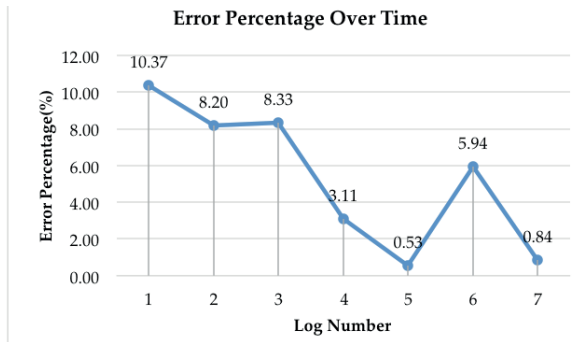


Fig. 2 – Error log measuring error frequency and overall error percentage

Using the data from the log, students can easily observe trends in their writing and independently prioritize language learning. An activity as simple as highlighting the most frequently occurring error types in a single log can help students recognize their weaknesses in grammar as well as set goals for future writings. (Fowler & Baker, 1974; Dzwickifli, 2013). Students can also calculate their overall error percentage –the percentage of their overall writing – that is not grammatically accurate. This can be calculated by dividing the total number of errors in the text by the total number of words. This data point can enable a student to measure their holistic grammatical accuracy in a single writing and monitor progress. Because the analysis is grounded in data, students can more aptly evaluate the state of their writing and take a more active role in setting learning targets.

Moreover, this data can support reflective writing practice and further reinforce language goals. Questions such as “according to your most recent error chart, what is your most common error and why do you think that is?” or “what do you need to focus on in future writings and how do you plan on doing this?” can be answered more readily by using data as the basis for analysis. In addition to providing students an opportunity to increase awareness of their grammar use in writing, these reflective questions elicit the language of data and quantitative analysis, a necessary component of academic writing.

2.5 Step 5: Multiple Error Chart Analysis and Reflection

Utilizing data from multiple writings and error logs, students can track their grammar usage and improvement over longer periods of time. Data collected from the logs can be used to create charts, graphs, and statistical models of grammatical accuracy and progress. These graphical representations allow the student to examine larger grammar patterns and trends.

The charts and graphs can then be used as a foundation for reflection and analysis, further reinforcing the impact of the error-identification feedback and increasing awareness of grammar usage in writing. The points of analysis below are only a very small sample of the different types of graphical analysis that can be performed with data from error charts.

2.5.1 Tracking Overall Error Percentage

Graphing overall error percentage across multiple writings, students can see a larger representation of their grammatical improvement and development. The data presents an empirical foundation for students to evaluate their progress and analyze their language use over time. These graphs can be generated consistently throughout the semester, or alternately, overall error percentage graphs can be developed at specific points, such as part of a midterm or final project. Utilizing the data from error charts to create graphs can be a novel experience for students who may have never seen their writing represented statistically. A sample is included in Figure 3 below.

Error Log			
#	Error	Frequency	Examples and Correction
1	Verb Tense		
2	Verb Form		
3	Word Choice		
4	Word Form		
5	Subject-Verb Agreement		
	Total # of Errors:		
	Total # of Words:		
	Error Percentage:		

Fig. 3 – Graphical representation of the error percentage of 7 writings over the course of a semester

Tracking the overall error percentage can also provide students with a concrete basis for reflective and analytical writing. Along with increasing opportunity to engage with and notice language, these reflections elicit academic language, including summary language, the language of quantification and statistical analysis as well as reported speech. Questions responding to this data could include “Do you see any trends? What are they?” or “What was the most meaningful data point? Why?”

Representing grammatical accuracy in statistical form and tracking that development over time can allow students to more easily visualize, analyze, and reflect on their writing progress. Additionally, engaging in reflective analysis can deepen the impact of the feedback and also reinforce additional language targets in written production.

2.5.2 Measuring Change in Error Percentage

In addition to tracking the overall error percentage across many writings, students can also develop awareness of their grammatical accuracy and progress over time by calculating their percent improvement. In contrast to tracking the overall error percentage for multiple writings, calculating the percent change of errors measures only the development between two writings. This measurement can be made between two subsequent writings or can be designed to measure change over longer periods of time, such as comparing the first and last writings in a semester.

The error percent change metric measures the actual numerical change in error percentage from the first writing to the last. This data point can be calculated by using the percent change formula, where the error percentage from the first writing is subtracted from that of the writing it is being compared with. This number is then divided by the error percentage of the first writing. The formula is shown below.

$$\text{Percent Change Formula} = \frac{\text{Final Error \%} - \text{First Error \%}}{\text{First Error \%}}$$

To see how this formula could be applied to student data from writing, we may consider a student whose error percentage from their first writing was 5%, and their error percentage from their last (most recent) writing was 1%. If the

student were to measure his or her percent change improvement between these two writings, the student could calculate the following:

$$\text{Percent Change} = \left| \frac{1\% - 5\%}{5\%} \right| = .8, \text{ or an 80\% decline in the error rate.}$$

This data gives a particularly unequivocal assessment that can be useful in helping a student determine the impact of his or her grammatical improvement over a particular period of time.

Questions for reflection and employing the language of quantitative analysis could include “what does the data show about your grammar progress in writing?” or “what are the causes of the increase or decrease? Why was there a change?” In using data as the basis for reflection, students can more easily identify trends and more effectively analyze their grammar progress in writing.

2.5.3 Specific Error Frequency Chart

Tracking error frequency across writings can enable students to increase awareness of their use of a specific grammar element. While graphing the error percentage of multiple writings over time or calculating percent change of errors between two writings is helpful for observing larger patterns and trends in writing over time, quantifying and tracking common grammar errors allows for the further measure of progress in one’s writing development. In observing the frequency of specific errors over time, a student is able to more deeply and easily assess what techniques have been effective or ineffective in addressing weaknesses in grammar.

A sample frequency chart is shown in Figure 4.

Error Frequency Chart							
Error Type	Log 1	Log 2	Log 3	Log 4	Log 5	Log 6	Total
Articles	1	0	3	2	0	0	6
Singular or Plural	0	3	1	0	0	0	4
General Punctuation	1	0	2	0	1	0	4
Subject-Verb Agreement	0	1	1	1	0	0	3
Coordination	1	0	0	0	1	0	2

Fig. 4 – Sample frequency chart tracking the 5 most common grammar errors in student writing over the course of 6 writings.

Calculating error frequency of specific errors over multiple writings, students can use the data to independently identify patterns in their grammar use and more readily prioritize language targets for future writings. As opposed to having an instructor highlight grammar strengths and weaknesses for the student, charting error frequency can help students independently assess the accuracy of their grammar and evaluate their writing. By completing error frequency charts, students are given an additional opportunity to develop awareness of their grammar in writing and achieve the autonomy both student and teacher desire.

Questions for reflection can include “what was your most common error and why do you think that is?” or “how influential was your most common error among your other grammar errors?” Additionally, reflective questions could help raise awareness of effective learning processes in addressing grammatical errors. For example, questions such as “if there was an increase or decrease in a specific error, explain why. What caused the change? What did you learn that enabled you to make this improvement?” can help a student to determine what practices were most helpful in developing awareness of accurate grammar in academic writing.

2.5.4 Field-Specific Calculations

In engaging with statistical models of grammar, the analysis that can be produced is limitless. To address the specific linguistic needs for L2 academic writers, data can also be analyzed using field-specific formats and terminology. This could include creating the half-life of error percentage of writings for a student researching Carbon-14 dating (see Figure 5), or producing a full regression analysis for a student in the business field.

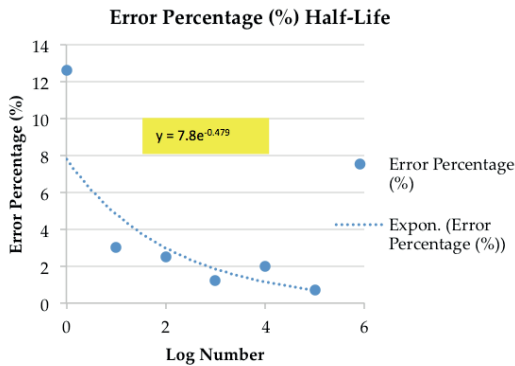


Fig. 5 – The above graph shows the calculation of error percentage half-life over the course of 7 writings.

In creating field-specific representations of grammatical accuracy, questions for reflection can employ field-specific terminology, giving the student a unique opportunity to analyze their writing in academically relevant and meaningful language. Reflective questions can include “overall, what does the graph show and what are the implications of the data?” or “How can you use this data to interpret changes, trends, or improvements in your writing?” Encouraging field-specific grammar analysis can have significant impacts on student buy-in and motivation in approaching their grammar development in writing as it puts their progress in terms that are academically relevant and meaningful for the student.

3. Conclusion

Extending the error-identification process to include error chart completion, analysis, and reflective writing practice lays the foundation for a dynamic and comprehensive approach to increasing awareness of grammatical accuracy in L2 academic writing. Moving away from the traditional, instructor-centered model for error-correction, the process presented herein is firmly grounded in using error correction as only a first step in a larger process of raising awareness of grammatical inaccuracies in L2 academic writing.

Engaging in a data-driven process provides a concrete basis for student evaluation and reflection of grammatical inaccuracies in writing. By developing statistical representations of written work, students can more efficiently and independently identify trends, progress, strengths, and weaknesses in their writing. Additionally, due to the heavy reliance on data analysis and statistical evaluation of L2 grammar in writing, this approach is especially beneficial for students whose academic or professional interests are rooted in research language and statistical analysis, such as those studying business and STEM fields or any student engaging in quantitative or graduate-level research. Ultimately, using data as a foundation for analysis of and reflection on writing, students can more effectively analyze their grammar usage and improve the quality of their writing overall.

References

- Choi, S. (2013). *The effects of written corrective feedback on second language writing focused on the English article system* (Doctoral dissertation). University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, Illinois.
- Dzulkifli, M. A., & Mustafar, M. F. (2013). The Influence of Colour on Memory Performance: A Review. *The Malaysian Journal of Medical Sciences: MJMS*, 20(2), 3–9.
- Ferris, D. R. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ferris, D. (2004). The "grammar correction" debate in L2 writing: Where are we, and where do we go from here? (and what do we do in the meantime?). *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 49-62. doi:10.1016/j.jslw.2004.04.005
- Ferris, D., & Hedgcock, J., (2005). *Teaching ESL composition: Purpose, process and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of written error correction. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.). *Feedback in second language writing: Contexts and issues* (pp. 21-104). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ferris, D. R. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA. *Studies of Second Language Acquisition*, 32, 181-202. doi:10.1017/s0272263109990490
- Fowler, R. L., & Barker, A. S. (1974). Effectiveness of highlighting for retention of text material. *Journal of Applied Psychology*, 59(3), 358-364. doi: 10.1037/h0036750
- Hinkel, E. (2002). *Second language Writers' text: Linguistic and rhetorical features*. Mahwah, N.J.: Routledge.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kim, Tae-Young. (2009). The dynamics of L2 self and L2 learning motivation: a qualitative case study of Korean ESL students. *English Teaching*, 65(3), 133-154. doi:10.15858/engtea.64.3.200909.133
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.

- Schmidt, R. (1993). Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–266.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language learning: A tutoring on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (pp. 1–63). Honolulu, HI: University of Hawai'i at Manoa.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp.3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sokolik, M. (2003). Writing. In D. Nunan (Ed.). *Practical English language teaching* (pp.87-108). New York: McGraw-Hill/Contemporary.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369. doi:10.1111/j.1467-1770.1996.tb01238.x
- Truscott, J., & Hsu, A. Y. (2008). Error correction, revision, and learning. *Journal of Second Language Writing*, 17(4), 292-305. doi:10.1016/j.jslw.2008.05.003
- Zhu, W. (2004). Faculty views on the importance of writing, the nature of academic writing, and teaching and responding to writing in the disciplines. *Journal of Second Language Writing*, 13(1), 29-48. doi: 10.1016/s1060-3743(04)00007-4

Negotiation in the Foreign Language Classroom: Developing Global Learners as Negotiators

Nicoletta Cherubini – Independent Professional

“Like it or not, you are a negotiator. Negotiation is a fact of life.”
(Fisher & Ury, 2011, p. 6)

Abstract

Negotiation is a fact of life, a pervasive skill that we unknowingly use in any situation to avoid breakdowns in communication. It is surprising that it has not yet become a school subject worldwide, yet it should, because it stands at the core of *emotional literacy* – our ability to express personal feelings and to deal effectively with other people's feelings in conflict situations.

This paper follows up on its author's ongoing research and field practice in the design of experimental FL materials for social and emotional learning (SEL). It draws attention to the socio-emotional, behavioural, and sociopragmatic potential of negotiation, intended as a learnable discipline in its own right. It hunts for shared topics and learning objectives related to negotiation within *global citizenship education* guidance in Europe. The author's aim is to elicit curiosity in all FL teachers and to suggest why and how negotiation can be integrated as language-specific content in their lessons. Teachers *and* students exploring the art of negotiation and language-awareness may contribute peace and long-term vision to their schools and communities as active global citizens.

1. Enriching the Role of FL Education: A Proposal

Communication is virtually everything we do or say, and even what we do not say, given the relative importance of words versus nonverbal cues (Mehrabian, 1981). But how many of us are trained to be good communicators? If more and more of us begin to understand all facets of communication, we may then take responsibility for our choice and use of words and non-verbal cues, getting a solid grasp on our attitudes towards problem solving and conflict management.

At that point, we may reach a critical mass that will truly make a difference in cultivating identities, relationships, and respect for diversity. Communication skills *can* be learned. The problem is: How can we learn *more* of them, and how can we learn them *faster*?

With these issues in mind, this proposal focuses on the integration of social and emotional skills in the FL classroom.

2. Global Education for the Realities of Today's World

The first European strategy framework for improving and increasing global education (GE) in Europe to the year 2015 was established by the Maastricht Congress. In what is known as The Maastricht Declaration (2002) we read:

Global education is education that opens people's eyes and minds to the realities of the globalised world and awakens them to bring about a world of greater justice, equity and Human Rights for all. (p. 2)

Clearly, to *open people's eyes and minds* to the world may sound quite familiar to any FL teacher who has consistently pursued learner-centered education, bringing *the world* (the learner's inner and outer realities, either at home or abroad) into the classroom, in order to promote the development of cross-cultural, social, and emotional skills. That focus has always been a rewarding priority in this author's work (see Cherubini, 2016).

Negotiation is an empowering conflict resolution activity that stands at the core of emotional literacy (Fisher & Ury, 1981, para. 4). And, should we wonder if negotiation has a rightful place in GE, we then need to verify that it obeys pedagogical concepts related to today's world; that it offers a response to the need to create peace, justice, and solidarity; that it enables people to develop skills, values, and attitudes to manifest a sustainable world and their personal potential; and that it opens people's eyes and minds.

3. Global Citizenship Education

The concept of *global citizenship* refers to “a sense of belonging to a broader community and common humanity. It emphasises political, economic, social and cultural interdependency and interconnectedness between the local, the national and the global” (UNESCO, 2014).

In 2015 the 3rd European Congress on Global Education, titled *Education for a Global Citizenship - Unity in Diversity* (Zagreb 2015) gathered over 200 stakeholders in GE, from formal and non-formal education areas, civil society platforms, governments, parliaments, local and regional authorities, and inter-governmental organisations from European and non-European countries, using the principle of a *holistic approach* to GE. The Congress set out to link the concept of GE to that of *global citizenship education* (GCED) in order to contribute a competence and methodological framework; in particular, they outlined key competences for intercultural and interreligious understanding, to be used in both formal and non-formal education sectors. GE/GCED core values are reflected in the UNESCO (2015) definition of competences needed by the active global citizen, as follows:

- Respect for human life and dignity;
- Equal rights and social justice;
- Cultural and social diversity;
- A sense of human solidarity and shared responsibility for our common future.

Admittedly, if FL teachers elected to integrate the art of negotiation in their classrooms, they would greatly contribute to all the above core values.

3.1 Is Negotiation Among the Topics and Learning Objectives of GCED?

Growing interest in global citizenship has resulted in “increased attention to the global dimension in citizenship education as well, and the implications for policy, curricula, teaching and learning,” according to the first pedagogical guidance on GCED, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* (UNESCO, 2015). This handbook is the result of extensive research and consul-

tation with international experts. It draws on other UNESCO publications and events and it was field-tested to verify its relevance in different geographical and socio-cultural contexts. It presents a number of *suggestions for translating Global citizenship education concepts into practical and age-specific topics and learning objectives* in a way that fosters adaptation to local contexts. It is intended as a resource for educators, curriculum developers, trainers, as well as policy-makers, but it will also be useful for other education stakeholders working in non-formal and informal settings (UNESCO, 2015, p. 7). This guidance is based on three core conceptual dimensions of GCED, namely:

Cognitive dimension, which aims to acquire knowledge, understanding and critical thinking about global, regional, national and local issues and the interconnectedness and interdependency of different countries and populations.

Socio-emotional dimension: which aims to have a sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, empathy, solidarity and respect for differences and diversity.

Behavioural dimension: which aims to act effectively and responsibly at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world.

(UNESCO, 2015, p. 15)

For the sake of this study, it was particularly intriguing to check the presence, role, and relevance of negotiation among the GCED aims listed in the guidance. The keyword *negotiation* is quoted in connection to:

1) The development of civic literacy:

Global citizenship education aims to enable learners to develop and apply critical skills for civic literacy, e.g. critical inquiry, information technology, media literacy, critical thinking, decision-making, problem solving, negotiation, peace building and personal and social responsibility. (UNESCO, 2015, p. 16)

- 2) The socio-emotional GCED learning objective “cultivate good relationships with diverse individuals and groups,” afferent to the topic *difference and respect for diversity*:

Key themes for Upper Primary (9–12 years): Developing values and skills that enable people to live together peacefully (respect, equality, caring, empathy, solidarity, tolerance, inclusion, communication, negotiation, managing and resolving conflict, accepting different perspectives, non-violence). (p. 37)

- 3) The socio-emotional GCED learning objective “debate on the benefits and challenges of difference and diversity,” also afferent to the topic *difference and respect for diversity*:

Key themes for Lower secondary (12–15 years): Practicing dialogue, negotiation and conflict management skills. (p. 37)

For both of the above age/level groups the Expected Key Learning Outcomes listed are clearly connected to negotiation skills and processes (see para. 4):

- a) Learners experience a sense of belonging to a common humanity, sharing values and responsibilities, based on human rights.
- b) Learners develop attitudes of empathy, solidarity and respect for differences and diversities. (p. 37)

- 4) The word negotiation pops up again with reference to the behavioural CGED learning objective “propose action for, and become agents of, positive change”, concerning the topic of *getting engaged and taking action*:

Key themes for Upper secondary (15–18+ years): Practicing communication, negotiation, advocacy skills. (p. 40)

For the above age/level group the following Expected Key Learning Outcomes are listed:

- a) Learners act effectively and responsively at local, national and global levels for a more peaceful and sustainable world.
- b) Learners develop motivation and willingness to take necessary actions. (p. 40)

The term *negotiation* is also found in a list of keywords that can be used for discussion, under the indicative heading of “cultivating and managing identities, relationships and respect for diversity”:

5) The key word-family of *negotiation* is the following:

assertiveness, communication, conflict resolution, dialogue, inclusion, intercultural dialogue, life skills, managing difference (e.g. cultural difference), managing change, mediation, negotiation, partnership skills (international and local), prevention (conflict, bullying, violence) relationships, reconciliation, transformation, win-win solutions. (p. 43)

The preceding five points clearly show the presence and relevance of negotiation among the topics and learning objectives for global citizenship education, as outlined by UNESCO (2015). Negotiation thus has a rightful place within the learning domains afferent to socio-emotional learning and to behavioural learning. Interestingly, the age/level group of learners where learning negotiation applies spans from age 9 to age 18, that is from upper primary to upper secondary school.

4. Negotiation as a Learnable Discipline: The Fisher and Ury Model

Fisher and Ury of the Harvard Negotiation Project, respectively with backgrounds in international law and in anthropology, wrote a fundamental book on negotiation titled *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In* (1981, 2011). They have gained a lot of attention and endorsements from a broad readership ever since, and are frequently cited as inspiration for other work. In the authors' words, the book began as a question: “What is the best way for people to deal with their differences?” (2011, p. 4).

For example, what is the best advice to give a husband and wife getting divorced (or to one of them) who want to reach a fair and mutually satisfactory agreement without ending up in a bitter fight? Their definition of *negotiation* is simple and direct:

Like it or not, you are a negotiator. Negotiation is a fact of life. ... Negotiation is a basic means of getting what you want from others. It is back-and-forth communication designed to reach an agreement when you and the other side have some interests that are shared and others that are opposed. (2011, p. 6)

The point is that every day, “families, neighbors, couples, employees, bosses, businesses, consumers, salesmen, lawyers, and nations face this same dilemma of how to get to yes without going to war” (2011, p. 6).

Why then, we wonder, is no one taught negotiation routinely at school in modern society, treating it like a school subject comparable to science, civic education, or maths? In this author's view, negotiation should be included in every school curriculum in the world; yet it is not (except in advanced educational systems). It should be, because negotiation is clearly a teachable/learnable discipline in its own right.

As practitioners in the field of cross-cultural FL content teaching and of content and language integrated learning (CLIL), and as believers in the need for pragmatic self-awareness in verbal communication, we began promoting the integration of negotiation language and skills into FL teaching several years ago (Cherubini, 1999). Presently, facing an entropic communication crisis in world societies we suggest a teaching framework to turn negotiation skills into a GCED resource (see section 5).

Based on abundant feedback received from many types of practitioners over the years, Fisher and Ury (1981, 2011) outlined the three methodological criteria of a good agreement which—far from being a compromise—is much more than simply a way to “get to yes”:

[A good agreement] should produce a wise agreement if agreement is possible. It should be efficient. And it should improve or at least not damage the relationship between the parties. A wise agreement can be defined as one which meets the legitimate interests of each side to the extent possible, resolves conflicting interests fairly, is durable, and takes community interests into account. (2011, p. 7)

To reach a good agreement the involved parties must have both the knowledge to distinguish between *positional bargaining* and *principled negotiation* (see sections 4.1 and 4.2) and the skill to always argue interests, not positions.

4.1 Positional Bargaining

Whether a negotiation regards a contract, a family quarrel, or a peace settlement among nations, people normally engage in *positional bargaining*. Negotiating a price is a typical example of positional bargaining, which represents an undesirable win-lose paradigm. However, one of the main keys for success in negotiating a good agreement is for parties to refrain from positional bargaining.

In this kind of transaction each party opens with their position on an issue, then bargains from the party's different opening position to eventually agree on one position, with both parties having a bottom line outcome in mind. Yet Fisher and Ury (1981, 2011) clearly point out that positional bargaining does not tend to produce win-win agreements for the following reasons: It is an inefficient means of reaching agreements; the agreements tend to neglect the other party's respective interests; ego tends to be involved; and it encourages stubbornness, thus damaging the parties' relationship.

4.2 Principled Negotiation

The winning alternative to positional bargaining is *principled negotiation*, a process that may offer a better way of reaching good agreements and that can be used successfully to resolve almost any type of conflict. In the Fisher and Ury (1981, 2011) method, principled negotiation follows four *prescriptions*:

- First, *Separate the people from the problem* (since people tend to become personally involved with the issues and their respective position, they may perceive resistance to their position as a personal attack).
- Second, *Focus on Interests, not Positions* (people share certain basic interests or needs, such as the need for security; therefore identifying, understanding, and dealing with both parties' underlying interests is likely to generate a good agreement).
- Third, *Invent options for mutual gain* (which involves the principles of brainstorming and broadening options).

- Fourth, *Insist on using objective criteria* (both legitimate and practical ones, such as scientific findings, or professional standards and the like).

Our next step is devoted to give FL teachers of EFL/ESL and of Italian FL/SL a number of tips on how to integrate negotiation skills with FL teaching.

5. Design of an FL Teaching Module on *Discerning Interests from Positions* in Negotiation

We are now going to sketch a simple outline that teachers may wish to follow in designing FL teaching units on negotiation, with examples of language-specific (negotiation) functional content in English and in Italian.

Using languages to learn and learning to use languages has received considerable attention from European educational research for over two decades and continues to evolve (Marsh et al., 2010, 2012). We are going to draw from the CLIL methodology, which involves a dual-focused educational context in which an additional language (FL or SL)—thus not usually the first language of the learners involved—is used as a medium in the teaching and learning of a non-linguistic subject (negotiation, in our case). For structural purposes, we are following a *modular* concept of FL teaching that may include various didactic units and that fosters interdisciplinary work among teachers of different disciplines.¹

5.1 Selecting the negotiation content

FL Teachers wishing to include negotiation topics in their FL classrooms within a CLIL framework are to follow a dual focus approach. This involves two simultaneous actions:

- a) explaining to their learners the content subject of Negotiation that they wish to present, and
- b) focusing on their learners' FL skills.

The general competences needed by CLIL teachers to select the content concern: knowing how to select and adapt their teaching materials to make them

1 For this concept see Balboni, 2002; Coonan 2002; Serragiotto, 2003; Marsh, 2010.

easily available and accessible to learners; and scaffolding learners' language to create comprehensible input—an outcome that they can reach by using communication strategies (reformulation, repetition, slower pace in speaking, etc.).

School and university CLIL teachers alike are to look for authentic materials and to adapt them according to the needs of their learners (be they future politicians, economists, psychologists, or educators, they will have preferences about the type of negotiations they wish to master).

5.1.1 Written materials

Many examples in Fisher and Ury's book provide good written source materials, and we are now going to suggest a didactic use of one of their most famous negotiation stories, the *Story of the Wise Librarian*:

Consider the story of two men quarreling in a library. One wants the window open and the other wants it closed. They bicker back and forth about how much to leave it open: a crack, halfway, three quarters of the way. No solution satisfies them both. Enter the librarian. She asks one why he wants the window open: "To get some fresh air." She asks the other why he wants it closed: "To avoid the draft." After thinking a minute, she opens wide a window in the next room, bringing in fresh air without a draft. (p. 23)

This tale looks like a typical win-lose / lose-win battle, because the window can either be closed or open, so in any case one of the parties must lose. Technically speaking, *the problem appears to be a conflict of positions*. Each man is defending his different personal position about what he wants. They think they have to agree on a position, so they keep talking about positions and in the process they often reach an impasse. But the librarian, who uses her conflict resolution skills to reach a win-win solution, asks the men *why* they want the window open or closed. Such a question allows the *interests* of each party to surface (fresh air for one and no draft for the other). Once the parties start focusing on their underlying interests, not on their verbalized positions, they can reconcile their needs. The rule is: *For a wise solution, discern and reconcile interests, not positions*.

5.1.2 Extra-linguistic materials

To make the content more understandable for learners, teachers may decide to use *extra-linguistic materials*, such as illustrations, photos, charts, or mind maps and the like.

For example, a chart similar to the one that we are presenting in Table 1 may be devised by teachers to introduce the concepts of *positional bargaining* and of *principled negotiation* in an inductive way, based on the above-mentioned story of the wise librarian. The chart may be read, role-played, or dramatized and video-recorded and then discussed by students, depending on teacher needs.

Table 1 – Charting and enacting *positional bargaining* (win-lose, lose-win) and *principled negotiation* (win-win) bargaining

WIN-LOSE	LOSE-WIN	WIN-WIN
George wants the window open.	Mark wants the window closed.	
The window is left open.	The window is left closed.	The librarian opens a window in the next room.
George wins, Mark loses.	George loses, Mark wins.	George wins, Mark wins.

Another type of chart may be used to highlight the concepts and to elicit basic speech acts of negotiation from learners, based on the learning objective of “discerning *interests* from *positions*” presented by the story.

Table 2 – Charting and enacting Negotiation outcomes based on an inefficient agreement

Expressed POSITIONS	OUTCOMES
George wants the window open and wins. <i>I want the window open.</i>	Win-Lose
Mark wants the window closed and wins. <i>I want the window closed.</i>	Lose-Win

Teachers may also wish to use visual materials, such as the well-known cartoon strip telling the story known as *The Tale of the Two Mules* (*I due muli* in Italian), which could be used to elicit brainstorming hypotheses from learners about win-win solutions available to the two parties.²

5.2 Dual Focused Learning Objectives

Teachers are also to verify the respect of the conditions for the integration of *FL learning objectives* with the *negotiation learning objectives*, that is, the *learning objectives pertaining to the non-linguistic discipline* that they are going to teach in a foreign language. Thus teachers—as a pre-requisite during the selection of materials on negotiation for their hypothetical module—should acquire some background knowledge of the concepts of *negotiation*, *interests*, and *positions* from the many sources available in books or online, or directly from Fisher and Ury's original essay (2011, pp. 7–8, 23). It will then become apparent that the negotiation objective in this module may be formulated in a similar way to the following:

Negotiation learning objective:

The parties involved in a conflict are going to become aware of the importance of finding out about the *interests* (or motivations, or needs) underlying the respective *positions* taken by the parties, in order to reach a win-win agreement.

Teachers will also need to verify the availability in their classrooms of the necessary technical equipment and hardware to present their chosen CLIL materials (written texts, video clips, CDs, film, photocopies, slides, etc.) to learners.

5.2.1 A precaution about method and teaching context

Global educators, however, are to take into account a precaution with regard to *method* and *contextualization*:

Global education is not just concerned with different perspectives on globalised themes and what you teach and learn about them. It is also concerned about how you teach and learn and the contextual conditions in which you

² Many renditions of this cartoon strip are available online, including a very useful frame-by-frame video, cfr. <https://www.youtube.com/watch?v=cl1XwU3HdJA>.

teach and learn. In fact there is a necessary unity between the content, form and context in which the learning process takes place. (*Global Education Guidelines*, 2012, p. 20)

This implies, for instance, that it would not be meaningful to teach themes of cooperation in a non-cooperatively oriented classroom; nor would it work out well to teach the language and skills of cooperation if the teacher does not have a good understanding of his/her classroom interaction skills for achieving and sustaining a cooperative learning environment. In fact, as noted by Richards and Lockhart (1994, pp. 138–160), since FL teaching is a highly interactive process, FL teachers can have a great influence on the kind of interaction that takes place between the teacher and the learners, and the interaction among the learners themselves. Content and form are truly inseparable from participants in a global educational framework.³

5.3 The Functional Language of Negotiation

Negotiation not only requires mastery of its specific linguistic exponents, but may also create many involuntary misunderstandings stemming from the use of inappropriate expressions, especially among non-native speakers. Hence there is a need for a repertoire of useful, authentic sentences applicable to the main situations encountered during negotiation, which imply different language registers and an ongoing attention to the implied consequences expressed by each phrase.

Teachers will find sample phrases in Fisher and Ury's (1981, 2011) book and in its Italian translation (1995). They may also find some English linguistic exponents of negotiation and their Italian equivalents in a bilingual phrasal repertoire compiled by Lapeyre and Sheppard (1995), from which source the sentences presented below, which are heard in the negotiation step of finding out about interests (pp. 48–51).

3 More on this topic in Cherubini, 2019.

5.3.1 Negotiation language to find out about interests

Teachers may draw creatively from this repertoire or add similar, appropriate phrases in line with their learners' needs.

ENGLISH

- (1a) What is your basic concern in wanting to introduce this clause?*
- (2a) What do you have against this solution? In what way do you feel it would be harmful to your interests?*
- (3a) How exactly would this affect you?*
- (4a) Does this sound like a fair solution to you?*
- (5a) Why do you feel this is unfair?*

ITALIAN

- (1b) Qual è la ragione principale che vi spinge a introdurre questa clausola?*
- (2b) Che cosa avete contro questa soluzione? Perché pensate che potrebbe essere nociva per voi?*
- (3b) In che modo influirebbe sui [Suoi / tuoi] interessi concretamente?*
- (4b) La ritenete una soluzione accettabile per voi?*
- (5b) Perché pensate che non sia una proposta equa?*

The language of (3a) and (3b) is very simple and to the point, and is more frequent during one-on-one probing conversations than in large groups. In the next step, the negotiating parts may use the following sentences to try to find a solution on the basis of interests:

ENGLISH

- (6a) Can you see a solution that would suit you better?*
- (7a) Would this be compatibile with your concern to preserve confidentiality?*
- (8a) Do you feel this would be detrimental to your long-term interests?*

ITALIAN

- (6b) Vedete una soluzione conveniente per voi?*
- (7b) Sarebbe compatibile con la vostra politica di trattative riservate?*
- (8b) Pensate che nuocerebbe ai vostri interessi a lungo termine?*

Lapeyre and Sheppard (1995) suggest that, although the phrases are simple, the task is difficult and their success depends on the quality of rapport and trust that has been established among parties.

5.4 A simple Plan for Dual Focused Negotiation Lessons

The following outline is meant to elicit curiosity, understanding, and motivation to experiment, among those adventurous EFL/ESL and Italian FL/SL practitioners who want to take a role in the diffusion of negotiation skills among their students and in their schools and communities. The outline is meant to be expanded, modified, and improved in any possible way to meet your students' needs and to help them bring the art of negotiation into their life and in the world.

MODULE TITLE:

Learning to negotiate: Discerning interests from positions / Imparare l'arte del negoziato: distinguere fra interessi e posizioni

UNIT(S) OUTLINE:

- 1) SETTINGS: School, university, work, public life, etc.
- 2) TOPICS: Social and interpersonal relationships
- 3) SPEECH ACTS
 - a) FL FUNCTIONS: asking for factual information.
Ex.: *Why do you want the window open? / Perché vuole la finestra aperta?*
Why do you want the window closed? / Perché vuole la finestra chiusa?
 - b) NEGOTIATION FUNCTIONS: probing for interests in a conflict situation.
Ex.: *Why do you feel that [leaving the window open] is unfair? / Perché pensa che [lasciare la finestra aperta] non sia una proposta equa?*
Can you see a solution that would suit you better? / Vede una soluzione più conveniente per lei?
- 4) SKILLS
 - a) FL SKILLS: listening/speaking
 - b) NEGOTIATION SKILLS: active listening

5) LEARNING OBJECTIVES

- a) FL LEARNING OBJECTIVES: Learners will be able to request factual information.
- b) NEGOTIATION LEARNING OBJECTIVES: Learners will find out about the underlying interests of another party, in a conflict situation characterised by apparently conflictual positions. Learners will acquire negotiation language strategies that will develop and reinforce their skills for finding win-win solutions.

6) TEACHING NEEDS

- Vocabulary (at the Teacher's discretion)
- Grammar: Interrogative sentences; Direct and indirect speech

7) MATERIALS

Teachers are encouraged to choose materials from the various sources previously outlined, and from real life experiences of learners, stories, relevant articles in magazines and daily newspapers, and the like.

8) CULTURE

Working on the meaning of words like compromise and mediator in different cultures.

9) DIDACTIC STRATEGIES

Ex.:

- Roleplay: Learners use direct speech: "Why do you want the window open/close?"
- Discussion: Learners use indirect speech: (S)he said (s)he wants the window open, because (+ Interest).

6. Conclusion

The sociopragmatic scenario featuring teachers and learners engaged in understanding cultural differences and becoming dynamic players for a better, more sustainable, and just world for all is an exciting one. Its attractiveness is further enhanced by matching it to the crucial pedagogical role that may be played by teachers and students pursuing GE and GCED aims, as outlined by a number of international educational institutions in Europe and in the USA. In fact, global education aims at stimulating and motivating people to approach

global issues through *innovative teaching and pedagogy*; it challenges formal and non-formal education programmes and practices *by introducing its own content and methodology*; and it promotes participation in action. “In other words, it invites educators and learners to act dynamically for a more just and equal world for all” (*Global Education Guidelines*, 2012, p. 18). This is why this author vigorously encourages research and experimental work by FL teachers, curriculum designers, and policy makers alike, to further empower and develop the FL teaching practice by integrating social and emotional skills in the FL classroom. Any FL teacher can carry out this task, if they believe that emotional literacy is a key human investment in a brighter world future.

References

- Balboni, P. E. (2002, 2015⁴). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet Libreria.
- Cherubini, N. (1999). L'arte del negoziato nella classe di lingua straniera. *Lingua e Nuova Didattica*, 28(4), 43–47.
- Cherubini, N. (2016). Il CLIL come incentivo all'apprendimento socioemotivo. In E. Jafrancesco (Ed.), *Metodologia CLIL e competenze dei docenti* (p. 109–146). Roma: Aracne.
- Cherubini, N. (2019). Le parole della rabbia e dell'odio: percorsi di glottodidattica umanistica per trasformare se stessi e il mondo. *LinguaInAzione - ILSA Italiano L2*, 1. In press.
- Coonan, C. M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: Utet Libreria.
- Fisher, R., & Ury, W. (1981). *Getting to yes. Negotiation without giving in*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Italian translation: Fisher, R., & Ury, W. (1995). *L'arte del negoziato*. (A. Giobbio traduz.). Milano: Mondadori.
- Fisher, R., & Ury, W. (2011). *Getting to yes. Negotiation without giving in* (Rev. and updated ed.). Retrieved from https://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/AGON_MA_25849.pdf
- Jafrancesco, E. (Ed.) (2016). *Metodologia CLIL e competenze dei docenti*. Roma: Aracne.

- Lapeyre, B., & Sheppard, P. (1995). *Negoziare in inglese come in italiano / Negotiate in Italian as well as in English*. Ed. *Bilingue*. Milano: Franco Angeli.
- Maastricht Global Education Declaration (The) (15-17 November 2002). *European strategy framework for improving and increasing global education in Europe to the year 2015*. *Europe-wide Global Education Congress*. Retrieved from <https://rm.coe.int/168070e540>
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols Martín, M.J. (2010). *European framework for CLIL teacher education*. Graz: ECML.
- Marsh, D. (2012). *Content and language integrated learning (CLIL). A development trajectory*. Cordoba: University of Cordoba.
- Mehrabian, A. (1981). *Silent messages: Implicit communication of emotions and attitudes*. Belmont, CA: Wadsworth.
- North-South Centre of the Council of Europe (2012). *Global education guidelines*. Retrieved from <https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education-resources>
- North-South Centre of the Council of Europe (26-28 November 2015). *3rd European Congress on Global Education. Education for a global citizenship. Unity in diversity. Strategic recommendations*. Retrieved from <https://rm.coe.int/168070ee52>
- Richards, J. C., Lockhart, C. (1994). *Reflective teaching in second language classrooms*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Serragiotto, G. (2003). *CLIL: Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra Edizioni.
- UNESCO (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/search/c006f0ab-81aa-4657-a444-d7adb9569f98>
- UNESCO (2015). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. Paris: UNESCO. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>.

Processes for Instructional Material Development for ESP Classes from the Critical Literacy Perspective in a Federal Educational Center in Brazil

**Renata de Souza Gomes – Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Sucow da Fonseca, Brazil**

Abstract

Teaching English for specific purposes presents the challenge of designing and developing instructional materials that will cater for students' needs. According to Hutchinson and Waters (1987), students, professors from the specialized fields, and the English teacher should work in tandem, so that the teaching of the English language might actually meet the students' needs. The aim of this paper is to reflect on the origins of and advances in ESP in Brazil since its beginning with professor Maria Alba Celani's focus on material's development, selection, and adaptation. The materials that will be presented here come from the chosen classes of the industrial and mechanical engineering courses, as well as, a technical course in the fields of mining and ports offered at a Federal Center of Technological Education located in Itaguaí, a district of Rio de Janeiro. Special attention is given to the course in the field of ports due to two environmental disasters caused by a famous company that is well-known to the students. Given that each course in these degree programs are associated with specific needs, and given that most courses involve technical issues, of central concern in this chapter is presenting and reflecting upon the materials developed, stressing the importance of teaching ESP under the critical literacy perspective (Jordão, 2012; Fairclough, 2003), which promotes a critical and reflective language education.

1. Introduction

It has been said by scholars such as Dudley-Evans and St John (1998) that one of the major features of the professional who teaches English for specific purposes (ESP) is the ability to produce, adapt, and develop specific materials for her/his students. This reveals how hard an ESP teacher's work is. In addition, much creativity and effort are needed in order to produce new materials that are appropriate for a particular student or a group of students each week, for instance. Luckily, most scholars and teachers agree that there is no need to re-invent the wheel. Old materials can be adapted in order to fit students' needs, and they can also be developed and updated as time goes by.

When developing materials for ESP and English for academic purposes (EAP), it is advisable that the language professional work collaboratively either with the students or the professors from the specialized field (Hutchinson & Waters, 1987). This paper tries to present how this tandem work has been occurring in English classes offered to students in technical degree courses in a Federal Center of Technological Education located in Itaguaí, a district of Rio de Janeiro, Brazil. The specific areas include undergraduate degree courses such as the B.A. in Industrial and Mechanical Engineering, as well as a technical/professional development course in the fields of mining and ports. The objective of this paper is to present the specific materials that have been developed thus far, and to reflect upon the process of materials development, stressing the importance of teaching ESP under the critical literacy perspective (Jordão & Fogaça, 2012; Fairclough, 2003).

2. Some Considerations about ESP in Brazil

To begin with, I believe in the importance of defining terminology, especially when it comes to the teaching of ESP in Brazil. What ESP is understood as nowadays has a direct impact on ESP materials development. In fact, the teaching of ESP and the materials design process are intertwined. One cannot think about addressing learners' needs without designing specific activities and materials for the students. In the past, however, ESP in Brazil was understood as a subject that aimed at teaching a list of words that belonged to a certain discourse community. In order to do that, there was no need to develop special materials for

the students, except for the vocabulary lists and glossaries, usually with translations. In the past, those who taught ESP did not think of the English language as a discourse spoken by different speech communities for different specific purposes. Language was seen as a set of structures and words detached from the context that students should master.

Historically, the teaching of ESP in Brazil was linked to the necessity of teaching English for certain specialized professionals who primarily needed to develop their reading skills. *The National Curriculum/Parameters for Teaching (Parâmetros Curriculares Nacionais) foreign languages* was designed by MEC (The Brazilian Ministry of Education) in 1996, and it recommended the development of reading as the most feasible skill to be taught in schools and universities. According to the aforementioned document, even in cosmopolitan cities in Brazil a student of English as a second language would only have the chance to come into contact with the language through reading (1996, pp. 21–22). Therefore, the students could only gain access to other cultures through books, magazines, etc.

Thus, the primary idea spread about ESP was that it was designed for the teaching of reading skills, not only in public K-12 schools, but also for undergraduate students who needed to read books and articles in English from their specialized fields, where, especially in Brazil, translations are not widely available, and where the translated editions tend to be more expensive. Under this scenario, it was believed that only reading mattered and the so-called technical vocabulary was taught in isolation from specialized discourse through the use of lists.

As time went by, professors such as Maria Alba Celani and Rosinda Ramos, just to name two delved into researching ESP, and contributed to the realization that working with a language for a specific purpose meant working with a specific discourse. More than that, as the first needs analyses were conducted, it became clear that reading was not the only skill required by students. Other skills were emphasized in the learning of ESP.

3. ESP as Discourse Analysis

Due to the traditional emphasis on reading in ESP in Brazil, it has been necessary to stress that, as a language, English cannot be dissociated from discourse, especially the discourse of a specialized field. The importance of comprehending discourse, as Cook (1999) and Fairclough (2003) propose, is of a paramount importance to the teaching of English, not only in the subfield of ESP, but also in so-called *general English* as well. When language is viewed as discourse, we can analyze and reflect about its many layers. It is possible to discuss a text's voice and purpose, when it was written or uttered and why. As each ESP is situated within its respective professional field, working under a discourse perspective helps the students better understand and reflect more on their future professions.

The same can be applied to the materials used in class. As students' needs are prioritized, the materials should reflect and embody the needs of the students, and explore different kinds of register, lexis, genre, and pragmatics from each specific professional field, as Ramos (2004) and many others point out.

4. Developing Critical Literacies in ESP

After accepting the importance of teaching language as discourse, one can come to the conclusion that whenever discourses are studied, a critical view/reading is required in class. That is when *critical literacies* come into play. Within the critical literacies approach, as conceived by the New London Group,¹ students are viewed as people who interact in the world using a great number of discourses, where students may criticize, legitimize, or subvert opinions, actions, and transactions in their profession. Teaching ESP from a critical perspective, while also taking into account students' specific needs, implies that not only has language been developed, but also skills associated with *citizenship*. ESP classes become an exercise in reflection and discussion. Therefore, it is advisable that the instructional materials which teachers design/adapt/select for students must be in tune with this teaching and learning proposition.

1 The New London Group (NLG) was composed of the professors Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, and Sarah Michaels.

When working with audio-visual materials or working with written texts, under the critical literacy perspective, one of the teacher's main concerns tends to be whether or not to provide instructions and discussing the input materials in the L1 whenever there is a perceived lack of proficiency in class. Fogaça and Jordão (2012, p. 77) argue that the use of L1 does not cause any harm to the students, especially when reflecting on language use, and if citizenship is being promoted and developed. Accordingly, there is no problem, for instance, designing a reading activity about a scientific article with the instructions and answers in the mother tongue, as long as reading strategies are being developed alongside, for example, a discussion about the ethical considerations of the study presented in the article.

5. Developing Materials for ESP

In professional development courses for language teachers and undergraduate and post-graduate courses for language teachers in Brazil, it is often heard that teachers face difficulty developing materials. When a critical approach is required, they may have a harder time creating materials that meet their students' needs. One reason for this interest in designing material is that the number of technical schools that offer professional development increased between the years of 2002 and 2015. Unfortunately, when the government changed in 2015, this trend flattened. Teachers were accustomed to assuming the role of materials consumers rather than producers and had to face a new reality: how to teach ESP, and how to cater for their students' needs.

The lack of expertise in creating and adapting materials usually results in inexperienced teachers spending a lot of time creating lesson plans. However, Dudley-Evans and St John draw our attention to the myth that every ESP teacher should develop her/his own materials:

One of the myths of ESP has been that you have to write your own materials. This, in turn, underpins the myth that every ESP teacher needs to be an expert designer of course materials [...] What all ESP practitioners have to be is be good providers of materials. (1998, p. 172)

Dudley-Evans and St John also point out that “there is a danger in ESP course and materials provision of constant ‘re-invention of the wheel (p. 172).” Hence, teachers should feel less anxious about the obligation of mastering the materials design craft. On the other hand, teachers should be aware that a regular students’ book from a well-known publishing house or any material related to the teaching of so-called general English will not do. Thus, specific materials should be either be developed or adapted.

According to Paiva (2005, p. 32) it is the teachers’ duty to develop students’ learning abilities so they can be the agents that promote their own learning. As I see it, the instructional ESP materials developed by teachers for students should also promote autonomy, especially because the ESP student usually needs to understand/use language to solve tasks in their field of work and/or study, where their English teachers are rarely present. The instructions should be clear, the activities should have an example, and directions should lead the students to understand grammar and lexis, for example. In other words, when students get home and work through the designed materials on their own, they should be able to perform the tasks, they should be able to study, and they should know where they can find references and support. The material, therefore, should help promote students’ autonomy

Another source of concern in materials design for ESP is the perceived need for collaboration between the language teacher and the subject teacher to take on the form of tandem work.

Such teamwork must be done in combination with the process of needs analysis following Munby’s jigsaw framework (1978) and should be efficient and effective when it comes to designing/adapting materials for students, selecting which skills should be addressed, and determining what genres and emerging or existing discourses are important for the students.

6. ESP Materials Developed at a Federal Center of Technological Education in Brazil

The students who worked with the specific materials presented in this section were enrolled in two undergraduate courses in the field of engineering: mechanical and industrial engineering. Materials are also presented from a

technical course in the fields of mining and ports. These courses are offered by a federal center of technological education in Brazil, located in Rio de Janeiro, named Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suco da Fonseca (CEFET-RJ). The institution offers courses at different levels of technical education ranging from secondary to tertiary, including degrees in technological fields, languages applied to international relations, physics, and philosophy, to name but a few. The institution also offers M.A. and Ph.D. courses. CEFET-RJ operates different campuses around the state of Rio de Janeiro. The courses discussed here were taught in the city of Itaguaí, which is a residential, industrial, and by the same token a touristic area located in the green coastal region of Rio de Janeiro.

CEFET-RJ, which celebrated its 100 years of existence in 2017, aims at promoting education through teaching, research, and cooperative education by connecting the academy with society. It aims to provide society with workers who have been educated in a humanistic, scientific, and technological tradition with a strong ethical, social, and political foundation, so that they might act in the benefit of society.

Within this complex and rich context, the teaching of English language can be a challenging activity. The students are heterogeneous and the number of students in each class may vary from six to forty. Each new semester, there are new groups that possess different needs and specificities.

In order to perform a needs analysis, I personally follow Munby's (1978) so-called jigsaw proposal: A set of criteria that work as if they were matching parts that form a perfect jigsaw, or a perfect portrait. I would say that the result is a picture of my students and their needs. The criteria adopted by Munby for collecting data about the learners and their needs are: 1) *target situation analysis*, which includes objective, perceived, and product-oriented needs; 2) *strategy or learning strategies*, which include subjective and process-oriented needs; 3) *present situation analysis*, which estimates strengths and weaknesses in language, skills, and learning experience; 4) *means analysis*, that is, the environment in which the course will be run; 5) *register analysis*, which focuses on lexis; 6) *deficiency analysis*, which considers a learner's present needs or wants, and, finally, 7) *discourse and genre analysis*.

It should be stated that all data obtained through the reflection on each criterion can be revised at any time during the teaching and learning process.

The identified needs may be dynamic and change from time to time as the group progresses in learning. Therefore, the teacher may design and develop certain materials for one semester, and then not use it or adapt it during the next semester due to the different needs that may arise from the new situations students face at work, for instance.

After conducting a needs analysis following Munby's jigsaw, some decisions are taken in relation to the materials that are to be adopted, adapted, and developed for each course.

In the technical course in the fields of mining and ports, for instance, it was discovered that students need to read documents issued by large mining companies. The students from this course expressed a desire to work at the Port of Itaguaí. Among the companies they wished to work for, the giant Brazilian mining company Vale is the most prominent, despite the great environmental and human disasters caused by the burst of dams in the state of Minas Gerais. It should also be said that, generally speaking, the students in this degree course have already finished high school, and most of them are adults who had been away from school for some time and who had decided to go back to school in order to specialize in a different profession, so they might find a better job and/or salary. As these students had been out of the formal educational setting for some time, a diagnostic test revealed that many needed to review concepts and contents in many different subjects. Regarding the teaching of the English language, the first diagnostic activity often revealed a lack of self-confidence in their reading strategies.

The materials used with these students needed to build their confidence and autonomy. As they worked with documents, I usually told them that a document is not a creatively written text. The more they read the documents, the more they realized the features of the genre, and the more they noticed that the terminology is frequently repeated. For example, there is a document named Notice of Arrival (NOA). The information contained in this notice is always the same and it indicates that the vessel is ready to arrive at outer roads in a fortnight and the port should issue the vessel's permission, otherwise a heavy fine must be paid by the cargo shipper. This warning text does not change from company to company, it is a standardized text. Thus, students who are acquainted with Vale's NOA's text, will also be familiar with the NOA from CSN, another company.

Another strategy to build students' confidence is exploring their background knowledge by using authentic documents. The documents I used with the students were ones they had seen before in other subjects studied at CEFET-RJ. Some of the documents are in fact commonly referred to in Portuguese by their abbreviations/acronyms in English, such as NOR, NOA, and BL (*notice of readiness, notice of arrival, and bill of lading, respectively*). Thus, students are acquainted with the content of such texts because they are needed for port operations. In their daily routines at work, they deal with these documents. Without the issue of a document of bulk cargo formation, for example, a cargo shipper cannot complain about the discrepancy in cargo at the end of a voyage through a letter of protest.

Such documents were procured through tandem collaboration with the teachers of the students' specific fields, who kindly shared the materials they work with. Students were also asked to bring to class texts they had seen in the companies where they work as trainees, and some texts were provided by the companies themselves. Many companies are interested in having employees capable of reading these documents, so they simply remove confidential information, such as signatures and the most important figures and graphs, in order to share the documents for learning purposes. But, due to confidential information about the cargo and the companies, these documents cannot be made available outside the classroom.

Dealing with authentic documents also presented the opportunity to explore their cultural and social aspects and this led me to search for additional material on my own to cater for a more critical perspective. There are many interesting aspects in these types of documents concerning the environment, regulations, social greetings, health, safety, and even sexism, all of which can be explored in class. In one activity, for example, students were asked to read in pairs a questionnaire that is usually asked when the vessels arrive and leave from the port (see Figure 1)

FOR FREE PRATIQUE

A) VESSEL'S MAXIMUM CAPACITY OF CREW MEMBERS AND PASSENGERS

B) PORTS OF CALL
PORTS / COUNTRY CALLED IN THE LAST 30 DAYS AND SAILING DATES

C) HEALTH QUESTIONS

1. HAS THERE BEEN ON BOARD DURING THE VOYAGE ANY CASE OF DEATH ?
2. HAS THERE BEEN ON BOARD DURING THE VOYAGE ANY BURIAL ?
3. IS THERE ON BOARD OR HAS BEEN DURING THE VOYAGE ANY SICKNESS PERSON ? (IN CASE OF YES, IT APPEARED ANY SIGNAL OF FEVER OR HEMORRHAGE, JAUNDICE, DIARRHEA, NEUROLOGICAL DISFUNCTION, COUGH OR BREATH OBSTRUCTION ?
4. HAS THERE BEEN ON BOARD DURING THE VOYAGE ANY ACCIDENT ?
5. HAS THERE BEEN ON BOARD DURING THE VOYAGE MORTALITY AMONG RATS OR MICE ?

D) EXPIRE DATE OF THE DERATTING CERTIFICATE AND PORT OF ISSUE

E) ANY CONSUMPTION OF MEDICINES DURING THE VOYAGE – YES / NO IN CASE OF YES, PLEASE SPECIFY.

F) FRESH WATER

1. DOES THE VESSEL PRODUCE FRESH WATER – YES / NO 2. LAST PORT THAT THE VESSEL WAS SUPPLIED OF FRESH WATER 3. DOES THE VESSEL HAS A FRESH WATER TREATMENT SYSTEM – YES / NO IF YES, PLS SPECIFY.
4. MAXIMUM FRESH WATER STORAGE CAPACITY
5. VESSEL WILL BE SUPPLIED WITH FRESH WATER AT THIS PORT?

G) BALLAST

1. NUMBER OF BALLAST TANKS
2. BALLAST WATER MANAGEMENT PLAN ON BOARD – YES / NO 3. IN CASE OF YES, WAS THE MANAGEMENT PLAN IMPLEMENTED – YES / NO 4. IMO BALLAST WATER GUIDELINES ON BOARD (RES. A686(20) – YES / NO 5. IS THERE ANY BALLAST WATER ON BOARD – YES / NO 6. LAST BALLAST INTAKE – LATITUDE AND LONGITUDE AND NAME OF PORT 7. ANY BALLAST EXCHANGE OCCURED – YES / NO 8. PLACE OF BALLAST EXCHANGE – LATITUDE AND LONGITUDE 9. LAST DEBALLAST – LATITUDE AND LONGITUDE AND NAME OF PORT 10. ANY DEBALLAST SCHEDULED FOR THIS PORT – YES / NO

H) SEWAGE SYSTEM

1. IS THERE ANY SEWAGE RETENTION TANK OR SEWAGE TREATMENT PLANT – YES / NO PLEASE SPECIFY
2. MAXIMUM STORAGE CAPACITY OF SEWAGE IN M3 (CUBIC METERS) AND NUMBER OF DAYS OF RETENTION 3. PLS INFO WHAT KIND OF CHEMICAL PRODUCT USED IN THE SEWAGE TANKS :

I) ANY DANGEROUS CARGO ON BOARD – YES / NO

Figure 1 – Sample Activity

In reading these questions, students could discuss sanitary laws and technical procedures. But in particular the two questions about deaths and burials at the sea caught my attention. So, I immediately asked them about the procedures that were followed if a worker died aboard. The answers they gave me not only surprised me, but also led to a discussion on working conditions, social classes, immigration, and humanism, as well. The students told me that if an engineer or a professional who held a university degree died aboard, a helicopter would

fly over to return the corpse to the family. But, according to the students, if the deceased worker was an illegal immigrant from the Philippines, the body would simply be buried at sea. In addition, students told me that Filipinos are very poor people who accept any kind of work people offer them. This classroom experience illustrates how important it is to read texts in class under a critical perspective, whereby the English teacher is not only developing reading skills, but is also helping students to think critically, in this case about their future occupations.

6.1 Integrating a Critical Perspective: Two Industrial Tragedies

Unfortunately, two tragedies occurred in the mining area in Brazil, the first in the city of Mariana in 2015, in the state of Minas Gerais, and the second in the city of Brumadinho, in the state of Minas Gerais in 2019. Both tragedies were caused by the mining company Vale, the former Vale do Rio Doce (named after the famous river in the region, the river Doce, which is ironically dying because of the company's operations). Both tragedies led me to search for international news on the disasters that could be discussed and analyzed in class. The first tragedy was in the Minas Gerais State, more specifically in Mariana, an important historical city, where a mining company's operations have been reported to be destroying life around the river Doce.

The company Vale has been using upstream dams, which is the cheapest way to prevent the buildup of waste in the dams. In Mariana one of the company's mining dams collapsed in 2015 killing many people, destroying the Bento Rodrigues' district, and causing the greatest environmental disaster in recent history, destroying the Doce, a very important river.

The second tragedy, which not only had a negative environmental impact, but also caused the death of hundreds of workers, took place in 2019 in Brumadinho, a city next to Inhotim, a giant open-air art gallery, and also next to an important river named the Paraopeba. In this case another dam burst in Brumadinho, causing deaths, environmental losses, horror, and the destruction of the Paraopeba. The workers' canteen was the first building to be engulfed by the mudslide, and many people were killed. The company knew about the

risks of breakage, but they failed to take action in order to avoid a tragedy and the deaths of their own employees.

As working for this company represented a dream job for many of these students, as the repercussions of the tragedies was an appalling item in the news every day, and as the workers' safety was affected, I thought it would be appropriate if we discussed working conditions, environmental regulations, instructions for safety precautions, and Vale's 2017 report on sustainability, which seems to be quite contradictory when it says: "Vale wants to be responsible for a socio-environmental and positive role for society, as expressed in its vision: to be the number one global natural resources company in creating long term value through excellence and passion for people and the planet."

The texts read in class were found online, and they were mainly sourced from international newspapers such as *The New York Times*, and *The Guardian*. The texts were not adapted to the students' levels, but reading strategies were taught and promoted by the reading tasks that urged students to find cognates, to make inferences, to skim, to scan, to read for general context and read for details. The questions were in the students' mother tongue.

The discussions focused on environmental protection, safe working conditions, and sexism and racism due to the fact that while reading Vale's sustainability report, students noticed that there was only one woman on the board of directors, who was the human resources manager, and there were not any African Americans on the board. The word "spokeswoman" also led to a critical discussion of language, after they encountered this term in a text which described an e-mail sent by the spokeswoman to the press saying that there was no leakage in the dam. Students discussed how difficult it is in Brazil to see woman occupying this job, and how language can convey gender issues when the term "spokesman" is used.

For example, in their reading of this sustainability report, students also discussed if the company really cared about the environment and its employees. The report had been written after the first tragedy, and by the time students read the text, the second tragedy had already happened, suggesting that the company had not put into practice what it had pledged. In an online news article that we read, one of the employees claimed that everybody who worked at Brumadinho's mine knew that a tragedy was imminent. Reading this text, students developed more than reading strategies. They discussed working con-

ditions and regulations, and this reading activity helped them to become more critical about poor working conditions and their rights as workers.

6.2 Forms of Collaboration Between Language Experts and Field Experts

A scientific article on Green Logistics written by Machado de Oliveira, Almeida D'Agosto, Rosa de Alvarenga, and Assumpção do Couto (2016) provided by the students' teacher of logistics, Professor Cintia Machado de Oliveira, who happens to be one of the aforementioned writers, was also brought to class. The article was about low-carbon, green, and sustainable logistics, which are important themes for the logistics class. In this case, it was possible to see that the text not only mediated knowledge to students and developed reading strategies, but it also brought two important motivational factors: Students were proud to have read an article in English by applying the reading strategies that we had developed in class; and the affective filter to learning was lowered in this activity, because students were reading a text in English written by a professor they admired.

With reference to the engineering courses, the mechanical engineering groups were usually large classes in the evenings and students had different levels of English. Among their common needs were writing abstracts, CVs, and cover letters. Thus, multiple authentic texts taken from the internet were analyzed and served as models for the genres mentioned above.

The mechanical engineering students also had a professor of material science who required them to read articles and books in English. Students brought some of these readings to class. These texts also provided an opportunity to review specialized vocabulary in areas such as machining and welding. As an example, we can quote an article written by Haviarova, Eckelman, and Uysal (2015) on a comparison of the cyclic durability, ease of disassembly, repair, and reuse of parts of wooden chair frames. While working with the article, students helped me translate into Portuguese the names of materials and the types of joints that I could not find on the internet. In order to do that, we relied upon Google Images and the students' knowledge. It was interesting to notice how their knowledge on the specific subject is important for their understanding. In this specific group of students, only one of them was capable

of explaining more specific words due to the fact that he was really interested in materials science.

Collaboration in this case arose from students who volunteered to help build a glossary. When they wanted to know the specific names of screws or gears, for example, they could refer to Google Images. Videos on YouTube explaining different kinds of joints formed in welding and TV programs such as *Wheeler Dealers*, also brought a variety of genres into classroom. The book *Career Paths* was also used as an aid, but not as a fixed textbook due to its extensive use of vocabulary dissociated from authentic texts. The book served as a guide for the key issues in the field of mechanical engineering.

Saviani (2003) claims there can be no dissociation between manual labor and the academic field of mechanical engineering as in both instances engineers have to solve problems based on iterations. One of the purposes of the materials sciences is to restore, reduce, and recycle furniture and objects. Such aims provide ample opportunity for classroom discussion, and thereby a symbiosis between study and work.

In collaboration with the professors from industrial engineering, I started working with texts and videos that illustrated important field-specific topics such as supply chain management, logistics, variables, etc. The professors of the degree course also asked me to instruct the students in business English because industrial engineers also work as managers in various companies, and because in their work they must investigate problems to find and implement solutions.

These needs led me to adopt the book *Market Leader*, published by Longman. The groups of students from the industrial engineering degree course were usually small in size and had more lessons during the afternoon. Most of them had a pre-intermediate level of English. They were attending my lessons in order to brush up their English and to sound more professional when using the language.

The book contains units with important themes, such as leadership, money, ethics, how to conduct a meeting, how to select a candidate in a job interview, etc. As these students had an intermediate level, I did not concentrate on the teaching of grammar. Grammar notions were incidentally taught and revised. Thus, most of the lessons aimed at expanding general and specific lexis and were dedicated to the reading of scientific articles, to develop speaking

skills according to their needs, for instance, presenting a new product to the market, or conducting a business meeting. The lessons also aimed at working with problem-solving tasks such as deciding on how to manage a supply chain and the logistics chain, in case a natural disaster occurs. Listening skills were also developed through the use of Ted Talk videos, and YouTube videos, such as a video that showed how the logistics of Doctors without Borders work.

However, one of the best collaboration experiences teaching ESP with the industrial engineering group was an extension project where two students worked as monitors to help another group of students and professors that were engaged in a partnership with the St. Ambrose University in Iowa, in the United States. Their project was on assistive technologies. They looked for solutions to help poor patients with severe disabilities in Rio de Janeiro. They talked in English, mediated conversations, developed prototypes, and wrote articles in English. Thus, students had a real chance to interact with native-speaker specialists in an authentic real-world context, and they also produced an article in English that is forthcoming.

I supported the students who were working with assistive technologies by reviewing specific and appropriate vocabulary with them in terms of register and usage, for example when referring to the diseases. I helped them develop their listening and speaking skills, so they could listen and interact better with native speakers, and I also helped them become more acquainted with academic writing by opening an account in the online platform Edmodo, where writing activities were posted. The writing activities consisted of reports students had to write about the devices they were designing to assist the patient's needs. These experiences provided a clear picture of ESP taught from a critical and discursive perspective, in the sense that engineering students came into contact with the difficult realities poor patients and their families face on a daily basis. It was not merely language classroom. It demonstrated how universities can collaborate with society and revealed that language permeates these interactions. Teaching and studying the English language for specific purposes in this way surely enriches the future professional careers of the students, as they gain direct access to the use of English as a global scientific and academic language.

7. Conclusion

This article has demonstrated that developing instructional materials for the teaching of ESP is an activity that involves taking actions such as conducting needs analysis, looking for appropriate material to be adapted or modified, developing one's own material according to students' needs. However, most important of all, developing material for ESP teaching from the critical literacies perspective means that the language being taught should really represent the vivid professional discourses that are as closest as possible to the ones the students will have to deal with in their professional lives, making learning meaningful and purposeful.

References

- Cook, G. (1999). *Discourse. Language teaching: A scheme for teacher education*. Oxford University Press.
- Cotton, D. (2012). *Market leader*. Harlow: Penguin.
- Dudley-Evans, D., & St. John, M. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Evans, V., Dooley, J., & Kern, J. (2014). *Mechanical engineering: Career paths* (1st ed.). Newbury, UK: Express Publishing.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Haviarova, E, Eckelman, C., & Uysal, M. (2015). A comparison of the cyclic durability, ease of disassembly, repair, and reuse of parts of wooden chair frames. *Materials and Design*, 87, 75–81. doi:10.1016/j.matdes.2015.08.009
- Jordão, C. M., & Fogaça, F. C. (2012). O letramento crítico na aula de língua inglesa. *DELTA*, 28(1), 69-84. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/delta/v28n1/v28n1a04.pdf>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987) *English for specific purposes*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- MEC/SEL. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais (PCNs). Introdução, ensino fundamental*. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- Machado de Oliveira, C., de Almeida D'Agosto, M., de Alvarenga Rosa, R., & do Couto Assumpção, F. (2016). Low carbon logistics, green logistics & sustainable logistics: Establishing concepts and scope. *International Journal of Innovation and Scientific Research*, 26(1), 47–64. Retrieved from <http://www.ijisr.issr-journals.org/abstract.php?article=IJISR-16-140-03>
- Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Paiva, V. L. M. (Ed.). (2007). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês como foco na autonomia*. Campinas: Pontes.
- Ramos, R. C. G. (2004). Gêneros textuais: Uma proposta de aplicação em curso de Inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, 25(2), 107–129. Retrieved from <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/9371>
- Saviani, D. (2003). The theoretical shock of the polytechnic. Trabalho, Educação E Saúde. *Debate*, 1(1), 131-152. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>

Classroom-Based Research

Collaborative Academic Writing: Challenges and Difficulties of English Native and Non-Native Speaker Students on an Academic Skills Module in a UK University

Simona Floare Bora – University of Essex, UK

Awad Alhassan – Dhofar University, Oman

Abstract

Collaborative learning has recently gained increased importance in teaching, learning, and assessment in higher education (Storch, 2005; Luna & Ortiz 2013; Jalili & Shahrokhi, 2017). Working collaboratively means that students can help each other and make themselves more independent learners. Students' experiences writing collaboratively are said to have a positive impact on their overall academic performance and writing development. However, collaborative academic writing does not seem to be given the necessary attention in the literature. The present study attempts to explore this neglected area by addressing the challenges and problems faced by students when working and writing collaboratively. Participants were both English native and non-native students enrolled on a Year 0 (foundation year) taking an academic skills module in a UK university to prepare themselves to cope with their various disciplines of study. The study adopted a qualitative methodology where data were collected via focus group interviews. Results showed that students reported a number of challenges and difficulties when working together. The pedagogical implications for EAP will be presented and discussed.

1. Introduction

Many previous studies have addressed collaborative learning and, more specifically, collaborative writing, as an important component in students' writing development for both general and academic purposes (Shafie, Maesin, Osman,

Nayan, & Mansor, 2010). There is also evidence that collaboration in writing can lead to reflection on language production and meaning making (Swain, 1995, as cited in Kessler, 2009, p. 80). Collaborative writing is also believed to contribute to increased complexity in writing and a willingness to utilize peer feedback (Sotillo, 2002) as well as an increase in grammatical accuracy and overall quality of writing (Storch, 2005). Another recent study found that collaborative writing fostered more accurate L2 written productions compared to individual writing (Jalili & Shahrokhi, 2017). In light of this evidence, studying collaborative writing could have potential implications for developing and enhancing academic writing pedagogy.

Collaborative learning seems to have become a trend in the 21st century in universities due to the changing nature of education following recent advancements in technology and the internet and the concomitant shift in students' learning styles. Collaborative learning is defined by Smith and MacGregor (n.d.) as "an umbrella term for a variety of educational approaches involving joint intellectual effort by students, or students and teachers together." Usually, students are working in groups of two or more, mutually searching for understanding, solutions, or meanings, or creating a product. Collaborative learning activities vary widely, but are mostly centred on students' exploration or application of the course material, not simply the teacher's presentation or explication of it. This seems to indicate that collaborative learning emphasises the role of learners as active members in the teaching and learning process which has increasingly become learner-centred. It has long been argued that students learn best in a more learner-centered, collaborative learning context compared with individualistic and competitive learning settings (Johnson & Johnson, 1994; Vygotsky 1978). This is because collaboration maximizes learners' engagement and involvement in language practices and challenges their existing language knowledge in a more effective learning environment (Willis, 1996). Collaborative learning also emphasizes active interaction between students with different skills and background knowledge, thus enhancing the learning experience (see e.g., Tsai 1998 as cited in Biria & Jafari, 2013, p. 165; Gass & Selinker, 2008).

The present study attempts to explore elements of collaboration in academic writing with a view to emphasizing the importance of a social practice

that could potentially contribute to students' overall academic performance on writing tasks assigned at university.

2. Collaborative Writing

Collaborative writing generally refers to situations where learners work together with shared responsibilities to produce a written text (Storch, 2005). The theoretical and pedagogical perspectives supporting collaborative writing are arguably situated within the social constructivist view of learning, which views writing as a socially situated act. Indeed, the use of small groups or pairs in collaborative writing resonates with the social constructivist view of learning. This view largely draws on Vygotsky's work, which sees human development as inherently a socially situated activity. Within this framework, group and paired work provide learners with the opportunity to participate in activities that foster interaction and knowledge co-construction (Storch & Wigglesworth, 2009, p. 157). There are numerous reported benefits of collaborative writing in the literature. Collaborative writing can have a number of benefits for the overall development of students' academic writing, since it helps maximize learners' engagement and involvement in language learning practices by providing them with opportunities to interact and challenge their language knowledge in a more effective learning environment (Storch, 2005; Willis, 1996). It can also improve learners' writing fluency compared to writing individually (Biria & Jafari, 2013). Furthermore, collaborative writing has been shown to enhance students' academic writing development as, when working collaboratively on a writing project, students can develop and share different formal aspects of language, promote their critical thinking, and raise their awareness of the use of various academic writing mechanics such as spelling, capitalization, and the overall rhetorical aspects of writing (Luna & Ortiz, 2013, p. 143). However, a few studies in the literature (e.g., Shafie et al., 2010; Mutwarasibo, 2013) have reported various challenges and difficulties when students engage in collaborative writing tasks such as difficulties finding the time to write together due to study pressure and the conflicting timetables of group members involved in a collaborative writing task. Another challenge is related to the collaborators' conflicting opinions and difficulties reaching compromise and negotiating the

different and sometimes contrasting ideas contributed by different people in the same group. Moreover, adapting to different personalities, different styles of writing, and different levels of language proficiency has also been found to cause challenges (Shafie et al., 2010). Difficulties in connection with different strategies for planning, organization, cohesion, coherence, and grammar are also a reported challenge in collaborative writing contexts (Mutwarasibo, 2013).

2.1 Writing for Learning in the Discipline

Learning to write effectively is crucial for learning and success at university and effective academic writing is arguably, as suggested by Murray and Moore (2006), “a continuous process involving reflection, improvement, development, progress and fulfilment of various types and in varying measures” (p.5). Moreover, writing develops students’ understanding and construction of subject-based knowledge (e.g., Berkenkotter & Huckin, 1995; Carter, Ferzli, & Wiebe, 2007; Leki, 2007). Writing can indeed help students learn and acquire disciplinary knowledge because they must read and engage into disciplinary materials in order to complete assigned writing tasks. For instance, in Leki’s (2007) study, EFL/ESL students claimed that they benefited from writing in their discipline and acquired disciplinary knowledge. This is because they spent more time with the disciplinary material, manipulating it and thus becoming more consciously aware of aspects of it. Collaborative writing at university can therefore help students become better writers in their disciplines and thus socialize and acculturate within their disciplinary discourse communities or communities of practice. This is due to the fact that students become acquainted with the practices and conventions of their disciplines of study through participation and engagement in specialized disciplines which can be viewed as tribes and communities whose members share common beliefs, practices, conventions, and views towards knowledge and the world (see e.g., Becher, 1990; Pinch, 1990). However, students might find it rather difficult, particularly at their early stages of study, to become inducted into their chosen disciplines. As new members of these communities, students need to go through an apprenticeship period where they undergo a process of gradual enculturation into these communities and their practices (Lave & Wenger, 1991).

Based on these previous findings, the aim of our study was to explore the problems, difficulties, and challenges experienced by EAP foundational students who were required to write collaboratively. The aim of collaborative writing tasks in this context was to prepare the students to write at university and thereby enhance their ability to effectively learn in their prospective disciplines of study. The overarching objective of the study was to propose implications and recommendations that could better inform the design, development, delivery, and evaluation of collaborative writing tasks in the context of the study and beyond.

3. Methodology

3.1 Participants

The data were collected from seventeen students, twelve native and five non-native speakers of English, from a mixed class. They were enrolled on *Year 0*, which is the *Foundation Year*, on a humanities course at a large UK university with a high number of enrolments of both home and international students. All participants were preparing to study for bachelor's degrees in the humanities, including sociology, linguistics, politics, history, and literature. The course was intended to enhance students' academic literacy and language skills to prepare them for study in their prospective disciplines. Students also took subject classes simultaneously with the EAP and subject teachers engaged in collaboration in order to gear the EAP provision towards the language demands of the subject content.

3.2 The Collaborative Writing Task

As part of the course and their academic writing skills development, learners were required to write a 1000-word collaborative piece following a collaborative oral presentation. They were asked to discuss mainly the important findings of research into the topic chosen for their oral presentation, which was related to their discipline of study, and explain the wider implications, describe the research strategy, acknowledge weaknesses, and make recommendations. The collaborative writing task comprised 15% of their overall coursework.

They were instructed during the lectures on how to write such types of academic work, provided with the necessary language support and a potential four-part structure to follow, but were also allowed to decide themselves on how they would organise the whole process of writing. For this task learners had to work in the same group they were in for the oral presentation for which were allowed also to decide themselves the composition of the group provided that the groups do not exceed four members.

3.3 Data Collection

Data were collected through focus group interviews and group logs which students were required to complete during their assigned collaborative writing tasks. The purpose of the logs was to give a clear idea to the EAP tutors of (i) the frequency and the location of their meetings with group members and who was present, (ii) what issues they discussed and (iii) what decisions were made as well as how the process of writing was carried out. The students were also asked to award themselves a group mark for collaboration, teamwork, and participation (see the appendix). Students were asked to keep and complete logs throughout their work on the tasks and to submit both their collaborative writings and their logs. Focus group interviews were conducted retrospectively at the end of the term in order to collect additional data, after the students had submitted their logs and the collaborative writing assignments. The interview questions were centred on students' problems and challenges with regard to collaborative writing as well as their overall perceptions and attitudes towards the experience of working together to produce their collaborative writing tasks. Interviews were transcribed verbatim and both the interview transcripts and the narrative data from logs were coded thematically and analysed.

4. Findings and Discussion

In this section we will report on the main findings that address our research question based on data collected from the interviews and the logs: *What challenges and problems do learners encounter when working and writing collaboratively?* Overall, participants reported a number of challenges when writing together. When asked to reflect on their experiences regarding working collaboratively,

researching, and preparing for their assigned collaborative writing topics, they reported some stress due to the concurrent deadlines of other assignments and limited time:

We all were stressed and had limited time to meet deadlines due to the fact that we were busy with the several assignments that were due the same week (S1).

Agreeing on the chosen topic was also listed as another challenge since not everyone in the group could agree on the same topic due to different opinions on what they would feel more comfortable with. Agreeing on the right time and place for group meetings was one of the first challenges:

One of the first challenges we faced was to come together. It was difficult for us to come together, finding a day and sticking to it as we all have different timetables (S2).

...one of the main challenges the group faced was being able to meet up with other group members. Each group member had different timetables and different occupations to accommodate at divergent times which made it arduous for the whole group to be able to discuss matters that affected the whole presentation (S4).

In fact their logs revealed that some groups did not manage to meet with all their members on all occasions before the submission deadline and the learners indicated that "the team met but probably not often enough".

These findings corroborate what is reported in the literature (e.g., Shafie et al., 2010; Mutwarasibo, 2013) and highlight the importance of minimizing such challenges in order to develop and sustain the practice, which is necessary if the skills gained from collaborative writing are to have a positive impact on the student's' academic writing development in their prospective degrees.

Learners also mentioned technical challenges:

...one of us had problems with the laptop. It suddenly stopped working and connecting to WIFI. Therefore, it was hard to work together even though we managed to compensate and use computers in the library (S1).

Moreover, the interviews also confirmed what participants reported in their logs, that is, that group work did not always appear to operate effectively for various reasons, including a lack of communication within the group and people being distracted:

The collaborative reflective writing was a difficult task for different reasons. First of all, it was completely different from what we are used to doing. Then, coordination was a difficult process in our group. Some did more work than others, we did not discuss a lot about what we should do (S6).

Participants also mentioned that constructive peer feedback and negative criticism from peers were not always as well received as the same from the lecturer:

The process of actually writing about our subject was done fairly well in terms of the individual (efforts), but I felt that when it was time to merge the distinct pieces of work into one cohesive presentation, we struggled to be critical of each other's mistakes (S5).

Their group logs also indicated that some groups had "some difficulties in resolving all differences of opinion" despite being a good team. This finding stands in contrast to those of researchers studying criticism in peer feedback (e.g., Zeng, 2006; Hirose, 2009 as cited in Biria & Jafari 2013, p. 166) who found that peer criticism had a positive impact on student's writing. The present study suggests that the learners were uncomfortable being critical of their peers in their groups despite their knowledge that a group mark would be allocated. This is in line with Hong's (2006) findings which indicated that students' attitudes toward peer feedback activity in L2 was negative and did not necessarily make students more comfortable and confident in the writing learning environment. The present finding could perhaps be attributed to the different educational and cultural backgrounds of both the English native and non-native learners.

Additionally, participants cited difficulties in terms of the writing structure of the collaborative task, which was somewhat surprising since they had been provided with a structure to follow in advance. The groups were allowed to decide by themselves how to organise the whole process of writing. However, perhaps this was why the problem arose: Rather than engaging in the whole process of writing together the learners decided that each of them would work individually on one or two parts before piecing the full text together as it emerged from their completed logs for their particular group. As a result of working individually, they often discovered repetitions and overlaps:

In terms of organization of (the) collaborative writing task, we found difficulty to structure it properly. Even if we divided the work, we had similar ideas more or less and we felt we were a bit repetitive and overlapped some thoughts in different parts despite proofreading the whole work. But we did correct each other and improve the overall work in terms of organization of ideas (S9).

Different writing styles, mixed proficiencies academic language, or only having non-native speakers in a group were also considered problematic:

During the writing phase the hardest part for me was to let all the different academic styles work together (S15).

It was challenging to decide what type of language to use, because I made it sound as formal as it could get but it felt strange to use pronouns (I, we, me, us...) (S11).

Of course, the fact that in my group there were only foreigners didn't help and we were never sure of the right way of expressing our thoughts (S15).

Since good writing in general and academic writing in particular are learned skills even for native speakers, it was interesting to find that the learners whose mother tongue was not English, even those with a high level of proficiency, seem to believe that the native speakers could perform better on an academic writing task. One lesson in this case is that, in a mixed class, careful attention should be paid to the assignment of students to groups, ensuring that at least one native speaker is present in each group.

However, not all students perceived the collaborative task as beneficial for enhancing their academic writing to a high extent. Since the assigned collaborative writing task was provided within an academic skills module and required only a limited number of words, one participant pointed out that it was not a really useful task for his/her academic skills improvement:

I don't believe it improved my academic skills because it was a paragraph each, so it didn't stretch us (S3).

Finally, students expressed the sentiment that a group mark for the collaborative writing task was unfair because there were students who did not contribute to the group work and this affected negatively those students who really worked hard:

We couldn't really measure how much each of us was working. Some of us would show up to the meetings and some others not, which was frustrating, although we used Google...(S10).

It was frustrating to have a group mark as I did almost all the job by myself as the others didn't bother to turn up and in this case their marks were higher than they should have been, whilst mine was lower (S17).

In their study of collaborative academic writing involving beginner, university student writers in Malaysia, Shafie et al. (2010) reported a range of challenges from social to language and personal issues with the students but they also suggested a number of measures that could minimize these challenges, thus maintaining and consolidating opportunities for practice. Their suggestions included the training of students on intensive reading, interpersonal and communication skills, time management skills, research skills, and teacherpeer bespoke assistance to certain students as needed. Similar issues were discovered in the present study and which resonate with the implications of Shafie's et al. (2010) findings. These challenges and difficulties, if not addressed, could discourage students, particularly foundational students, from engaging in collaborative writing tasks and activities.

5. Conclusion

This paper presented a small-scale qualitative study conducted in a single UK academic setting, but we believe that the insights gained from the study could be transferrable and applicable in other similar contexts. The study has shown that it is highly important to investigate and elicit the challenges and difficulties learners face with collaborative writing experiences so that the practice can be further improved in terms of design, assessment, and marking criteria so as to support learners' academic writing development. Based on the final collaborative writing product assessed, we believe that collaborative writing was beneficial for the academic development and socialization of students at university and academic life. To minimize the potential challenges and enhance the experience, we propose some recommendations for EAP provision in the context of the study and beyond.

First, collaborative writing tasks should be clearly assigned with clear prompts and instructions. Another recommendation is that topics for collaborative tasks should be broad enough that students can expand research and synthesize information from various sources. A clear format/structure for the writing products should be provided in advance. Additionally, EAP instructors should ensure that sufficient time is allocated in the teaching timetable for collaborative work and some of the students' meetings/sessions should be conducted in the classroom also so that they can be monitored by EAP instructors to ensure that all group members are engaged and taking part in the assigned tasks. Furthermore, an assessment and marking system for collaborative writing should be both formative and summative and it should be fair, comprehensive, and commensurate with each student's effort. Last but not least, we believe that, as our findings suggest, it is extremely important for the students to be taught not only academic writing rules but also negotiation and interpersonal skills, which are necessary for any form of collaboration.

As with any study, some limitations should be acknowledged. Our study is limited to a single context and we must therefore avoid overgeneralization. However, we firmly believe that our findings are illuminating and can be transferable to and applicable in other similar educational contexts. More research should be conducted on the challenges students face in collaborative writing in order to validate the results reported in this study. Future research could

also address more specific questions such as: To what extent does collaborative writing affect students' overall academic writing experience in the discipline? What impact do the cultural and educational backgrounds have on individual students' engagement in collaborative and group work? To what extent are native and non-native speaker students similar and/or dissimilar in performance in a collaborative writing task? More ethnographic qualitative and longitudinal studies are recommended with a range of methods of data collection and more rigorous engagement with research sites. Such studies could yield promising findings that would add to the development of research and pedagogy in collaborative academic writing and its impact on students' academic development as well as their overall process of socialization and enculturation within their chosen academic discourse communities and communities of practice.

Acknowledgements

We would like to extend our thanks to the participants for agreeing to take part in the study.

References

- Beche, T. (1990). The counter-culture of specialisation. *European Journal of Education, 25*(3), 333-46. doi:10.2307/1503322
- Berkenkotter, C., & Huckin, T. N. (1995). *Genre knowledge in disciplinary communication: Cognition/culture/power*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Biria, R., & Jafari, S. (2013). The impact of collaborative writing on the writing fluency of Iranian EFL learners. *Journal of language teaching and research, 4*(1), 164-175. doi:10.4304/jltr.4.1.164-175
- Carter, M., Ferzli, M., & Wiebe, E. N. (2007). Writing to learn by learning to write in the disciplines. *Journal of Business and Technical Communication, 21*(3), 278-302. doi:10.1177/1050651907300466
- Cottrel, S. (2013) *The study skills handbook* (4th ed.). New York, NY: Palgrave-Macmillan.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Hong, F. (2006). Students' perceptions of peer response activity in English writing instruction. *Teaching English in China, 29*(4), 48-52.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning* (4th ed.). Boston, MA: Allyn & Baco.
- Jalili, H. M., & Shahrokhi, M. (2017). The effect of collaborative writing on Iranian EFL learners' L2 writing anxiety and attitudes. *Journal of Applied Linguistics and Language Research, 4*(2), 203-215.
- Kessler, G. (2009). Student-initiated attention to form in wiki-based collaborative writing. *Language Learning and Technology, 13*(1), 79-95.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Leki, I. (2007). *Undergraduates in a second language: Challenges and complexities of academic literacy development*. New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Luna, R. A., & Ortiz H. L. (2013). Collaborative writing to enhance academic writing development through project work. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English, 20*, 130-148. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1127904.pdf>

- Mutwarasibo, F. (2013). Supporting the development of students' academic writing through collaborative process writing. *Journal of Instructional Pedagogies*, 11, 1-13. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097171.pdf>
- Murray, R., & Moore, S. (2006). *A handbook of academic writing: A fresh approach*. New York, NY: Open University Press.
- Sotillo, S. (2002). Constructivist and collaborative learning in a wireless environment. *TESOL Journal*, 11(3), 16-20. doi:10.1002/j.1949-3533.2002.tb00091.
- Shafie, L. A., Maesin, A., Osman, N., Nayan, S., & Mansor, M. (2010). Understanding collaborative academic writing among beginner university writers in Malaysia. *Studies in Literature and Language*, 1, 58-69. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.828.4996&rep=rep1&type=pdf>
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (n.d.). What is collaborative learning? Retrieved from <http://healthystartacademy.com/wpcontent/uploads/2015/09/WhatisCollaborativeLearning.pdf>
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-158. doi:10.1016/j.jslw.2005.05.002
- Storch, N., & Wigglesworth, S. (2007). Writing task and the effects of collaboration. In M. Pillar (Ed.), *Investigating tasks in formal language settings* (pp. 157-177). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford, England: Oxford University Press.
- Pinch, T. (1990). The Culture of Scientists and Disciplinary Rhetoric. *European Journal of Education*, 25(3), 295-304. doi:10.2307/1503319
- Vygotsky, L. (1978). *Interaction between learning and development. Mind in society. Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. London, England: Longman.
- Zeng, Y. H. (2006). Peer feedback in college SLW classroom. *Sino-US English Teaching*, 3(3), 1-6. Retrieved from: <http://www.airitilibrary.com/Publication/alDetailedMesh?DocID=15398072-200603-3-3-1-6-a>

Appendix

Group Mark* for collaboration, teamwork and participation.

Circle the appropriate description of the group’s level of work.

2	We did not function as a team at all. Meetings were infrequent or poorly arranged. We were not able to discuss matters effectively so drafting and revisions were difficult to decide. The team had much difficulty resolving conflicts and did not act in a supportive way.	4	We tried but did not always work well as a team. We rarely met so there was a failure to meet often enough. There was lots of difficulty when discussing drafting and revisions. Support for each other was lacking. We often had difficulty resolving differences of opinion and were not able to work cohesively.	6	We were a good team. The team met but probably not often enough. We were able to agree drafting and revisions but had some difficulty discussing and listening to each other, occasionally supporting each other. We had some difficulty resolving all differences of opinion.	8	We were a very good team. We met as planned, covered main points and sometimes achieved drafting and revisions. Members were able to get their points across and we often offered help to each other. We mostly worked together to resolve differences of opinion.	10	We were an excellent team. We met enough times as planned, discussed and achieved drafting and revisions. We communicated well and were supportive towards each other. We always worked together to resolve differences of opinion.
Group mark /10									

*The mark allocated for Group Work will be decided by the group members and will apply to each student in the group.

Lessons learnt: Flipping a Business English Course with Moodle’s “Learning Paths”

Aleksandra Sudhershan – Beuth Hochschule für Technik Berlin

Abstract

Inverted/flipped learning¹ has been taking the field of education by storm but the concept seems to be still under-researched in EFL / ESP contexts, especially in relation to its exact impact on promoting students’ English learning (e.g., Lee & Wallace, 2018; Kirk & Casenove, 2016). The approach involves students engaging in online self-directed learning phases in which they gain factual knowledge prior to the classroom learning phases during which they can apply the acquired knowledge to develop higher-order thinking skills, such as analysis, synthesis, and evaluation (Tolks, Schäfer, Raupach, Kruse, Sarikas, Gerhardt-Szép, Klauer, Lemos, Fischer, Eichner, Sostmann, & Hege, 2016, p. 3). This paper reports on the outcomes of an action research project whose aim was to improve the learning experience of a cohort of undergraduate students taking a business English course by inverting the classroom. The self-directed phases involved creating *learning paths* using Moodle’s *activity completion* and *restrict access* settings as well as various features (e.g., quizzes) that relied on both the course book material and authentic online sources. During face-to-face sessions the focus was on extending the task-based approach used with previous cohorts by using open case studies to develop students’ productive skills. The lessons learnt – via student feedback and the lecturer’s own reflection – will be examined in detail and suggestions for refining the concept further will be offered.

1 The term *flipped learning* is used in the context of primary and secondary education whereas *inverted learning* is used to refer to third-level education (see e.g., Tolks et al. 2016). In this paper both terms will be used interchangeably.

1. Introduction

With the rise in popularity of flipped learning, aided by the advent of screencasts and instructional videos, *open educational resources* and *massive open online courses* (MOOCs) (Tolks et al., 2016, p. 4), technology and foreign language teaching and learning have become even more closely intertwined. In a flipped learning classroom, “students gain first exposure to new material outside of class... and then use class time to do the harder work of assimilating that knowledge, perhaps through problem-solving, discussion, or debates” (Brame, 2013). The approach thus tries to solve the common problem where the delivery of content consumes so much class time that little is left for practice and application of new knowledge, which necessitates learners engaging in these activities as homework (Buckingham, 2018). Contrary to popular belief, flipped learning is not only about learners watching videos at home (Adams, 2017) as the pre-class materials can include a variety of learning resources such as texts, self-made or already existing lecture videos, podcasts, and screencasts (Brame, 2013).

The literature mentions numerous advantages of flipped learning such as the fact that it “put[s] ... [students] at the helm of their own learning” since they are able to do pre-class tasks at their own pace and repeat them if necessary (Spino & Trego, 2015, p. 1). The role of the teacher, who is no longer a “sage on the stage” but rather a “guide on the side” (Buckingham, 2018), is to help learners to focus on higher-order thinking skills in the classroom and engage with more challenging aspects of the learning process, such as application of new knowledge (Spino & Trega, 2015, p. 1), “tailor[ing] class activities to focus on the elements with which students are struggling” (Brame, 2013). In addition, peer interaction and collaboration are fostered in the classroom (Buckingham, 2018).

Inverted learning, which used to be applied predominantly in STEM² subjects and blended courses, has been making inroads into the field of foreign language education (Lyddon, 2015, p. 381). From the point-of-view of communicative language teaching with its emphasis on “real or realistic communication, where the accuracy of the language... is less important than successful achievement of the communicative task” (Harmer, 2001, p. 85), the flipped approach is particularly appealing. This is because it can provide rich input (through pre-class activities) and output/interaction opportunities (through in-class acti-

2 STEM stands for Science, Technology, Engineering and Maths

vities) for learners, while also encouraging them to assume more responsibility for their own learning, engage in individualised learning outside the classroom, and construct their own knowledge inside the classroom (Spino & Trego, 2015, p. 3). However, in spite of these perceived advantages, it appears that, as far as the field of foreign language education is concerned, and especially English for specific purposes (ESP), flipped learning is still relatively under-researched (see e.g., Kirk & Casenove, 2016; Lee & Wallace, 2018; Mehring, 2016).

2. The Study

The purpose of this study was to convert a "traditional" ESP (business English) classroom into a flipped one. The study was conducted within an action research framework. Action research is "a process in which teachers investigate teaching and learning so as to improve their own and their students' learning" (Verster, 2015). Davidoff and van den Berg (1990; as discussed in Verster, 2015) identify the following stages of an action research project: 1) planning (identifying a problem, coming up with a solution and considering the evidence to evaluate its success); 2) teaching/acting (solution implementation); 3) observation (evidence collection) and reflection (analysing the evidence to see whether the problem has been solved). The question guiding this particular project, which arose out of the author's growing dissatisfaction with the traditional classroom-homework model and her wish to provide students with richer authentic input as well as more collaborative and output-focused activities, was "How can I further improve my students' learning experience?"

Two groups of first-year students (38 students in total) from a variety of BA programmes took part in a business English course at level B2. The focus of the course was on writing business reports, developing presentation skills and the language of graphs and charts. Specific business English topics covered included marketing, retail, and accounting and finance. 20% of the grade was participation- and assignment-based.

The *virtual learning environment* (VLE) Moodle was used to both facilitate the flip and serve as a vehicle to implement technology-mediated tasks (e.g., writing texts in wikis). In particular, in the self-directed phase the author used so-called *learning paths* which allow the teacher to guide students through the

Moodle course and activities in a specific order (Elearning Service HWR Berlin, 2016). These “paths” were created through Moodle’s *activity completion* and *restrict access* settings to not only make material (websites, videos, articles) and activities (e.g., multiple-choice questions, matching, short answer questions) available to the students prior to each session to prepare them for the classroom tasks, but also to sequence these appropriately. In practice, this meant that the students had to complete the activities in a certain order (e.g., doing a vocabulary revision and extension exercise before a listening comprehension task) and were only able to progress to the next activity once the previous one had been completed (see Figure 1), which was signalled by the appearance of a “tick” next to it.

The classroom learning focused on the knowledge the students had acquired during the “home” phase by asking them to engage in various tasks as understood in task-based teaching and learning. In this approach:

the learners are given meaningful text material to work on and after a series of preparatory tasks they are asked to solve a problem or to develop a text (e.g., a report, a newspaper article or a business plan) using their own knowledge, competences and skills. Their oral and written production is meaningful and useful. There is no right or wrong answer to the task, but each learner, or each group of learners will have developed their own valid solution or product. The learners are taken seriously and become autonomous users of the language. The content of their oral and written input has become relevant and has a purpose. (Fischer, Musacchio, & Standring, 2006, p.9)

Some of the tasks were adapted/based on the course book (Maier-Fairclough & Butzphal, 2010), which was compulsory course material. For example, a course book case study which required the students to create a marketing campaign for a German organic soft drink producer planning to introduce a product to the US consumer (Maier-Fairclough & Butzphal, 2010, p. 71) was expanded to include, in the pre-class phase, a number of authentic materials and activities based on them to prepare the students for the collaborative and product-oriented in-class activities. The former included: reading a BBC text about the marketing mix to acquaint students with key vocabulary relating to marketing and designing a marketing campaign followed by a comprehension check activity (automatically graded and corrected); watching a video from the Wall

Street Journal about the consumption of sugary drinks in the US followed by a listening comprehension activity; reading a website from the US Department of Agriculture on the state of the organic market in the US (followed by reading comprehension questions). In addition, the students had to complete two listening comprehension activities based on the course book to become familiar with the language of presentations.

In the classroom phase in turn the students were asked to: 1) in groups/pairs write an email inviting the marketing team members to attend a meeting to discuss ideas for the new strategy (a wiki activity), which allowed for revision of useful email phrases practiced in the first semester; 2) role-play the meeting of the marketing team to discuss and agree on the marketing strategy (revision of meeting language covered in the first semester); and 3) prepare a presentation to be given to the company's management (which gave the students an opportunity to practise "new" language of presentations).

The students were introduced to the principles of flipped learning in the first session of the semester and half of the 11 weekly face-to-face sessions (each one comprising four 45-minute teaching units) were conducted using the flipped approach.³ In the second half of the term an anonymous questionnaire was conducted with the students whose aim was to examine their attitudes towards the flip as well as perceived benefits and problems. More precisely, the students were asked to respond to the following two open-ended prompts (either in English or German): 1) What I like about flipped learning; and 2) Suggestions for improvement. 31 students in total submitted their answers. These were subsequently analysed by the author to identify key themes and categories, which are presented below.

3 Approximately half of each session was flipped each time.

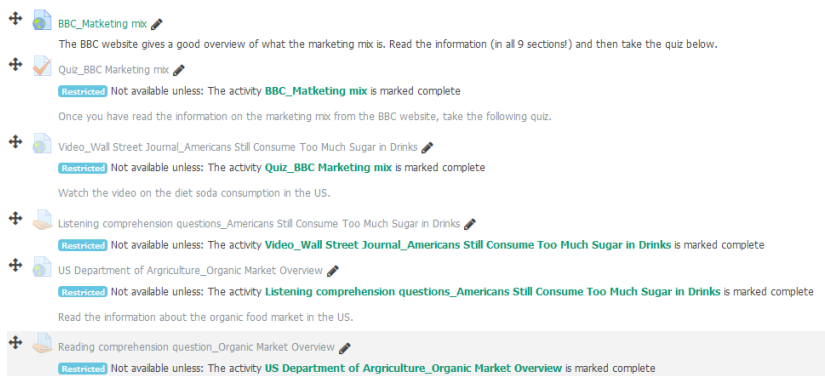


Figure 1 – A sample Moodle *learning path*

3. Student Feedback

The student responses revealed four main perceived benefits of the new approach. These concerned: its positive impact on the language learning process; better preparation for in-class activities and the end-of-term exam; benefits of integrating technology into the course; and, lastly, the range of activities on offer. These are discussed in turn.

With regard to the positive impact of the flipped learning approach on the students' learning, the key issue, as mentioned by eight students, concerned the independent/deeper/individualised learning afforded by the approach. This is exemplified by the following quotes: "You can listen to a video more than [sic] onetime for yourself so you understand it"⁴ and "Man befasst sich mehr mit verschiedenen Themen, da man die Aufgaben alleine machen muss" ("You engage more with different topics because you have to do the tasks on your own").⁵ Another salient point made by five of the students concerned the fact that the new approach helped them to address both their strengths and weaknesses: "When you do the flipped learning, I think it makes a lot of sense, you learn a lot and deal with your own problems – you also practice in [sic] time pressure." Four students also mentioned the positive impact on the class time: "You can do work more during the lessons and have more time to explain things which are unclear," while a

4 All quotes are students' original words and have not been corrected by the author.

5 All translations are author's own.

few more mentioned the positive impact overall, the workload involved, and the impact on motivation (three, three, and two students respectively).

The second advantage of the flipped model concerned the fact that the students felt better prepared for classroom activities and the exam. The following comment is representative of those of the nine students who mentioned the former point: "You are always prepared for the next lesson (the vocabulary and the new theme)." Two students also pointed out the benefit of being able to catch up if they missed a session: "When you miss a lesson you can do the important things at home."

Finally, as far as the advantages of the new approach are concerned, the students also mentioned the benefits of integrating technology (in the form of online material and the VLE) into the pre-class activities as well as the range of learning activities included. In relation to the former, five students appreciated the immediate feedback/correction of online activities (e.g. "Bekommt die Lösung meistens sofort" / "You get the answers usually immediately") and five students also liked the clear structure afforded by the use of the VLE ("gut fände ich, dass wir die Aufgaben direkt auf Moodle machen können. Man kann parallel dazu auch im Internet suchen was ebenfalls einen positiven Lerneffekt hat" / "I found it good that we can do the tasks directly on Moodle. You can search on the Internet at the same time, which also has a positive learning effect"). Thirteen students in total mentioned liking the various pre-class activities and tasks, for example, "Die Kombination von Lesen, Schreiben und Hören ermöglicht ein Verbessern in allen Bereichen" ("The combination of reading, writing and listening makes it possible to get better in all areas"). The other issues raised included the incorporation of authentic/modern learning materials and liking online assessment (three students in each group).

The student feedback revealed however that while having an overall positive impact, the workload associated with the new approach was perceived as too high. This issue was mentioned by 20 out of the 31 students who submitted their answers and is exemplified by this comment:

Allerdings finde ich, dass die Arbeit die zu Hause zu erledigen ist, nach wie vor zu viel Zeit in Anspruch nimmt. Ich würde mir wünschen, dass wir in Zukunft weniger zu Hause machen müssen dafür mehr während des Unterrichts. So haben wir mehr zu Hause zu tun als in der Vorlesung und das ist

nicht gerechtfertigt. However, I find that the work to be completed at home still takes too much time. I wish that in the future we would have to do less at home and instead do more during class. Otherwise we have more work to do at home than in class and that is not justified.

However, as can be seen from this comment, it was not always clear whether the comments concerning the workload applied to the new approach or to the workload of the course in general.⁶

Secondly, 15 students experienced some difficulty with the pre-class materials and activities, mainly the listening comprehension tasks (an issue mentioned by 11 out of the 15 students). This quote is representative of the comments made: "I find that the Videos should [sic] be a little bit shorter and without any dialect or regional speech (if possible)". In addition, the deadlines that had to be met by the students to complete the pre-class activities was also a cause of some dissatisfaction (as mentioned by nine students) and the students generally wished they had had more flexibility with their deadlines, as demonstrated by the following quote:

I would appreciate to have [sic] the freedom to do the exercises whenever I want to. In some weeks there is just to [sic] much else to do. I also think that it is part of the study to decide yourself [sic] if and when you practise!

Also the learning paths and the answers/feedback provided on online activities caused some frustration. These points are exemplified by the following two quotes respectively: "Freischalten der Aufgaben nacheinander unpraktisch, da man z.B. nicht immer zuhause ist und man deshalb die Listening von der CD nicht machen kann, sind andere Aufgaben nicht verfügbar" ("Making tasks available one after the other is not practical because e.g. you are not always home and therefore cannot do the listening tasks from the [course book] CD [so] the other tasks are not available") and "make more automatic correction so you can see what you have done wrong." Only one student mentioned (a lack of) motivation as a problem with the new approach.

6 The course ECTS workload was 100 hours.

4. Discussion

Based on the student feedback presented above as well as the author's own reflection on the project, the following "lessons" have been learnt:

4.1 Lesson 1: "Hop" Before You Flip

A number of authors have pointed out that switching to a flipped learning model involves significant workload on the part of the teacher, especially in relation to the preparation of pre-class activities (e.g., Tolks et al., 2016; Kirk & Casenove, 2016), which was also the case in this project. As pointed out by Lyddon (2015, p. 384), "the burden of creating an optimal flipped classroom may prove too great for any single instructor." Solutions offered in the literature include, among others, collaboration with other teachers, also across languages and inverting the classroom gradually (Spino & Trega, 2015, pp. 4–5) as well as using open-access external resources (Tolks et al., 2016, p. 5). With regard to the first recommendation, a gradual change is also to be recommended in order to take into account possible resistance from the learners or the perceived increase in workload (the latter point having been mentioned by the majority of the students in this project). This is in line with Muldrow's (2013) observation, according to which preparing students for the new flipped learning approach is essential.

4.2 Lesson 2: Expect the Unexpected

As is evident from the student feedback, whereas the inclusion of technology in the self-directed phase certainly offered a number of benefits, in a few cases, especially at the beginning of the project, it led to some confusion and frustration on the part of the students when the learning paths did not work according to plan (e.g., because restrictions were inadvertently put in place by the author that prevented the students from completing a path). That is why testing activities and making them "fail-proof" is paramount (Spino & Trega, 2015, pp. 4–5). In addition, teachers should not assume that learners are technology-savvy and include too many different tools may be ultimately counterproductive (Spino & Trega, 2015, p. 4). Lastly, it has to be borne in mind that technology

is not a “magic bullet” that can “convert bad classes into good ones or ineffective teaching practices into effective ones” (Spino & Trega, 2015, p. 3): As with classroom-based activities, all pre-class tasks have to have a clear pedagogical rationale.

4.3 Lesson 3: Provide Incentives

More often than not homework and assignments that are not graded are simply not completed by students. Therefore, especially in flipped learning whose success depends on the completion of pre-class tasks, it seems particularly important to provide students with incentives to complete those. In the case of the course described above, this involved completion of online tasks that were taken into account in the assessment process. Indeed, the literature recommends including various incentives to make sure that students engage with pre-class material (e.g., Tolks et al., 2016, p. 9; Adams, 2017). In addition, it is also important to check comprehension, for example, by means of online quizzes or quizzes carried out at the beginning of a class session (Adams, 2017, Kirk & Casenove, 2016, p. 122). Concerning this point, Spino and Trega (2016, pp. 4–5) recommend using multiple-choice and true/false activities instead of writing activities as the focus of pre-class activities should be on input, not output, and on providing students with immediate feedback. As can be seen from the student comments, the possibility of receiving immediate feedback on their work was appreciated. According to Adams (2017), it is also the *products* that students create during the collaborative classroom activities that should “hold students accountable.”

4.4 Lesson 4: Maximise the Class Time Available

As discussed at the beginning of the paper, one of the key advantages of flipped learning is the fact that it frees up class time for more collaborative tasks. This, however, is connected with another challenge of the approach, namely careful planning to maximise the potential of class time made available in this way and using it to foster production and student interaction (Spino & Trega, 2015, p. 3). Kirk and Casenove (2016, pp. 124–125) point out that “although flipped learning is generally associated with the use of videos, it is what is done with

class time, rather than the videos themselves, that is the most important aspect of the approach," while Tolks et al. (2016, p.9) point out that there must be a "thematic connection" between the self-directed and learning phases. Global simulations, project work, case studies, and webquests are examples of the various task-based approaches that can be adopted and embedded into VLEs (Fischer, Musacchio, & Stranding, 2006) and used in the classroom phase of flipped learning. An alternative is, as was done in this study, to integrate course book material. As the example above shows, it is possible to design pre-class activities around carefully selected course book sections. Lastly, during the face-to-face sessions the teacher should focus on continuous, formative, in-class assessment involving observation, diagnosis and feedback (Bauer-Ramazani, Graney, Marshall, & Sabieh, 2016).

4.5 Lesson 5: Use common sense

Whereas creating learning paths to guide students through the sequence of pre-class has many advantages (e.g., as far as scaffolding is concerned), it is important to use manageable chunks in order to prevent learners from becoming demotivated and "dropping out." Based on the student feedback, the author recommends limiting the number of pre-class activities to four or five (depending, for example, on the course workload and objectives) and using a combination of skills in each set.

5. Conclusion

Integrating technology into classroom learning has become a must, largely in response to the changes to the learning attitudes and styles of the new generation of learners. According to Mancall-Bitel (2019), *Generation Z* students "were born into a world where algorithms keep them clicking, scrolling and swiping at a frenetic pace," which has significant implications for how teachers plan and conduct their classes and keep the learners engaged. Flipped learning seems to fit well into this new teaching and learning paradigm as "[i]n pursuit of autonomous and active students, ... [it] gets the traditional classes all upside down with the help of technology" (Demirel, 2016, p. 109). Although there is no denying that the workload involved in the switch is significant for both teachers and

learners and various first- or second-hand lessons have to be learnt first, the experience can be very satisfying to both groups. As Jon Bergmann, one of the pioneers of the flipped learning approach, stated (as quoted in Sherman, 2019): “Flipping your class will not make teaching easier, but it will make it better.”

References

- Adams, K. (2017). Making the flip: Jumping headfirst into flipped classroom teaching. *Oxford University Press English Language Teaching Global Blog*. Retrieved from <https://oupeltglobalblog.com/2017/05/04/making-the-flip-jumping-headfirst-into-flipped-classroom-teaching/>
- Bauer-Ramazani, C., Graney, J. M., Marshall, H. W., & Sabieh, C. (2016). Flipped learning in TESOL: Definitions, approaches, and implementation. *TESOL Journal*, 7(2), 429–437. doi:10.1002/tesj.250
- Brame, C. (2013). Flipping the classroom. *Vanderbilt University Center for Teaching*. Retrieved from <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>
- Buckingham, A. (2018). Flipped classroom approach: What is all the fuss about? *Oxford University Press English Language Teaching Global Blog*. Retrieved from <https://oupeltglobalblog.com/2018/02/19/flipped-classroom-approach/>
- Demirel, E. E. (2016). Basics and key principles of flipped learning: Classes upside down. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 2(3), 109–112. doi:10.18178/IJLL.2016.2.3.77
- Elearning Service HWR Berlin. (2016, 11 February). Moodle Lernpfade [Video file]. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=eSsY6Y3opWY>
- Fischer, J., Musacchio, M. T., & Standring, A. (Eds). (2006). *EXPLICS exploiting internet case studies and simulation projects for language teaching and learning: A handbook*. Retrieved from http://www.zess.uni-goettingen.de/explics/admin/docs/EXPLICS_handbook_EN.pdf
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3rd ed.). Harlow, England: Pearson Education Limited.

- Kirk, S., & Casenove, D. (2016). Flipping the ESP classroom. *OnCUE Journal*, 9(2), 119–128. Retrieved from https://jaltcue.org/files/OnCUE/OCJ9.2/OCJ9.2_pp119-128_Kirk_Casenove.pdf
- Lee, G., & Wallace, A. (2018). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly*, 52(1), 62–84. doi:10.1002/tesq.372
- Lyddon, P. A. (2015). The flip side of flipped language teaching. In F. Helm, L. Bradley, M. Guarda, & S. Thouésny (Eds.), *Critical CALL – Proceedings of the 2015 EUROCALL Conference, Padova, Italy* (pp. 381–385). Dublin, Ireland: Research-publishing.net. doi:10.14705/rpnet.2015.000362
- Maier-Fairclough, J., & Butzphal, G. (2010). *Career express business English B2*. Berlin, Germany: Cornelsen
- Mancall-Bitel, N. (2019). How can a distracted generation learn anything? *BBC*. Retrieved from <http://www.bbc.com/capital/story/20190220-how-can-a-distracted-generation-learn-anything>
- Mehring, J. (2016). Present research on the flipped classroom and potential tools for the EFL classroom. *Computers in the Schools*, 33(1), 1–10. doi:10.1080/07380569.2016.1139912
- Muldrow, K. (2013). A New Approach to Language Instruction—Flipping the Classroom. *The Language Educator*, November 2013, 28–31. Retrieved from https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/TLE_pdf/TLE_Nov13_Article.pdf
- Sherman, J. (2019). Flipped learning: A way of the future? In *GO1*. Retrieved from <https://www.go1.com/blog/post-flipped-learning-a-way-of-the-future>
- Spino, L. A., & Trego, D. (2015). Strategies for flipping communicative language classes. *CLEAR News*, 19(1), 1–5.
- Tolks, D., Schäfer, C., Raupach, T., Kruse, L., Sarikas, A., Gerhardt-Szép, S., Klauer, G., Lemos, M., Fischer, M.R., Eichner, B., Sostmann, K., & Hege, I. (2016). An Introduction to the inverted/flipped classroom model in education and advanced training in medicine and in the healthcare professions. *GMS Journal for Medical Education*, 33(3), 1–11. Retrieved from <https://www.egms.de/static/pdf/journals/zma/2016-33/zma001045.pdf>
- Verster, C. (2015). Action research. *British Council*. Retrieved from <http://esol.britishcouncil.org/content/teachers/staff-room/teaching-articles/action-research>

Individuelle Glossare als Hilfsmittel für fachsprachliche Kommunikation

Renata Cavosi Silbernagl – Sprachenzentrum, Freie Universität Bozen

Abstract

Der Erwerb fachsprachlicher Kompetenz in Zweit- und Fremdsprachen spielt in der Ausbildung von akademischen Fachkräften eine entscheidende Rolle. Fachsprache unterscheidet sich von Alltagssprache vor allem durch den Gebrauch fachbezogener Sprachmittel und eines spezifischen Wortschatzes. Somit stellt Fachvokabular ein wesentliches Element der Fachsprache dar. Wie können sich aber Studierende einen angemessenen Fachwortschatz aneignen und sich seiner effizient bedienen?

In diesem Beitrag soll, ausgehend von allgemeinen Überlegungen zur Fachsprache und zum Fachsprachenunterricht, durch eine konkrete Unterrichtserfahrung an der dreisprachigen Freien Universität Bozen dargestellt werden, wie Fachvokabular auch in sprachlich heterogenen Lerngruppen mit Hilfe von individuellen Glossaren systematisch und gleichzeitig lernerzentriert erarbeitet, erweitert und gefestigt werden kann. Außerdem soll aufgezeigt werden, wie man dadurch fachliche und sprachliche Vorkenntnisse, individuelle Bedürfnisse und angestrebte Zielqualifikationen berücksichtigen und eine selbständige sprachliche Weiterentwicklung der Studierenden ermöglichen kann.

1. Einleitung

Der Erwerb von Fachsprachenkenntnissen in der eigenen Muttersprache und zunehmend auch in Zweit- und Fremdsprachen gehört zu einem wesentlichen Bestandteil der Ausbildung von akademischen Fachkräften.

Allgemein ist Fachsprache „funktional bestimmt, denn sie dient primär der Kommunikation zwischen Vertretern eines bestimmten Fachbereichs (El-

sen, 2003, S. 63). Gleichzeitig betrachten aber Kniffka und Thorsten (2016) Fachsprachen- und Fachkommunikationskompetenz auch „angesichts der sog. Verfachsprachlichung des Alltags durch Fachwörter und Fachtexte ... als wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme am öffentlichen Leben“ (S. 18). Somit wird die Förderung fachsprachlicher Kompetenzen in verschiedenen Sprachen zu einem wichtigen Ziel für Schulen und Universitäten.

Fachsprache wird von Bußmann (2002) als „sprachliche Varietät mit der Funktion einer präzisen, effektiven Kommunikation über meist berufsspezifische Sachbereiche und Tätigkeitsfelder“ (S. 211) definiert. Fachsprachenunterricht soll es Lernenden ermöglichen, in ihrem eigenen Fachbereich sprachlich handlungsfähig zu sein. Laut Buhmann und Fearn (2006) sollte die Fähigkeit, „sich in der Zielsprache ... angemessen zu informieren und zu verständigen“ (S. 9), gefördert werden, das heißt, dass Lernende in ihrer Ausbildung lernen sollten, Fachsprache sowohl zu verstehen (rezeptive Fähigkeiten) als auch anzuwenden (produktive Fähigkeiten). Dazu müssen sie, so wie bei jeder sprachlichen Handlung, über adäquate morphologische, syntaktische, strukturelle und lexikalische Mittel verfügen.

Damit Kommunikation in einer Fachsprache gelingen kann, müssen also fachbezogene Sprachmittel und ein spezifischer Wortschatz eingeübt werden. Das Fachvokabular stellt somit ein entscheidendes Element der Fachsprache dar, denn nur durch eine genaue Terminologie können Gegenstände, Zusammenhänge, Sachverhalte, Verfahren und Prozesse in unterschiedlichen spezifischen Bereichen klar und angemessen dargestellt werden.

Wie ist es aber für Studierende möglich, sich in zeitlich begrenzten Kursen relativ schnell Fachvokabular anzueignen und dieses gezielt und systematisch in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation einzusetzen? Wie kann gleichzeitig eine selbständige sprachliche Weiterentwicklung in der Fachsprache nachhaltig gefördert werden?

Fachsprachenunterricht sollte, so wie allgemein jede Form von Unterricht, „für sehr unterschiedliche Zielgruppen konzipiert werden, entsprechend den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und den angestrebten Zielqualifikationen“ (Fluck, 1992, S. 179). Der Unterricht muss folglich auf die Studierenden abgestimmt werden. In den meisten Kursen sind jedoch die Lerner-

gruppen¹ sehr heterogen, was bedeutet, dass Voraussetzungen und Bedürfnisse für die einzelnen Kursteilnehmer (im Folgenden als KTN bezeichnet) sehr unterschiedlich sind. Dies stellt sicherlich eine zusätzliche Schwierigkeit bei Planung und Gestaltung des Unterrichts dar und wirft einige Fragen auf:

- Wie können Studierende mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen auf dieselben Zielqualifikationen hinarbeiten?
- Welche Strategien und Hilfsmittel können den Lernprozess beschleunigen bzw. erfolgreiches Lernen leichter ermöglichen?
- Wie kann die Lernmotivation gefördert und gesteigert werden?
- Wie können Frusterlebnisse relativiert und verarbeitet werden?
- Wie kann schließlich Fachsprachenunterricht trotz unterschiedlicher Sprachniveaus ermöglicht werden?

In diesem Beitrag soll durch ein konkretes Beispiel aus der Unterrichtspraxis aufgezeigt werden, dass fachsprachliche Kommunikation auch in Gruppen mit sehr unterschiedlichen Sprachniveaus möglich ist und auf individueller Ebene angestrebt werden kann. Nach der Vorstellung des Kurses und allgemeinen Überlegungen zum Fachsprachenunterricht werden einige Vokabellernstrategien, die im Kurs vorgestellt worden sind, dargestellt. Anschließend werden exemplarisch einige individuelle Glossare der KTN präsentiert. Abgerundet wird der Beitrag durch eine Evaluation der durchgeführten Wortschatzarbeit.

2. Fachsprache an der Fakultät für Naturwissenschaft und Technik an der Freien Universität Bozen

2.1 Vorstellung des Kurses

Als Beispiel für fremdsprachlichen Fachsprachenunterricht soll der Kurs „Technisches Deutsch“ an der Fakultät für Naturwissenschaft und Technik der dreisprachigen Freien Universität Bozen präsentiert werden. Es handelt sich dabei um einen Masterkurs für Energieingenieurwesen, der Studierenden der Ingenieurwissenschaften seit 2012 in Zusammenarbeit mit der Universität

¹ Aus Gründen der Lesbarkeit wurde im Text auf das Splitting verzichtet; gewählt wurde bei *Lernern*, *Dozenten* und *Kursteilnehmern* die männliche Form, nichtsdestoweniger beziehen sich die Angaben auf Angehörige beider Geschlechter.

Trient angeboten wird. Seit dem akademischen Jahr 2016/17 gehört das Fach „Technisches Deutsch“ zum Studienplan und ab 2017/18 wird in diesem Kurs systematisch an und mit individuellen Glossaren gearbeitet. Die in diesem Beitrag angeführten Beispiele wurden der Dozentin anlässlich des internationalen Symposiums „Teaching languages for specific and academic purposes in higher education“ (Freie Universität Bozen/Italien, 29. 6. 2018) von den KTN zur Verfügung gestellt.

Der Kurs „Technisches Deutsch“ umfasste 2017/18 insgesamt 50 Unterrichts- und 9 Sprechstunden; angestrebte spezifische Bildungsziele waren „die Festigung und die Erweiterung – vor allem auf rezeptiver, aber auch auf produktiver Ebene – der Sprachfertigkeiten, über die Studierende der Fakultät für Naturwissenschaften und Technik in ihrem Studienalltag sowie später in ihrer beruflichen Tätigkeit verfügen sollen“ (Universität Bozen, 2017)

Für die KTN bedeutete dies, dass sie folgende Sprachkompetenzen erwerben sollten:

im Bereich Lesen:

authentische Texte verstehen, die sich auf ihren fachspezifischen Bereich beziehen (z. B. Sachtexte, Interviews, Zeitungsartikel zu fachspezifischen Themen);

im Bereich Schreiben:

Texte verfassen, die den akademischen Kontext und den eigenen Fachbereich betreffen (z. B. formelle E-Mails, formelle Vorstellung, Grafikbeschreibungen, Zusammenfassungen).

im Bereich Hören:

gesprochene Texte aus dem akademischen Alltag und zu fachspezifischen Themen verstehen (z. B. Dialoge, Interviews, Vorträge);

im Bereich Sprechen:

sich im eigenen Fachbereich und dem akademischen Kontext ziemlich korrekt und situationsadäquat ausdrücken (z. B. Diskussionen, Referate).
(Freie Universität Bozen, 2017)

Diese einheitlich formulierten Bildungsziele mussten aber erst an die Zielgruppe, die sehr heterogen war², angepasst werden.

Im akademischen Jahr 2017/18 wurde der Kurs „Technisches Deutsch“ regelmäßig von durchschnittlich 25 KTN besucht, die zwar alle über ein fundiertes Wissen in ihrem Fachbereich verfügten, aber sehr unterschiedliche Sprachniveaus aufwiesen, die von A2 bis C1 (GER) reichten³. Die Voraussetzungen und die Bedürfnisse waren folglich für die einzelnen Studierenden völlig unterschiedlich.

2.2 Allgemeine Überlegungen zum Erwerb fachsprachlicher Kompetenz

Gleich zu Beginn des Kurses stellte sich die Frage, wie bzw. ob Fachsprachenunterricht in einer so breit gefächerten Gruppe gelingen kann und wie sich die einzelnen KTN nicht nur die erforderlichen Strukturen, sondern parallel auch einen adäquaten Fachwortschatz aneignen können.

Während typische sprachliche Strukturen aus der Fachsprache überschaubar sind (vgl. dazu Buhlmann, Fearn, S.16 – 24) und systematisch vermittelt werden können, ist der Erwerb von Fachvokabular ein sehr langwieriger Prozess, der nie wirklich abgeschlossen ist. Vokabellernen wird von Stork (2003) als „äußerst komplexer Vorgang“ bezeichnet, denn „obwohl der Aspekt der Bedeutung unverzichtbar ist, sind zur Beherrschung eines Wortes die Kenntnisse weiterer Komponenten notwendig. Die vollständige Aneignung eines Wortes wird (wenn überhaupt) erst allmählich erfolgen“ (S. 38).

Wie kann aber dieser Prozess im Fachsprachenunterricht gefördert werden? Welche Techniken und Strategien ermöglichen es den Studierenden, den Fachwortschatz effizient und nachhaltig zu erlernen und zu erweitern?

In der Fremdsprachendidaktik ist man sich allgemein darin einig, dass es „das für alle Lerner gleichermaßen wirksame Vokabellernverfahren nicht gibt“ (Stork, 2006, S. 98). Im Unterricht können den Studierenden zwar

² In der Provinz Bozen ist an Schulen mit italienischer Unterrichtssprache Deutsch die Zweitsprache und ein Pflichtfach. An den Schulen in anderen italienischen Regionen oder in anderen Ländern wird nur an einigen Schulen Deutsch als Fremdsprache angeboten. Da die KTN aus verschiedenen Regionen und Ländern stammen, sind auch die Sprachniveaus sehr unterschiedlich.

³ Das Sprachniveau wurde z. T. durch Sprachzertifikate nachgewiesen oder durch einen Einstufungstest ermittelt

Vokabellernstrategien gezeigt werden, die „mit großer Wahrscheinlichkeit für möglichst viele Lerner effektiv“ sein sollten (Stork, 2006, S. 98), aber die wahre Herausforderung für die Studierenden besteht darin, persönlich für sie abgestimmte Strategien zu finden, welche eine erfolgreiche Aneignung eines passenden Wortschatzes ermöglichen.

Um die Studierenden dabei zu unterstützen, wurde die Arbeit an den individuellen Glossaren zu einem festen Bestandteil des Unterrichts.

3. Erwerb von Fachwortschatz durch individuelle Glossare

Ausgangspunkt für die Aneignung und Erweiterung des eigenen Fachwortschatzes waren in der Regel Lese- oder Hörtexte, die als Input für das anschließende Unterrichtsgespräch dienten. Da kein Lehrbuch für den Kurs vorgesehen war, wurden die Texte von der Dozentin gewählt und im Unterricht eingesetzt. Die Themenschwerpunkte (energieeffizientes Bauen, erneuerbare Energien) wurden mit Fachdozenten vereinbart und besprochen. Bei der Auswahl der Texte wurden die folgenden Aspekte berücksichtigt:

- Authentizität,
- inhaltliche Relevanz für den Themenbereich,
- Verständlichkeit bzw. sprachliche Angemessenheit
- angemessene Textlänge und
- Eignung der Texte für sprachliche Übungen

(vgl. Chekhouni und Christmann, 1997, S. 163–164)

Angesichts der Heterogenität der Lernergruppe mussten manche Texte leicht abgeändert bzw. gekürzt und durch Zusatzmaterialien (z. B. Tabellen, Grafiken, Abbildungen, Fotos, Videos) ergänzt werden. Dank dieser Materialienvielfalt konnten Schwierigkeiten, die sich durch teilweise konkurrierende Anforderungen (hohe fachliche Ansprüche, niedriges Sprachniveau) ergaben, zumindest teilweise überwunden werden.

Prinzipiell entschied man sich in der Regel für eher kurze Texte (maximal zwei Seiten), wie es auch Beskorawajnaja (2016) empfiehlt:

Für den Fachsprachenunterricht sind knappe Texte, die außersprachliches Material mit einbeziehen, geeigneter, als umfangreiche und sprachintensive Texte ohne oder nur mit wenig Anschauungsmaterial (Abbildungen, Grafiken, Diagramme), besonders im Anfangsunterricht. Es sollten authentische, inhaltlich aber einfache Texte gewählt werden. Dabei wirkt das Heranziehen von außersprachlichen Anschauungsmitteln motivierender als die Bearbeitung umfangreicher Texte. (S. 1003)

Wie kann aber bei der Auseinandersetzung mit Texten und bei gemeinsamen Diskussionen im Unterricht Wortschatz erarbeitet und langfristig gespeichert werden, sodass er immer wieder abrufbar ist?

Beim Lesen und bei der Bearbeitung der Texte spielt Wortschatzarbeit eine entscheidende Rolle. Langjährige Unterrichtserfahrung und -beobachtung haben zu folgenden Ergebnissen geführt: Bei neuen Vokabeln neigen Studierende dazu, diese mit Hilfe von zweisprachigen Wörterbüchern in ihre Muttersprache zu übersetzen. Eine gründliche Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wörterlernprozessen findet bei Studierenden allerdings eher selten statt. Dies führt dazu, dass die Bedeutung einiger Vokabeln nur teilweise verstanden wird und dass diese auch nicht langfristig abrufbar sind.

Um dem entgegenzuwirken und die KTN bei der Erstellung von individuellen Glossaren und somit bei der Suche nach einer effektiven Vokabellernstrategie zu unterstützen, wurden zu Beginn des Kurses einige davon vorgestellt und gemeinsam erprobt. Dabei musste eine Auswahl getroffen werden und so beschränkte man sich auf die folgenden Strategien:

- zweisprachige Vokabellisten mit Kontextualisierung
- Brainstorming
- Wortfelder und -familien
- Wortnetze
- Wort-Bild-Karten

Im Folgenden werden die einzelnen Strategien im Kontext des genannten Kurses näher vorgestellt.

3.1 Zweisprachige Vokabellisten mit Kontextualisierung

Das Übersetzen unbekannter Wörter, die für das Verständnis der gelesenen oder gehörten Texte entscheidend sind, scheint für viele Studierende eine ökonomische und effiziente Methode zu sein, um sich neues, passendes Vokabular anzueignen. Rampillon (1985) stellt fest: „Die Muttersprache bietet sich als interlinguale Vergleichsgrundlage an, um auf die Bedeutung eines unbekanntes fremdsprachlichen Wortes zu kommen“ (S 36). Zweisprachige Vokabellisten können zwar für die Studierenden als Hilfsmittel gelten, sie sind aber, auch wenn sie individuell zusammengestellt worden sind, nicht sehr effektiv, da die „Vergessensquote“ sehr hoch ist und „dieser Wörterlernprozess oft als langweilig und monoton empfunden wird“ (Neveling, 2004, S. 12, zit. nach Rampillon, 1985). Deshalb wurden im Kurs „Technisches Deutsch“ die KTN immer wieder aufgefordert, Wörter und Begriffe, die für das behandelte Thema relevant waren, nicht nur zu übersetzen, sondern diese auch in einen Kontext einzubetten. Durch diese Beispielsätze, die aus den behandelten Texten oder auch aus Wörterbüchern (z. B. DWDS, *Wortprofile*) entnommen wurden, konnten sich die KTN – laut eigenen Aussagen – die neuen Wörter besser einprägen.

3.2 Brainstorming

Bei der Einführung eines neuen Themas wurde häufig das Brainstorming eingesetzt: Dabei sollten die KTN – ausgehend von ihrem eigenen Vorwissen – einen zentralen Begriff zu diesem Thema mit anderen Begriffen assoziieren. Beim Brainstorming handelt es sich nämlich „um das prozesshafte Vorgehen der Vergegenwärtigung erworbenen Wissens aufgrund eines Stimulus mit dem Ziel eines möglichst breiten ungefilterten Zugriffs auf das Gedächtnis“ (Neveling, 2004, S. 81). Die von den Studierenden genannten Begriffe wurden in der Regel in Form von Wortigeln oder Assoziogrammen als Tafelbild festgehalten und dies ermöglichte es den einzelnen KTN, einerseits ihr eigenes fachliches und sprachliches Vorwissen zu aktivieren und sich andererseits – durch die Zusammenarbeit mit den anderen Studierenden – neue Vokabeln anzueignen und so den eigenen Wortschatz zu erweitern. Außerdem konnten die Wortigel und Assoziogramme anschließend von jedem einzelnen Studierenden frei bearbeitet bzw. ergänzt werden.

3.3 Wortfelder und Wortfamilien

Im Unterricht wurden immer wieder im Bereich der behandelten Themenkreise zu den Schlüsselwörtern Wortfelder und Wortfamilien erarbeitet. Bußmann (2002) bezeichnet ein *Wortfeld* als „Terminus zur Bezeichnung einer Menge von sinnverwandten Wörtern, deren Bedeutungen sich gegenseitig begrenzen und die lückenlos (mosaikartig) einen bestimmten begrifflichen oder sachlichen Bereich abdecken sollen“ (S. 753). In Zusammenarbeit mit der Dozentin erstellten die KTN ausgehend von gelesenen und erarbeiteten Texten eben solche Wortfelder und konnten sich auf diese Weise ein breiteres Wortschatzspektrum aneignen. Dies sollte es ihnen ermöglichen, sich zu den behandelten Themenbereichen situationsadäquat, präzise und variantenreich auszudrücken.

Folgendes Beispiel aus Unterricht zum Themenbereich „energieeffiziente Gebäude“ soll angeführt werden:

Schlüsselwort *Gebäude* - Haus, Bau, Bauwerk, Villa, Bungalow, Wohneinheit, Wohnkomplex.

Den Begriff *Wortfamilie* bezeichnet Bußmann (2002) als „Menge von Wörtern innerhalb einer Sprache, deren gleiche oder ähnliche Stammorpheme auf dieselbe etymologische Wurzel zurückgehen“ (S. 753). Durch das gemeinsame Zusammenstellen von Wortfamilien im Unterricht kommt folglich zum Sprachwissen der KTN auch die Kreativität zum Zuge, z. B.

- bei der Bildung von Komposita
(Beispiel aus der Unterrichtspraxis: wohnen – Wohnqualität, Altbauwohnung...) oder
- bei der Überführung einer Wortart in eine andere mit der Hilfe morphologischer Mittel (vgl. dazu Buhlmann und Fearn, 2000, S. 24)
(Beispiel aus der Unterrichtspraxis: wohnen – wohnlich, bewohnbar – Wohnung, Bewohner).

3.4 Wörternetze

Bei dieser Strategie erfolgt das Wörterlernen durch Vernetzung, wobei die einzelnen Begriffe sinnvoll miteinander verknüpft werden. Neveling (2004) bezeichnet *Wörternetze* als „Aufzeichnungen von Wörtern, die der Lernende nach

bestimmten Prinzipien auf einem Blatt Papier anordnet, mit Linien verbindet und mit Farben, Zeichnungen u. ä. weiter ausgestaltet“ (S. 13). Dadurch kann einerseits Vorwissen gefördert, andererseits neu erworbenes Wissen integriert werden. Dies „erleichtert einen Abruf im Sinne des lexikalischen Zugriffs, bei dem Wörter durch die vielfältigen Verknüpfungen leichter für die Verwendung bereitgestellt werden“ (Kehrein, 2013, S. 37).

Die gemeinsam im Unterricht erstellten Wörternetze konnten anschließend jederzeit von den einzelnen KTN beliebig erweitert werden und ermöglichten so auch eine individuelle und autonome sprachliche Weiterentwicklung.

Abbildung 1 zeigt ein Beispiel für ein gemeinsam erstelltes Wörternetz aus der Unterrichtspraxis:

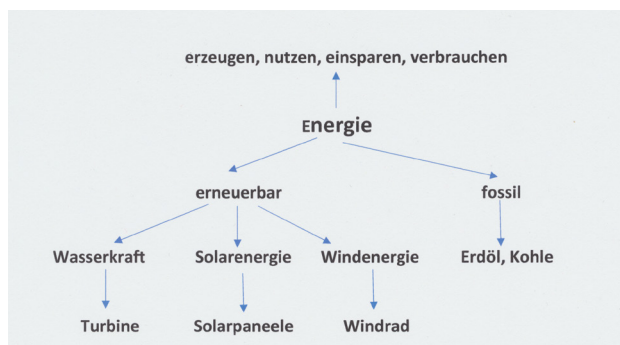


Abb. 1 – Beispiel für ein gemeinsam erstelltes Wörternetz aus der Unterrichtspraxis

3.5 Wort-Bild-Karten

In einem Kurs, wo die KTN bereits über ein fundiertes Fachwissen verfügen, sich aber oft noch die sprachlichen Fähigkeiten in der Fremdsprache aneignen müssen, um in der Zielsprache über dieses Fachwissen diskutieren zu können, ist es oft sinnvoll und durchaus ökonomisch, wenn neu erlerntes Fachvokabular durch den Einsatz visueller Mittel festgehalten werden kann. Immer wieder wurden den KTN im Unterricht *Wort-Bild-Karten* gezeigt. Zeichnungen, Bilder und Fotos mit der Bezeichnung der einzelnen Elemente können, vor allem bei visuellen Lernertypen, das Erlernen von Wörtern leichter ermöglichen. „Bei

einer Visualisierung der Wortbedeutung wird [...]“, laut Stork (2003), „sowohl das imaginale als auch das verbale System in die Verarbeitung einbezogen, was zu besseren Behaltensleistungen führt“ (S. 119).

Die folgende Abbildung zeigt ein gemeinsam im Unterricht erstelltes Beispiel:

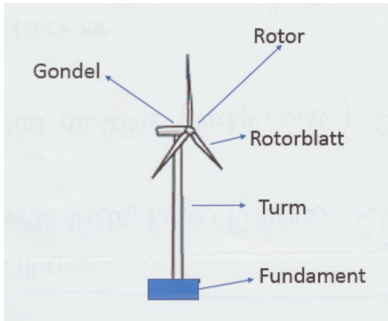


Abb. 2 – Beispiel für eine gemeinsam erstellte Wort-Bild-Karte aus der Unterrichtspraxis

4. Individuelle Glossare: Beispiele

Nach der Reflexion über die präsentierten Vokabellernstrategien arbeiteten die KTN an ihren persönlichen Glossaren. Dabei sollten sie folgende Fragen berücksichtigen:

- Was für ein Lerntyp bin ich? / Wie lerne ich am besten Vokabeln?
- Nach welchen schon lange erprobten und nach welchen neu erlernten Vokabellernstrategien kann ich Vokabeln optimal lernen, speichern und langfristig behalten?
- Nach welchen Kriterien wähle ich die Vokabeln aus?
- Wie kann ich eigene Bedürfnisse und erstrebte Zielqualifikationen durch individuelle Glossare berücksichtigen?

Um die Arbeit der KTN besser darstellen zu können, sollen einige Beispiele für die Glossare⁴ präsentiert werden. Es handelt sich dabei um willkürlich gewählte Fallbeispiele, die besonders interessant erscheinen. Präsentiert werden nicht die korrigierten Glossare, sondern die Originale.

⁴ Aus Platzgründen werden nur Teile aus den Glossaren vorgestellt.

KTN 1

KTN 1 verfügt über Deutschkenntnisse auf B2-Niveau. Das in der folgenden Abbildung 3 gezeigte Glossar bezieht sich auf das Thema „energieeffizientes Bauen“ (Adjektive, Substantive, Verben).

BEGRIFF	Adjektive	Substantive	Verben
Energieeffizientes Bauen			
Wohnung	gut ausgestattet	Bau, -, m	vermieten (affittare)
	gemütlich	Gebäude, -, n	mieten (essere in affitto)
	nachhaltig	Wohngebäude, -, n	untervermieten
	energieeffizient	Bauwerk, -e, n	umbauen
	funktionell	Fassade, -n, f	umstrukturieren
	ökologisch	Niedrigenergiehaus, -häuser, n	erneuen
	umweltbewusst	Passivenergiehaus, -häuser, n	fertigstellen
		Niedrigenergiebauweise, f	kündigen (disdire)
		Stock, Stöke, m	errichten
		Stockwerk, -e, n	
		Geschoss, -e, n	
		Erneuerung, -en, f	
		Viertel, -, n	
		Quartier, -e, n	
	Wohngebiet (zona residenziale), -e, n		
	Grünfläche		
Anlagen	gut geplant	Bodenheizung, -en, f	installieren
	gut entworfen	Klimaanlage, -n, f	einbauen
	effizient	Heizkessel, -, m	prüfen
	leistungsstark (produktiv)	Beleuchtungssystem, -e, n	
	gut orientiert	Lüftungsanlage, -n, f	
	optimal ausgerichtet	Solaranlage, -n, f	
		Photovoltaikpaneel, -e, n	
	Sonneneinstrahlung, -en, f		
	Frischlufzufuhr, -, f		

Abb. 3 – Glossar KTN 1

Persönliche Vokabellernstrategie:

- Unterteilung der Vokabeln in: Thema („energieeffizientes Bauen“), Unterbegriffe („Wohnen“)
- Unterteilung der Vokabeln nach Wortarten (Adjektive, Substantive, Verben)
- Übersetzung – nur bei Bedarf;
- Angabe von Wortfeldern (Bau, Gebäude, Wohngebäude, Bauwerk) und Wortfamilien (mieten, vermieten, untervermieten)
- Angabe von grammatikalischen Erklärungen nur bei Bedarf (z. B. Substantive: Genus, Form im Nom. Plural)
- Einsatz von visuellen Mitteln (Markierung bestimmter grammatikalischer Elemente, die für den KTN – laut eigener Aussage – eher schwierig sind)

KTN 2

KTN 2 verfügt über Deutschkenntnisse auf B1-Niveau. Das in der folgenden Abbildung 4 gezeigte Glossar bezieht sich auf das Thema „erneuerbare Energie“ (Adjektive, Substantive, Verben).

NACHHALTIGES WOHNEN GLOSSAR			
BEGRIFF	ADJEKTIVE	SUBSTANTIVE	VERBEN
Anlagen	effizient	Heizkosten, pl	installieren
	gut geplant	Heizungsanlage, e	prüfen
	leistungsstark	Biomassekessel, r	verbessern
	wandlungsfähig (trasformabile)	Komfortlüftungen, pl (sist.contr.ventilazione)	
	innovativ	Photovoltaikanlage, e	
	niedrig	Drehmechanismus, r (mecc.di rotazione)	
andere		Brennstoff, r (combustibile)	
		Wärmepumpe, e (pompa di calore)	
		Wärmespeicher, r (accumulat. termico)	

Abb. 4 – Glossar KTN 2

Persönliche Vokabellernstrategie:

- Unterteilung der Vokabeln nach Thema (erneuerbare Energien) und Unterbegriffen (Beispiel: Biomasseanlagen)
- Unterteilung der Vokabeln nach Wortarten (Adjektive, Substantive, Verben)
- häufige Übersetzung in die Muttersprache (einzelne Vokabeln, Wortgefüge: „unter Überdruck setzen“)
- Angabe von wenigen grammatikalischen Erklärungen bei Substantiven: Genus; manchmal nur Angabe der Pluralform (Heizkosten, Komfortlüftungen)

KTN 3

KTN 3 verfügt über Deutschkenntnisse auf B1/B2-Niveau.

Das in der folgenden Abbildung 5 gezeigte Glossar bezieht sich auf das Thema „erneuerbare Energie“ (Verben).

Verben	
ausnutzen speisen einsparen erhalten abwenden Besucher anziehen entwerfen verbringen einrichten sich teilen erreichen verzichten auf sich weitestgehend selbst versorgen	<p>trarre vantaggio sopperire, soddisfare risparmiare ottenere, preservare evitare attirare visitatori disegnare, progettare trascorrere arredare condividere raggiungere rinunciare a si riforniscono/ si mantengono in gran parte da soli</p>
Ein Haus kann man...	<p>→ → → kaufen, mieten, bauen, renovieren, umbauen, verkaufen, vermieten, errichten, fertigstellen.</p>
	<p>Man hat größtenteils den alten Baumbestand erhalten. Das Hellotrap ist nicht nur Dischs Wohnhaus, sondern es zieht auch viele Besucher an. Gäste mit Höhenangst verbringen in diesem Hotel bestimmt keine ruhige Nacht. Die Zimmer sind in mühevoller Kleinarbeit eingerichtet worden. Die Gäste müssen sich die Dusche teilen. Mit der Stadtbahn das Wohngebiet erreichen. Viele Menschen verzichten auf das Auto.</p>

Abb. 5 – Glossar KTN 3

Persönliche Vokabellernstrategie:

- Trennung der einzelnen Wortarten; hier: Wortliste mit Verben; Verben aus verschiedenen Texten zum Thema energieeffizientes Bauen
- Übersetzung in die Muttersprache
- Beispielsätze aus den gelesenen Texten (Kontextualisierung)
- Wortpaare (Haus + Verben; Wortprofil)
- nur vereinzelte explizite grammatikalische Erklärungen (verzichten auf)

KTN 4

KTN 4 verfügt über Deutschkenntnisse auf B1-Niveau.

Das in der folgenden Abbildung gezeigte Glossar bezieht sich auf das Thema „energieeffizientes Bauen/nachhaltige Bauweisen“ (Verben).

GLOSSAR DER NACHHALTIGEN BAUWEISEN

1 BEGRIFF: (-s) Gebäude (-) = l'edificio

1.1 VERBEN

errichten=costruire [Substantiv (-e) Errichtung= l'edificazione]
(Präteritum: errichtete, errichtetest, errichtete, errichteten, errichtetet, errichteten)

Das **errichtete** Gebäude = l'edificio costruito

sanieren=restaurare, ristrutturare
(Substantiv: (-e) Sanierung (-en) = il risanamento, la riqualificazione)
Syn: erneuern.

abreißen=demolire [Substantiv (-r) Abriss (-e)= la demolizione]
(Perfekt: bin, bist, ist, sind, seid, sind abgerissen)

...deshalb müsste das gesamte Gebäude erst **abgerissen**, dann neu aufgebaut werden.

Abb. 6 – Glossar KTN 4

Persönliche Vokabellernstrategie:

- „digitales Karteikartensystem“
- grammatikalische Hinweise nach Bedarf (Konjugation Verben, unterschiedliche Tempora; Genus der Substantive, Pluralform)
- Ableitung Verb - Substantiv (z. B. errichten – Errichtung)
- gelegentlich Angabe von Synonymen (z. B. sanieren – erneuern)
- Übersetzung des Begriffs in die Muttersprache
- meist Beispielsätze aus gelesenen Texten (Kontextualisierung)

KTN 5

KTN 5 verfügt über Deutschkenntnisse auf A2-Niveau.

Das in der folgenden Abbildung 7 gezeigte Glossar bezieht sich auf das Thema „energieeffizientes Bauen“ (Substantive).

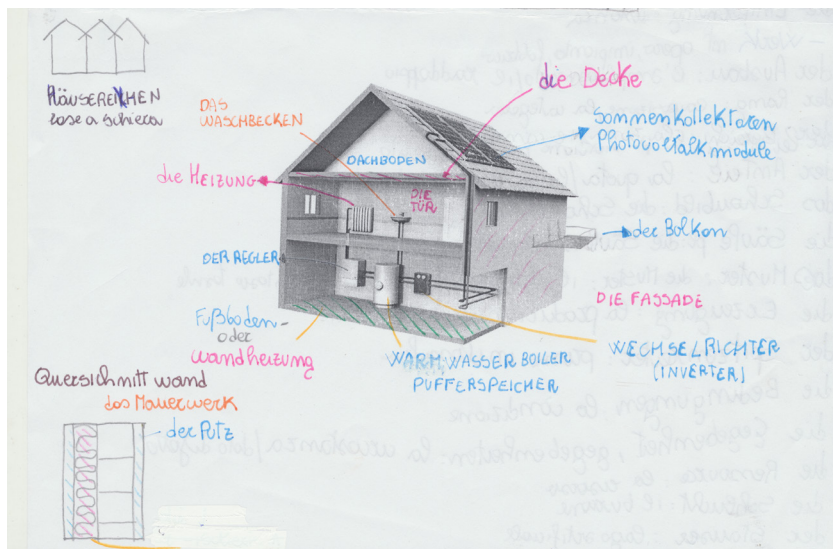


Abb. 7: Glossar KTN 5

Persönliche Vokabellernstrategie:

- Einsatz von visuellen Hilfsmitteln: Wort-Bild-Karten + Farben zur Kennzeichnung grammatikalischer Elemente (z. B. Genus der Substantive)
- Angabe von Grundwortschatz (Tür, Balkon)
- Angabe von neu erworbenem Fachwortschatz

5. Evaluation und Schlussbemerkungen

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass durch die Arbeit an eigenen, individuellen Glossaren allgemein Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstsein gefördert werden kann. Die gemeinsame Reflexion über Fachsprachenerwerb und die Arbeit an individuell abgestimmten Vokabellernstrategien ermöglichen es den Studierenden, den eigenen Wortschatz so auszubauen, dass im Fachsprachenunterricht auch bei sehr unterschiedlichen Ausgangssituationen der KTN fachsprachliche Kommunikation sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich gelingen konnte.

Man kann allerdings auch feststellen, dass vor allem in der Anfangsphase der Arbeit an den Glossaren ein gewisser Widerstand, der auf eine skeptische Haltung der KTN gegenüber alternativen Vokabellernstrategien zurückzuführen ist, überwunden werden muss. Durch das systematische Erproben der verschiedenen Strategien können sich die Studierenden jedoch davon überzeugen, dass durch neue Strategien persönlich gesteckte Ziele und gleichzeitig die von der Fakultät vorgegebenen Bildungsziele (Abschnitt 2.1 "Vorstellung des Kurses") leichter und schneller erreicht werden können.

Regelmäßiges Feedback und die Beratung durch die Dozentin spielen dabei eine wesentliche Rolle, da bei den gemeinsamen Gesprächen nicht nur die Motivation der einzelnen Studierenden gesteigert, sondern auch Frusterlebnisse thematisiert und relativiert werden können.

Bei der Wahl einer geeigneten Lernstrategie zur Festigung und Erweiterung des Wortschatzes fällt außerdem auf, dass viele KTN die verschiedenen Vokabellernstrategien vermischen und sie den allgemeinen Anforderungen und den persönlichen Bedürfnissen anpassen. Die Auseinandersetzung und das Erproben der Strategien zwingt die Studierenden, das eigene Lernverhalten kritisch zu überdenken und gegebenenfalls zu modifizieren. Beim Erstellen der Glossare müssen sie sich nämlich immer wieder fragen, was sie effektiv können, was sie noch lernen wollen bzw. müssen und wie sie dieses Ziel erreichen können. Daraus ergibt sich auch die Möglichkeit, den eigenen Lernweg mitzubestimmen und den Lernprozess selbst zu steuern. Somit übernehmen die Studierenden Verantwortung für ihr eigenes Lernen und machen autonomes Lernen möglich.

Tassinari (2012) weist darauf hin, dass es bei der „Bewusstmachung und Reflexion über das eigene Lernen und den eigenen Lernprozess“ wichtig sei, „dass der Lerner es lernt, ... sein Lernverhalten in einem bestimmten Lernprozess einzuschätzen bzw. zu evaluieren“ (S. 16). Nur so kann er nämlich den eigenen Lernweg finden und gezielter, motivierter und erfolgreicher auf seine Lernziele hinarbeiten und sich persönlich weiterentwickeln.

Bibliographie

- Beskorovainaya N. A. (2016). Besonderheiten und Merkmale der Fachsprache. *Young Scientist*, 12. Zugriff über <https://moluch.ru/archive/116/30926>
- Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.
- Buhlmann R. & Fearnas A. (2000). *Handbuch des Fachsprachenunterrichts* (6. Aufl.). Tübingen: Narr.
- Bußmann H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft* (3. Aufl.). Stuttgart: Kröner.
- Chekhouni, H. & Christmann, R. (1997). Zur Gestaltung von Übungen im studienfachbezogenen Fachsprachenunterricht für Studierende der Ingenieurwissenschaften. In A. Wolff & D. Blei (Hrsg.), *DaF für die Zukunft, eine Zukunft für DaF!*, S. 159–167. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- Elsen, H. (2003): Neologismen in der Fachsprache der Linguistik. *Deutsche Sprache, Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, 31, 63–75.
- Fluck, H. R. (1992). *Didaktik der Fachsprachen – Aufgaben und Arbeitsfelder, Konzepte und Perspektiven*. Tübingen: Narr.
- Freie Universität Bozen (Hrsg.). (2017). *Syllabus „Technisches Deutsch“ 2017/18, nach den „Dublin Descriptors“ für Bachelor- und Masterabschlüsse, 2003*.
- Kehrein, A. S. (2013). *Strategien zum Wortschatzerwerb im Englischunterricht*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Freie Universität Berlin.
- Kniffka, G. & Roelcke, Th. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Neveling, Ch. (2004). *Wörterlernen durch Wörternetze*. Tübingen: Narr.
- Steinmetz, M. & Dintera, H. (2014). *Deutsch für Ingenieure, DaF-Lehrwerk für Studierende der ingenieurwissenschaftlichen Fächer*. Wiesbaden: Springer.
- Stork, A. (2003): *Vokabellernen – Eine Untersuchung zur Effizienz von Vokabellernstrategien*. Tübingen: Narr.
- Stork, A. (2006). Ein Bild sagt mehr als Tausend Worte – auch beim Vokabellernen. *Glottodidactica*, 12, 97–108. Zugriff über <https://doi.org/10.14746/gl.2006.32.07>
- Tassinari, G. (2012). Kompetenzen für Lernautonomie einschätzen, fördern, evaluieren. *FLuL Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 41/1, 10–24. Zugriff über <http://www.periodicals.narr.de/index.php/flul/article/viewFile/2211/2112>

Le LSP nella didattica della lingua italiana. Un'indagine sulla dimensione operativa

Paolo Nitti – Università degli Studi dell'Insubria

Elena Ballarin – Università Ca' Foscari Venezia¹

Abstract

L'insegnamento delle lingue per scopi speciali (*Languages for specific purposes* – LSP) si configura come un obiettivo significativo per molti corsi di lingua, soprattutto per la vita professionale degli studenti (Nitti, 2017).

Gli approcci di insegnamento delle LSP sono confortati da una costellazione di studi di natura accademica, rivolti alle lingue (Ciliberti, 1981; Gálová, 2007).

Partendo da queste premesse è parso opportuno indagare la presenza delle LSP (Serragiotto, 2014) nella programmazione degli insegnamenti di italiano L1, L2 e LS, attraverso la redazione di un questionario, proposto a un campione rappresentativo del personale docente di diversi ordini e gradi.

L'obiettivo della ricerca, infatti, è l'individuazione di eventuali difformità di insegnamento delle LSP da parte di docenti di italiano che si occupano di utenze diverse e di cicli differenti di istruzione.

L'analisi dei dati ha permesso di descrivere le strategie glottodidattiche maggiormente impiegate per l'insegnamento delle LSP, delineando una panoramica delle microlingue maggiormente rappresentate nei contesti scolastici del primo e del secondo ciclo.

In didattica dell'italiano L1 le LSP sono spesso date per acquisite a partire dalla scuola secondaria (Nitti, 2016), mentre per l'insegnamento dell'italiano come L2 e LS, secondo l'interpretazione dei dati, è determinante il superamento del livello soglia, nonostante la Scuola italiana spesso richieda le LSP anche in fasi meno avanzate dell'interlingua, come emerge dall'analisi dei questionari e dei sillabi.

¹ Pur concepito in modo unitario, a Elena Ballarin devono essere riconosciuti i paragrafi 2 e 4, e a Paolo Nitti i paragrafi 1, 3 e 5.

1. Introduzione

Lo studio delle LSP non rappresenta una novità rispetto alla ricerca in linguistica, considerando che il fenomeno è trattato anche a seconda di prospettive diversificate (Ciliberti, 1981; Gálová, 2007). Le LSP vengono definite come sottocodici rispetto a una dimensione sociolinguistica di stampo funzionalista; come linguaggi settoriali, in merito agli ambiti disciplinari e agli utenti; come microlingue, riguardo a una prospettiva glottodidattica che le concepisce come oggetto di insegnamento e di apprendimento. Tutte queste etichette sono generalmente utilizzate a seconda di una piena sinonimia, giacché non è spesso possibile distinguere nettamente il ruolo dei parlanti dalle situazioni comunicative e dagli ambiti disciplinari o professionali.

Secondo Baldi e Savoia, più che concentrarsi sulle specificità terminologiche, occorrerebbe valutare le caratteristiche che “in corrispondenza a determinati settori della tecnica, delle scienze, delle attività produttive [...] danno luogo a un particolare tipo di variazione detta funzionale, collegata, in ultima analisi all’argomento trattato e a regole culturali e situazionali” (2018, p. 91). Probabilmente è proprio a causa del valore funzionale e pragmatico che le LSP rappresentano per la linguistica e per la glottodidattica uno degli ambiti privilegiati di indagine.

Gli ordini di istruzione, già a partire dalla scuola primaria, richiedono che gli apprendenti divengano padroni delle LSP per tutti i livelli di analisi (morfosintassi, sintassi, lessico e testualità), a cominciare dall’ambito settoriale della formazione stessa e dal ventaglio di situazioni comunicative che possono verificarsi a scuola.

All’interno della dimensione glottodidattica, inoltre, si rileva sovente la presenza di elementi microlinguistici nei sillabi di lingue straniere e di lingua italiana, in raccordo, generalmente, ad altre discipline scolastiche, sebbene sia possibile apprezzare un alto tasso di contenuti microlinguistici anche per quanto concerne i programmi disciplinari, soprattutto in chiave definitoria e introduttiva.

Sulla base di queste premesse sono state indagate la percezione delle LSP da parte del personale docente, e le tecniche, le strategie e le attività più comuni per l’insegnamento delle microlingue, attraverso un questionario e l’analisi di un *corpus* di sillabi.

2. La ricerca

Come descritto in precedenza, il percorso di questa indagine prende avvio dall'analisi della presenza delle LSP all'interno dei sillabi di italiano come L1, L2, LS rilevando se vi siano delle difformità di insegnamento delle LSP da parte di docenti di italiano che si occupano di utenze diverse e di cicli differenti di istruzione.

Questa indagine², pertanto, intende essere una sezione di una ricerca più ampia sullo studio delle microlingue e della lingua accademica i cui dati parziali sono stati presentati già in occasione del XV Congresso SILFI (Genova, 28-30 maggio 2018), di cui gli atti sono attualmente in corso di pubblicazione. Lo strumento diagnostico utilizzato e descritto nel § 3 è stato costruito basandosi su definizioni reperibili nel *Dizionario di glottodidattica*³ (Balboni, 1999), che esplicitano le tecniche più adatte all'insegnamento delle microlingue. In particolare, si è ritenuto opportuno investigare sulla consapevolezza didattica da parte degli insegnanti e, più in generale, sulla conoscenza della didattica collaborativa, imprescindibile nell'insegnamento delle LSP.

Nella didattica delle microlingue professionali, infatti, il rapporto docente-discente è perfettamente simmetrico, in quanto il docente di lingua ha piena conoscenza scientifica e professionale della lingua, il discente, al contrario, ha piena conoscenza della disciplina veicolata attraverso la microlingua. I due soggetti, dunque, possono reciprocamente contribuire al processo di insegnamento-apprendimento in piena parità. Al contrario, nella didattica delle microlingue disciplinari, come pure nella didattica della lingua accademica, il rapporto docente-discente è asimmetrico e ciascuno dei due soggetti è portatore di informazione nascosta. L'uno conosce professionalmente la lingua e il suo insegnamento, l'altro soggetto non è ancora completamente formato in ambito disciplinare. I due soggetti, perciò, sono entrambi *incompleti* e necessitano dell'intervento di un terzo soggetto: il collega docente di disciplina. Il tipo di didattica che si può instaurare in questo tipo di contesto non appare, dunque, più semplicemente regolato mediante tecniche collaborative, ma si può realizzare solo attraverso strategie didattiche differenti, descritte in ambiti che si ispirano all'ambito microeconomico (Ballarin, 2014).

2 Al pari del contributo di Ballarin E. e Nitti P. che si trova nel medesimo volume a pagina 211.

3 Di questo dizionario esiste anche una versione online: <https://www.itals.it/nozion/nozief.htm> intitolata *Nozionario di glottodidattica*.

Le strategie previste nei due tipi di situazioni - microlingue professionali e disciplinari - trovano ambedue pertinenza nelle dinamiche economico-sociali descritte dalla *teoria dei giochi* (Von Neumann, Morgenstern, 1944) e, soprattutto, dalla descrizione della *strategia dominante* che consente di ottenere lo scopo prefissato per *vincere il gioco* (Nash, 1950).

Nel caso dell'insegnamento delle LSP scientifico-professionali, dunque, il rapporto simmetrico tra docente e discente sembra del tutto simile a quanto previsto nel *gioco a due*. Questa strategia è la più semplice, poiché il suo risultato è determinato solamente dalle scelte dei due giocatori che hanno a disposizione due mosse ciascuno:

- il docente può predisporre il patto formativo e chiedere allo studente di aderire;
- il discente può aderire rinegoziando il patto secondo le sue necessità.

La fase preliminare si manifesta nella sezione iniziale di un corso ed è prope-deutica a tutto lo svolgimento dell'evento didattico.

Solo in seguito i due giocatori possono esercitare la loro *ultima mossa*:

- il docente può proporre le attività didattiche tenendo conto delle esigenze dello studente;
- il discente può scegliere se aderire o meno al patto formativo rinegoziato e collaborare con il docente.

Questo tipo di strategia, tuttavia, difficilmente si può realizzare nell'ambito delle LSP disciplinari, poiché se, nel caso delle microlingue scientifico-professionali, si verifica una coincidenza di interessi (i due soggetti, collaborando, ottengono il massimo risultato e raggiungono lo scopo prefissato), nel contesto scolastico o accademico gli interessi non coincidono pienamente (data la natura asimmetrica del rapporto) e i soggetti possono decidere di collaborare fra loro solo parzialmente.

Nel caso delle microlingue disciplinari, perciò, nessun soggetto può agire isolatamente, a prescindere dagli altri.

In questo tipo di contesto didattico il docente deve avere piena consapevolezza di quali possano essere le tecniche didattiche più efficaci, al fine di realizzare la didattica collaborativa, anche in assenza di una condizione di simmetria fra i soggetti.

Le tecniche glottodidattiche che meglio possono servire allo scopo (Balboni, 1999, 2007; Comoglio & Cardoso, 2000) sembrano, dunque essere:

- la griglia, che permette di inserire contenuti da parte di entrambi i soggetti e di realizzare una piena collaborazione; questa tecnica appare più adatta nell'insegnamento delle microlingue scientifico-professionali;
- la tecnica del jigsaw, che consente al singolo di lavorare individualmente, e, parimenti, di portare il proprio contributo all'interno del gruppo di lavoro; questa tecnica si presta ottimamente nella didattica delle microlingue disciplinari, poiché i soggetti coinvolti sono differenti e possiedono un grado diverso di conoscenza linguistico-disciplinare;
- la tecnica di group investigation, che consente ai diversi gruppi di lavoro di lavorare in autonomia e di raccordarsi successivamente per ottenere il raggiungimento dello scopo prefissato;
- lo spidergram, che, come la griglia, permette a tutti i soggetti di inserire contenuti e di ampliare le conoscenze in diverse fasi di progressione;
- l'accoppiamento parola-definizione, che nelle LSP scientifico-professionali realizza pienamente il rapporto collaborativo fra i soggetti; nelle microlingue disciplinari permette a soggetti differenti – docente di lingua, docente di disciplina, discente – di relazionarsi e di collaborare.
- L'analisi dei dati (§ 4), permetterà, dunque, di verificare il grado di consapevolezza glottodidattica da parte dei docenti di LSP.

3. Il questionario

Le LSP rispetto all'insegnamento delle lingue rappresentano un obiettivo di molti sillabi e, generalmente, sono presenti a partire dai livelli B1-B2, tuttavia, come si è visto precedentemente (§ 1), all'interno delle programmazioni glottodidattiche si inseriscono elementi microlinguistici precocemente, assecondando una logica funzionale ai percorsi formativi e professionali, piuttosto che ricondursi alla tradizionale dicotomia proposta da Cummins (1979) fra competenze linguistiche di base (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) e accademiche (*Cognitive Academic Language Proficiency*), laddove le LSP sarebbero ragionevolmente inseribili solamente all'interno delle ultime.

L'obiettivo di questo contributo è delineare le caratteristiche dell'insegnamento delle LSP rispetto alla didattica dell'italiano, considerando che, a livello di pura intuizione, le microlingue sono richieste agli studenti senza che spesso vi sia un insegnamento esplicito e contestuale, aspetto che, invece, risulta fondamentale all'interno della didattica universitaria e disciplinare (Balboni, 2000).

Lo scopo della ricerca, dunque, è verificare la presenza delle LSP all'interno dei corsi di italiano come L1 e L2, sebbene siano stati considerati e valutati anche gli insegnamenti di altre LS, in relazione alle tecniche e allo sviluppo della competenza comunicativa, analizzando eventuali difformità relative all'accesso e all'insegnamento delle LSP da parte dei docenti di lingua.

Si è deciso, pertanto, di utilizzare un questionario sociolinguistico e glottodidattico (Nitti, 2018) come strumento operativo adeguato rispetto alle domande di ricerca, con il proposito di analizzare la percezione delle LSP da parte del personale docente e di verificare quali siano le strategie, le tecniche e le attività prevalenti rispetto alle scelte glottodidattiche contemporanee.

Ai fini della ricerca è stato individuato un campione di docenti di italiano come L1 (52%), L2 (39%) e di LS (9%), costituito da 178 informanti, distribuiti abbastanza uniformemente tra la scuola primaria (19%), secondaria di primo grado (21%), secondaria di secondo grado (22%) e i CPIA (32%). Una parte molto ridotta del campione opera a livello universitario (2%) e nell'ambito delle lezioni private individuali o in piccoli gruppi (4%).

Il questionario è stato distribuito in formato elettronico e distribuito attraverso alcuni *social media*, nell'ambito di gruppi di discussione, costituiti da docenti di italiano e di lingue straniere in ordini di istruzione differenti.

Per motivi di praticità si è scelto di suddividere il questionario in tre parti e di inserire una premessa in merito al trattamento e alle modalità di divulgazione dei dati, alla responsabilità scientifica della ricerca e alla descrizione breve della struttura corredata del dettaglio del tempo necessario alla compilazione, di 15-20 minuti.

Si è stabilito di non superare i 20 quesiti per non gravare sul tempo per la compilazione e con il fine di evitare eventuali defezioni rispetto alla veridicità delle risposte, privilegiando una batteria di domande breve.

La prima parte del questionario (6 quesiti) è relativa all'inquadramento del campione rispetto all'età, alla lingua insegnata, al target di riferimento, all'ordine di istruzione, al titolo di studio e agli anni di insegnamento.

All'interno della seconda parte (4 quesiti), si trovano domande relative alle LSP e, in particolare, al ruolo delle LSP nell'insegnamento delle lingue, al livello e all'ordine di istruzione più indicato per la trattazione.

L'ultima parte del questionario (10 quesiti) contiene domande relative alle strategie, alle tecniche e alle attività glottodidattiche prevalenti.

In merito alle specificità dei quesiti, per quanto concerne il rapporto fra LSP e abilità di base, si sono considerati gli studi di Brighetti e Minuz (2001) e di Bettoni (2006); per le tecniche e le attività relative al contesto comunicativo si sono utilizzati i descrittori presenti in Balboni (2012) e in Porcelli (1994). Le attività di riflessione sulla lingua sono state tratte da Gatti e Peyronel (2006) e da Gálová (2007), mentre per la riflessione sul lessico si è considerata la trattazione di Corda e Marellò (2004).

Alla fine di ciascuna sezione del questionario, inoltre, è possibile inserire alcune considerazioni sulle domande, in forma di nota libera e opzionale.

Tutti i quesiti, al di fuori delle note a fine sezione, sono a scelta multipla, con la possibilità di inserire manualmente un ulteriore campo. La struttura del questionario ha permesso di analizzare agevolmente i dati, senza rinunciare a una dimensione puramente qualitativa e individuale, apprezzabile per mezzo dei campi liberi e delle note.

Per quanto concerne l'insegnamento delle LS e della L2, il livello linguistico degli apprendenti maggiormente rappresentato, secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento, è l'A2, seguito dal B1. Un fattore particolarmente interessante sul piano della ricerca è il fatto che molti docenti di scuola primaria, sebbene operino con studenti nativi, hanno scelto consapevolmente di indicare il livello linguistico dei propri corsisti come B2 o C1, non riconducendo automaticamente il livello dei propri studenti a un più ragionevole C2, o, più semplicemente, selezionando l'opzione *nativi*. Ogni informante ha inviato, oltre al questionario compilato, un esempio di sillabo. Il *corpus* di sillabi è stato successivamente analizzato rispetto alla presenza delle LSP, confermando sostanzialmente le risposte del questionario.

4. Analisi dei dati

La prima sezione del questionario definisce le caratteristiche dei 178 informanti e mette in luce come il profilo dell'informante maggiormente rappresentato sia costituito da un docente di scuola secondaria di primo e secondo grado (43%), abbia fra i 41 e i 55 anni (45%), abbia almeno una laurea di I livello (45%), insegni italiano L2 (48%), il livello linguistico dei suoi studenti si attesti tra A2-B1 (48%) e abbia occasione di trattare le microlingue a lezione (67%).

Questi dati evidenziano come una buona parte del campione abbia una formazione universitaria, ma non goda di una specializzazione in glottodidattica e, soprattutto, in didattica delle LSP. Gli studenti, inoltre, si attestano a un livello inferiore da quello previsto dalla teoria di interdipendenza delle lingue (Cummins, 1979) e di processabilità degli *input* (Pienemann, 1998), nelle quali il possibile insegnamento delle abilità complesse di tipo CALP potrebbe avvenire solamente a partire da un livello autonomo, a meno che non sussistano delle condizioni di apprendimento particolari.

A questo tipo di docente, tuttavia, sembra necessaria una strategia glottodidattica complessa, poiché necessita di scelte che permettano al suo discente con un livello linguistico insufficiente di interagire con contenuti di livello linguistico e cognitivo superiore.

Sia docente che discente si collocherebbero al di sotto del livello - glottodidattico per l'uno, linguistico per l'altro - necessario per portare a termine il compito richiesto.

La seconda parte del questionario prosegue l'indagine mediante alcuni quesiti più strettamente inerenti alle LSP e il loro ruolo nel processo didattico.

La maggior parte dei docenti riconosce come microlingua la lingua utilizzata per veicolare discipline proprie dell'area umanistica, come la letteratura (28%), la storia (23%) e la geografia (14%).

Dai quesiti successivi si ricava che nella realtà della loro professione i docenti debbano prevedere l'insegnamento delle microlingue già dai livelli A2-B1, ma ritengano il livello C1 come *livello soglia* (33%), al di sotto del quale la didattica delle microlingue sia impossibile. In ordine decrescente i livelli percepiti come soglia sono A2 (23%), B1 (22%), B2 (22%).

Sommando le percentuali dei livelli B2 e C1 (55%), sembra che la maggior parte degli intervistati sia consapevole che per padroneggiare contenuti

complessi siano necessarie abilità linguistiche avanzate. Il dato, tuttavia, viene disconfermato dai risultati ottenuti dal quesito successivo, secondo il quale il 65% ritiene possibile l'insegnamento delle LSP in tutti i livelli linguistici.

Tentando una possibile interpretazione dei dati, si può, forse, ipotizzare che la maggior parte dei docenti sia al corrente della complessità della didattica delle microlingue, ma debba prevederne l'insegnamento a tutti i livelli perché orientata dalla propria realtà professionale.

L'ultima parte del questionario entra nel merito della didattica. Interrogati su quali abilità siano fondamentali per l'insegnamento delle LSP, gli intervistati indicano:

- comprensione scritta (41%);
- produzione scritta (33%);
- produzione orale (19%);
- comprensione orale (7%).

Su quali siano le abilità integrate fondamentali indicano:

- appunti e traduzione (28%);
- dialogo (24%);
- parafrasi (10%);
- perifrasi (7%);
- transcodificazione (2%);
- dettato (1%).

L'ultima parte del questionario si focalizza sulle tecniche didattiche più adatte all'insegnamento delle microlingue e gli informanti indicano adatte a definire il contesto comunicativo:

- l'accoppiamento parola-definizione (16%);
- spidergram (12%);
- caccia all'errore (10%).

Le abilità percepite adatte alla riflessione sulla lingua e al potenziamento del lessico sono:

- accoppiamento parola-definizione (16%);
- spidergram (15%);
- riassunti e traduzione (11%).

Gli informanti indicano come adatte all'abilità di produzione:

- traduzione (17%);
- accoppiamento parola-definizione (13%);
- riassunto (12%).

Nella parte finale del questionario si richiede al campione di trattare l'ambito della didattica collaborativa e delle sue tecniche.

Infatti, come risposta al quesito "per insegnare una microlingua a scuola, occorre la cooperazione di discenti e..." gli informanti indicano:

- docente di disciplina (50%);
- docente di disciplina e docente di lingua italiana (27%);
- docente di lingua italiana (23%).

La tecnica che il campione privilegia per l'attuazione della didattica collaborativa risulta:

- traduzione (20%);
- accoppiamento parola-definizione (18%);
- riassunto (15%).

Dai dati ricavati si può notare chiaramente come i docenti non solo non prevedano, se non in minima parte, la possibilità di collaborare con i colleghi e di porsi in ottica cooperativa anche con i discenti, ma non conoscano nemmeno le tecniche utili a tali strategie.

5. Conclusione

L'analisi dei dati, sia per quanto concerne il questionario che l'insieme dei syllabi inviati, permette di rilevare una consapevolezza (Van Leir, 1995) piuttosto scarsa dei livelli linguistici di riferimento, soprattutto in relazione alla processabilità degli *input* (Pienemann, 1998). La maggioranza degli informanti (65%), infatti, indica nel questionario di poter insegnare le LSP in qualsiasi livello di progressione delle interlingue. Il livello di partenza per poter trattare le LSP sarebbe l'A2, contrariamente all'indicazione di un livello autonomo, avanzata da Cummins (1979). L'abilità di base maggiormente rappresentata per la trattazio-

ne delle LSP a lezione risulta la comprensione dello scritto (41%), seguita dalla produzione dello scritto (33%), mentre la ricezione del parlato rappresenta una componente decisamente minoritaria delle risposte (7%). Un dato interessante riguarda la controtendenza della produzione orale (19%) rispetto alla ricezione, probabilmente perché si pretende che gli apprendenti utilizzino le LSP soprattutto nell'ambito delle esposizioni, dimostrando una competenza microlinguistica nella produzione del parlato e dello scritto, finalizzata alla valutazione dell'apprendimento.

La scelta delle attività per la trattazione delle microlingue, sulla base dell'identificazione del contesto comunicativo (Gotti, 1991), della riflessione metalinguistica e lessicale (Nitti, 2018), pare in molti casi dettata da logiche di consuetudini didattiche, piuttosto che costituirsi come vera riflessione sulle potenzialità.

La traduzione, inoltre, non rappresenta un'abilità integrata, soprattutto nell'ambito dell'insegnamento dell'italiano L2, poiché si insiste sull'asse della comprensione, intendendola come attività prioritariamente motivazionale; gli esercizi di traduzione, in effetti, sono in prevalenza orali, basati su singole parole e con il fine di concentrare l'attenzione sul tema dell'unità di apprendimento (67%).

Come si è visto precedentemente (§ 4), non sempre le tecniche e le attività individuate dai docenti corrispondono agli obiettivi glottodidattici, sebbene in molti casi le espansioni e le modalità di didattizzazione permettano un certo grado di elasticità.

Il punto maggiormente critico dell'analisi dei dati, per quanto concerne le attività per la trattazione delle LSP a lezione, riguarda l'asse della produzione: molte attività individuate come fondamentali per la produzione, in realtà, sono destinate alla comprensione (griglia, scelta multipla, accoppiamento parola-immagine, vero/falso, ecc.).

A riguardo della didattica cooperativa e collaborativa, secondo il campione, per insegnare una LSP occorre che vi sia essenzialmente una cooperazione fra discenti e docenti di disciplina escludendo *de facto* i docenti di lingua (§ 4). Una spiegazione plausibile di questa tendenza è individuabile all'interno della normativa ministeriale relativa al CLIL, che identifica come docente di CLIL un esperto disciplinare in possesso di un livello linguistico non inferiore al C1, piuttosto che un docente di lingua in possesso di competenze nelle disci-

pline (Nota Ministeriale 240 del 16 gennaio 2013 e Nota Ministeriale 4969 del 25 luglio 2014⁴), contrariamente a quanto indicato dalle ricerche accademiche (Lasagabaster, Sierra, 2009).

Inoltre, all'interno del questionario, una parte consistente di note libere (7%), relativa alla terza sezione, si è concentrata sul rapporto di collaborazione tra i diversi profili professionali dei docenti, sostenendo che in linea teorica il principio di collaborazione è auspicabile, tuttavia, i rapporti professionali e le politiche di istituto sovente non investono su questa possibilità, indirizzando la trattazione delle LSP unicamente sui docenti delle discipline.

In aggiunta a quanto descritto, alcune note (4%) hanno permesso di identificare una mancanza di consapevolezza da parte di molti docenti disciplinari rispetto alle specificità dell'insegnamento delle LSP, come se queste fossero apprese automaticamente, sulla base della sola esposizione all'*input*. In effetti, per appurare l'attendibilità dell'ultima considerazione, occorrerebbe valutare la didattica delle LSP da parte dei docenti disciplinari, prevedendo un'espansione della ricerca.

Secondo i dati che emergono dall'analisi dei questionari e dei sillabi, le LSP maggiormente trattate all'interno dei percorsi relativi all'obbligo scolastico (scuola primaria e secondaria) riguardano il settore umanistico, probabilmente a causa della preparazione disciplinare e professionale dei docenti di lingua italiana e di lingue straniere, e sono seguite da quelle scientifiche.

Si rileva sostanzialmente una mancanza quasi assoluta di LSP professionali o dedicate ad alcuni ambiti comuni per la vita quotidiana dei corsisti, a tutti gli effetti prossime ai concetti di sfere semantiche (Berruto, 2004) e di variazioni funzionali della lingua (Baldi, Savoia, 2018). La musica (3%), lo sport (1%) e la medicina (0%), infatti, sono solo alcuni esempi di LSP trascurate dagli informanti che preferiscono orientarsi sulle LSP relative al dominio educativo (Vedovelli, 2010) e all'esperienza scolastica, anche in relazione ai cicli di istruzione successivi.

Per quanto concerne i limiti dell'indagine, certamente un campione maggiormente esteso avrebbe permesso di raggiungere risultati più rappresentativi, sebbene le risposte degli informanti abbiano contribuito a descrivere alcune tendenze rispetto alla trattazione delle LSP a lezione, nel quadro di un'indagine esplorativa.

4 Cfr. <http://www.miur.gov.it/clil> (ultima consultazione 19/05/2019).

Riferimenti bibliografici

- Balboni, P. E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET.
- Balboni, P.E. (2007). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Novara: UTET.
- Balboni, P. E. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Novara: UTET.
- Balboni, P.E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Baldi, B. & Savoia, L.M. (2018). *Linguistica per insegnare. Mente, lingue e apprendimento*. Bologna: Zanichelli.
- Ballarin, E. (2014). Italiano accademico: una riflessione sulla didattica collaborativa alla luce della teoria dei giochi. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2, 153-175.
- Bazzanella, C. (2006). *Linguistica e pragmatica del linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Berruto, G. (2004). *Prima lezione di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Berruto, G. (2015). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma-Bari: Laterza.
- Bettoni, C. (2006). *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Brighetti, C. & Minuz, F. (2001). *Abilità del parlato*. Torino: Paravia.
- Calvi, M. V., Bordonaba Zabalza, C., Mapelli, G. & Santos López, J. (2017). *Las lenguas de especialidad en español*. Roma: Carocci.
- Ciliberti, A. (Ed.). (1981). *L'insegnamento linguistico per "scopi speciali"*. Bologna: Zanichelli.
- Comoglio, M. & Cardoso, M. A. (2000). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: Editrice LAS.
- Corda, A. & Marellò C. (2004). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 197-205.
- De Mauro, T. (2014). L'italiano per capire e per studiare. In A. Colombo & G. Pallotti (Eds.), *L'italiano per capire* (p. 19-28) Roma: Aracne.
- Gatti, F. & Peyronel S. (2006). *Grammatica in contesto*. Torino: Loescher.

- Gálová, D. (Ed.). (2007). *Languages for Specific Purposes: Searching for Common Solutions*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Gotti, M. (1991). *I linguaggi specialistici: caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gualdo, R. & Telve, S. (2015). *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Lasagabaster, D. & Sierra, J. M. (2009). Language Attitudes in CLIL and Traditional EFL Classes. *International CLIL Research Journal*, 2(1), 4-17.
- Marello, C. & Pipari, S. (2012). De la réflexion métalinguistique à la production écrite en classe de FLE. *Synergies Italie*, 8, 31-41.
- Nash, J. (1950). Equilibrium points in n-person games. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 36(1), 48-49.
- Nitti, P. (2018). *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Nitti, P. (2017). Insegnare la microlingua della scuola. *Scuola e Didattica*, 7, 36-40.
- Nitti, P. (2016). I cambiamenti in atto nella lingua usata a scuola. *La ricerca*, 11, 24-27.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Novara: UTET.
- Van Leir, L. (1995). *Introducing Language Awareness*. London: Penguin English Applied Linguistics Series.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Von Neumann, J. & Morgenstern, O. (1944). *Theory of Games and Economic Behaviour*, Princeton: Princeton University Press.

Fachliteratur exzerpieren: Techniken und Strategien der visuellen Aufbereitung von Fachtexten im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht

Ulrike Arras – TestDaF-Institut, Bochum

Brigitte Widmann – Sprachenzentrum, Freie Universität Bozen

Abstract

Nach wie vor stellen die Rezeption und Verarbeitung von Fachliteratur eine Säule des Hochschulstudiums dar. Um dies zu bewältigen, sind wissensverarbeitende Strategien unverzichtbar. Hierbei ist insbesondere das Exzerpieren zu nennen. Ein Exzerpt dient der zielgerichteten Aufbereitung von schriftlichen Informationen, es kondensiert die Informationsfülle und macht sie handhabbar für andere Zusammenhänge und Projekte.

Das effektive Exzerpieren stellt dabei eine besondere Herausforderung dar, wenn es um die Verarbeitung von Fachliteratur in einer fremden Wissenschaftssprache geht. Daher sollten wissensverarbeitende Strategien wie das Exzerpieren, aber auch das Mitschreiben, etwa während einer Vorlesung, integraler Bestandteil des propädeutischen und studienbegleitenden Deutschunterrichts sein.

Der Beitrag wird zunächst die Bedeutung und Besonderheiten des Exzerpierens skizzieren und Bezüge zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) (bzw. zum neuen Companion Volume) herstellen. Sodann illustrieren Beispiele aus der Praxis des studienbegleitenden DaF-Unterrichts, in welchen Arbeitsschritten und mit welchen Übungen das Exzerpieren zielführend vorbereitet werden kann. Dabei wird Bezug genommen auf die besonderen Bedingungen einer von Mehrsprachigkeit gekennzeichneten Umgebung: An der dreisprachigen Freien Universität Bozen in Südtirol (Italien) stellt der Umgang mit den drei Wissenschaftssprachen Englisch, Italienisch und Deutsch in Lehre und Forschung eine praktische Herausforderung für Studierende und Lehrende dar, die nicht nur die Kommunikation im Hochschulalltag, sondern auch das wissenschaftliche Arbeiten beeinflusst.

1. Begründungszusammenhang

Die Verarbeitung einer großen Menge an Fachtexten ist die Basis eines Hochschulstudiums. Dies scheint eine Konstante im Wirklichkeitsbereich Hochschule und Academia zu sein. Das Lesen von Fachliteratur ist unumgänglich bei der Vorbereitung auf Prüfungen, beim Verfassen einer Hausarbeit, bei der Nachbereitung einer Vorlesung, bei der Konzipierung eines Vortrags usw. Wissensverarbeitende Strategien wie Exzerpieren und Mitschreiben sind also unerlässlich für das wissenschaftliche Arbeiten (Moll, 2002; Ehlich & Steets, 2003; Arras, 2015; Arras & Fohr, 2018). Für Studierende stellt sich dabei allerdings die Frage: Wie verarbeitet man Fachliteratur effizient, wie bereitet man die Fülle an Informationen für das eigene Vorhaben auf? Eine besondere Herausforderung dabei ist die Rezeption von Fachliteratur in einer fremden Wissenschaftssprache.

Wir können freilich nicht davon ausgehen, dass Studierende geeignete Techniken und Strategien zur effizienten Verarbeitung von Fachliteratur für das Fachstudium mitbringen – erworben und trainiert etwa im schulischen Kontext – insbesondere nicht, wenn sie sich in einem für sie fremdkulturellen und von Mehrsprachigkeit geprägten Kontext befinden. Propädeutische und studienbegleitende Hilfestellungen sind also vonnöten. Ein geeigneter Rahmen für die Entwicklung von Strategien hierfür stellt selbstverständlich der universitäre Fremdsprachenunterricht dar. Möglichst früh, also spätestens ab B1, d. h. wenn ein ausreichendes Maß an Selbstständigkeit vorausgesetzt werden kann, sollte also dem Exzerpieren (und auch dem Mitschreiben) ein besonderes Augenmerk gelten. Dies betrifft besonders die Zielgruppe (zukünftige) Studierende, denn bei ihnen handelt es sich in der Regel um (mehrheitlich junge) Menschen, die dank ihrer schulischen Sozialisation bereits gewisse, freilich kulturell geprägte, Erfahrungen mit dem Lesen, mit verschiedenen Textsorten, mit Lesestilen und allgemein mit der Auseinandersetzung mit Texten mitbringen.

2. Exzerpieren als grundlegende Arbeitstechnik im (mehrsprachigen) akademischen Kontext

Ziel des Exzerpts ist es, Informationen zu komprimieren (Schindler 2011), um sie für andere Zusammenhänge nutzbar zu machen. In der studentischen Ratgeberliteratur wird das Exzerpieren zuweilen auch als „Herausschreiben“ bezeichnet (etwa bei Kruse 2010: 47). Es geht also um das Extrahieren wichtiger Informationen. Entscheidend dabei ist der Nutzungszusammenhang, also das Projekt, für das die Fachliteratur gelesen, verarbeitet und aufbereitet werden soll, etwa ein Aufsatz, ein Referat, die Vorbereitung einer Prüfung. Gelesen wird daher unter einem bestimmten Erkenntnisinteresse. Wir orientieren uns beim Lesen an Leitfragen (Lange 2013, Lutjeharms 2010). Sie dienen als Filter bei der Verarbeitung des Lesestoffs und steuern somit auch das Exzerpieren. Festgehalten wird dabei das, was als wichtig und zielführend für das eigene Vorhaben erachtet wird, was für das Projekt verwendbar ist. Das sind Informationen, Erkenntnisse, ggfs. auch die Argumentationsstruktur des Ausgangstextes sowie Zitate und bibliografische Angaben zum Wiederauffinden von Textstellen. Im Exzerpt werden außerdem Kommentare notiert zur Verknüpfung von Wissensbeständen mit neuen Erkenntnissen, die bei der Lektüre entstehen. Das Exzerpt ist zudem der Ort für eigene kritische Anmerkungen zum Lesestoff. Exzerpte sind somit Lesenotizen (Lange, 2013), die unser Gedächtnis entlasten sollen.

Effektiv lesen und Fachliteratur verarbeiten, indem zielorientiert Exzerpte angefertigt werden, die dann für eigene Ziele verwendet werden können, erfordert Fähigkeiten, die verschiedene Kompetenzbereiche integrieren: Sprachliche und kognitive Fähigkeiten, etwa effektive Lesestrategien oder die Fähigkeit, wichtige von weniger wichtigen Informationen zu unterscheiden und neue Informationen mit vorhandenem Wissen kritisch in Verbindung zu setzen. Hilfreich erachten wir in diesem Zusammenhang die Darstellung von Grabe/Stoller (2002: 5ff.) zu den purposes for reading, etwa reading to learn oder reading to integrate information, write and critique texts.

Tatsächlich sind sprachbasierte Aktivitäten wie das Exzerpieren aber auch unmittelbar verknüpft mit Handlungen zur Sprachmittlung, weil sie sprachliches Material in einen anderen „Zustand“ transformieren. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) nennt es „(re)pro-

cessing an existing text“ im Kapitel 2.1.3, das sich dem Zusammenhang von Rezeption, Produktion und mediation widmet. Exzerpieren integriert damit kognitive und sprachliche Fähigkeiten sowie mediation. Sprachmittlung ist nicht zuletzt auch dann erforderlich, wenn in verschiedenen Wissenschaftssprachen gearbeitet wird, wenn also z.B. englischsprachige Fachliteratur für einen deutschsprachigen Aufsatz oder einen deutschsprachigen Vortrag verarbeitet werden muss. Oder wenn die Lektüre in der Erstsprache erfolgt, das Projekt aber in einer fremden Wissenschaftssprache verfasst werden soll. In beiden Fällen muss nicht nur der Lesestoff rezipiert und kognitiv verarbeitet werden, sondern darüber hinaus ggfs. auch in eine andere (Wissenschafts-) Sprache überführt werden. Die Leserin bzw. der Leser muss jeweils entscheiden, ob das Exzerpt in der Sprache des Ausgangstextes oder aber in der Sprache des geplanten Projekts angefertigt werden soll. Oftmals sind Exzerpte oder auch Mitschriften aber auch mehrsprachig, d.h. teilweise in der Sprache des Ausgangstextes verfasst, etwa weil die Notizen dazu rascher angefertigt werden können und sich dadurch die kognitive Belastung in situ reduziert. Werden fremdsprachige Informationen auf der Basis eines schriftlichen (oder mündlichen) Textes hingegen in die Erstsprache bzw. in die Sprache des Projekts übertragen, so erhöht sich die kognitive Belastung deutlich, weil gleichzeitig in einer fremden Sprache rezipiert, verarbeitet und ausgewählt wird, die Auswahl dann in die Erstsprache übertragen und schriftlich festgehalten werden muss. Allerdings wird dadurch die spätere Verwendung der Notizen dann erleichtert. Die folgende Abbildung verdeutlicht diese Prozesse:

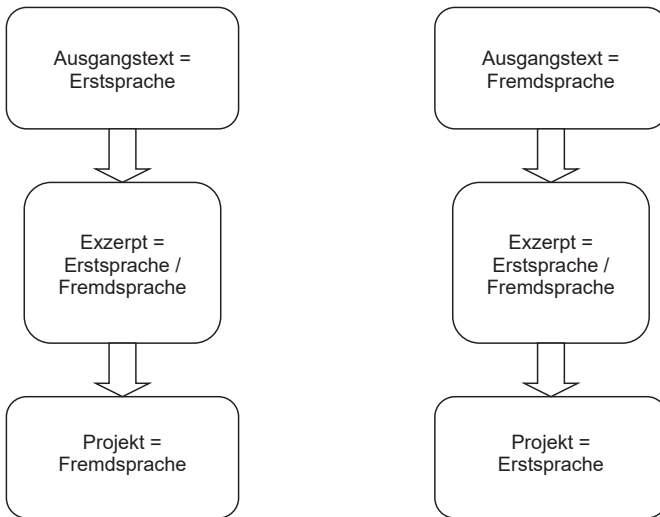


Abb. 1 – Sprachmittlung und Exzerpieren

Damit steht Exzerpieren (ähnlich wie das Mitschreiben) im Spannungsfeld von Sprachmittlung und Wissensvermittlung (Arras, erscheint), wie folgendes Modell zeigt:

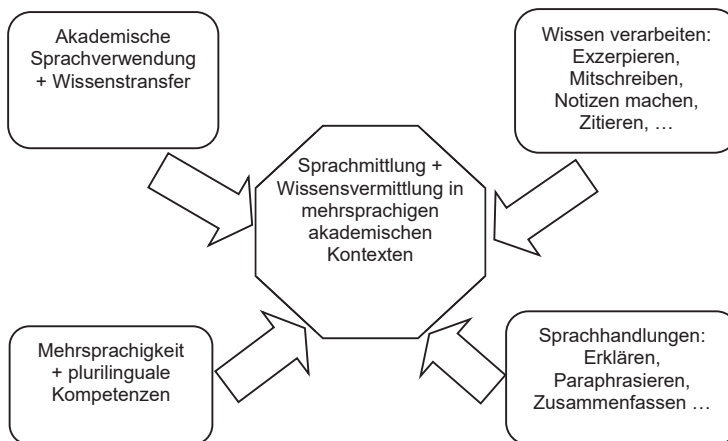


Abb. 2 – Modell Sprachmittlung und Wissensvermittlung in mehrsprachigen akademischen Kontexten (Arras, 2018, S. 109 und Arras, erscheint)

Der GeR erweist sich als äußerst nützlich bei der Erfassung solcher Kompetenzbereiche, zumal nunmehr mit dem Companion Volume (CV)¹ auch Skalen mit Deskriptoren zur Beschreibung von *mediation* zur Verfügung stehen. Im Folgenden soll daher ein genauerer Blick insbesondere auf das Companion Volume geworfen werden

3. Was sagt der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) bzw. das dazugehörige Companion Volume (CV) dazu?

Der GeR (2000, 2001) und insbesondere das CV (2018) liefern eine ganze Reihe von Skalen, die für das Exzerpieren relevant sind. Da wie gezeigt das Exzerpieren verschiedene Kompetenzbereiche tangiert (s.o.), also Lesefähigkeit, kognitive und strategische Kompetenzen ebenso wie *mediation*, können aus unserer Sicht mehrere Skalen (aus dem CV 2018) herangezogen werden:²

Am genauesten erfassen vermutlich die folgenden Skalen das Exzerpieren. Da für die Verarbeitung von fachorientierten Ausgangstexten und die Erstellung von Exzerpten insbesondere die Deskriptoren auf den oberen Kompetenzniveaus relevant sind, seien selektiv Ausschnitte aus dem B1-Bereich zitiert.³

1 Das *Companion Volume* ist das Ergebnis eines mehrjährigen (2014-2016) EU-finanzierten Projekts zur Entwicklung einer "extended version of the CEFR illustrative descriptors" (Council of Europe, Language Policy Unit / Brian North et al. 2016). Ziel des Projekts war die Aktualisierung, Korrektur und Erweiterung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens in seiner ersten Version (2000, 2001). Das CV liegt nun seit September 2017 bzw. Februar 2018 in einer ersten Version in englischer Sprache vor, derzeit werden Versionen in anderen (EU-)Sprachen erarbeitet. Etliche Neuerungen sind zu erwähnen, z. B. stehen nun erstmals Deskriptoren zu einer Vorstufe *pre-A1* vor. Etliche „alte“ Skalen wurden überarbeitet, verbessert, ergänzt, zu erwähnen hierbei insbesondere Lese- und Hörverstehen. Außerdem wurden eine ganze Reihe neuer Skalen zu Kompetenzbereichen erarbeitet, die bislang nicht berücksichtigt waren, etwa zu *online interaction*. Besonders erwähnenswert in diesem Zusammenhang sind die Skalen zum Kompetenzbereich *mediation*, denn obgleich die erste Version des GeR (2000, 2001) bereits *mediation* als zentrale Fähigkeit berücksichtigt, lagen doch bislang keine Deskriptoren dazu vor. An der Validierung verschiedener Skalen und Deskriptoren des CV hat auch die Freie Universität Bozen mit einer Gruppe von Lehrkräften und ForscherInnen aus dem Sprachenzentrum sowie dem Kompetenzzentrum Sprachen unter der Leitung der Autorinnen mitgewirkt.

2 In den hier aufgelisteten Skalen sind in erster Linie die Deskriptoren auf den B- und C-Niveaus für das Exzerpieren relevant. Aus Platzgründen werden hier nur einige Deskriptoren zitiert. Andere relevante Skalen können lediglich genannt werden.

3 Zwar haben wir es erst ab dem B2-Niveau mit Fachtexten zu tun (i.e. Texte, die Merkmale von Wissenschaftssprache und wissenschaftlicher Textsorten sowie inhaltlich einen erhöhten Abstraktionsgrad aufweisen), tatsächlich sind Arbeitstechniken wie das Exzerpieren aber bereits auf Niveaus unterhalb von B2 relevant und sollten gerade für die Zielgruppe Studierende spätestens ab B1 Unterrichtsgegenstand sein.

Relaying specific information in writing (S. 108)

Die Skala bezieht sich auf mehrsprachige Verarbeitungssituationen und zwar sowohl auf mündliche (Fachvortrag) als auch auf schriftliche (Fachaufsatz) Ausgangstexte. Die Deskriptoren auf dem Kompetenzniveau B1 lauten (in Auswahl):

- Can relay in writing (in Language B) specific, relevant information contained in straightforward informational texts (written in Language A) on familiar subjects.
- Can relay in writing (in Language B) specific information contained in short simple informational texts (written in Language A), provided the texts concern concrete, familiar subjects and are written in simple everyday language.

Die Skalen zu *Processing text in speech* (S. 111) und *Processing text in writing* (S. 112) behandeln ebenfalls die Verarbeitung und Überführung von Ausgangstexten (mündlich oder schriftlich) in neue Texte (mündlich oder schriftlich) und bieten eine Fülle von Deskriptoren auf den B- und C-Niveaus, die eine Voraussetzung für das Exzerpieren (sowie das Mitschreiben) sind. Wichtige Operatoren hierbei sind etwa:

- „summarise“, also die eigenständige Reduzierung und Verdichtung von Ausgangstext zu einer Zusammenfassung,
- „explain“, d.h. die Erweiterung von Informationen für eine bestimmte Zielgruppe. Dies erfordert nicht zuletzt soziale Kompetenzen, denn die Mitteilung muss so gestaltet sein, dass die Zielgruppe den transportierten Inhalt nachvollziehen kann. Dies macht ggfs. Zusatzinformationen erforderlich, die im Ausgangstext nicht unbedingt explizit verankert sind.
- „exploit information“, i.e. die effektive Nutzung von Informationen, um den eigenen Beitrag anzureichern. „Exploit“ impliziert auch, dass eine Auswahl zu treffen ist, nicht alle Informationen sind für den eigenen Beitrag relevant oder der eigenen Argumentation dienlich.

Zitiert seien nun einige B1-Deskriptoren der Skala *Processing text in writing* (S. 112), deren Deskriptoren für die hier präsentierten Unterrichtsbeispiele von besonderer Relevanz sind.

- Can summarise in writing (in Language B) the information and arguments contained in texts (in Language A) on subjects of general or personal interest.
- Can paraphrase short written passages in a simple fashion, using the original text wording and ordering.

Auch die Skala *Streamlining text* (S. 129) ist für das Exzerpieren wichtig. Sie fokussiert die Komplexität der Verarbeitung von Ausgangstexten und die Überführung der Information in einen neuen Kontext. Hier sind besonders die B2-Deskriptoren aufschlussreich:

- Can simplify a source text by excluding non-relevant or repetitive information and taking into consideration the intended audience.
- Can edit a source text by deleting the parts that do not add new information that is relevant for a given audience in order to make the significant content more accessible for them.
- Can identify related or repeated information in different parts of a text and merge it in order to make the essential message clearer.

Auf B1 findet sich in dieser Skala lediglich ein Deskriptor, der jedoch einen Hinweis gibt auf die praktische Bearbeitung der Lektüre mittels Markierungen:

- Can identify and mark (e.g. underline, highlight etc.) the essential information in a straightforward, informational text, in order to pass this information on to someone else.

Aus der Fülle der Skalen des CV lassen sich aus unserer Sicht noch weitere Skalen anführen, die für das Exzerpieren und die damit zusammenhängenden Anforderungen und Fähigkeiten relevant sind. Einige seien hier kurz skizziert:

- *Reading for orientation* (S. 62): Fokussiert Lesestrategien zum raschen Auffinden von Informationen (scanning) und ist damit eine Fähigkeit, die für die Bewältigung des Lesepensums wichtig ist. Denn das rasche Auffinden relevanter Informationen ist einer der ersten Schritte zum Exzerpt.
- *Reading for information and argument* (S. 63): Insbesondere die Skalen auf den Niveaus B2/B2+ und C1 fokussieren Lesestoff, der für das Studium relevant

ist: diskursive, argumentative Texte, lange und komplexe Texte aus dem akademischen Kontext bzw. aus dem eigenen Fachgebiet.

- *Written reports and essays* (S. 77): da der Verwendungszusammenhang eines Exzerpts oftmals eine eigene wissenschaftliche Arbeit, ein Fachaufsatz, eine schriftliche Abschlussarbeit etc. ist, stellt das Exzerpieren von Lesestoff eine Vorarbeit des akademischen Schreibens dar. Das Gelesene wird verarbeitet und im Exzerpt festgehalten, sozusagen verdichtet, um sodann das Exzerpt in einen Zieltext überführen zu können. Diese Fähigkeit beschreibt z.B. der B2-Deskriptor: „Can synthesise information and arguments from a number of sources“: Aus verschiedenen Quellen, etwa Fachliteratur werden Informationen zusammengefasst und in einem neuen Zusammenhang, in der eigenen (hier schriftlichen) Argumentation verwendet.
- *Note taking* (S. 115): Bezieht sich zwar nur auf mündliche Kommunikationssituationen bzw. Ausgangstexte, also Vorlesungen, Vorträge u.Ä., die kognitiven Anforderungen bei der Verarbeitung sind jedoch ähnlich wie beim Exzerpieren. Es geht darum, einen Ausgangstext zu rezipieren und dabei selektiv Notizen zu machen. Der Ausgangstext wird somit verarbeitet und für einen anderen Kontext nutzbar gemacht.
- *Translating a written text in writing* (S. 114): Auch das Übersetzen von Ausgangstext kann für das Exzerpieren relevant sein, etwa wenn ausgewählte Textstellen nicht wörtlich zitiert, sondern in der Sprache des eigenen Vorhabens paraphrasiert oder wörtlich festgehalten werden sollen.
- *Explaining data in speech* (S. 109) und *Explaining data in writing* (S. 110): Auch diese Skalen sind relevant für das Exzerpieren, da die Erklärung/Erläuterung von Informationen und Daten eine Verarbeitung für andere oder auch für sich selbst darstellt, die sodann in einem Exzerpt festgehalten und für einen anderen Kontext genutzt werden kann.

In einem nächsten Schritt sollen nun Überlegungen zur Didaktisierung im universitären bzw. studienbegleitenden DaF-Unterricht angestellt werden: Wie also können wissensverarbeitende Strategien bei der Lektüre fachrelevanter Texte eingeübt werden? Ein konkretes Unterrichtsbeispiel soll hierbei Impulse geben.

4. Umsetzung in die Praxis: ein Unterrichtsbeispiel

Anhand von Unterrichtsmaterialien aus einem DaF-Sprachkurs an der Fakultät Kunst und Design wird im Folgenden aufgezeigt, wie Lesestoff für ein Projekt verarbeitet werden kann und die Skalen *Processing in writing*, *Streamlining* sowie *Reading for orientation* und *Reading for information and argument* des *Companion Volume* zum Tragen kommen.

Als Einstieg soll das folgende Bild aus einem Sprachkurs an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften zeigen, wie eine visuelle Aufarbeitung im Sinne einer Vorbereitung auf das Exzerpieren aussehen kann. Im Anschluss wird dann näher auf diese Verfahrensweise als Hinführung zum Exzerpieren und allgemein als Förderung von Lesekompetenz eingegangen:

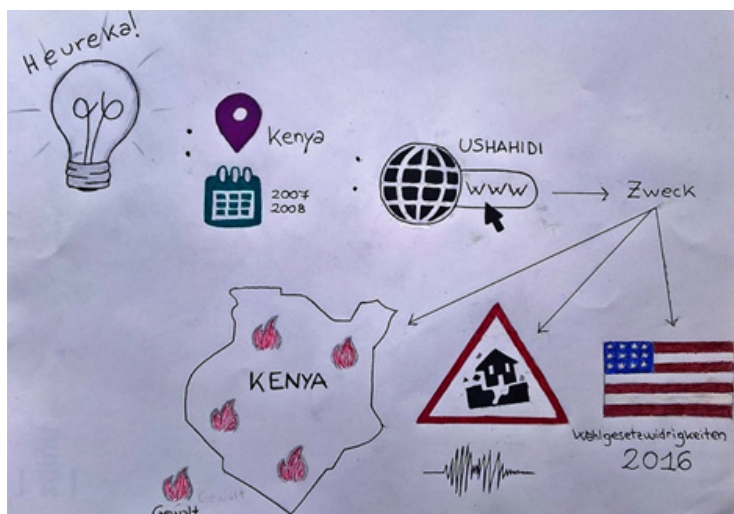


Abb. 3 – Beispiel von KursteilnehmerIn 1

Die Studentin hat hier aus einem englischsprachigen Ausgangstext, dessen Thema aus dem Bereich ihres Studiums bzw. ihres Interessenbereichs kommt, die wichtigsten Aspekte für ihr eigenes Projekt grafisch zusammengefasst. Auch wenn man den Ausgangstext nicht kennt, sind die Hauptaussagen klar und folgerichtig dargestellt. (siehe Kasten und Link)

African software to prevent fraud in US elections

The Kenyan non-profit company Ushahidi has launched a website which lets voters report irregularities on polling day. The creators want to promote transparency - with a tool they invented in a time of bloodshed. African software to prevent fraud in US elections.

(Deutsche Welle, 06.11.2016, <https://www.dw.com/en/african-software-to-prevent-fraud-in-us-elections/a-36268750>)

Ein weiteres Beispiel stammt aus einer Unterrichtssequenz des Kurses „Deutsch im Studium 1“ an der Fakultät für Kunst und Design an der Freien Universität Bozen. Die LernerInnengruppe ist heterogen und verfügt über ein gefestigtes B1+ Niveau. Deutsch als Wissenschaftssprache wird an der Fakultät studienbegleitend angeboten und soll die Studierenden in ihrem Studium, das in den drei Sprachen Deutsch, Englisch und Italienisch erfolgt, unterstützen.

Das Unterrichtsbeispiel zeigt, was die grafische Visualisierung eines Textes leisten kann und weshalb sie sich als Vorarbeit für das Exzerpieren eignet. Kreative und zeichnerische Techniken, grafische Symbole und Zeichen eignen sich ganz praktisch dazu, einen Ausgangstext auf seine Hauptaussagen zu reduzieren und kurz und übersichtlich, also sozusagen auf den ersten Blick, das Wesentliche im Text darzustellen. Zudem kann es Studierende auch schon ab einem gefestigten B1-Niveau (B1+) dabei unterstützen, einen Text aus ihrem Fachbereich zu erschließen und dessen relevante Informationen für weiterführende akademische Aktivitäten zu verwenden, ganz im Sinne von Exzerpieren. Zudem muss schon beim ersten Lesen des Textes der Fachwortschatz aufgeschlüsselt bzw. verstanden werden, die Festigung dieses Wortschatzes erfolgt dann über verschiedene Kanäle, in diesem Fallbeispiel über kreative Techniken anhand von Zeichen und Symbolen.

Das folgende Beispiel ist Teil eines Moduls/Projekts, in dem sich die Studierenden mit dem Thema „Was ist Kunst?“ bzw. der Frage „Ist Graffiti Kunst?“ in einem eigenen Kurzreferat befassen. Eine der Aufgaben dabei ist es, ein Kurzreferat zu halten. Zur Vorbereitung dafür wird den Lernenden ein populärwissenschaftlicher Text mit dem Titel „Graffiti“ (<https://www.zeit.de/2012/13/IG-Graffiti>) zur Verfügung gestellt. Informationen aus diesem Text sollen für den

Vortrag verwendet werden. Dabei soll der Lesetext vorbereitend mit grafischen Mitteln dargestellt werden, d.h. die Inhalte des Ausgangstextes werden visualisiert und für die weitere Verarbeitung im Referat bereitgestellt. Dabei werden Text und grafische Mittel kombiniert, es werden individuelle Schwerpunkte je nach Leseanliegen gesetzt, Konventionen, wie Symbole, Zeichen, Farben etc. individuell entwickelt und eingesetzt. Die Informationen des Textes werden verdichtet, komplexe Zusammenhänge erfasst und müssen nachvollziehbar sein. Gleichzeitig müssen relevante Inhalte und Hauptaussagen gefiltert und sortiert werden, zudem kann man sich vom Aufbau und der Argumentationsstruktur des Textes, je nach Leseanliegen, lösen und diese Informationen dann für den eigenen Zweck nutzen.

Diese Form von Reduktion und Filterung der Hauptaussagen eignet sich besonders gut für Studierende aus dem Bereich Design und Kunst, da grafische Zeichen Grundelemente ihres Studiums sind. Die Reduktion auf Symbole, Linien und Bilder erleichtern ggfs. den noch nicht gefestigten Umgang mit der Fremdsprache. Zudem können die spezifischen Interessen und Neigungen der Zielgruppe einbezogen werden. Im Anschluss an dieses Beispiel wird dann noch gezeigt, dass diese Strategie/Technik sehr gut in anderen Studienbereichen angewandt werden kann, wie zum Beispiel im Studienfach Wirtschaft. (s. u.)

4.1 Struktur der Unterrichtssequenz

Zu Beginn erfolgt eine kurze Sensibilisierungsphase für Lesestrategien. Lesen und Lesekompetenzen sind fachübergreifende Kompetenzen im Studium, insbesondere bei der Verarbeitung von Fachliteratur. Relevante Informationen zu filtern und zu verarbeiten fällt Studierenden nämlich nicht nur in der Fremdsprache oft schwer, effiziente Lesestrategien fehlen oft auch in der Erstsprache. In Einzelarbeit und dann im Austausch mit einem Lernpartner/einer Lernpartnerin überlegen sich die Studierenden, welche Lesestile sie kennen und welche Lesestrategien sie bereits anwenden und für welchen Lesezweck dies geschieht. Die Ergebnisse werden anschließend im Plenum gesammelt und diskutiert.

Das Arbeitsblatt dazu:

Lesestrategien – Lesestile	
Brainstorming → Partnerarbeit – Plenum	
1. Wie lesen Sie? Haben Sie bestimmte Tipps und Strategien, die Ihnen beim Lesen helfen? Sprechen Sie mit einem Kurskollegen/einer Kurskollegin darüber und tragen Sie anschließend Stichwörter dazu in folgende Tabelle ein	
ICH	KURSKOLLEGE /KURSKOLLEGIN
2. Jetzt diskutieren Sie darüber im Plenum und vervollständigen Sie eventuell obige Informationen mit weiteren Tipps	
PLENUM	

Im nächsten Schritt wird das Thema „Graffiti“ über eine Reihe von Bildern, die den Lernenden vorliegen, eingeführt. Die Studierenden werden hier ihr Weltwissen einbringen, sollen Assoziationen sammeln und auflisten. Danach kann ggfs. der thematische Wortschatz anhand von Wissen aus dem Studium, Internationalismen etc. vorentlastet werden.

Im Anschluss wird nun der Text entweder in Einzel- oder auch in Paararbeit gelesen, die Hauptinformationen werden mit farbigen Stiften markiert und dann als Notizen stichwortartig in eine Tabelle eingetragen. Dabei kann ein LernerInnenpaar am Klassencomputer arbeiten, die Ergebnisse werden dann projiziert und gemeinsam im Plenum analysiert. Besonderes Augenmerk gilt hierbei den Hauptaussagen, also ob Wesentliches von Unwesentlichem unterschieden wird und Beispiele als solche erkannt werden. Ein Kriterium bei der Diskussion im Plenum könnte die Frage sein, ob eine Person, die den Text nicht kennt, anhand der Notizen den Inhalt rekonstruieren kann.

Leseinput mit Arbeitsblatt:

Graffiti

Für Laien sind Graffiti bloß Schmiererei. Die Writer hingegen begreifen sie als Kunstwerke. Ein Überblick über Stile, Elemente und den Jargon der Szene von Sami Skalli

Erste Graffiti malten Künstler der Steinzeit. Werke, wie wir sie heute kennen, schufen junge Männer in den sechziger Jahren in Philadelphia und New York. Vor allem Ghetto-Kids sprühten Kürzel an Wände und Züge.

In den 1980ern wurden Graffiti zunehmend als Kunstform akzeptiert: Die Writer wollen aus der Masse herausstechen und schufen neue Stile. Qualität gewann an Bedeutung. In den US-Städten begann man, den Schmierereien auch Positives abzugewinnen: Wer sprüht, lungert weniger herum.

In den 1990ern liefen Europas Writer den Amerikanern den Rang ab. Zum einen, weil die Szene hier sehr aktiv war, zum anderen, weil die Polizei in den USA hart durchgreift. Graffiti wurden zum Markt, an dem viele mit Auftragsarbeiten verdienten. Berlin galt als die Stadt mit den meisten Sprüherern in Europa.

Nach 2000 wehrte sich die Szene gegen Kommerzialisierung. Teils mit, teils ohne Erfolg. David Choe bemalte die Büros von Facebook – er erhielt Firmenanteile, die heute 200 Millionen Dollar wert sind. Neben klassischer Sprühkunst entwickelte sich Street-Art: Künstler wie der Brite Banksy nutzten Schablonen, Aufkleber, Tapeten. Er brachte seine Werke sogar ungefragt ins Tate Modern und den Louvre.

(S. Skalli, Infografik Graffiti, Zeit Nr.13, 2012, <http://www.zeit.de/2012/2013/IG-Graffiti>)

Arbeitsblatt

Aufgabe: Der Text setzt sich aus einer Einleitung und vier Abschnitten zusammen. Tragen Sie bitte Stichwörter bzw. Notizen zu den Hauptinformationen der jeweiligen Teile in folgende Tabelle ein.

Abschnitt	Hauptinformationen
Einleitung	
Erste Graffiti malten Künstler der Steinzeit	
In den 1980ern ...	
In den 1990ern ...	
Nach 2000 ...	

Nach der Analyse der Ergebnisse aus dem Arbeitsblatt, bietet es sich an, vor der grafischen Darstellung des Gesamttextes einige relevante Textstellen zu visualisieren bzw. grafisch wiederzugeben. Hier kann je nach Gruppengröße in Kleingruppen gearbeitet werden, wobei jede Gruppe einen Textteil bearbeitet. Dazu wurde folgendes Arbeitsblatt bereitgestellt:

Arbeitsblatt

Ersetzen Sie die **markierten Stellen** im Text möglichst nur durch grafische Symbole.

Graffiti

Für Laien sind Graffiti bloß Schmiererei. Die Writer hingegen begreifen sie als Kunstwerke. Ein Überblick über Stile, Elemente und den Jargon der Szene von Sami Skalli



© Jan Rappel und Ray Schaltz

Erste Graffiti malten Künstler der Steinzeit. Werke, wie wir sie heute kennen, schufen junge Männer in den sechziger Jahren in Philadelphia und New York . Vor allem Ghetto-Kids sprühten Kürzel an Wände und Züge.

In den 1980ern wurden Graffiti zunehmend als Kunstform akzeptiert: Die Writer wollen aus der Masse herausstechen und schufen neue Stile. Qualität gewann an Bedeutung. In den US-Städten begann man, den Schmierereien auch Positives abzugewinnen: Wer sprüht, lungert weniger herum.

In den 1990ern liefen Europas Writer den Amerikanern den Rang ab. Zum einen, weil die Szene hier sehr aktiv war, zum anderen, weil die Polizei in den USA hart durchgreift. Graffiti wurden zum Markt, an dem viele mit Auftragsarbeiten verdienten. Berlin galt als die Stadt mit den meisten Sprühern in Europa.

Nach 2000 wehrte sich die Szene gegen Kommerzialisierung. Teils mit, teils ohne Erfolg. David Choe bemalte die Büros von Facebook – er erhielt Firmenanteile, die heute 200 Millionen Dollar wert sind. Neben klassischer Sprühkunst entwickelte sich Street-Art: Künstler wie der Brite Banksy nutzten Schablonen, Aufkleber, Tapeten. Er brachte seine Werke sogar ungefragt ins Tate Modern und den Louvre.

Hier ein gelungenes Beispiel für die Darstellung der Einleitung:



Abb. 4 – Beispiel von Kursteilnehmerin 2

Nach diesen vorbereitenden Phasen kann nun das durch den Lesetext bereitgestellte und verarbeitete Wissen in einem eigenen Projekt angewendet werden, d. h. die Studierenden reduzieren bzw. verdichten den Text auf seine wesentlichen Aussagen mithilfe von grafischen Elementen für ihr Leseanliegen bzw. für ihr Kurzreferat. Dazu ein weiteres Beispiel:

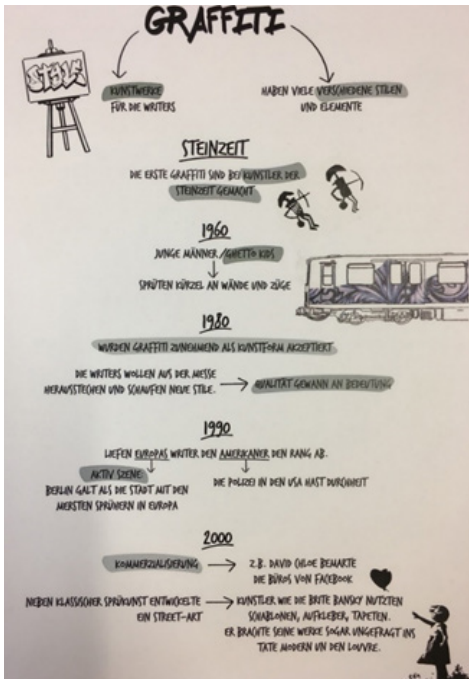


Abb. 5 – Kursteilnehmerin 3

Die Studentin hat sich hier für die vertikale Lesart entschieden, der Fließtext mit der westlichen Lesart von links nach rechts wird aufgelöst und die Informationen des Textes werden von oben nach unten wiedergegeben.

Andere Darstellungsformen sind zum Beispiel in Form von Cluster, Mindmaps, Pfeilanordnungen, groben Zeichnungen, als semantische Kartografie, in Form von Symbolen, Ablaufdiagrammen, Zeitleisten etc. Im Grunde sind dies Techniken, die auch für Präsentationen, wie z.B. PPT verwendet werden, also technische/grafische Visualisierungen. Diese Techniken sind hoch individualisiert und gehen von der Reduktion auf visuelle Zeichen, Pfeile o.Ä. hin bis zu kreativen Eigenschöpfungen.

Zum Abschluss dieser Unterrichtssequenz erfolgt die Evaluation der Arbeiten im Unterrichtsgespräch. Die Qualitätsmerkmale dafür sind:

- Ist das Schaubild logisch aufgebaut?
- Sind die Informationen klar und auch zu einem späteren Zeitpunkt nachvollziehbar bzw. für eine spätere Verwendung geeignet?
- Spiegelt das Schaubild die Hauptinformationen des Textes wider?

Als Transfer und zur Sicherung des Gelernten kann die Aufgabe gestellt werden, Sachtexte aus Fachseminaren unter Zuhilfenahme von grafischen Mittel zu einem Exzerpt zu verarbeiten.

Wie oben schon angesprochen eignet sich dieses Verfahren nicht nur für den Fachbereich Kunst und Design, sondern ganz allgemein für studienrelevantes oder auch berufsorientiertes Exzerpieren. Es geht also darum, mittels (durchaus individualisierter) grafischer Hilfsmittel Lesestoff – im vorliegenden Fall studienrelevante Fachtexte – zu einem Exzerpt zu verarbeiten, sei es als Lernschritt etwa als Vorbereitung auf eine Klausur, sei es als Vorarbeit für ein mündliches Referat oder als Lesenotiz für eine Doktorarbeit.

Grafische Mittel können im besonderen Maße sprachliche Lücken überbrücken. Gerade für Studierende, deren Arbeitssprache eine fremde Wissenschaftssprache ist bieten sich bildliche Hilfen beim Exzerpieren, ggfs. auch beim Mitschreiben an. Es geht jeweils darum, rezeptiv Argumentationsstrukturen und komplexe Zusammenhänge nachzuvollziehen und (als Erinnerungshilfe oder „Lesenotiz“) festzuhalten.

Zudem stellen grafische Mittel auch eine Hilfe Spracherwerb dar und dienen der Festigung von Fachwortschatz. Denn das verstehende Lesen allein

noch nicht bedeutet, dass Wortschatz auch aktiv verwendet werden kann. Dazu ein Beispiel aus einem Kurs „Wissenschaftssprache Deutsch“ der Fakultät für Wirtschaft an der Freien Universität Bozen. Es zeigt die Verarbeitung eines journalistischen Fachtextes, der für ein Projekt im Fachkurs aufbereitet werden sollte. Hier wird ersichtlich, wie Fachwortschatz treffend, wenn auch reduziert und stichwortartig, eingesetzt wird. Dadurch festigt sich das Verstehen von komplexeren Strukturen und der Fachwortschatz wird aktiv verwendet.

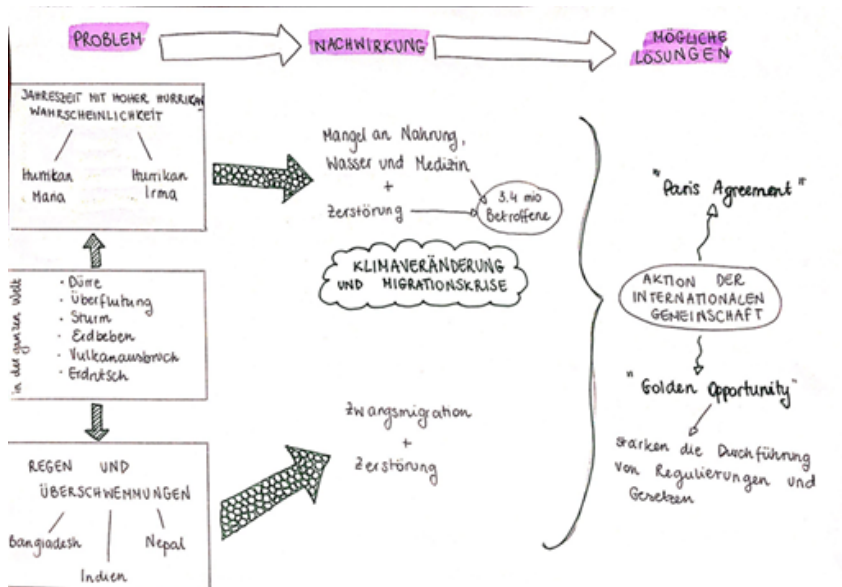


Abb. 6 – Beispiel von Kursteilnehmerin 4 basierend auf: R. Glasser, W. Lacy Swing: Climate change and the migration crisis, *Huffington Post*, 11.12.2017 (<https://www.preventionweb.net/news/view/55382>)

Ersichtlich wird hier auch der Einsatz von Sprachmittlung, denn der Ausgangstext ist auf Englisch verfasst, die Zusammenfassung der wichtigsten Informationen und die grafische/sprachliche Aufbereitung erfolgt in deutscher Sprache.

Die Unterrichtsbeispiele möchten Studierenden den Prozess deutlich machen, der zu einer effizienten und individualisierten Strategie des Exzerpiens führen kann. Ziel dabei ist es, den Studierenden Möglichkeiten der Visua-

lisierung als Angebot aufzuzeigen. Die Anwendung selbst, also die Integration etwa grafischer Zeichen im Exzerpt, bleibt stets ein individueller Lernschritt.

5. Schlussfolgerungen und Perspektiven

Exzerpieren ist eine wichtige Arbeitstechnik in der Wissenschaft, aber auch für berufliche Zusammenhänge relevant. Es handelt sich um eine hochindividualisierte Strategie, die sich in ganz unterschiedlichen Lösungen der sprachlichen und visualisierten Darstellung von Informationen zeigt. Exzerpieren als Teil von Studium und wissenschaftlicher Arbeit sollte im propädeutischen und studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht systematisch berücksichtigt werden. Der universitäre Fremdsprachenunterricht (spätestens ab B1) ist der Ort, wo sich Studierende nicht nur mit fremder Wissenschaftssprache auseinandersetzen, sondern auch das wissenschaftliche Arbeiten selbst (von der Lektüre fremdsprachiger Fachliteratur über die Verarbeitung von Lesestoff bis hin zum Verfassen eigener Texte in einer fremden Wissenschaftssprache) trainieren können. Denn die Fähigkeit, z.B. ein effektives Exzerpt zu erstellen, wird sich nicht von alleine, irgendwie „naturwüchsig herausbilden“, wie Ehlich bereits 1981 ironisch anmerkte. (Ehlich 1981: 381). Es liegt auf der Hand, dass sich Fachdisziplin und Fremdsprachendidaktik hierzu koordinieren müssen, um den Lernbedürfnissen mehrsprachiger hochmobiler Studierender gerecht zu werden. Gerade für eine Hochschule wie der Freien Universität Bozen, die eine zunehmend mehrsprachige internationale Academia hervorbringt, erachten wir die Integration von Wissenschaft und Mehrsprachigkeit, von Fremdspracherwerb und wissenschaftlichem Arbeiten als eine zukunftsweisende Aufgabe.

Literatur

- Arras, U. (in Druck). Warum sollen wir das übersetzen!? Ergebnisse aus einer empirischen Studie zu Sprachmittlung und plurilingualen Kompetenzen in mehrsprachigen akademischen Kontexten. In: *Akten der AKS-Tagung Weimar, Klassisch, modern, digital. Fremdsprachenunterricht an Hochschulen zwischen Tradition und Moderne*. 1. – 3. März 2018.
- Arras, U. (2018). Come si dice in italiano? Language mediation skills in multilingual academic contexts. In Tinnefeld, T. (Hrsg.): *Challenges of Modern Foreign Language Teaching – Reflections and Analyses* (Saarbrücken Series on Linguistics and Language Methodology, Vol. 9). Saarbrücken: htw saar 2018: 91–116.
- Arras, U. (2012). Im Rahmen eines Hochschulstudiums in Deutschland erforderliche sprachliche Kompetenzen – Ergebnisse einer empirischen Bedarfsanalyse. In Tinnefeld, T. (Hrsg.) (2012), *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen – Ausrichtung – Spezifik*. Saarbrücken: htw saar, 137-148: hochschulfremdsprachenunterricht.blogspot.de/search/label/41%20Arras 08.01.2019
- Arras, U. (2015). Exzerpieren als Schreibkompetenz im Hochschulkontext aus Sicht eines Sprachtests", In Böcker, J. & Stauch, A. (Hrsg.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis*. Festschrift für Karin Kleppin. Frankfurt/Main et al.: Peter Lang, 409–434.
- Arras, U. & Widmann, B. (2018). Exzerpieren – eine grundlegende Arbeitstechnik in Studium und Wissenschaft. Vorschläge für die Didaktisierung im Unterricht Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. In Bongo, G. & Dvorecký, M. & Wippel, E. (Hrsg.): *Wissenschaftssprache Deutsch im studienbegleitenden Sprachunterricht: curriculare und didaktisch-methodische Konzepte, linguistische Überlegungen*. Wien: Praesens: 135–156.
- Arras, U. & Fohr, T. (in Druck). Mitschreiben: Funktionen und didaktische Überlegungen zu Formen der Wissensverarbeitung an der Hochschule. In: Gryszko, A. /Lammers, Christoph/Pelikan, Kristina/Roelcke, Thorsten (Hrsg.): *DaFFÜR Berlin. Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft*. Beiträge der 44. Jahrestagung DaF/DaZ an der TU Berlin. *FaDaF 2017 Tagungsband*. Göttingen: Universitätsverlag: 131–150.

- Arras, U. & Fohr, T. (2018). Mitschreiben im Studium. Vorbereitung auf das Verfassen von Mitschriften. In *Sprache*. Goethe-Institut München: <https://www.goethe.de/de/spr/mag/21091991.html> 30.12.18.
- Council of Europe/Language Policy Unit (2000). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: www.coe.int/lang-CEFR; 29.12.17.
- Council of Europe/Language Policy Unit (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: <https://rm.coe.int/16802fc1bf>, 07.11.18.
- Council of Europe/Language Policy Unit (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Strasbourg: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, 07.11.18.
- Council of Europe/Language Policy Unit (2000). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg. (www.coe.int/lang-CEFR; 29.12.17).
- Council of Europe/Language Policy Unit (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg. (<https://rm.coe.int/16802fc1bf>, 07.11.18).
- Council of Europe/Language Policy Unit (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new descriptors*. Strasbourg. (<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>; 07.11.18).
- Ehlich, K. (1981). Zur Analyse der Textart „Exzerpt“. In: Frier, W. (Hrsg.) (1981), *Pragmatik, Theorie und Praxis*. Amsterdam: Rodopi, 379-401.
- Ehlich, K. (2003). Universitäre Textarten, universitäre Struktur. In: Ehlich, K. & Steets, A. (Hrsg.) (2003). *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin & New York: de Gruyter: 13-28.
- Europarat (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press.
- Grabe, W. (2003). Reading and Writing Relations: Second Language Perspectives on Research and Practice. In: Grabe, W. (Hrsg.) (2003). *Exploring the*

- Dynamics of Second Language Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 242-262.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and Researching Reading*. London/New York: Routledge.
- Graefen, G. & Moll, M. (2011). *Wissenschaftssprache Deutsch: lesen – verstehen – schreiben: Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Kruse, O. (2010). *Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Konstanz: UVK.
- Lange, U. (2013). *Fachtexte lesen, verstehen, wiedergeben*. Paderborn: Schöningh.
- Lutjeharms, M. (2010): Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache, in: Lutjeharms, M. & Schmidt, C. (Hrsg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, Tübingen, 11-26.
- Mächler, L. (2012). Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch. Exemplarische Analyse von intertextuellen Prozeduren. *InfoDaF* 39: 5, 519-539.
- Menne-El Sawy, G. & Einig, C. (2011). Exzerpieren als wissenschaftliche Arbeitstechnik für nichtmuttersprachliche Studierende. In: Hahn, N. & Roelcke, T. (Hrsg.) (2011). *Grenzen überwinden mit Deutsch*. 37. Jahrestagung des FaDaF, Freiburg i. Br. Göttingen: Universitätsverlag, 245-264.
- Moll, M. (2002). Exzerpieren statt fotokopieren. Das Exzerpt als zusammenfassende Verschriftlichung eines wissenschaftlichen Textes. In Redder, A. (Hrsg.) (2002). *Effektiv studieren. Texte und Diskurse in der Universität*. Duisburg: Gilles & Francke, 104-126.
- Nickenig, C. (2009). Perspektiven der Sprachausbildung an einer einsprachigen Universität. In: Veronesi, D. & Nickenig, C. (Hrsg.): *Bi- and Multilingual Universities: European Perspectives and beyond*, Bolzano University Press, 69-76.
- North, B. (2016). *Developing CEFR illustrative descriptors of aspects of mediation*. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 3(2). 132-140. (<http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/125/131>, 14.01.19).
- Schindler, K. (2011). Klausur, Protokoll, Essay. Kleine Texte optimal verfassen. Paderborn: Schöningh.

LSP and Language Acquisition

Zum Zusammenhang zwischen metakognitiver Fähigkeit, Leseverständnis­kompetenz, Lesegeschwindigkeit und schulischem Selbstkonzept mehrsprachiger Schüler*innen der Sekundarstufe I – Eine explorative Studie

Eleni Peleki – Europa Universität Flensburg

Abstract

In der vorliegenden explorativen Studie wird anhand einer Stichprobe von 34 mehrsprachigen Siebtklässler*innen untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen ihrer metakognitiven Kompetenz, ihrer Leseverständnisleistung, Lesegeschwindigkeit und ihrem schulischen Selbstkonzept besteht, wobei das Geschlecht der Schülerschaft in den Analysen berücksichtigt wird. Es wird weiterhin auf die Frage eingegangen, mit welchen Variablen das schulische Selbstkonzept der Schüler*innen im Fach Deutsch korreliert, während abschließend geprüft wird, ob es sich ein geschlechtsspezifischer Unterschied im Zusammenhang zwischen metakognitiver Kompetenz und schulischem Selbstkonzept im Fach Deutsch zeigen lässt. Die Befundlage wird in die Lehrer*innenausbildung transferiert.

1. Metakognition: Begriffsklärung und theoretische Einordnung

Seit Einführung des Terminus ‚Metakognition‘ durch John Flavell – er war der Erste, der das Attribut ‚meta‘ (griech. μετά), bezogen auf die Entwicklung des Gedächtnisses bei Kindern, einführte– liegt keine präzise konzeptuelle Definition vor. Flavell (1971) unterscheidet zwei grundlegende Komponenten: das metakognitive Wissen (metacognitive knowledge) und die metakognitive Kontrolle (metacognitive monitoring and self-regulation) – das Wissen über

eigene kognitive Prozesse und aktive Überwachungsvorgänge und exekutive Steuerungsmaßnahmen, die im Hinblick auf diese kognitiven Prozesse ergriffen werden, wobei er das Konzept als ein fuzzy concept bezeichnet, das Überlappungen mit anderen theoretischen Konzepten, wie dem Selbstkonzept, Lernstrategien, Motivation aufweist.

Außer der Differenzierung des metakognitiven Wissens enthält das Klassifikationsschema von Flavell und Wellman (1977) noch die Kategorie Sensitivität. Sie umfasst das Erfahrungswissen einer Person bei der Auswahl von Lernstrategien, die beim strategischen Handeln innerhalb einer spezifischen Lernsituation eingesetzt und genutzt werden können, und von aktuell wirksamen motivationalen Anreizen abhängig ist (Hasselhorn 1992).

Efklides (2016) unterscheidet zwischen metakognitivem Wissen, metakognitiven Erfahrungen und metakognitiven Fertigkeiten. Es wird angenommen, dass die Aspekte des metakognitiven Wissens und der metakognitiven Erfahrungen Manifestierungen der Monitoringfunktion darstellen, während die metakognitiven Fertigkeiten im Strategiegebrauch eine Kontrollfunktion haben. Metakognitive Erfahrungen bestehen aus metakognitiven Gefühlen (Gefühl des Wissens, der Vertrautheit, der Schwierigkeit) und metakognitiven Einschätzungen während des Lernprozesses. Metakognitive Erfahrungen beinhalten auch aufgabenspezifisches Wissen, liegen im Arbeitsgedächtnis und fokussieren auf spezifische Aspekte des Lernens, die die Lernenden wahrzunehmen haben, um metakognitive Erfahrungen anzuwenden, ihren Zeitplan zu ändern oder ihre Anstrengungsbereitschaft je nach Aufgabenschwierigkeit, individuelle Ressourcen oder Strategieanweisung zu erhöhen, um das Gelesene mündlich bzw. schriftlich verbalisieren zu können, damit das Aufgabenziel erreicht werden kann (Efklides et al., 2006, S. 34). Auf dieser Grundlage lösen metakognitive Erfahrungen schnelle, bewusste und unbewusste, analytische Entscheidungen bezüglich von Kontrollprozessen aus.

Da die Leseverständniskompetenz sowohl aus kognitiven als auch aus metakognitiven Prozessen besteht (Garner, 1987) und, weil die vorliegende Arbeit auf das metakognitive Wissen fokussiert, dient als theoretische Grundlage der Studie einerseits die Theorie von Flavell (1971) und andererseits die Unterscheidung von Efklides (2016) zwischen metakognitivem Wissen, metakognitiven Erfahrungen und metakognitiven Fertigkeiten. Darüber hinaus stehen

metakognitive Gefühle in besonders engem Zusammenhang zum schulischen Selbstkonzept (Ahrens et al., 2011).

2. Zum Stand der Forschung

Seit Ende der 70er Jahren ist eine Vielzahl von Forschungsstudien, die die Relevanz der Metakognition im Kontext Lesen untersuchten, entstanden. Im vorliegenden Artikel kann aus der Fülle der verfügbaren Forschungsarbeiten zur Rolle des metakognitiven Wissens für das Leseverstehen von Schulkindern nur eine Auswahl relevanter Ergebnisse berichtet werden.

Nach einer Längsschnittstudie von Krajewski, Kron und Schneider, (2004) zur Entwicklung des verbalen Gedächtnisses beim Übergang vom Vorschul- in das Grundschulalter mit insgesamt 102 Kindergartenkindern (47 Jungen und 55 Mädchen) zwischen 5;7 bis 7;2 Jahren ($SD = 4$ Monate) aus 21 Kindergärten des Landkreises Würzburg ließ sich zeigen, dass der Aufbau strategischen Verhaltens von Anfang an eng mit dem Erwerb metakognitiven Wissens verknüpft ist. Es ließ sich zudem im allgemeinen Metagedächtnis für Jungen und Mädchen gleichermaßen ein Entwicklungszuwachs (1. MZP Jungen = 15,2, Mädchen = 15,6) nachweisen, während die Werte im zweiten Messzeitpunkt sich signifikant voneinander unterscheiden, indem die Mädchen mit 19,7 mehr Punkte als die Jungen mit 17,6 Punkte erzielten ($F(98) = 2.5, p < .05$). Ein weiterer Geschlechterunterschied wurde bei der längsschnittliche Betrachtung der Motivation für gedächtnisrelevante Aufgaben bestätigt, indem der signifikante Haupteffekt Geschlecht auf eine deutlich höhere Motiviertheit der Mädchen im gesamten Entwicklungsverlauf hindeutete ($F(1,98) = 5.0, p < .05$) (S. 54ff.).

Nach Schlagmüller und Schneider (2007) waren im Verlauf der Sekundarstufe I die Mädchen im Lesestrategiewissen im Vorteil ($d = 0,39$), wobei die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der untersuchten Alterskohorten auf einen Schereneffekt hindeuteten – mittlere Kohortenunterschiede der Mädchen $d = 0,24$ gegenüber $d = 0,12$ der Jungen.

In den PISA-Studien aus den Jahren 2000 und 2009 liegen die Korrelationskoeffizienten zwischen dem metakognitiven Wissen und der Leseverstehensleistung jeweils bei $r = .56$ und $r = .55$ (vgl. Artelt und Neuenhaus 2010; Artelt, Naumann und Schneider, 2010). Bezüglich der Geschlechtsunterschiede

zeigten die Befunde aus PISA 2009 ein bedeutsam höheres metakognitives Wissen bei den Mädchen ($d = 0,30$) (Artelt et al., 2010).

Artelt et al. (2009) bestätigten einen bedeutsamen Zusammenhang ($r = .34$) zwischen der Leseleistung und dem metakognitiven Lesestrategiewissen bei den untersuchten Hauptschüler*innen, wohingegen der entsprechende Zusammenhang für die Gymnasiast*innen sehr niedrig ausfiel, allerdings ohne eine statistische Signifikanz ($r = .14$). Dieser Zusammenhang bestätigte sich bei Jungen und Mädchen gleichermaßen ($r = .44$ für die Jungen bzw. $r = .43$ für die Mädchen). In einer Studie von van Kraayenoord et al. (2012) mit neun- und zehnjährigen australischen Schüler*innen ($N = 139$) der dritten und vierten Jahrgangsstufe wurde festgestellt, dass das metakognitive Wissen direkt und unabhängig von der Verarbeitungsgeschwindigkeit das Leseverstehen beeinflusste.

Ein wichtiger Indikator für das Leseverständnis ist eine flüssige Worterkennung, wobei die Lesegeschwindigkeit eine essentielle Rolle dabei spielt. Nach Perfetti (1985) wird darauf hingewiesen, dass sich starke und schwache Leser*innen nicht in der Exaktheit der Dekodierung einzelner Wörter unterscheiden, sondern in der Geschwindigkeit. Perfetti führt weiter aus, dass bei schwachen Leser*innen ein erhöhter Verarbeitungsaufwand kognitiver Ressourcen beansprucht wird, der mit der Anzahl der zu dekodierenden Silben bzw. Wörter zunimmt. Dadurch erschwert sich die Kohärenzbildung auf der Ebene des Textes (Stanat und Schneider, 2004, S. 251), denn wenn das Dekodieren von Textinformationen mehr Zeit erfordert, werden die Möglichkeiten einer aktiven Sinnentnahme stark eingeschränkt (Schneider et al. 2007). Eine stark niedrige Lesegeschwindigkeit, die auf Schwierigkeiten beim Worterkennungsprozess – ein sicherer und schneller Zugriff auf das semantische Lexikon dauert lange – zurückzuführen ist, wird besonders bei mehrsprachigen Schüler*innen beobachtet (Stanat und Schneider, 2004).

Hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen der Leseverständnisleistung und dem Selbstkonzept von Schüler*innen zeigte die Studie von van Kraayenoord und Schneider (2009) am Ende der Grundschule, dass es einen signifikanten Unterschied ($p < .04$) in der Leseverständnisleistung und im Selbstkonzept beim Lesen zwischen Jungen ($n = 64$) und Mädchen ($n = 75$) gab, wobei die Mädchen eine höhere metakognitive Kompetenz ($d = 0,44$) erreichten, als die Jungen (S. 62ff.).

Ehm, Duzy und Hasselhorn (2011) konnten anhand einer Stichprobe von 1275 Erstklässler*innen zeigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund trotz schlechterer schulischer Leistungen im Lesen ein höheres Selbstkonzept aufwiesen als Kinder ohne Migrationshintergrund ($F(1, 1056) = 17.06, p < .001, \eta^2 = .015$). Zwischen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund besteht kein bedeutsamer Unterschied in der Leseleistung ($F(1, 565) = 0.42, p > .05$). Bei der Selbsteinschätzung der Schüler*innen zeigte sich, dass Mädchen, unabhängig davon, ob sie über einen Migrationshintergrund verfügen oder nicht, ihre Lesekompetenz insgesamt höher einschätzen als Jungen, wobei das höchste Selbstkonzept sich unter den Mädchen mit Migrationshintergrund findet.

Trotz der recht großen Anzahl von Arbeiten, in denen der Zusammenhang zwischen Metakognition im Bereich der Textverarbeitung und Leseverständnisleistung thematisiert wird, fehlt es bisher völlig an Studien, in denen der Zusammenhang zwischen den untersuchten Variablen der vorliegenden explorativen Studie, nämlich der metakognitiven Kompetenz, der Leseverständnisleistung, der Lesegeschwindigkeit und dem schulischen Selbstkonzept im Fach Deutsch unter mehrsprachigen Schüler*innen in der Sekundarstufe I, untersucht wird. Es sollte darüber hinaus der Frage nachgegangen werden, welchen Einfluss der Faktor Geschlecht von mehrsprachigen Schüler*innen in der Sekundarstufe I unter den vier erwähnten Größen ausübt. Wichtig wäre außerdem die wichtige Rolle des schulischen Selbstkonzeptes im Fach Deutsch bei mehrsprachigen Werkrealschüler*innen und den geschlechtsspezifischen Zusammenhang zu der metakognitiven Kompetenz zu beleuchten.

Ziel dieser Arbeit ist es, einen ersten Schritt zum Schließen dieser Forschungslücken zu tun und somit zu einem besseren Textverständnis und zur Förderung der Textverarbeitungsperformanz von mehrsprachigen Schüler*innen in der Sekundarstufe I beizutragen.

3. Fragestellungen

In der vorliegenden explorativen Studie an 34 mehrsprachigen Werkrealschüler*innen wird auf die Frage eingegangen, ob es einen Zusammenhang zwischen der metakognitiven Kompetenz, der Leseverständnis- und Lesegeschwindigkeitsleistung sowie dem schulischen Selbstkonzept im Fach Deutsch

gibt. Darüber hinaus wird überprüft, ob Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der genannten Variablen auffallen. Die Befundlage wird anschließend in die DaZ-Lehrer*innenausbildung transferiert.

4. Forschungsmethodik

4.1 Stichprobe

Die präsentierten Ergebnisse, ausgewertet mithilfe des Statistik-Programms R¹, basieren auf Daten einer hypothesenüberprüfenden Untersuchung an zwei Klassen der 7. Jahrgangsstufe einer Werkrealschule² im Bundesland Baden-Württemberg in der zweiten Hälfte des Schuljahres.

In die vorliegenden Analysen gingen die Angaben von 34 Siebtklässler*innen (Stichprobengröße), davon 12 Jungen (35.2%) und 22 Mädchen (64.7%), ein. Es wurden nur die Daten der Schüler*innen berücksichtigt, von denen Einverständniserklärungen der Eltern vorlagen.

Als ein in internationalen Vergleichsstudien bewährter Indikator für den kulturell-ethnischen Hintergrund der Kinder wurde der Sprachgebrauch im Elternhaus erfasst. Von den befragten Schüler*innen hatten 15 von ihnen (44.1%) Türkisch, fünf (14.7%) Albanisch, vier (11.3%) Russisch, zwei (5.9%) Italienisch, zwei (5.9%) Griechisch und jeweils ein Kind Bosnisch (2.9%), Polnisch (2.9%), Englisch (2.9%), Rumänisch (2.9%), Swahili (2.9%) und schließlich Tschetschenisch (2.9%) als Familiensprache angegeben. Folgende Abbildung verdeutlicht das Ergebnis:

1 R: A Language and Environment for Statistical Computing, Vienna 2014 (<http://cran.r-project.org/>; 29.05.2018). Für die statistische Beratung sei hier Frau Dr. rer. nat. Monika Kriner gedankt.

2 Die Werkrealschule wurde in Baden-Württemberg im Schuljahr 2010/11 eingeführt. Sie baut auf der Grundschule auf und umfasst die Klassen 5 bis 10. Sie führt nach sechs Jahren zu einem mittleren Bildungsabschluss und bietet außerdem die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss am Ende von Klasse 9 oder Klasse 10 zu erwerben.

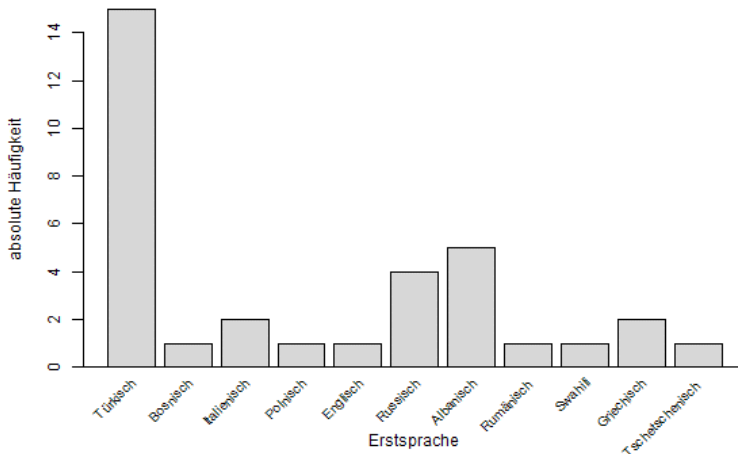


Abb.1 – Verteilung der Probanden nach ihrer Erstsprache

4.2 Erhebungsinstrumente

4.2.1 Metakognitive Kompetenz bei der Verarbeitung von Texten

Zur Erfassung der metakognitiven Kompetenz bei der Verarbeitung von Texten wurde der WLST (Würzburger Lesestrategie-Wissenstest normiert für die Jahrgangsstufen 7–12) verwendet (Schlagmüller und Schneider, 2007). Der Test weist hervorragende Reliabilitätskennwerte bezüglich der internen Konsistenz (Cronbachs $\alpha = .88$ alle Schüler*innen, für Jungen $\alpha = .88$, für Mädchen $\alpha = .87$) und des Halbierungskoeffizienten ($r_{tt} = .90$ für alle Schüler*innen, $r_{tt} = .89$ für Jungen, $r_{tt} = .89$ für Mädchen) nach Spearman-Brown auf. Die mit dem WLST erzielten Ergebnisse machen deutlich, dass Lernstrategiewissen beim Textverstehen in hohem Maße mit der Lesekompetenz zusammenhängt (Artelt et al., 2001; Artelt et al., 2009). Aus diesem Grund wurde in der vorliegenden Studie dieses Testverfahren eingesetzt.

4.2.2 Leseverständnisleistung und Lesegeschwindigkeit

Der LGVT 6–12 ist ein standardisiertes Diagnoseverfahren zur Ermittlung des Leseverständnisses und der Lesegeschwindigkeit; er ist normiert für die Klassenstufen sechs bis zwölf (Schneider, Schlagmüller und Ennemoser, 2007). Die Reliabilität des LGVT 6–12, die über die Retest-Reliabilität bestimmt wird, beträgt nach sechs Wochen beim Leseverständnis $r_{re} = .87$ ($N = 103$) und hinsichtlich der Lesegeschwindigkeit $r_{re2} = .84$ ($N = 103$). Die hohe Validität des diagnostischen Testverfahrens mit dem Lesestrategiewissen WLST ($r = .46$, $N = 809$), dem PISA 2000-Leseverständnistest ($r = .59$, $N = 711$) und mit dem Intelligenztest (CFT) ($r = .37$, $N = 719$) war der Grund für die Auswahl des Testverfahrens für die vorliegende Studie.

4.2.3 Schulfachbezogenes Selbstkonzept

Mit dem Instrument Differenzielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter (DISK-Gitter), das als Einzeltest oder als Gruppentest eingesetzt werden kann, können schulfachspezifische Selbstkonzeptfacetten in den Fächern Mathematik, Deutsch, Englisch, Physik, Geschichte und Biologie erfasst werden. (Rost et al., 2007, S. 6). Hinsichtlich der Gütekriterien ist eine hohe Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität gegeben. Die Homogenitäten der sechs Skalen des DISK-Gitters reichen bezüglich der Reliabilität von $\alpha = .91$ bis $\alpha = .95$, die Retest-Reliabilitäten (4 bis 6 Wochen) von $r_{tt} = .70$ bis $r_{tt} = .90$ (2007, S. 6), was für die Anwendung des Testverfahrens in der vorliegenden Studie eine wesentliche Rolle spielte.

5. Ergebnisse

5.1 Deskriptive Analysen

Für die Variablen metakognitive Kompetenz, Leseverständnisleistung, Lesegeschwindigkeit und schulisches Selbstkonzept der Schulkinder im Fach Deutsch wurden Häufigkeitsverteilungen berechnet:

a. Verteilung der metakognitiven Kompetenz

Es zeigt sich, dass fast die Hälfte der Schülerschaft über eine sehr schwache metakognitive Kompetenz (N=15, 44.1%) verfügt, während bei fünf Schüler*innen (14.7%) eine schwache metakognitive Fähigkeit bestätigt werden konnte. Eine unterdurchschnittliche metakognitive Fähigkeit erzielen sechs Schüler*innen (17.6%), während im durchschnittlichen Bereich sieben Schüler*innen liegen. Eine überdurchschnittliche Leistung erreicht nur ein Schulkind (2.9%).

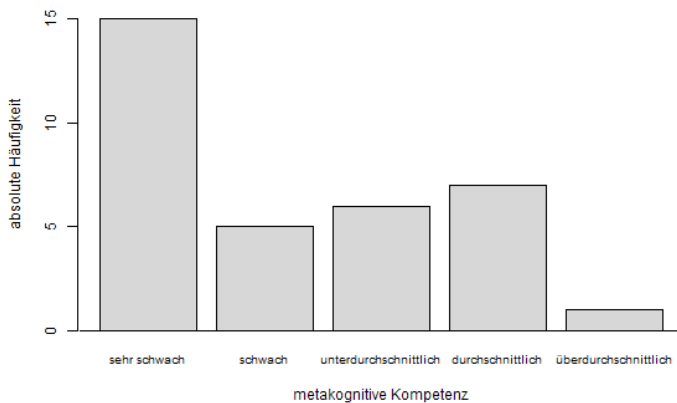


Abb. 2 – Häufigkeitsverteilung der metakognitiven Kompetenz

b. Verteilung der Leseverständniskompetenz

Was die Häufigkeitsverteilung der Leseverständniskompetenz angeht, lässt sich zeigen, dass mehr als die Hälfte der Schüler*innen (n=20, 58.8%) über eine durchschnittliche Leseverständniskompetenz verfügt. Wie aus der Abbildung 3 entnommen werden kann, liegen sieben von ihnen (30.6%) im überdurchschnittlichen Bereich und nur ein Schulkind zeigt eine ausgezeichnete Leistung. Als schwach werden zwei Schüler*innen (5.9%) bezeichnet, wobei vier (11.8%) eine unterdurchschnittliche Leistung erzielen (siehe Abb. 3).

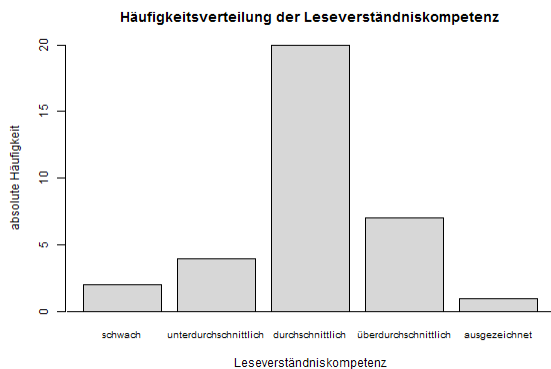


Abb. 3 – Häufigkeitsverteilung der Leseverständniskompetenz

c. Verteilung der Lesegeschwindigkeit

Die Häufigkeitsverteilung zeigt, dass 21 Schüler*innen (61.8%) eine durchschnittliche Lesegeschwindigkeit erreichen, wobei sieben Schüler*innen (20.6%) eine überdurchschnittliche Lesegeschwindigkeit aufweisen. Eine unterdurchschnittliche Leistung konnte bei fünf Schüler*innen (14.7%) festgestellt werden und nur eine Schülerin (2.9%) erbringt eine schwache Lesegeschwindigkeit. Folgende Abbildung veranschaulicht das Ergebnis:

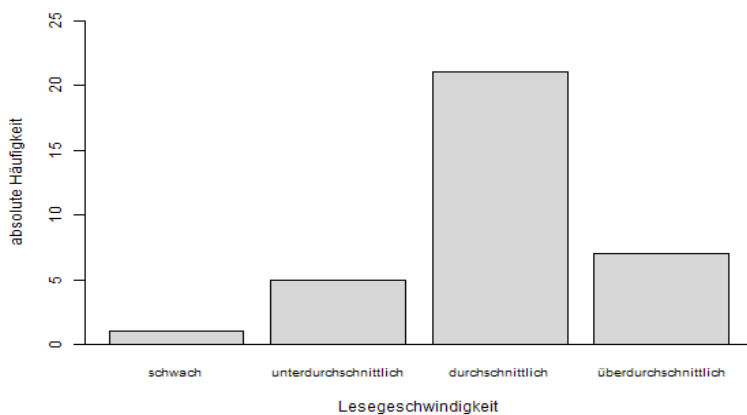


Abb. 4 – Häufigkeitsverteilung der Lesegeschwindigkeit

d. Verteilung des schulischen Selbstkonzeptes im Fach Deutsch

Die überwiegende Anzahl der Proband*innen (n=19, 55.9%) zeigt ein durchschnittliches schulisches Selbstkonzept im Fach Deutsch, wobei nur acht Werkrealschüler*innen (23.5%) ein überdurchschnittliches bzw. sehr hohes schulisches Selbstkonzept erreichen. Im unterdurchschnittlichen Bereich liegen fünf Schüler*innen (14.7%). Ein sehr niedriges schulisches Selbstkonzept wird bei nur zwei Schulkindern (5,9%) festgestellt (siehe Tabelle 5).

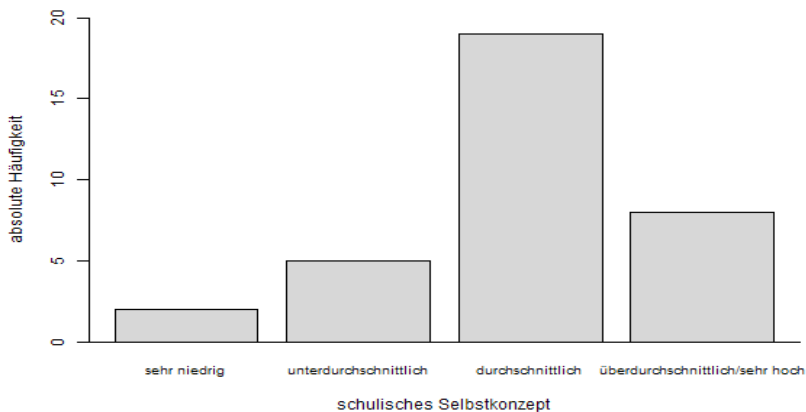


Abb. 5 – Häufigkeitsverteilung des schulischen Selbstkonzeptes im Fach Deutsch

Im Folgenden wurde untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen den Variablen metakognitive Kompetenz, Leseverständnisleistung, Lesegeschwindigkeit und schulisches Selbstkonzept im Fach Deutsch und dem Geschlecht der an der Pilotstudie teilnehmenden Schülerschaft besteht.

a. Geschlechtsdifferenzierte Verteilung der metakognitiven Kompetenz

Wie bereits erwähnt, befinden sich unter den 34 an der Stichprobe teilnehmenden Schüler*innen 12 Jungen und 22 Mädchen. Die Hälfte der 12 Jungen zeigt (n = 6, 50%) eine sehr schwache metakognitive Fähigkeit. Eine schwache metakognitive Kompetenz erzielen 3 Schüler (25%), wobei jeweils ein Schüler (8,3%) im unterdurchschnittlichen, durchschnittlichen und überdurchschnittlichen Bereich liegt. Von den 22 an der Pilotstudie teilnehmenden Mädchen

verfügten neun (40.9%) über eine sehr schwache Metakognition, während zwei Schülerinnen (9.11%) eine schwache, fünf Schülerinnen (22.7%) eine unterdurchschnittliche und weitere sechs (27.3%) eine durchschnittliche metakognitive Fähigkeit vorweisen. Im Vergleich zu den Jungen erreicht kein Mädchen eine überdurchschnittliche metakognitive Kompetenz bei der Verarbeitung von Texten (siehe Abb. 6).

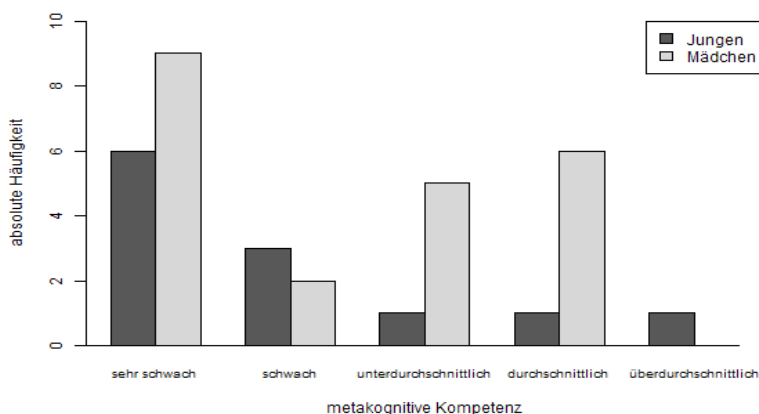


Abb. 6 – Geschlechtsdifferenzierte Verteilung der metakognitiven Kompetenz

b. Geschlechtsdifferenzierte Verteilung der Leseverständnisleistung

Hinsichtlich der Leseverständnisleistung der Jungen liegt mehr als die Hälfte ($n = 8$, 66.7%) im durchschnittlichen Bereich, was auch für die Mädchen ($n = 12$, 54.5%) gilt. Eine schwache Leistung bei Leseverstehen wird bei nur einem Jungen (8.3%) und einem Mädchen (8.3%) nachgewiesen. Eine unterdurchschnittliche Leistung wird hingegen bei drei Mädchen (13.6%) und nur bei einem Jungen (8.3%) festgestellt. Über eine überdurchschnittliche Leseverständnisleistung verfügen sechs Mädchen (27.3%), wobei nur ein Junge (8.3%) in diesem Bereich liegt. Bemerkenswert ist allerdings, dass nur ein Junge (8.3%) eine ausgezeichnete Lesekompetenz aufweist. Diese Ergebnisse werden im folgenden Diagramm dargestellt:

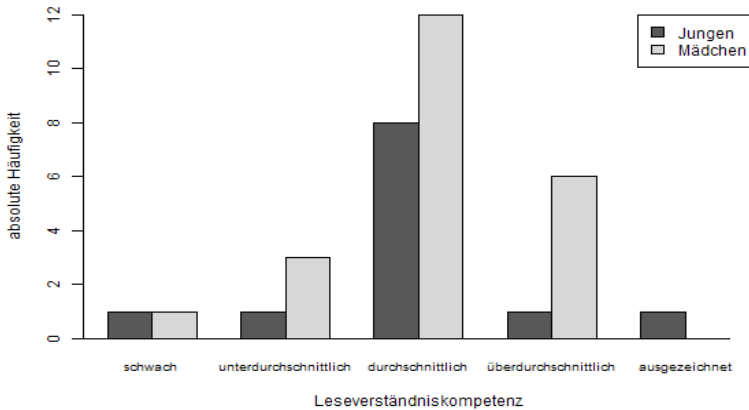


Abb. 7 – Geschlechtsdifferenzierte Verteilung der Leseverständnisleistung

c. Geschlechtsdifferenzierte Verteilung der Lesegeschwindigkeit

Die Lesegeschwindigkeit liegt bei mehr als der Hälfte der Mädchen ($n=15$, 68.2%) im durchschnittlichen Bereich, während genau die Hälfte der Jungen (50%) eine durchschnittliche Leistung bestätigt. Eine schwache Lesegeschwindigkeit erzielt nur ein Mädchen (4.5%), jedoch kein Junge. Eine unterdurchschnittliche Lesegeschwindigkeit zeigt sich bei zwei Mädchen (9.1%) und drei Jungen (25%), während im überdurchschnittlichen Bereich vier Mädchen (18.2%) und drei Jungen (25%) liegen. Folgende Abbildung verdeutlicht die oben erläuterten Ergebnisse:

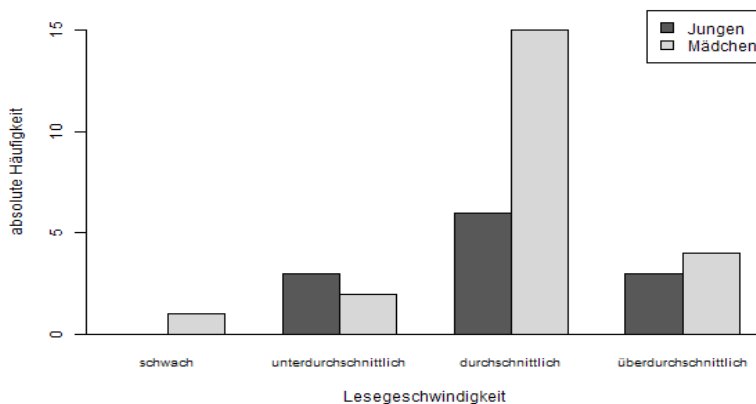


Abb. 8 – Geschlechtsdifferenzierte Verteilung der Lesegeschwindigkeit

d. Geschlechtsdifferenzierte Verteilung des schulischen Selbstkonzeptes im Fach Deutsch

Es wird ersichtlich, dass knapp über die Hälfte ($n = 12$, 54.5%) der Schülerinnen ein durchschnittliches schulisches Selbstkonzept im Fach Deutsch aufweist. Bei den Jungen kann man ein ähnliches Ergebnis feststellen und zwar, dass von den 12 an der Stichprobe beteiligten Jungen knapp über die Hälfte ($n = 7$, 58.3%) ein durchschnittliches Selbstkonzept im Fach Deutsch zeigt. Im unterdurchschnittlichen Bereich des Selbstkonzeptes im Fach Deutsch liegen zwei Jungen (16.7%) und drei Mädchen (13.6%). Beide Geschlechter zeigen mit je einem Schüler (8.3%) und einer Schülerin (4.5%) ein sehr niedriges schulisches Selbstkonzept. Ein überdurchschnittliches Niveau bzw. sehr hohes Niveau erreichen sechs Mädchen (27.3%) und zwei Jungen (16.7%). In der folgenden Abbildung werden diese Ergebnisse dargestellt:

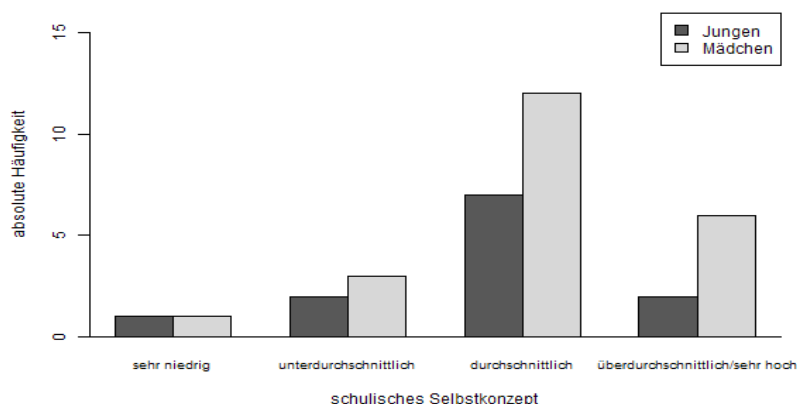


Abb. 9 – Geschlechtsdifferenzierte Verteilung des schulischen Selbstkonzeptes im Fach Deutsch

5.2 Inferenzstatistische Prüfung

a. Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bezüglich ihrer metakognitiven Kompetenz

Zur Überprüfung der Frage, ob sich Jungen und Mädchen in ihrer metakognitiven Kompetenz voneinander unterscheiden, wird nach dem Ergebnis des T-Tests festgestellt ($t = -0.08$, $p = 0,9334$), dass der Unterschied zwischen Jungen

(MW = 35,25) und Mädchen (MW = 35,50) nicht statistisch signifikant ist, was folgende Abbildung verdeutlicht:

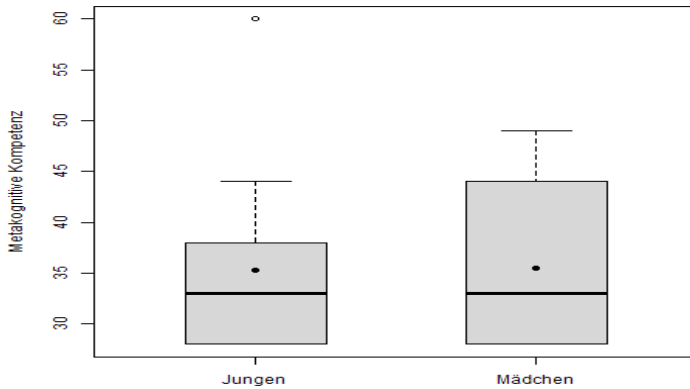


Abb. 10 – Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bezüglich ihrer metakognitiven Kompetenz

b. Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bezüglich ihrer Leseverständniskompetenz

Zur Überprüfung der Frage, ob ein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bezüglich ihrer Leseverständniskompetenz besteht, wird durch das Ergebnis des T-Tests ($t = -0,32$, $p = 0,7516$) bestätigt, dass der Unterschied zwischen Jungen (MW = 51,83) und Mädchen (MW = 50,91) nicht statistisch signifikant ist, was folgende Abbildung zeigt:

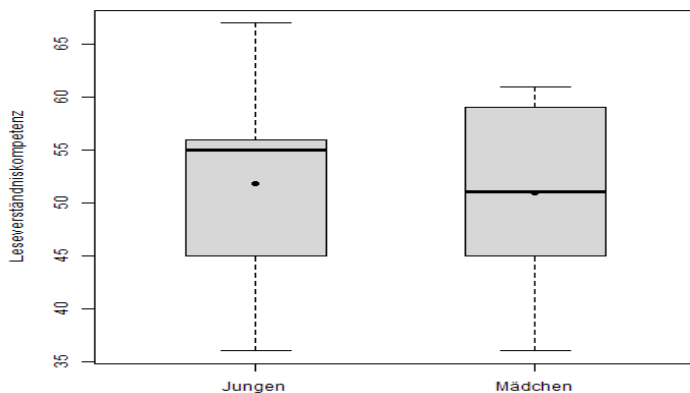


Abb. 11 – Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bezüglich ihrer Leseverständniskompetenz

c. Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bezüglich ihrer Lesegeschwindigkeit

Zur Überprüfung der Frage, ob ein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich ihrer Lesegeschwindigkeit besteht, zeigt das Ergebnis des T-Tests ($t = -0,75$, $p = 0,4575$), dass der Unterschied zwischen Jungen (MW = 51,92) und Mädchen (MW = 49,82) nicht statistisch signifikant ist (siehe Abb. 12).

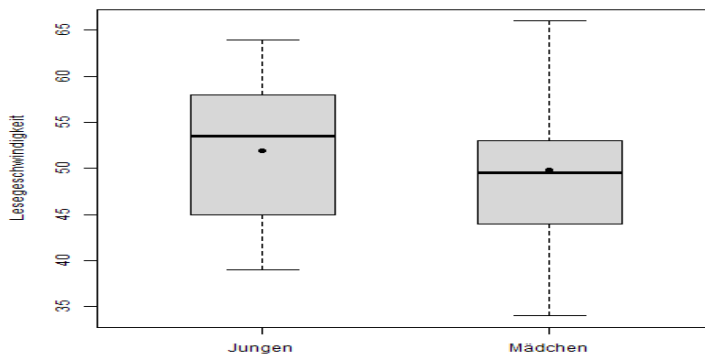


Abb. 12 – Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bezüglich ihrer Lesegeschwindigkeit

d. Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bezüglich ihres schulischen Selbstkonzeptes im Fach Deutsch

Zur Überprüfung der Frage, ob es einen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich ihres schulischen Selbstkonzeptes im Fach Deutsch gibt, ist aus dem Ergebnis des T-Tests ($t = -0,60$, $p = 0,5539$) ersichtlich, dass der Unterschied zwischen Jungen (MW = 48,92) und Mädchen (MW = 51,50) nicht statistisch signifikant ist (siehe Abb. 13).

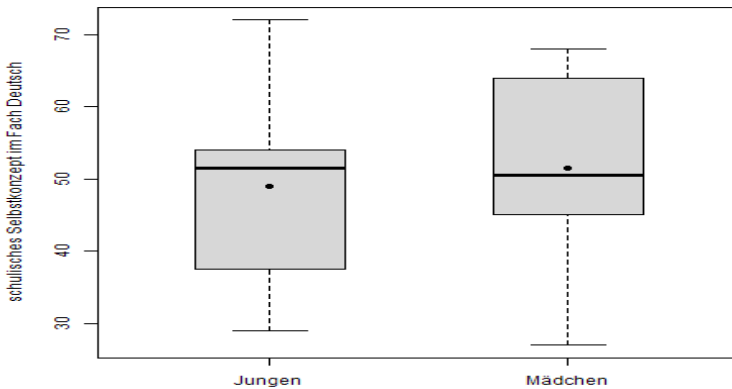


Abb. 13 – Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bezüglich ihres schulischen Selbstkonzeptes im Fach Deutsch

e. Zusammenhänge zwischen den vier Größen

Zur Überprüfung der Frage, ob es Zusammenhänge zwischen den vier Größen, d.h. der metakognitiven Kompetenz, der Leseverständniskompetenz, der Lesegeschwindigkeit und dem schulischen Selbstkonzept im Fach Deutsch gibt, wurden explorativ Korrelationsanalysen (Pearson's Korrelationskoeffizient r) durchgeführt. Es wird dabei geprüft, ob ein linearer Zusammenhang zwischen Variablenpaaren vorliegt.

Der Zusammenhang, der zwischen der Lesegeschwindigkeit und dem Leseverständnis liegt, erreicht eine statistische Signifikanz ($p = 0.0121$) mit einem Ausmaß von $r = 0.4254$, 95%-CI = [0.1019, 0.6676]. Folgendes Streudiagramm zeigt, dass weder ein ausgeprägter linearer noch ein nichtlinearer Zusammenhang vorliegt:

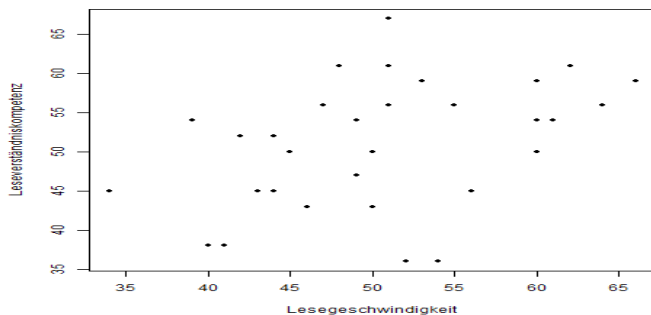


Abb. 14 – Zusammenhang zwischen Leseverständniskompetenz und Lesegeschwindigkeit

Ein bedeutsamer Zusammenhang ergibt sich zwischen dem schulischen Selbstkonzept der Schüler*innen im Fach Deutsch und ihrer Leseverständniskompetenz, der eine Höhe von $r = 0,953$ und eine hohe statistische Signifikanz $p < 0,001$ erreicht. Die weiteren Variablenpaare erreichen höchstens mittlere bis niedrige Zusammenhänge (MK und LV: $r = 0.0476$, 95%-CI = $[-0.2953, 0.3797]$, $p = 0.7892$; MK und LG: $r = -0.0775$, 95%-CI = $[-0.4051, 0.2677]$, $p = 0.6630$; MK und SK: $r = 0.0596$, 95%-CI = $[-0.2843, 0.3899]$, $p = 0.7378$; LG und SK: $r = 0.3987$, 95%-CI = $[0.0699, 0.6493]$, $p = 0.0195$).

In der nachfolgenden Abbildung treten die ausgeprägten linearen Zusammenhänge zwischen den Maßen für das schulische Selbstkonzept im Fach Deutsch und der Leseverständnisleistung deutlich hervor:

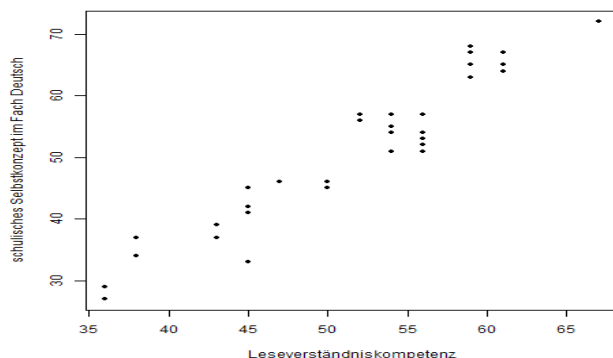


Abb. 15 – Zusammenhang zwischen Leseverständniskompetenz und schulischem Selbstkonzept im Fach Deutsch

Zur Überprüfung der Frage, was das schulische Selbstkonzept der Schüler*innen im Fach Deutsch beeinflusst, wurde eine Rückwärts-Regression durchgeführt. Die Leseverständniskompetenz (T-Wert) verbleibt als einziger statistisch signifikanter Prädiktor ($F = 319,3$, $p = <0.0001$). Die Steigung der Regressionsgerade beträgt 1.429, d.h. erhöht sich die LV um eine Einheit, ist das schulische Selbstkonzept im Schnitt um 1.429 Einheiten höher. Die Leseverständniskompetenz erklärt über 90% ($R^2 = 9089$) der Streuung des schulischen Selbstkonzepts. In der folgenden Abbildung 16 wird das Ergebnis verdeutlicht:

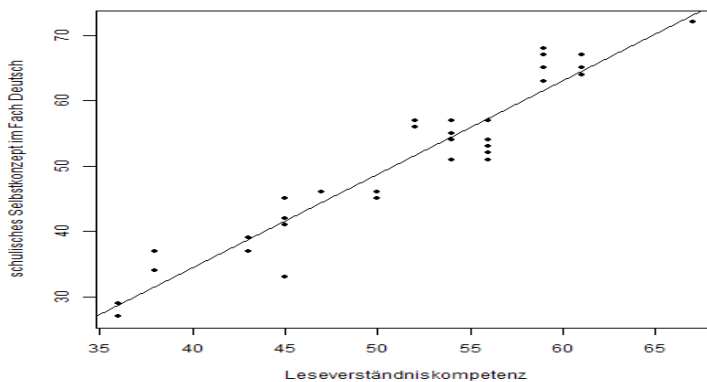


Abb. 16 – Zusammenhang zwischen Leseverständniskompetenz und schulischem Selbstkonzept im Fach Deutsch

f. Zusammenhänge zwischen den vier Größen getrennt nach Geschlecht

Interessant ist das Ergebnis der Korrelationen zwischen dem schulischen Selbstkonzept im Fach Deutsch und der metakognitiven Kompetenz getrennt nach Geschlecht. Bei den Jungen ist ein schwacher negativer ($r = -0.382$) Zusammenhang festzustellen, der allerdings ausschließlich von den Werten zweier Jungen generiert wird, die extrem niedrige Selbstkonzeptwerte und gleichzeitig hohe/mittlere metakognitive Kompetenzwerte haben. Ohne Berücksichtigung dieser beiden einflussreichen Beobachtungen, ergäbe sich ein positiver Zusammenhang (s. Abb. 17). Bei den Mädchen ist ein schwacher positiver Zusammenhang erkennbar ($r = 0.361$) (siehe Abb. 18).

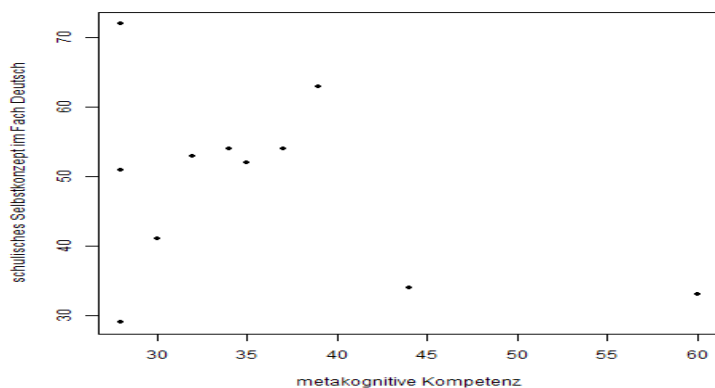


Abb. 17 – Zusammenhang zwischen metakognitiver Kompetenz und schulischen Selbstkonzept im Fach Deutsch (Jungen)

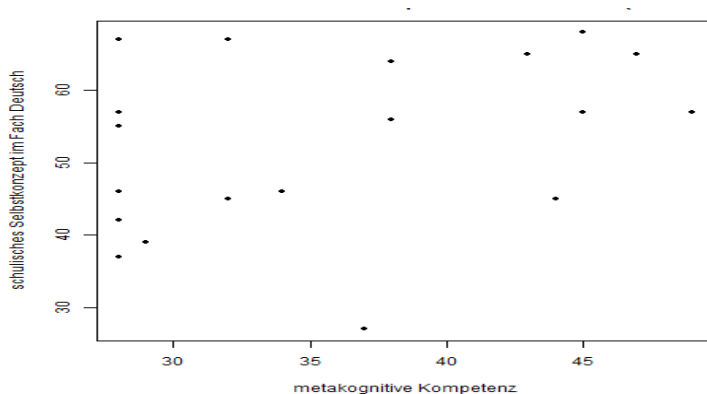


Abb. 18 – Zusammenhang zwischen metakognitiver Kompetenz und schulischem Selbstkonzept im Fach Deutsch (Mädchen)

6. Implementierungen für die Praxis

Die dargestellten Befunde unterstreichen vor allem die Bedeutung des schulischen Selbstkonzeptes von mehrsprachigen Schüler*innen für ihre Lernleistung, wobei ein linearer Zusammenhang mit einer hohen Signifikanz zwischen dem schulischen Selbstkonzept der Schülerschaft und ihrer Leseverständniskompetenz bestätigt werden konnte – eine realistische Ausprägung

der Selbsteinschätzung der Schülerschaft auf ihre Leseverständnisleistung³. Darüber hinaus wurde nach separaten Korrelationsanalysen zwischen Jungen und Mädchen eine hohe Korrelation zwischen dem schulischen Selbstkonzept und der LeseverständnisKompetenz bestätigt sowie eine hohe Signifikanz. Ein geschlechtsspezifischer Unterschied im schulischen Selbstkonzept im Fach Deutsch ist in der vorliegenden Pilotstudie nicht erkennbar – eine Annahme, die einige Studien bestätigen (Mielke et al., 2006) –, während die überwiegende Anzahl der Schülerschaft, unabhängig von ihrem Geschlecht, über ein durchschnittliches schulbezogenes Selbstkonzept im Fach Deutsch verfügt. Darüber hinaus konnte ein bedeutsamer signifikanter geschlechtsspezifischer Unterschied im Zusammenhang zwischen dem schulischen Selbstkonzept im Fach Deutsch und der metakognitiven Kompetenz der mehrsprachigen Schulkinder nachgewiesen werden. Diese Ergebnisse, als Belege für den Self-Enhancement-Ansatz (Chamorro-Premuzic und Plomin, 2010) könnten einen Beitrag dazu leisten, dass die Lehrkräfte ihr Augenmerk auf das schulische Selbstkonzept ihrer Schülerschaft dessen Diagnose und Förderung richten sollten, um sich ein ganzheitliches Bild vom Schüler machen zu können, denn das Selbstkonzept der Schüler*innen bestimmt nicht nur ihre schulischen Leistungen - Fähigkeitsselbstkonzept und Leistung sind positiv korreliert (Arens et al., 2011; Chapman et al., 2000) -, sondern auch ihre Persönlichkeit, ihre sozialen Interaktionen sowie ihre motivationale und emotionale lernrelevante Entwicklung (Lüdtke und Köller 2002; Dickhäuser et al., 2002).

Das Selbstkonzept ist darüber hinaus ein kognitives Konstrukt, das in seiner evaluativen und deklarativen Auffassung mit emotionalen Elementen verbunden sein kann (Oettingen, 1996), wobei nach der kognitiven Emotionstheorie jede Emotion durch ein charakteristisches Reaktionsmuster gekennzeichnet ist, in das physiologische, verhaltensmäßige und kognitive Komponenten eingehen (Lazarus et al., 1977). An dieser Stelle wäre sinnvoll, den Zusammenhang zwischen Lehrerverhalten und seinem Einfluss auf das schulische Selbstkonzept zu betonen – positive Beziehungen zu den Lehrpersonen fördern das positive Selbstkonzept (Eder, 2007) –, da Schüler*innen und Lehrkräfte unter einem emotionalen dynamischen Transaktionsverhältnis stehen, in dem viel-

³ Realistische Ausprägungen von Fähigkeitsselbstkonzepten: das Selbstkonzept entspricht der Leistung, optimistische Ausprägungen von Fähigkeitsselbstkonzepten: das Selbstkonzept ist höher als die entsprechende Leistung, pessimistisch ausgeprägtes Fähigkeitsselbstkonzept: das Selbstkonzept ist niedriger als die entsprechende Leistung.

fältige Interaktionsprozesse stattfinden (Peleki, 2015), die das Lernen und die Lernprozesse deutlich beeinflussen, wobei „[...] emotionale Kompetenz als Voraussetzung für ein instruktives und professionelles Lehrerhandeln gelten sollte [...]“ (S. 185). Das Selbstkonzept kann demzufolge einen erheblichen Einfluss auf Interaktionen in der Schulklasse und das Klassenklima (Laskowski, 2000; Winkler-Metzke und Steinhausen, 2001) haben. Für einen selbstkonzeptförderlichen Unterricht, der zu einem gelingenden lebenslangen Lernen mit positiven psychosozialen Folgen führen kann, sind eine Fülle von Aspekten, die von den Lehrpersonen berücksichtigt werden sollten nämlich, dass sie in der Lage sind, ungünstige Selbstkonzepte frühzeitig zu erkennen, um geeignete Fördermaßnahmen einleiten zu können. Das setzt jedoch diagnostische Kompetenz voraus, worin Lehrkräfte intensiv geschult werden sollten, auch während ihrer Lehrer*innenausbildung. Sie sollten außerdem wissen, wie sich Selbstkonzepte von Schüler*innen fördern lassen, um ungünstige Kausalattributionen der Schülerschaft zu verändern bzw. vorzubeugen und somit ihren Selbstwert und Leistungsmotivation zu unterstützen. Die Analysen ergaben keine signifikanten Geschlechtsdifferenzen in der metakognitiven Kompetenz, der Leseverständnisleistung, der Lesegeschwindigkeit und im schulischen Selbstkonzept zwischen Jungen und Mädchen, was in Richtung der Annahmen der Gender Similarities Hypothesis (Hyde, 2005) weist, nach der keine signifikanten Geschlechterunterschiede bei verbalen Fähigkeiten wie z. B. im Wortschatz, in der Leseverständnisleistung und bei kognitiven Prozessen bestehen. Die Beschäftigung der Lehrkraft mit Geschlechtsunterschieden in ihr Unterrichtshandeln könnte für sie eine Herausforderung sein. Einerseits sollten die Schüler nicht ausschließlich in ihrer Rolle als Junge oder Mädchen im Unterrichtsprozess wahrgenommen werden und ihnen vermittelt werden, dass das wichtigste Merkmal ihrer Person ihre Geschlechtszugehörigkeit sei, wodurch die Geschlechtstypisierung in ihrer Wahrnehmung und in ihrem Verhalten verstärkt werden könnte und ihre individuelle Entfaltung hindern. Andererseits sollten die Lehrkräfte bewusst und reflektiert Kenntnisse über Geschlechterdifferenzen in ihrer Unterrichtsgestaltung einfließen lassen, vorhandene Benachteiligungen eines Geschlechtes erkennen, um somit eine gezielte Förderung zur Beseitigung der Benachteiligung zu ermöglichen (Wolter et al., 2011).

Abweichend von den bisherigen Ergebnissen zum Zusammenhang zwischen metakognitiver Kompetenz und der Leseverständniskompetenz ist hier ein signifikanter Zusammenhang nicht gegeben. Die mehrsprachigen Werkrealschüler*innen der vorliegenden Studie zeigten außerdem eine schwache metakognitive Kompetenz bei der Textverarbeitung – ein Befund, der zu der Forderung führt, neben den Lerninhalten metakognitive Strategien für das Lernen im Allgemeinen und für das Lesen im Speziellen in den Vordergrund zu rücken und ihre Förderung für wichtig zu erachten, was eher im Unterricht wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird (Lotz 2016; Artelt et al., 2009). Nach Unterrichtsbeobachtungen (Schmitt und Baumann, 2010; IGLU, 2006) wurde festgestellt, dass Lehrkräfte sich wenig mit der expliziten Förderung der metakognitiven Kompetenz im Leseunterricht und der metakognitiven Bewusstheit ihrer Schülerschaft befassen. Nach Reusser (2001) sollten zur Förderung der Metakognition die Schüler*innen zu kognitiver Selbstbeobachtung und Selbsterfahrung, zum reflexiven Lernen angeleitet werden, wobei es sinnvoll wäre, metakognitive Kompetenzen in Zusammenhang mit Fachinhalten zu unterstützen (Lotz, 2016). Das bedeutet, dass dem problemlösenden Unterricht, der die Lernenden zu Eigeninitiative und zum selbstständigen Denken anregt, eine entscheidende Bedeutung zukommt. Das bedarf jedoch einer Balance zwischen instruktionalen Vorgaben seitens der Lehrkräfte und entdeckendem, problemlösenden Lernen seitens der Schülerschaft, damit ein problemlösender Unterricht auf ihre Leistung positiv auswirken kann. Hierzu spielt ein breites Vor- und Weltwissen der Lernenden eine wichtige Rolle, so dass sie in der Lage sind, bei Lernanforderungen auf bereichsspezifische Vorkenntnisse zurückgreifen zu können (Hasselhorn, 1992). Außerdem könnte das Fehlen von Sensitivität im Sinne von Flavell und Wellmann (1997) bezüglich der Anwendung von bekannten Strategien in verschiedenen Aufgabenkontexten zu Inkonsistenzen mit den metakognitiven Kompetenzen führen. (Hasselhorn, 1992).

In der vorliegenden explorativen Studie konnte weiterhin ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Lesegeschwindigkeit und der Leseverständniskompetenz der mehrsprachigen Werkrealschüler*innen bestätigt werden. Eine Erklärung dafür wäre, dass der T-Wert Lesegeschwindigkeit aus dem Rohwert der Anzahl gelesener Wörter (Lesegeschwindigkeit) abgeleitet wurde. Ein signifikanter Unterschied zwischen den Geschlechtern im Leseverstehen und in der Lesegeschwindigkeit konnte nicht festgestellt werden. Die

mehrsprachigen Testpersonen – unabhängig von ihrem Geschlecht – erreichten außerdem eine durchschnittliche Leistung sowohl im Leseverständnis als auch hinsichtlich ihrer Lesegeschwindigkeit. Das könnte daran liegen, dass Defizite auf der Ebene der Worterkennung beim Lesen längerer oder schwieriger Texte kognitive Ressourcen beanspruchen, die für hierarchiehöhere Verstehensprozesse benötigt würden (Perfetti, 1985; Hartmann, 2013). Demzufolge fehlt bei langsamen Lesern die nötige Verarbeitungskapazität für die Bildung mentaler Repräsentationen des gelesenen Textes, was „die Kohärenzbildung auf der Ebene des Textes erschwert“ (Stanat und Schneider, 2004). Das könnte für mehrsprachige Personen gelten, deren Lesegeschwindigkeit durch Probleme beim Worterkennungsprozess gegenüber Einsprachigen niedrig ausfällt (Martiniello, 2009). Je vollständiger und zuverlässiger die phonologischen, morphosyntaktischen und semantischen Repräsentationen von Wörtern ausgebildet und miteinander verflochten sind, desto effizienter und zuverlässiger können Wörter erkannt werden, was zu einer höheren Leseflüssigkeit (Bisanz et al., 1992) und zu einem besseren Leseverständnis führen kann (Müller et al., 2013). Deshalb ist es wichtig, bei Risikoschüler*innen frühzeitig systematisch sowohl auf der Wortebene als auch auf Satz- und Textebene zu intervenieren und einer Verfestigung von Leseproblemen entgegenzuwirken.

Einschränkungen der Aussagekraft der vorliegenden Pilotstudie ergeben sich aus der Anzahl der Testpersonen. Es wurde jedoch deutlich, dass die untersuchten Variablen einen besonderen Stellenwert für die Leistung mehrsprachiger Werkrealschüler*innen hat, wobei die vorliegenden Daten wichtige Hinweise für die weitere Forschung geben, denn durch die Gewinnung von neuen Erkenntnissen wird die DaZ-Lehrer*innenausbildung und die pädagogische Praxis im Interesse ihrer Adressaten verbessert, indem Lehrpersonen und Lehramtsstudierende im Aufbau und in der Entwicklung eines forschenden Habitus unterstützt werden.

Bibliographie

- Ahrens, K. A., Yeung, A. S., Craven, R. G. & Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology* 103, 970–981.
- Artelt, C. & Neuenhaus, N. (2010). Metakognition und Leistung. In: W. Bos, O. Köller & E. Klieme, (Hrsg.). *Schulische Lern­gelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 127–146). Münster et al.: Waxmann.
- Artelt, C., Beinicke, A., Schlagmüller M. & Schneider, W. (2009). Diagnose von Strategiewissen beim Textverstehen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 41, 96–103.
- Artelt, C., Naumann, J. & Scheider, W. (2010). Lesemotivation und Lernstrategien. In: E. Klieme et al. (Hrsg.). *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (S. 73–112). Münster et al.: Waxmann.
- Artelt, C., Schiefele, U. & Schneider, W. (2001). Predictors of reading literacy. *European Journal of Psychology of Education* 16, 6–84.
- Bisanz, G. L., Das, J. Pr., Varnhagen, C. K., Henderson, H. R. (1992). Structural components of reading time and recall for sentences in narratives: Exploring changes with age and reading ability. *Journal of Educational Psychology* 84, 103–114.
- Chamorro-Premuzic, T., Harlaar, N., Greven, C. U., Plomin, R. (2010). More than just IQ: A longitudinal examination of self-perceived abilities as predictors of academic performance in a large sample of UK twins. *Intelligence* 38, 3853–82.
- Chapman, J. W., Tunner, W. E., Prochnow, J. E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 92, 703–705.
- Dickhäuser, O., Schöne, C., Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J. (2002). Die Skalen zum akademischen Selbstkonzept. Konstruktion und Überprüfung eines neuen Instrumentes. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 23, 393–405.
- Eder, F. (2007). *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Innsbruck et al.: Studien-Verlag.

- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Reviews* 1, 3–14.
- Efklides, A. (2016). Metamemory and Affect. In: J. Dunlosky & S. K. Tauber (Hrsg.). *The Oxford Handbook of Metamemory* (S. 245-267). New York: Oxford University Press.
- Ehm, J. H., Duzy, D., Hasselhorn, M. (2011). Das akademische Selbstkonzept bei Schulanfängern. Spielen Geschlecht und Migrationshintergrund eine Rolle? *Frühe Bildung* 0, 7–47.
- Flavell, J. H. (1971). First discussant's comments: What is memory development the development of? *Human Development* 14, 272–278.
- Flavell, J. H., Wellman, H. M. (1977). Metamemory. In: R. V. Kail & J. W. Hagen (Hrsg.). *Perspectives on the development of memory and cognition* (S. 3–33). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading Comprehension*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Hartmann, St. (2013). *Die Rolle des Leseverständnisses und Lesegeschwindigkeit beim Zustandekommen der Leistungen in schriftlichen Tests zur Erfassung naturwissenschaftlicher Kompetenz*. Universität Duisburg-Essen, Diss. <http://d-nb.info/1037311434/34>
- Hasselhorn, M. (1992). Metakognition und Lernen. In: G. Nold (Hrsg.). *Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen?* (S. 35–63). Tübingen: Narr.
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist* 60, 581–592.
- Krajewski, K., Kron, V., Schneider, W. (2004). Entwicklungsveränderungen des strategischen Gedächtnisses beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 36, 47–58.
- Laskowski, A. (2000). *Was den Menschen antreibt: Entstehung und Beeinflussung des Selbstkonzepts*. Frankfurt am Main & New York: Campus-Verlag.
- Lazarus, R. S., Averill, J. R., Opton jr. E. M. (1977). Ansatz zu einer kognitiven Gefühlstheorie. In: N. Birbaumer (Hrsg.). *Psychophysiologie der Angst* (S. 182–207). München; Wien, Baltimore: Urban und Schwarzenberg.

- Lotz, M. (2016). *Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr*. Wiesbaden: Springer VS.
- Lüdtke, O. & Köller, O. (2002). Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht. Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 34, 1561–66.
- Martiniello, M. (2009). Linguistic Complexity, Schematic Representations, and Differential Item Functioning for English Language Learners in Mat Tests. *Educational Assessment* 14,160–179.
- Mielke, R., Goy, M., Pietsch, M. (2006). Das Leseselbstkonzept am Ende der Grundschulzeit. In: W. Bos & M. Pietsch (Hrsg.). *KESS 4 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Jahrgangsstufe 4 in Hamburger Grundschulen* (S. 87–109). Münster: Waxmann.
- Müller, B., Križan, A., Hecht, T., Richter, T., Ennemoser, M. (2013). Leseflüssigkeit im Grundschulalter: Entwicklungsverlauf und Effekte systematischer Leseförderung. *Lernen und Lernstörungen* 2, 131–146.
- Oettingen, G. (1996). *Psychologie des Zukunftsdenkens: Erwartungen und Phantasien. Reihe Migrationsforschung*, Bd. 16, Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Peleki, E. (2015). Zur emotionalen Transaktion zwischen Lehrkräften und Grundschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund: Ergebnisse einer empirischen Studie. In: M. Toprak & İ. Karabağ (Hrsg.): *Migration und kulturelle Diversität*. Bd. II: Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik (S. 175–190). Frankfurt am Main: Lang-Ed.
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R., Schilling, S. R. (2007). *DISK-GITTER mit SKSLF–8. Differenzielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzeptes schulischer Leistungen und Fähigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Schlagmüller, M. & Schneider, W. (2007). *WLST 7–12. Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7-12*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmitt, M. C. & Baumann, J. F. (1990). Metacomprehension during basal reader instruction: Do teachers promote it? *Reading Research and Instruction* 29, 1–13.
- Schneider, W., Schlagmüller, M., Ennemoser, M. (2007). *LGVT 6–12 Lesegeschwindigkeits- und -verständnistest für die Klassen 6–12*. Göttingen: Hogrefe.

- Stanat, P. & Schneider, W. (2004). Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider, P. Stanat (Hrsg.). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2003* (S. 243–276). Wiesbaden: Springer VS.
- Van Kraayenoord, C. E. & Schneider, W. E. (1999). Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3. and 4. *European Journal of Psychology of Education* 14, 305–324.
- Van Kraayenoord, C. E., Beinicke, A., Schlagmüller, M., Schneider, W. (2012). Word identification, metacognitive knowledge, motivation and reading comprehension: An Australian study of Grade 3 and 4 pupils. *Australian Journal of Language and Literacy* 35, 151–168.
- Winkler-Metzke, C. & Steinhausen, H. C. (2001). Merkmale der Schulumwelt und psychische Befindlichkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 33, 30–41.
- Wolter, I., Kessels, U., Hannover, B. (2011). Geschlechtsspezifische Unterschiede in der Entwicklung des Selbstkonzepts im Grundschulalter. In: F. Hellmich (Hrsg.). *Selbstkonzepte im Grundschulalter. Modelle – empirische Ergebnisse – pädagogische Konsequenzen* (S. 117–132). Stuttgart: Kohlhammer.

„weil das halt sehr wichtig ist in der wissenschaft“ – Zur Nachfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch als fremder Wissenschaftssprache

Víctor Zirate – Universität Leipzig

Abstract

Gegenstand dieses Beitrags bilden eine Reihe syntaktischer Erscheinungen im Deutschen, die aus topologischer Sicht im Nachfeld stehen. Bisher befassten sich Studien zur Nachfeldbesetzung fast ausschließlich mit Produktionen von Deutsch L1-Sprechenden; Lernervarietäten wurden hingegen bis jetzt eher weniger berücksichtigt. Auf der Grundlage von studentischen Vorträgen fortgeschrittener Deutschlernender werden im vorliegenden Beitrag einige Beobachtungen über die Nachfeldbesetzung im gesprochenen Deutsch als fremder Wissenschaftssprache angestellt. Dabei wird exemplarisch gezeigt, wie eine funktionale und genrespezifische Auslegung dieses Phänomens aussehen kann, bei der die Bedingungen der mündlichen Wissenschaftskommunikation berücksichtigt werden.

1. Einleitung

Seit den 1960er Jahren ist die nicht-sentientiale Besetzung des *Nachfelds* (NF) in den Mittelpunkt des Interesses zahlreicher Studien gerückt (für einen Überblick siehe Vinckel 2006, S. 13 ff.). Dies gilt allerdings nicht für die Fremd- und Zweitspracherwerbsforschung, die dem Phänomen bis dato kaum Aufmerksamkeit geschenkt hat. Bis auf Breindls (2015) Untersuchung zur *Nachfeldbesetzung* (NFB)¹ in argumentativen Texten fortgeschrittener Deutschlernender liegen meines Wissens keine weiteren Arbeiten vor, die konkrete Erkenntnisse über das Phänomen in Lernerproduktionen liefern.

¹ Breindl (2015) untersucht sowohl sentientiale als auch nicht-sentientiale NFB-Formen. Zur Unterscheidung dieser Besetzungsformen siehe unten (Abschnitt 2).

Diese Forschungslücke mag u.a. daran liegen, dass der Status dieser Erscheinung – zumindest bei mündlichen Lernerproduktionen – schwer zu bestimmen ist (vgl. Ahrenholz 2006, S. 234). Die keineswegs leichte Entscheidung darüber, ob NFBn das Ergebnis einer eingeschränkten sprachlichen Kompetenz darstellen, oder ob sie auf die Bedingungen der Mündlichkeit zurückgehen, führt häufig zu einer Vernachlässigung des Phänomens (vgl. ebd.).

Vor diesem Hintergrund möchte der vorliegende Beitrag auf Grundlage dreier studentischer Vorträge einen kurzen Einblick in die mündliche NFB-Produktion von fortgeschrittenen Deutschlernenden geben.² Anknüpfend an frühere Studien zur NFB in der mündlichen Wissenschaftskommunikation (Jasny 2008; Salzmann 2017)³ soll dabei exemplarisch gezeigt werden, wie spezifische Merkmale des Genres *studentischer Vortrag* die NFB-Produktion begünstigen können und ergo eine genrespezifische Erklärung ihres Vorkommens ermöglichen.

Der Beitrag ist wie folgt strukturiert: Zu Beginn wird in Abschnitt 2 der Begriff *Nachfeldbesetzung* eingeführt. Abschnitt 3 berichtet über die Datengrundlage, um darauf aufbauend, in Abschnitt 4, auf einige Eigenschaften studentischer Vorträge einzugehen. In Abschnitt 5 werden die Ergebnisse diskutiert. Abgerundet wird der Beitrag durch ein Fazit in Abschnitt 6.

2. Begriffserklärung

Ausgehend von einer traditionellen Sichtweise wird im Rahmen dieses Beitrags unter *Nachfeld* „der Bereich hinter der rechten Satzklammer“ (Zifonun et al. 1997, S. 1664) verstanden. Folglich wird als Hilfsmittel zur Bestimmung des NF-Bereichs das deutsche topologische Feldermodell herangezogen, wobei Dreh- und Angelpunkt der rechte Klammerteil ist (Verbpartikeln, infinite Verbiteile oder das gesamte Prädikat bei Verbendstellung).

2 Die vorliegenden Beobachtungen sind im Rahmen meines Dissertationsprojektes entstanden, welches ich derzeit am Herder-Institut der Universität Leipzig bearbeite.

3 Jasny (2008) stellt einige Beobachtungen zur NFB bei universitären Vorlesungen auf; dabei steht die Klammer bei trennbaren Verben im Vordergrund ihrer Untersuchung. Salzmanns (2017) Studie hat als Datengrundlage Expertenvorträge auf Deutsch und auf Italienisch; allerdings geht es in ihrer Studie um die sprachenübergreifende Kategorie der *Expansionen*. Diese Kategorie ist – im Deutschen – zwar nicht deckungsgleich mit dem Phänomen der NFB (vgl. ebd. S. 105), doch weisen Expansionen – besonders die Subkategorie *ausgeklammerte Expansion* (vgl. ebd. S. 130 ff.) – etliche Berührungspunkte mit der NFB-Definition auf, die für das vorliegende Studie verwendet wird (Abschnitt 2).

Prinzipiell können im NF sententiale (B1) sowie nicht-sententiale (B2) Konstituenten stehen. Dieser Beitrag beschäftigt sich ausschließlich mit letzteren:

(B1) Sie hat ihm mitgeteilt, *dass er gewonnen hat*.

(B2) Sie möchte das heute besprechen *mit ihrem Vater*.

Die IDS-Grammatik (Zifonun et al. 1997) sieht für nicht-sententiale Elemente im Bereich hinter der rechten Satzklammer zwei unterschiedliche Felder vor: das enge Nachfeld (B3) und das rechte Außenfeld (B4):

(B3) Du könntest mich eigentlich abholen *heute abend*. (ebd., S. 1644)

(B4) Es ist ein Unfall geschehen, *vermutlich durch Elektrizität*. (TPM, 8) (ebd., S. 1647)

Diese Aufteilung entsteht hauptsächlich aus syntaktischen Gründen: Elemente mit weniger syntaktischer Bindung an die vorausgehende Struktur stehen tendenziell eher im rechten Außenfeld (vgl. ebd., S. 1646 ff.). Da es der vorliegenden Untersuchung primär darum geht, genrespezifische Funktionen von Elementen in diesem Bereich zu ermitteln, und nicht darum, sie nach ihrem syntaktischen Status zu kategorisieren, wird hier auf diese Aufteilung verzichtet. Dabei werden – in Anschluss an Vinckel (2006) – nicht-sententiale Erscheinungen im gesamten Bereich nach dem rechten Klammerteil „unter dem Samelterminus ‚Nachfeldbesetzungen‘“ (ebd., S. 60) subsumiert.⁴ Ausgeschlossen aus der Untersuchung bleiben zudem interaktive Einheiten (Interjektionen, Negationspartikeln und Anredeformen, Zifonun et al. 1997, S. 1646).

3. Datengrundlage

Datengrundlage dieser Untersuchung bilden die Tonaufnahmen und Transkripte⁵ dreier studentischer Vorträge auf Deutsch (zwei Einzelvorträge und ein Gruppenvortrag) sowie die dabei verwendeten Powerpoint-Präsentationen. Die Vorträge wurden insgesamt von fünf Studierenden des Faches Deutsch als Fremd-

4 Alternativ verwendet Zifonun (2015) den Begriff *erweitertes Nachfeld*, um sich zusammenfassend auf den o.g. gesamten Bereich zu beziehen.

5 Angefertigt nach den GAT-Konventionen des Minimaltranskripts (Selting et al. 2009).

und Zweitsprache gehalten; zwei davon mit Deutsch und drei mit Spanisch als L1. Letztere bilden die eigentliche Datenquelle dieser Analyse. Des Weiteren besteht das Korpus ausschließlich aus den vorwiegend monologisch realisierten Teilen der Vorträge (siehe Abschnitt 4 zur Struktur studentischer Vorträge).

Zum Zeitpunkt der Datenerhebung verfügten die spanischsprachigen ProbandInnen laut eigener Angabe über ein B2 bzw. C1 Zertifikat (GeR). Um den allgemeinen Umgang der ProbandInnen mit Klammerkonstruktionen (insbesondere mit dem rechten Klammerteil) näher zu beobachten, wurden für alle Vorträge die aufgetretenen obligatorischen Kontexte zur Klammerverwendung ermittelt. Dabei wurde festgestellt, dass alle drei ProbandInnen weitgehend zielsprachkonform Klammerkonstruktionen produzieren.⁶ Abweichungen zeigten sich jedoch im Gebrauch von Partikelverben in Distanzstellung. In fünf von insgesamt zehn Fällen war die Partikel nicht vorhanden (*anschauen*, zweimal; *vorkommen*, zweimal; und *auftreten*, einmal).⁷ Da diese Fälle sehr gut eingrenzbar sind und nur recht selten auftreten, kann davon ausgegangen werden, dass sie die Ergebnisse dieser Studie nicht gravierend beeinflussen. Zudem konnte eine Tendenz vonseiten der ProbandInnen, die Klammer frühzeitig zu schließen, nicht festgestellt werden.

4. Der studentische Vortrag

Mit der Bezeichnung *studentischer Vortrag* werden Veranstaltungen im universitären Lehr-Lern-Diskurs gemeint, bei denen Studierende (Vortragende) im Rahmen eines Seminars über ein bestimmtes Fachthema bzw. ein eigenes Forschungsprojekt referieren. Aus der Lehr-Lern-Perspektive betrachtet, ist der studentische Vortrag eine Übungsform „mündlicher wissenschaftlicher Kommunikation“ (Guckelsberger 2005, S. 63) und somit ein unentbehrlicher Bestandteil für die Professionalisierung von Studierenden (vgl. ebd., S. 83).

6 *weil*-Konstruktionen mit Verbzweitstellung wurden nicht als Abweichung gefasst, weil sie bekanntlich im gesprochenen Deutsch auch bei L1-Sprechenden vorkommen (siehe z.B. Gohl & Günthner 1999). Auffallend in den Daten des analysierten Korpus ist allerdings das nicht Vorhandensein von *weil*-Verbendstellung. Ob fortgeschrittene Deutschlernende in der Mündlichkeit eine *weil*-V2-Stellung gegenüber der Verbendstellung präferieren, müsste anhand größerer Korpora untersucht werden.

7 Auf die Frage, ob dies verbsspezifisch bedingt oder ein allgemeines Problem der ProbandInnen bei Distanzstellung von Partikelverben ist, kann an dieser Stelle angesichts des geringen Vorkommens nicht näher eingegangen werden.

Darüber hinaus kommt dem studentischen Vortrag eine wichtige Rolle bei der Qualifizierung der beteiligten Mitstudierenden zu (vgl. ebd., S. 40), insbesondere wenn Seminarinhalte in diesem vermittelt werden. Die Dozierenden haben dabei nicht nur eine Hörer-, sondern auch eine moderierende und bewertende Lehrrolle inne.

Der Hauptteil des studentischen Vortrags erfolgt in der Regel monologisch; wobei Dozierende oder HörerInnen mitunter bei Bedarf – und in moderater Form – zu Wort kommen können. Normalerweise geht der monologischen Präsentation eine Vorstellungsphase voraus, in welcher die/der Dozierende den Vortrag und das Thema einführen. Die monologische Präsentation kann durch eine abschließende Diskussion ergänzt werden, die Raum für Fragen, Kommentare und Anmerkungen bietet.

Ähnlich wie bei anderen Formen der gesprochenen Wissenschaftssprache erfolgt die Realisierung studentischer Vorträge zwar medial mündlich, doch können diese in unterschiedlichem Maße auf aus- und vorformulierten schriftlichen Vorlagen basieren (vgl. Fandrych 2014, S. 95). Derartige Vorlagen werden nicht selten auch während des Referierens in unterschiedlichen Einsatzkonstellationen verwendet. Hierbei handelt es sich meist um Notizen, Handouts sowie Powerpoint-Präsentationen. Bei adäquater Verwendung dienen Powerpoint-Präsentationen den Vortragenden als begleitende Grundlage bzw. als Leitfaden zur Strukturierung ihrer Redebeiträge, sowie auch als visuell zugängliches Verweisobjekt, das körperliche, gestische und sprachliche Zeigeformen ermöglicht (vgl. Knoblauch 2008, S. 257).

Die Durchführung eines studentischen Vortrags erfordert u.a. den Umgang mit der alltäglichen und fachspezifischen Wissenschaftssprache, was nicht nur Deutsch-L2- sondern auch Deutsch-L1-Sprechenden Schwierigkeiten bereiten kann (vgl. Ehlich 1999, S. 8). Besonders für Erstere kann die Verwendung der Wissenschaftssprache in vielerlei Hinsicht eine Herausforderung darstellen; und zwar „trotz sehr guter allgemeiner Sprachkompetenzen und [im Fall von Masterstudierenden und Promovierenden] einem guten ersten, fachbezogenen Studienabschluss“ (Fandrych, Klemm & Riedner 2014, S. 177).⁸ Für das Gelingen oder Misslingen solcher Veranstaltungen ist nicht zuletzt von Bedeutung, wie vertraut die Vortragenden mit dem Genre und dessen fachspezifischen Eigenschaften sind.

⁸ So berichtet bspw. Petkova-Kessanlis (2014) über allgemeine Schwierigkeiten von bulgarischsprachigen Deutschlernenden mit Formelhaftigkeit in studentischen Vorträgen.

5. Ergebnisse

Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Datenauswertung präsentiert. Dabei geht es vor allem um die qualitative Beschreibung einiger hier aufgedeckter Zusammenhänge zwischen den ermittelten NFB-Produktionen und den Merkmalen studentischer Vorträge, insbesondere bei der Nutzung von Powerpoint-Präsentationen. Für eine bessere Darstellung wurden drei Kategorien herausgearbeitet: Parallelisierung, Aufmerksamkeitskoordinierung und kontextuelle Verknüpfung.

5.1 Parallelisierung

Beim Einsatz von Powerpoint-Präsentationen in Vorträgen entsteht eine Verbindung zwischen dem mündlich Geäußerten und dem Visuellen (Folien und zuweilen Handouts), wobei sich Letzteres in unterschiedlichem Maße in den mündlichen Beiträgen der Vortragenden wiederfindet. Für die Herstellung dieser Verbindung, die Vortragenden und HörerInnen als Orientierung dient, stehen den Vortragenden verschiedene Formen des *Zeigens* (Knoblauch 2008) zur Verfügung. Einerseits kann das Zeigen durch „die körperliche bzw. gestische Deixis erfolgen, die von einer sprachlichen Deixis begleitet werden kann, aber nicht sein muss“ (ebd., S. 257 f.). Andererseits kann das Zeigen auch durch „Parallelisierung von gesprochenem Text und Folie“ (ebd., S. 266) erfolgen; mit anderen Worten durch die (umformulierte) mündliche Wiedergabe von auf den Folien stehenden Sätzen und *Erkennungsworten*⁹ (vgl. ebd., S. 266 f.).

Die Realisierung von NFB durch Parallelisierung ergibt sich aus der Übertragung von visuell zugänglichen Inhalten auf einer Folie in mehr oder minder umformulierter Weise ins Mündliche, wie es durch (B5) und (B6) und ihre entsprechenden Folien veranschaulicht wird:

(B5)

ich werd heute einen (0.2) äh (0.2) kurzen vortrag zum goethe zertifikat
be: eins halten (0.4) äh (0.1) *spezifisch in bezug auf den prüfungsteil schreiben*
(SV_DE_SP_007)

⁹ Mit *Erkennungsworten* sind nach Knoblauch (2008) Worte gemeint, die auf den Folien zu sehen sind und die Vortragende allein oder eingebettet in eine Äußerung erwähnen (vgl. ebd., S. 266).



Abb. 1 – Folie zu (B5) (SV_DE_SP_007)

(B6)

dass man (0.4) ((schnalzt)) mit den beso (.) besonderheiten des deutschen rhythmus arbeiten soll °h *vor allem mit diesem unterschied zwischen (0.2) betonten und und un betonten (.) teilen*

(SV_DE_SP_004)

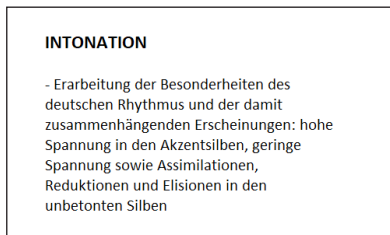


Abb. 2 – Folie zu (B6) (SV_DE_SP_004)

Beispiele (B5) und (B6) zeigen, wie eine Beziehung, in der zwei Elemente auf einer Folie zueinanderstehen, auch mündlich realisierbar ist, und zwar mittels der NFB. In Beispiel (B5) handelt es sich visuell um eine Titel-Untertitel-Beziehung (*Goethe-Zertifikat B1 - Prüfungsteil Schreiben*), die der Vortragende im Mündlichen beibehält: Während der visuell übergeordnete Vortragstitel (*Goethe-Zertifikat B1*) mündlich in eine syntaktisch abgeschlossene Struktur (vorausgehende Struktur) eingebettet wird, wird der Untertitel (*Prüfungsteil Schreiben*) in Form einer intonatorisch abgesetzten NFB geliefert. Beispiel (B6) weist ein ähnliches Muster auf. Visuell bzw. graphisch steht ein Doppelpunkt (:) auf der Folie als Indiz für eine appositive Beziehung zwischen einer Reihe

von aufgelisteten Elementen (*Hohe Spannung in den Akzentsilben, geringe Spannung ...*) und ihrem Bezugsausdruck (*den Besonderheiten des deutschen Rhythmus und den damit zusammenhängenden Erscheinungen*). Bei der Versprachlichung der Folie wird dieser Inhalt in zwei Teilen geliefert: Der Bezugsausdruck wird in Form einer Präpositionalphrase (PP, *mit den beso besonderheiten des deutschen rhythmus*) innerhalb einer syntaktisch abgeschlossenen Struktur produziert, während die aufgelisteten Elemente, paraphrasiert in Form einer PP (*mit diesem unterschied zwischen ...*) und von einer Fokuspartikel (*vor allem*) eingeleitet, ins Nachfeld der vorausgehenden Struktur gelangen.

Die nächsten zwei Beispiele, (B7) und (B8), zeigen eine andere Form, in der die Parallelisierung sich auf die Syntax der Vortragenden niederschlägt:

(B7)

es dauert insgesamt ähm (.) sechzig minuten °h wird per hand
geschrieben (0.2) °h ohne hilfsmittel (0.3) man (.) kann manchmal ze äh
hundert punkte erreichen wir sehen gleich wie (.) äh ((schmatzt)) (0.5) wie
man zu zu den ze zu den hundert punkten äh kommt (0.5) °h (0.2) und es
gibt eine doppelbewertung
(SV_DE_SP_007)

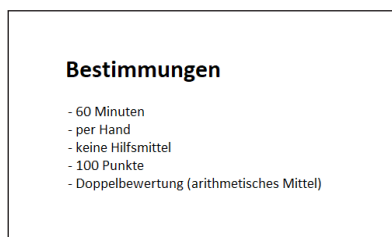


Abb. 3 – Folie zu (B7) (SV_DE_SP_007)

(B8)

das find ich auch sehr wichtig (0.3) dass sie oft ähm (.) durch pausen oder ein oder ausatmen abgesetzt sind (0.4) °h äh oder (.) *durch parasprachliche handlungen also geräuche [Geräusche] ähm (.) geräuche [Geräusche]* (SV_DE_SP_001)

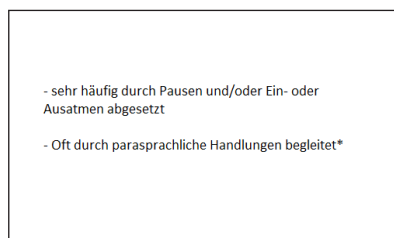


Abb. 4 – Folie zu (B8) (SV_DE_SP_008)

(B7) und (B8) exemplifizieren, wie sich visuell voneinander abhängige Elemente bei ihrer Verbalisierung koordinieren lassen. In (B7) listet der Vortragende die Bestimmungen zum schriftlichen Teil des Goethe-Zertifikats B1 auf. Für jeden Punkt auf der Folie produziert er mündlich mindestens eine Äußerung mit verbalem Material. Beim 2. (*per Hand*) und beim 3. Punkt (*keine Hilfsmittel*) gilt dies jedoch nicht: Die Interpretation beider Elemente macht der Vortragende von einem einzigen Verbalkomplex abhängig (*wird ... geschrieben*), wobei der Inhalt des zweiten Punkts (*keine Hilfsmittel*) in Form einer PP (*ohne hilfsmittel*) ins Nachfeld der Ausgangsstruktur (*wird per hand geschrieben*) platziert wird. Beide Elemente stehen somit – jeweils im Mittelfeld und im Nachfeld – asyndetisch in einer koordinierten Beziehung zueinander. In (B8) geht es der Vortragenden um zwei Eigenschaften von Diskursmarkern: wie sie abgesetzt und wovon sie begleitet werden (siehe Abb. 4). Die mündliche Wiedergabe der ersten Eigenschaft erfolgt in Form eines nachgestellten Objektsatzes (*dass sie oft ähm durch pausen oder ein oder ausatmen abgesetzt sind*). Die zweite Eigenschaft verbalisiert die Vortragende in Form einer syndetisch koordinierten PP (*äh oder durch parasprachliche handlungen*) und einer appositiven Erweiterung (*also geräuche ähm geräuche*) im Nachfeld des Objektsatzes. Die auf der Folie intendierte Bedeutung geht hierbei jedoch teilweise verloren: in der mündlichen Wiedergabe werden Diskursmarker durch

parasprachliche Handlungen *abgesetzt* und nicht – wie auf der Folie dargelegt – *begleitet*¹⁰.

Jasnys (2008) Beobachtungen zur NFB in Vorlesungen stehen in enger Verbindung mit der hier beschriebenen Kategorie. Jasny beschreibt allerdings auch, wie die Vertextung von zu verbalisierendem Wissen NFBn motivieren kann (vgl. ebd., S. 35 f.). Belege dafür sind im Korpus der vorliegenden Studie nicht vorhanden, was möglicherweise auf die unterschiedlichen Merkmale beider Genres (Vorlesung und studentischer Vortrag) zurückzuführen ist.

5.2 Aufmerksamkeitskoordinierung

Bei der Verwendung von Powerpoint-Präsentationen in Vorträgen und vor allem aufgrund der Kopräsenz der Vortragenden und der HörerInnen kommt es nicht selten zu Situationen, bei denen das deiktische Zeigen (siehe 5.1) zu lokalen Verstehensproblemen (Selting 1987) führen kann. Diese werden zuweilen von Vortragenden als eine Ausdrucksform der Hörerorientierung in Form einer NFB repariert, um auf diese Weise die erwünschte visuelle Fokussierung bei den HörerInnen zu sichern, wie in den nächsten Beispielen (B9) (B10) gezeigt wird:

(B9)

aber ich dachte mir es ist ganz gut (0.3) ähm (0.3) ((schmatzt)) (0.3) zu zeigen (.) wie oft (1.2) eigentlich keine (.) eins zu eins entsprechungen gibt in beiden sprachen dann kann man hier (0.3) das kann man hier schon (0.7) gleich sehen *beim ersten beispiel* weil es sind immer hier die schriftzeichen (1.0) und (0.3) mit den (.) lautlichen entsprechungen (SV_DE_SP_004)

(B10)

bei der ersten und bei der dritten aufgabe handelt es sich um ähm (0.3) ((schnalzt)) emails (0.6) äh hier ist es eine form (.) eine informelle email und hier ist es eine (.) formelle email (0.3) °h und bei der zweiten

10 Hier könnte auch ein *vergessenes Verb* vermutet werden. Für die Entscheidung, diesen Beleg als NFB zu analysieren, wurde eine mögliche Hörerperspektive eingenommen: die Ergänzung des fehlenden Verbs würde einen höheren kognitiven Verarbeitungsaufwand implizieren, während die Interpretation des verblosen Elements als NFB den Verarbeitungsprozess erleichtern würde.

aufgabe handelt es sich um einen diskussionsbeitrag (0.7) ((schnalzt))
ähm ((schmatzt)) (0.2) das wird hier als interaktion bezeichnet *also*
beide (0.2) *beide emails* (0.3) und diesen (.) äh dieser beitrag wird als
produktion bezeichnet
(SV_DE_SP_007)

In (B9) präsentiert die Vortragende eine Tabelle, anhand derer sie zu zeigen versucht, wie oft Grapheme im Spanischen und im Deutschen mehreren Phonemen entsprechen können. Mit der Äußerung *das kann man hier schon gleich sehen* versucht die Vortragende die Aufmerksamkeit der HörerInnen zu steuern und fordert sie dazu auf, einen spezifischen Punkt auf der Folie visuell zu fokussieren. Da der Vortragenden der deiktische Ausdruck *hier* sowie der komplementäre adverbiale Ausdruck *schon gleich* – und eine womöglich begleitende Zeigegeste – für ihren Zweck unwirksam zu sein scheinen, nutzt sie zusätzlich das NF. So schließt sie eine PP (*beim ersten beispiel*) an die syntaktisch abgeschlossene Struktur an, mit dem Ziel, das *hier* zu reparieren und es für die HörerInnen lokalisierbar zu machen. In (B10) kommt auch eine Tabelle ins Spiel, in der die drei Aufgaben, die Aufgabentypen, ihre Ziele und die Dauer des schriftlichen Teils des Goethe-Zertifikats B1 dargestellt werden. In diesem Ausschnitt macht der Vortragende mehrfach Gebrauch vom deiktischen Ausdruck *hier* und von Erkennungsworten (*bei der ersten und bei der dritten aufgabe ...*), wodurch er das Gesagte für die HörerInnen visuell lokalisierbar macht. Nach der Thematisierung der dritten Aufgabe, sagt der Vortragende *das wird hier als interaktion bezeichnet*, wobei die Referenzobjekte der pronominalen Form *das* und des deiktischen Ausdrucks *hier* schwer zu identifizieren sind. Die Ko-Präsenz der HörerInnen berücksichtigend, repariert der Vortragende seine Äußerung mit einer Nominalphrase (NP, *also beide* (0.2) *beide emails*) im Nachfeld. Dadurch wird das Referenzobjekt der Ausdrücke *das* und *hier* auf den Folien für die HörerInnen visuell zugänglich. Der Fortsetzung des Vortrags ist anzumerken, wie der Vortragende, nachdem er dieses mögliche Verstehensproblem gelöst hat, der nächsten anzusprechenden Aufgabe eine stärkere Gewichtung verleiht und sie im Vorfeld der nächsten Konstruktion topikalisiert (*und diesen äh dieser beitrag wird als produktion bezeichnet*).

Diese Kategorie der NFB in studentischen Vorträgen weist Ähnlichkeiten zu Jasny (2008) Kategorie der deiktischen Ausklammerung in Vorlesungen

(ebd. s. 36 f.) auf. Salzmann (2017) findet vergleichbare Belege in Expertenvorträgen und zwar sowohl auf Deutsch als auch auf Italienisch (ebd., S. 236 und S. 239). Zur näheren Untersuchung dieser Belege wäre eine Videoanalyse wünschenswert, welche die Beschreibung begleitender körperlicher bzw. gestischer Deixis ermöglichen würde.

5.3 Kontextuelle Verknüpfung

Studentische Vorträge sind keineswegs isoliert stattfindende Ereignisse. Dies bedeutet, dass sie – wie in Abschnitt 4 erwähnt – von weiteren Ereignissen umrahmt sein können, die Fandrych (2014) im Fall von Expertenvorträgen *Diskursrahmen* nennt. Übertragen auf studentische Vorträge könnten solche Rahmen folgendermaßen aussehen: Die monologische Präsentation (Rahmen I, vgl. ebd.) wird i.d.R. von einer Einführung seitens der Dozierenden und einer Diskussion (Rahmen II, vgl. ebd.) umrahmt. Auf einer weiteren Ebene sind studentische Vorträge in einen Seminarkontext (Rahmen III, vgl. ebd.) eingebettet, in dem Studierende und Dozierende ein gemeinsames Wissen aufbauen. Vortragende können mündliche Verknüpfungen zwischen diesen Rahmen herstellen, was auch im NF erfolgen kann, wie folgendes Beispiel (B11) veranschaulicht:

(B11)

ich möchte gern ein bisschen über mein thema sprechen °h wie gesagt
der titel hat sich ein bisschen verändert auch (0.4) äh und es lautet
funktionen der diskursmarker in einleitungen °h wissenschaftliche
vorträge im gewiss korpus
(SV_DE_SP_001)

Der Vortrag, aus dem dieser Ausschnitt stammt, fand im Rahmen einer Sitzung statt, in der mehrere Gruppen ihre Projekte präsentierten. Als die Dozierenden diesen Vortrag einführten (Rahmen II), stellte sich heraus, dass die Vortragende den Titel ihrer Präsentation modifiziert hatte, wie auch die Studierenden des vorausgehenden Vortrags. In ihrer Einleitung (Rahmen I) erwähnt die Vortragende noch einmal, dass sich der Titel ihrer Arbeit änderte, wobei sie mit dem Ausdruck *wie gesagt* eine kurz auf Rahmen II (Einführung des Vortrags) referiert. Nach dem syntaktischen Abschluss dieser Äußerung fügt die Vor-

tragende nahtlos im Nachfeld das Adverb *auch* hinzu. Dadurch betont sie die Tatsache, dass sich der Titel des vorausgehenden Vortrags (Rahmen III) auch änderte und schließt sich somit diesem anderen Vortrag an.

6. Fazit

In diesem Beitrag wurde der Versuch unternommen, einige mündliche NFB-Produktionen von fortgeschrittenen Deutschlernenden aus einer genrefunktionalen Perspektive zu analysieren. Die Untersuchung dreier studentischer Vorträge hat in erster Linie gezeigt, dass NFBn – zumindest bei fortgeschrittenen Lernenden – nicht zwangsläufig als Produkt einer mangelnden Kompetenz in der Zielsprache einzustufen sind. Die Ergebnisse deuten vielmehr darauf hin, dass genrespezifische Faktoren, wie die Nutzung von Powerpoint-Präsentationen, die Kopräsenz der HörerInnen und die Existenz eines gemeinsamen Wissens, in engem Zusammenhang mit einigen dieser Produktionen stehen könnten. Die Frage, ob und inwieweit die L1 der Vortragenden eine Rolle bei der NFB-Produktion spielen könnte, muss an dieser Stelle offenbleiben. Die Datengrundlage ermöglicht darüber keine Aussagen. Des Weiteren gilt es in zukünftigen Studien, die hier aufgeführten Ergebnisse mithilfe größerer Korpora nachzuprüfen und zu ergänzen.

Angesichts des hohen Stellenwerts, den Vortragende Powerpoint-Präsentationen für die Begleitung (und möglicherweise auch für die Strukturierung) ihrer Redebeiträge beimessen, erweist sich die NFB aus didaktischer Sicht als besonders interessant. In dieser Studie konnte einerseits gezeigt werden, wie effektiv der Gebrauch vom NF bei Parallelisierungsverfahren (siehe B5-B7) sein kann. Andererseits können Parallelisierung und NFB zuweilen auch zu in der Wissenschaftskommunikation eher unerwünschten Ergebnissen führen, bei denen bspw. die Genauigkeit eines zu vermittelnden Inhalts verfehlt wird (siehe B8). Vor diesem Hintergrund sollten im universitären DaF-/DaZ-Unterricht sowohl die Möglichkeiten, die die NFB in der mündlichen Wissenschaftskommunikation bietet, thematisiert und geübt werden ..., aber auch ihre Grenzen.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2006). Wortstellung in mündlichen Erzählungen von Kindern mit Migrationshintergrund. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten* (S. 221–240). Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Breindl, E. (2015). Das Nachfeld bei DaF-Lernern. In H. Vinckel-Roisin (Hrsg.), *Das Nachfeld im Deutschen. Theorie und Empirie* (S. 363–383). Berlin/Boston: de Gruyter.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* 26(1), 3–24.
- Fandrych, C. (2014). Metakomentierungen in wissenschaftlichen Vorträgen. In C. Fandrych, C. Meißner & A. Slavcheva (Hrsg.), *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen* (S. 93–111). Heidelberg: Synchron.
- Fandrych, C., Klemm, A. & Riedner, R. (2014). Die Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache auf Master-Niveau: Das Beispiel eines integrierten Fach-/Sprachmoduls am Herder-Institut der Universität Leipzig. In N. Mackus & J. Möhring (Hrsg.), *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft - mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011* (S. 177–193). Göttingen: Universitätsverlag.
- Gohl, C. & Günthner, S. (1999). Grammatikalisierung von *weil* als Diskursmarker in der gesprochenen Sprache. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 18(1), 39–75.
- Guckelsberger, S. (2005). *Mündliche Referate in universitären Lehrveranstaltungen. Diskursanalytische Untersuchungen im Hinblick auf eine wissenschaftsbezogene Qualifizierung von Studierenden*. München: iudicium.
- Jasny, S. (2008). „Klammersprache Deutsch“ in der gesprochenen Wissenschaftssprache. *German as a foreign language* (2), 21–42.
- Knoblauch, H. (2008). Wissens-Präsentation. Zeigen und Wissen bei Powerpoint-Präsentationen. In R. Lachmann, R. Nicolosi & S. Strätling (Hrsg.), *Rhetorik als kulturelle Praxis* (S. 255–270). München: Wilhelm Fink.
- Petkova-Kessanlis, M. (2014). Grade sprachlicher Formelhaftigkeit bei der Realisierung der Textsorte "Studentisches Referat" in der Fremdsprache Deutsch. In C. Fandrych, C. Meißner & A. Slavcheva (Hrsg.), *Gesprochene*

- Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen* (S. 177–192). Heidelberg: Synchron.
- Salzmann, K. (2017). *Expansionen in der deutschen und italienischen Wissenschaftssprache. Kontrastive Korpusanalyse und sprachdidaktische Überlegungen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Selting, M. (1987). Reparaturen und lokale Verstehensprobleme oder: zur Binnenstruktur von Reparatursequenzen. *Linguistische Berichte* (108), 128–149.
- Selting, M. et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. Zugriff über [http:// www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf](http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf)
- Vinckel, H. (2006). *Die diskursstrategische Bedeutung des Nachfelds im Deutschen. Eine Untersuchung anhand politischer Reden der Gegenwartssprache*. Wiesbaden: DUV.
- Zifonun, G., Hoffmann, L. & Strecker, B. (Hrsg.). (1997). *Grammatik der deutschen Sprache* (Bd. 2). Berlin/New York: de Gruyter.
- Zifonun, G. (2015). De rechte Rand in der IDS-Grammatik: Evidenzen und Probleme. In H. Vinckel-Roisin (Hrsg.), *Das Nachfeld im Deutschen. Theorie und Empirie* (S. 25–51). Berlin/Boston: de Gruyter.

Strategie glottodidattiche per l'italiano accademico: un'indagine sull'interferenza delle L1 nell'interlingua della L2 in ambito accademico

Elena Ballarin – Università Ca' Foscari Venezia

Paolo Nitti – Università degli Studi dell'Insubria¹

Abstract

La lingua utilizzata nel contesto universitario assume caratteristiche proprie rispetto alla varietà standard e alle microlingue scientifiche e disciplinari (Ballarin, 2017a). Recenti studi hanno dimostrato, inoltre, la specializzazione del contesto accademico rispetto alla dimensione dei sillabi, alle caratteristiche degli apprendenti e alle pratiche disciplinari (Desideri, Tessuto, 2011; Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2017).

Data la specificità dell'*academic discourse* nei diversi patrimoni linguistico-culturali, è sembrato significativo interrogarsi sull'eventuale influenza delle L1 degli apprendenti e sull'impatto che comporti nella formazione dell'italiano accademico nell'interlingua dell'italiano L2. È parso opportuno, perciò, esaminare la produzione scritta e orale della L2 accademica (Ballarin, 2017b; Nitti, 2015), attraverso l'interrogazione di un corpus di produzioni linguistiche degli apprendenti in mobilità internazionale. La ricerca si prefigge di analizzare le interlingue di un campione di apprendenti, in merito all'*academic discourse*.

L'indagine, di natura qualitativa, è stata condotta sulla base delle produzioni scritte; in particolare sono stati analizzati i supporti .ppt e .pptx per le presentazioni orali, all'interno dei corsi di lingua italiana di livello B2-C1 di studenti internazionali provenienti da diverse realtà accademiche.

L'analisi dei dati evidenzia il bisogno di ricorrere a strategie glottodidattiche per la trattazione dell'italiano accademico e per la valorizzazione dell'*academic discourse* come pratica formativa.

¹ Pur concepito in modo unitario, a Elena Ballarin devono essere riconosciuti i paragrafi 2, 3, 5, 7, e a Paolo Nitti i paragrafi 1, 4, 6 e 8.

1. *Academic discourse* - discorso accademico? I termini della questione

La definizione del sintagma *discorso accademico* pare indiscutibilmente interessante non solo per l'ampiezza della letteratura scientifica a riguardo, ma anche per l'intersezione di tradizioni linguistiche, filologiche, testuali e stilistiche diverse (Bialystok, Peets, 2013).

All'interno dell'*Oxford English Dictionary*, la voce *discourse* riporta: "the act of the understanding, by which it passes from premises to consequences", continua con "reasoning, ratiocination, reason, rationality" e, verso la fine delle accezioni, si notano gli arcaici "the faculty of conversing, narration" e il tecnicismo "dissertation, spoken or written treatment of a subject at "ength" (1944, p. 522).

La ricerca della definizione risulta ancora più significativa, se si considera lo stesso vocabolario aggiornato che riporta nell'ordine: "written or spoken communication or debate", "a formal discussion of a topic in speech or writing" e, il tecnico-specialistico, "a connected series of utterances; a text or conversation"².

Le differenze che emergono fra le due edizioni sono notevoli; nella prima, infatti, l'impostazione retorica risulta particolarmente evidente, mentre nella seconda emergono gli aspetti comunicativi e sociolinguistici, soprattutto per quanto concerne la dimensione diafasica (Berruto, 2015).

Per quanto riguarda la tradizione italiana, il *Vocabolario della lingua italiana* di De Mauro riporta: "esposizione di un pensiero, di un'idea, di una tesi per mezzo della parola", "colloquio, conversazione", e i tecnico-specialistici "enunciato che si articola in frasi o in periodi concatenati" e "dissertazione, trattato, anche come titolo di un'opera" (2000, p. 731), e l'edizione aggiornata conferma *verbatim* la definizione precedente³.

In merito alla definizione all'interno di vocabolari tecnico-specialistici, Beccaria riporta: "manifestazione concreta e individualizzata della lingua"; "unità linguistica di dimensioni superiori alla frase" e "insieme delle regole di concatenazione di sequenze di frasi" (2004, p. 243).

2 Cfr. <https://en.oxforddictionaries.com/definition/discourse> (ultima consultazione 17/05/2019).

3 Cfr. <https://dizionario.internazionale.it/cerca/discorso> (ultima consultazione 17/05/2019).

L'indagine proposta sul piano terminologico permette di evidenziare alcuni aspetti significativi per la trattazione dell'*academic discourse*: ai sintagmi *discorso accademico* e *comunicazione accademica* può ragionevolmente essere preferito il prestito *academic discourse*, dal momento che la dimensione diafasica connessa con i registri formali emerge in misura notevole nell'asse denotativo dell'inglese, mentre in italiano, la denotazione pare orientarsi verso un asse retorico e testuale.

Oltre al piano definitorio, nel corso della ricerca si è indagato il comportamento delle interlingue di alcuni studenti universitari stranieri in Italia, valutando i fenomeni di interferenza relativi all'*academic discourse* in L2, attraverso l'analisi di due *corpora*, uno di produzioni scritte finalizzate all'esposizione orale e l'altro di saggistica accademica.

2. L'italiano accademico

Lacademic discourse si differenzia, in generale, dalla lingua della comunicazione quotidiana, poiché viene utilizzata dalle micro-comunità che vi fanno riferimento; interseca tutti i linguaggi che veicolano le discipline curriculari, ha caratteristiche ibride, dato che intreccia elementi propri delle microlingue scientifiche e del linguaggio formale-burocratico (Ballarin, 2017a). Il contesto in cui si manifesta è caratterizzato da elementi di formalità e da un rapporto di asimmetria tra i soggetti che in esso comunicano: "i membri di una medesima comunità di discorso riconoscono reciprocamente e condividono gli usi convenzionali all'interno di precise proprietà discorsive, assicurando perciò l'esito cooperativo dello *speech event*" (Desideri, Tessuto, 2011, p. 8).

Il discorso accademico presenta un proprio repertorio testuale e lessicale, manifesta specificità culturali e interculturali, possiede propri registri, si organizza per mezzo di una morfosintassi marcata. Prevede, inoltre, la capacità di comunicare la disciplina di studio tanto in L1 quanto in L2; utilizza un'interlocuzione efficace con e attraverso il *teacher talk* (Cullen, 1998).

Come nelle microlingue disciplinari, il discorso accademico implica la compresenza di competenze di tipo linguistico-comunicativo e di tipo cognitivo, nell'acquisizione di elementi non linguistici trasversali alle discipline, ma anche specifici di ogni disciplina.

La comunicazione accademica, tuttavia, non trova la sua definizione nella somma dei contenuti linguistico-disciplinari espressi nell'ambito di un dato ambiente accademico. Rappresenta, invece, la sintesi di tutte le forme comunicative che veicolano il sapere e dà voce coerente a tutti gli interlocutori che tali forme percepiscono (Ciliberti, Anderson, 1999).

Le due anime del mondo accademico – quella umanistica e quella scientifico-tecnica – sono parte armonica di un unico processo che porta all'acquisizione della conoscenza. Le forme comunicative proprie degli specifici ambiti disciplinari, perciò, si inseriscono nel tutto rappresentato dalla comunicazione accademica, la quale, in genere, predilige una comunicazione di tipo monologico, sia esso orale o scritto, e segue un tipo di didattica in cui il docente organizza il suo lavoro da solo.

3. L'italiano accademico e la testualità

Il mondo accademico affida alla forma scritta il compito di trasmettere e offrire le proprie ipotesi e scoperte scientifiche.

Questa comunicazione è caratterizzata da elementi di specializzazione, è permeabile alla lingua utilizzata nella trasmissione delle discipline non linguistiche e organizza la sua testualità in forme scritte, orali e trasmesse.

La forma accademica scritta si manifesta *in differita*: è studiata, analizzata, concepita e organizzata in uno specifico tipo testuale da un mittente (un docente, un ricercatore, uno studioso, ma anche da un funzionario pubblico) e ricevuta successivamente da un destinatario (un collega, uno studente, un dirigente).

I testi della comunicazione accademica sono inseriti in situazioni e contesti specifici:

- formativo. Si diffonde il sapere attraverso la pubblicazione scientifica;
- co-formativo. Si verifica un confronto fra vari interlocutori per condividere il sapere, per mezzo di una curatela o di una pubblicazione con altri autori;
- dialettico. Avviene un confronto o una confutazione mediante la recensione di una pubblicazione o un giudizio scritto per valutare una prova d'esame o un concorso pubblico;

- pubblico. La comunità accademica viene rappresentata per mezzo della lettera di presentazione per una candidatura a una carica istituzionale, del *curriculum vitae* accademico, della *laudatio* per il conferimento di un'onorificenza;
- tele-trasmesso. Si comunica con l'esterno mediante canali multimediali attraverso la pubblicazione *online* di documenti destinati alla diffusione di notizie riguardanti la vita accademica.

Le diverse situazioni comunicative e le relazioni che ne conseguono si possono sintetizzare nel modello della gamma d'uso proposto dal *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*⁴:

- scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera: quando si verifica un qualsiasi tipo di conversazione, formale e non formale;
- scambio bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera: conversazioni telefoniche;
- scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola non libera: dibattiti, assemblee, interviste, esami;
- scambio unidirezionale in presenza di destinatario/i: conferenze non specialistiche, lezioni, discorsi pubblici;
- scambio unidirezionale o bidirezionale a distanza: trasmissioni radiofoniche o televisive a distanza, videoconferenze o conversazioni telefoniche in video.

Questa categorizzazione procede da un minimo a un massimo grado di naturalezza prevedendo, per ogni diversa situazione, un grado di formalità e informalità.

4. L'interferenza

Ai fini dell'analisi del comportamento delle interlingue degli apprendenti universitari stranieri in Italia, per quanto concerne l'italiano come L2, è stato selezionato un *corpus* di produzioni scritte, costituito dalle diapositive per le presentazioni orali, in merito agli esami di lingua italiana per stranieri, di alcuni atenei del Nord Italia.

4 Bellini, D., Schneider S. (a cura di) 2003-2018. Banca dati dell'italiano parlato (BADIP). Graz: Karl-Franzens-Universität Graz, <http://badip.uni-graz.at> (ultima consultazione: 17/05/2019).

Le interlingue risentono dei fenomeni di interferenza che rappresenta

il risultato del transfer negativo o positivo esercitato dalla lingua materna (e dalle altre lingue già acquisite) sull'interlingua della lingua che si sta studiando. L'interferenza può anche essere dovuta al cosiddetto "transfer di insegnamento", cioè alla prassi didattica seguita (Balboni, 1999, p. 54).

In Beccaria (2004, p. 410) si riporta che l'interferenza riguarda

tutti i fenomeni in cui una lingua A utilizza fatti fonologici, morfologici, sintattici e lessicali di una lingua B [...], a livello individuale invece, all'interno della problematica relativa all'apprendimento di lingue seconde, sono chiamate interferenze le deviazioni nell'interlingua del parlante bi- o plurilingue dovute a trasferimenti di regole fonologiche, morfosintattiche o lessicali desunte dalla sua lingua materna.

La definizione proposta da Balboni presenta alcune differenze rispetto a quella di Beccaria, probabilmente dettate dalla diversa collocazione scientifico-disciplinare dei due studiosi, infatti, Balboni si riferisce non solamente al ruolo della L1, ma anche a quello delle altre lingue straniere acquisite dal parlante, in conformità con le aperture di Selinker (1972) sugli elementi che contribuiscono a formare le interlingue.

Oltre al ruolo delle altre lingue, nella definizione di Balboni emerge il ruolo della glottodidattica, in merito alla fissazione di strutture linguistiche nelle interlingue dei parlanti.

Beccaria, invece, si concentra maggiormente sugli aspetti linguistici dell'interferenza, ma è possibile osservare una sostanziale mancanza della dimensione testuale (Notarbartolo, 2014), probabilmente inclusa implicitamente nelle dimensioni del lessico e della morfosintassi.

La testualità, tuttavia, rappresenta una sfera di analisi autonoma, caratterizzata da meccanismi specifici (Andorno, 2011, Palermo, 2013) che riguardano l'organizzazione del testo, la scelta dei connettivi e dei segnali discorsivi (Prandi, 2006), l'adesione alle specificità delle lingue settoriali, in caso di testi tecnico-specialistici, accademici o professionali (Lavinio, 1998).

Uno studioso che si concentra sulla dimensione della testualità è Pallotti; nella definizione dell'interferenza, osserva che “notevoli fenomeni di transfer appaiono invece al livello del discorso, il modo in cui i parlanti collegano gli enunciati tra loro e li utilizzano per raggiungere determinati obiettivi interazionali” (2006, p. 63).

Alla luce di queste premesse si è analizzato il comportamento delle interlingue di studenti universitari, sulla base delle produzioni testuali destinate all'*academic discourse*, valutando i fenomeni di interferenza e l'evoluzione delle interlingue, a seconda dei vari livelli proposti dal Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER).

5. La ricerca

Data l'individuazione di differenze sugli usi dei differenti sottocodici (Gotti, 1991, Serragiotto, 2014, Berruto, 2015) - microlingue professionali, microlingue disciplinari e lingua accademica - il percorso della ricerca ha preso il suo *incipit* da alcuni quesiti:

- quale contesto d'uso caratterizza l'*academic discourse*?
- quali gruppi sociali ne fanno uso per comunicare tra loro?
- qual è lo scopo d'uso della lingua accademica?

Il percorso progettato per questa indagine - che è inserita in una ricerca più ampia sullo studio delle microlingue e della lingua accademica - prosegue forte di alcuni dati presentati in occasione del XV Congresso SILFI (Genova, 28-30 maggio 2018), i cui atti sono attualmente in corso di pubblicazione.

L'indagine presentata a Genova è iniziata interrogandosi sulla differenziazione dei sottocodici presenti in un *corpus* testuale di 90 articoli scientifici e, successivamente, è proseguita verificando - mediante un questionario valutativo - anche il contesto sociolinguistico. Ha, infatti, posto più gruppi sociali di informanti davanti alla medesima situazione comunicativa, al fine di verificare la presenza di differenti sottocodici, in virtù del diverso gruppo sociale.

In questa sede la ricerca è proseguita investigando l'eventuale ruolo che le interlingue di studenti universitari di scambio avrebbero esercitato nella produzione linguistica in italiano L2.

Lo strumento privilegiato è stato l'esame di due *corpora* relativi a produzioni scritte e orali. Si è, perciò, scelto di investigare la dimensione testuale (Manzotti, Ferrari, 2002, Andorno, 2011), in quanto unità fondamentale e centrale anche nella comunicazione di tipo accademico.

Il *focus* della ricerca ha preso le sue mosse da questi interrogativi:

- da quali fattori può essere determinata la mancata conoscenza dei tipi testuali in L2?
- la conoscenza dei tipi testuali in L1 interferisce nella conoscenza dei medesimi tipi in L2?
- la mancata padronanza dell'*academic discourse* in L1 influisce in L2?

Il campo di indagine si è, dunque, spinto tanto nell'oralità quanto nelle forme scritte della comunicazione di tipo accademico, cercando risposte alle domande di ricerca.

6. Il corpus

Ai fini dell'indagine sono stati considerati due *corpora*, uno relativo a 21 presentazioni per mezzo di diapositive in formato digitale .ppt o .pptx, destinate alla videopresentazione, e, il secondo riguardante 23 relazioni scritte in merito ad argomenti tematici, scelti nell'ambito di insegnamenti di italiano come L2.

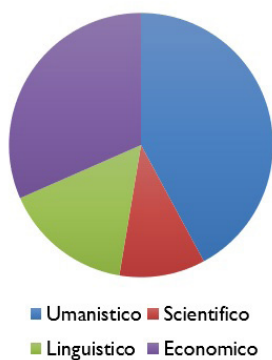


Grafico 1 - L'ambito di ricerca scelto per le diapositive e le relazioni

Come emerge dal Grafico 1, i settori dell'economia e delle discipline umanistiche sono rappresentati in misura maggiore rispetto agli ambiti scientifici e linguistici, a causa dei piani formativi degli studenti in mobilità internazionale.

Le diapositive hanno osservato una struttura rigida per qualsiasi ambito: una copertina corredata dell'intestazione, una *slide* introduttiva, cinque di contenuto, una di conclusione e la bibliografia. La relazione accademica, invece, è stata redatta secondo l'organizzazione testuale caratteristica degli articoli scientifici: una sinossi di 250 battute, l'introduzione, il corpo del testo, la conclusione e la bibliografia, con un massimo di 40.000 battute, spazi inclusi.

La creazione dei *corpora* ha riguardato un processo di trattamento testuale per eliminare le bibliografie, i riferimenti agli studiosi citati, le fonti iconiche e l'intestazione, elaborato manualmente, in quanto il campione risultava ridotto in relazione alla quantità di testo.

Ogni testo è stato successivamente etichettato in merito alla L1 e alle LS possedute dagli studenti, al livello linguistico, comunque superiore al B1 del QCER, al titolo di studio e al settore scientifico-disciplinare considerato per la trattazione, permettendo di individuare alcune correlazioni significative (§ 7).

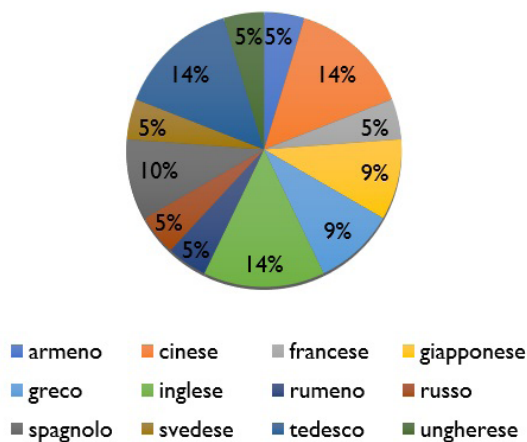


Grafico 2 – Le L1 degli apprendenti

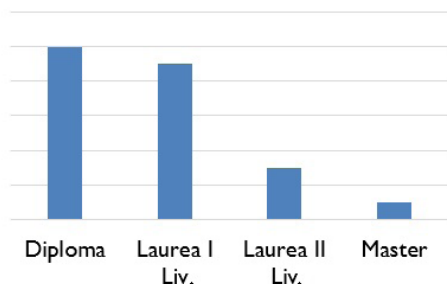


Grafico 3 – I titoli di studio degli apprendenti

La scelta dei due generi differenti di testi scritti, uno destinato alla presentazione orale, l'altro alla lettura, è giustificata sulla base dello studio della diversità di produzioni testuali accademiche, al fine di inquadrare le tendenze e i comportamenti delle interlingue (Andorno, Grassi, Valentini, 2017).

Entrambi i generi sono riferiti al tipo testuale espositivo-informativo e hanno permesso di valutare alcune differenze attribuibili alle specificità di ciascun genere, osservando come le diapositive presentino sostanzialmente un livello di appropriatezza nei confronti del genere testuale in italiano maggiore rispetto alle relazioni accademiche, probabilmente perché più brevi e destinate all'esposizione orale. Ai fini dell'indagine è risultato particolarmente significativo esaminare gli scopi della comunicazione e il canale (Berruto, 2015).

7. Analisi dei dati

Il contesto rende il campione di studenti sufficientemente omogeneo per valutare la presenza o l'assenza in L1 di possibili conoscenze sui tipi testuali di tipo accademico. Un'istruzione di livello superiore e universitario, infatti, consentirebbe di presupporre la preconsocenza dei tipi testuali previsti dalla comunicazione accademica.

L'analisi dei dati delle 21 presentazioni orali evidenzia uno scambio comunicativo unidirezionale e bidirezionale in presenza di destinatari. Questo tipo di relazione comunicativa tra mittente e destinatario può condizionare la forma e il tipo di testo: un testo finalizzato alla presentazione di contenuti può trovare la sua collocazione nel tipo espositivo.

Nella tabella seguente si osservano i dati ricavati dall'analisi delle presentazioni in formato .ppt e .pptx ai fini dell'esposizione orale:

Elementi morfologici e sintattici	sempre	non sempre	mai
Verbi imperfettivi	2	2	17
Elisione di elementi frasali	14	7	0
Diatesi passiva	8	0	13
Lessico monoreferenziale	9	2	10
Trasparenza	3	0	19
Formalità	0	1	20

Tabella 1 – Presentazioni orali

Nella Tabella 1 si nota una certa coerenza tra testualità espositiva in L1 e L2 rispetto all'oralità:

- assenza di elementi formali,
- assenza di verbi imperfettivi a vantaggio di forme perfettive,
- elisione di elementi frasali.

La medesima appropriatezza non appare sempre costante, invece, nell'esame del *corpus* di relazioni scritte, dove si osserva una forbice maggiore fra le precoscnenze in L1 e quanto richiesto in L2.

L'analisi del *corpus* di 23 relazioni scritte ha configurato i dati presenti nella Tabella 2:

Elementi propri del testo espositivo scritto	sempre	non sempre	mai
Contesto formativo	9	2	12
Paratassi	16	4	3
Ipotassi	1	0	22
Forme spersonalizzanti	2	6	15
Diatesi passiva	6	0	17
Connettivi logici	1	0	22

Tabella 2 – Relazioni scritte

Se da un lato la coerenza appare costante nella preferenza della paratassi rispetto all'ipotassi e alla pressoché totale assenza di connettivi logici, dall'altro non si coglie una piena adesione al contesto formale. Allo stesso modo scarseggia la scelta di forme impersonali e la scelta della diatesi passiva, utilizzata normalmente nei testi formali per evidenziare l'argomento trattato.

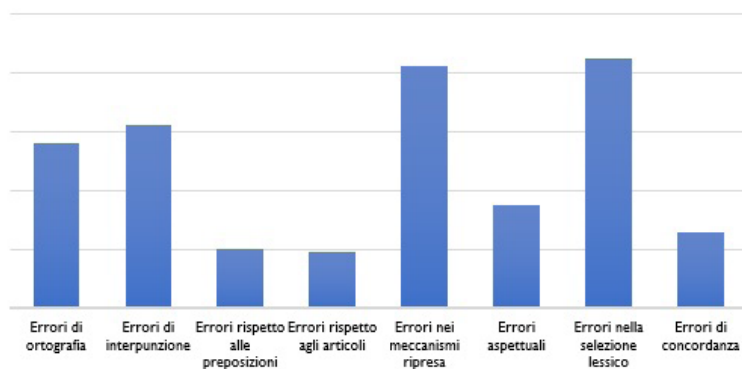


Grafico 4 – Analisi degli errori prevalenti nelle interlingue

Dall'analisi delle interlingue (Pallotti, 2005), inoltre, si riscontrano errori di ortografia, interpunzione, rispetto all'uso delle preposizioni e degli articoli, nei meccanismi di ripresa, nella selezione del lessico, e, in misura minore nella concordanza, come è possibile osservare nel Grafico 4.

Questa osservazione si presta a una serie di considerazioni che permette di soffermare l'attenzione sulla ricaduta nella L2 della consapevolezza - o dell'assenza di consapevolezza - in L1 riguardo alla comunicazione accademica.

8. Conclusione

L'interferenza della L1 sembra esercitare un ruolo notevole sul piano della selezione del lessico e della punteggiatura per quanto concerne il testo presente nelle diapositive, inoltre, agisce anche sulla morfosintassi e sulla testualità in merito alle relazioni accademiche (§ 7). Gli studenti sinofoni, infatti, prediligono la paratassi all'ipotassi e quelli anglofoni, per quanto concerne la L1, privilegiano enunciati brevi, al contrario di quanto accade all'interno delle pratiche testuali accademiche per l'italiano (Cerruti, Cini, 2007).

La ricerca orientata verso due *corpora* ha permesso di mettere in luce che nei testi accademici brevi e maggiormente rivolti al parlato, l'interferenza con la L1 e con le LS risulta più evidente, mentre, per quanto concerne le relazioni più lunghe e meramente indirizzate alla produzione scritta *strictu sensu*, è possibile osservare il ruolo esercitato dall'inesperienza degli scrittori rispetto al genere (Notarbartolo, 2014).

La scelta del genere testuale delle diapositive, infatti, ha consentito di ricavare una misura di interferenza maggiore con le L1 degli studenti, probabilmente a causa della presenza di elementi di oralità, dal momento che il testo è funzionale all'esposizione orale, e della mancanza di una pianificazione testuale caratteristica di testi più lunghi: "esistono poi testi che tendono in qualche modo a superare le differenze tradizionali tra scritto e parlato, trasferendo nel primo modalità d'uso della lingua tipiche del secondo" (Cerruti, Cini 2007, p. 6).

Riguardo alla scolarità, gli studenti con il titolo di studio più alto, a prescindere dalla L1 e dal percorso di studio, presentano testi migliori per quanto concerne la quantità di errori e l'organizzazione del testo, conformemente a quanto affermato da Cummins (1979).

Il titolo di studio più alto, in effetti, è indicativo di un rapporto più esperto e differente con la scrittura, in quanto alcuni generi e tipi testuali sono maggiormente trattati a seconda dei diversi cicli di istruzione. Mentre i saggi argomentativi sono caratteristici delle scuole secondarie, le relazioni accademiche, in buona misura testi espositivo-informativi, sono maggiormente rappresentate nell'università (Serianni, 2012).

L'analisi dei dati permette di osservare una sostanziale mancanza di consapevolezza non solamente nella L2, ma anche nella L1, per quanto riguarda sia l'*academic discourse* che il genere testuale. Le espressioni caratteristiche dell'oralità e le scelte linguistiche banali, infatti, sembrano caratteristiche dell'impostazione testuale e dell'esposizione argomentativa, piuttosto che manifestazioni di errori nella trattazione di argomenti scientifici in lingua seconda. Questi elementi sarebbero riconducibili alle specificità dello scrivente, rientrando in una sfera individuale, piuttosto che in correlazione con la progressione delle interlingue, per quanto riguarda l'italiano L2. Infatti, come osservato da Pallotti: "quando si parla di influenze translinguistiche nell'apprendimento della L2, oltre a queste differenze oggettive bisogna considerare le percezioni soggettive" (2006, p. 68).

Descrivere la commistione di oralità e scrittura e la presenza di scelte banali, come frasi fatte e lessemi comuni al posto dei termini specialistici, imputandone la presenza ai tratti individuali risulta da un lato convincente, in merito alla considerazione dell'evoluzione delle interlingue, ma, al contempo, insufficiente se si desidera cogliere le specificità testuali, redazionali e stilistiche di scrittori ancora inesperti. I meccanismi di scrittura (Nitti, 2015) degli studenti stranieri, inoltre, potrebbero essere messi in relazione con le caratteristiche dei testi accademici prodotti da nativi inesperti, non ipotizzando sostanziali difformità, al di là degli errori comuni presenti rispetto all'evoluzione delle interlingue, sebbene una considerazione di questa portata avesse bisogno di un'ulteriore indagine in merito.

Alcuni limiti della ricerca sono rappresentati dalla limitatezza dei *corpora* esaminati e dall'assenza di un *corpus* relativo alla produzione del parlato di carattere accademico, delineando due possibili espansioni per l'indagine. L'analisi di un *corpus* del parlato permetterebbe di stabilire alcune analogie e differenze con le caratteristiche dello scritto, mentre l'espansione dei *corpora* scritti consentirebbe di confermare e di ampliare la portata dei risultati di questa proposta di carattere esplorativo.

In conclusione, partendo dall'assunto di Cummins (1979), se non vi è cognizione dell'academic discourse, sia come concetto assoluto che in L1/LS, non può verificarsi in L2 il principio di interdipendenza, a vantaggio di produzioni efficaci sul piano della testualità.

Questo contributo ha permesso, attraverso l'analisi dei dati, di dimostrare che l'investimento nelle università italiane e straniere per quanto concerne lo studio delle specificità dell'academic discourse è ancora in buona misura insufficiente e occorrerebbe dirigersi, nell'ambito della formazione linguistica di studenti universitari in mobilità, sul piano della ricerca e dell'applicazione, verso strategie glottodidattiche finalizzate all'acquisizione di strutture non necessariamente presenti in L1, ma acquisibili in L2. In molti casi, infatti, gli studenti stranieri, così come i compagni nativi, non possiedono una cognizione relativa alle caratteristiche dell'academic discourse e questo aspetto da un lato orienta la ricerca verso un'analisi dell'academic in progress (Elbow, 1991), piuttosto che dell'academic proficiency (Bialystok, Peets, 2013), e dall'altro consente di riportare la questione in ambito glottodidattico, insistendo sulla dimensione della ricerca e dell'analisi dei bisogni formativi.

Riferimenti bibliografici

- Andorno, C. (2011). *Linguistica testuale*. Roma: Carocci editore.
- Andorno, C., Grassi, R. & Valentini, A. (a cura di). (2017). *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Novara: UTET.
- Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*, Perugia: Guerra edizioni.
- Ballarin, E. (2017a). *L'italiano accademico. Uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Ballarin, E. (2017b). L'esperienza del CLA di Venezia. Italiano accademico Lingua come Disciplina: comprensione e produzione orale. In A. T. Damascelli (a cura di), *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning* (p. 410-418). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Beccaria, G. L. (2004). *Dizionario di linguistica*. Torino: Einaudi.
- Berruto, G. (2015). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Bialystok, E. F. & Peets, K. (2013). Academic discourse: Dissociating standardized and conversational measures of language proficiency in bilingual kindergarten. *Applied Psycholinguistics*, 36, 1-25.
- Cerruti, M. & Cini, M. (2007). *Introduzione elementare alla scrittura accademica*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Ciliberti, A & Anderson, L. (Eds.). (1999). *Le forme della comunicazione accademica*. Milano: FrancoAngeli.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52(3), 179-187.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- De Mauro, T. (Ed.). (2000). *Il dizionario della lingua italiana*. Milano: Paravia Bruno Mondadori Editori.
- Desideri, P. & Tessuto, G. (Ed.). (2011). *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino: Quattro Venti.
- Elbow, P. (1991). Reflections on Academic Discourse: How it Relates to Freshmen and Colleagues. *College English*, 53(2), 135-155.

- Ferrari, A. & Manzotti, E. (2002). La linguistica del testo. In C. Lavinio (Ed.), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)* (p. 413-451). Roma: Bulzoni.
- Fragai, E., Fratter, I. & Jafrancesco, E. (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Gotti, M. (1991). *I linguaggi specialistici. Caratteristiche linguistiche e criteri pragmatici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lavinio, C. (1998). Lingue speciali e tipi di testo tra argomentazione, esposizione e descrizione. In M. Pavesi & G. Bernini (a cura di), *L'apprendimento linguistico all'Università: le lingue speciali* (p. 143-171). Roma: Bulzoni.
- Little, W. (Ed.). (1944). *The Shorter Oxford English Dictionary*. Oxford: Oxford University Press.
- Nitti, P. (2015). Strategie per la produzione scritta. *Scuola e Didattica*, 2, 28-34.
- Pallotti, G. (2006). *La seconda lingua*, Milano: Bompiani.
- Pallotti, G. (2005). Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua. In E. Jafrancesco (Ed.), *L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti* (p. 45-59). Atene: Edilingua.
- Notarbartolo, D. (2014). *Competenze testuali per la scuola*. Roma: Carocci editore.
- Palermo, M. (2013). *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Prandi, M. (2006). *Le regole e le scelte*. Torino: UTET.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(2), 209-231.
- Serianni, L. (2012). *Italiani scritti*. Bologna: Il Mulino.
- Serragiotto, G. (2014). *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*. Novara: UTET.

Implementing LSP to Meet Institutional Challenges

Mediating the Medium: When Language Becomes an Impediment to Learning

Vaijayanthi M. Sarma - Indian Institute of Technology, Bombay, India

Abstract

The complicated language policy of India engages with education in various ways throughout the entire period of formal learning. The Three Language Formula is implemented across schools, but tertiary (university-level) education is, dominantly, through the medium of English. At this level, differences in fluency become magnified and have wide-ranging impact on both the individuals and the institutions. The specific challenges for individuals have to do with transacting all learning activities in English and ensuring access to employment or other higher educational opportunities despite this difficult transition. The challenge for the institutions is to achieve the core aim of successfully training students in the sciences, without loss of resources in replicating language skills instruction or compromising on the educational outcomes. This paper will consider the mediation carried out in a science and technology institution, the particular challenges posed by English as a medium of instruction, and some effective ways in which learning can be enabled within the constraints posed by the curriculum and the available financial, infrastructural, and human resources, using principled introspection, dynamic course modification to learner responses, and outside-the-curriculum language instruction. Specifically, the paper discusses how the passive language competence of the students was extended into more active use in the course of study with encouraging results.

1. The Official Language Policy of India

The Constitution of India, which came into force on January 26, 1950, designated Hindi in the Devanagari script as the official language of India, but permitted the use of English for all official purposes for a further fifteen years. In 1965,

the Official Languages Act (GOI, 1963) permitted the continued use of English, essentially, in perpetuity. Crucially, the Act allowed for Parliamentary transactions in either of the official languages, but required that "the authoritative text" of all laws, parliamentary enactments and statutory instruments (Article 348 of the Constitution of India¹) be in English. It also required that the proceedings of the Supreme Court of India and the High Courts be in English and, further, that the administrative documents intended for the masses be in both languages. Thus, all administrative documents whether among various arms of the Centre, or between the Centre and the States, or between States were to be made available in both languages till such time as the country resolved, by an Act of Parliament, to discontinue the use of English.

The language policy was further complicated by the Eighth Schedule of the Constitution which recognized as official certain languages of India² several of which were mapped to the linguistically drawn state boundaries. These languages were intended to enrich Hindi and allow its progressive use, but obliged the Government to also devote resources for their independent development. The initial list of fourteen languages has been expanded to twenty-two, with tens of others awaiting inclusion.³

1.1 The Three Language Formula in Education

The use of language in education is driven by the Three Language Formula as outlined in the National Policy Resolution of the Ministry of Education, which provided for the study of "Hindi, English and a modern Indian language (preferably one of the southern languages) in the Hindi-speaking states and Hindi, English and the regional language in the non-Hindi speaking states" (GOI, 1968). This constituted an example of grassroots multilingualism in direct response to the demands of the non-Hindi speaking states. Schools across India may then have English (or Hindi) as a first, second, or third language, mixed with regional languages, Sanskrit, Arabic, or Urdu, or even a foreign

1 Retrievable from <https://web.archive.org/web/20100328031541/http://www.rajbhasha.gov.in/consteng.htm>

2 Out of about 447 living languages (Eberhard, Simons, & Fennig, 2019).

3 To Assamese, Bengali, Gujarati, Hindi, Kannada, Kashmiri, Malayalam, Marathi, Odia, Punjabi, Sanskrit, Tamil, Telugu and Urdu in the initial list, were added Sindhi in 1967, Konkani and Manipuri in 1992, Nepali Bodo, Dogri, Maithili, and Santali in 2003.

language like French or German. In practice, most schools in Hindi speaking states adopt a Hindi-English-Sanskrit model and the non-Hindi speaking states adopt an English-Hindi-Regional Language model (e.g., Tamil Nadu) or even a Hindi-Sanskrit-Regional Language model (e.g., Gujarat). Despite the idea that "Every boy and girl must obviously know the regional language, at the same time he should be acquainted with the Federal language, and should acquire the ability to read books in English" (GOI, 1962, p. 285), the outcomes of high school language education are far from uniform in terms of both absolute exposure and in the language competency across the student body of the country.

The schools themselves face multiple challenges. Effective language teaching is hampered by a lack of (a) modern teaching aids, (b) training in language teaching methods, and (c) suitable on-line and off-line resources such as dictionaries and graded texts and storybooks. For the students, language learning is complicated by the need to learn multiple formal grammars and often multiple scripts since the emphasis is on literacy. This must be achieved together with the other intense curricular demands. Within the larger environment, there is no occasion to use the language(s) for practice and there is often no help at home or in the classroom. The outcome at the end of the school years is a somewhat fragmented linguistic background with passive competence in many languages without adequate fluency in any (i.e., core competence in all four skills). The teaching is also sufficiently exam-oriented in that it supports rote learning over more creative and productive language tasks which could be more usefully extended in higher education.

1.2 Tertiary Education in English

The same report from the University Commission of Education (whose Chairman was Dr. S. Radhakrishnan⁴) had the following lofty ambitions:

English, however, must continue to be studied. It is a language which is rich in literature-humanistic, scientific and technical. If under sentimental urges we should give up English *we would cut ourselves off from the living stream of ever growing knowledge*. Unable to have access to this knowledge, our stand-

4 Spalding Professor of Eastern Religion and Ethics, Oxford University and the 2nd President of India

ards of scholarship would fast deteriorate and our participation in the world movements of thought would become negligible. Its effects would be disastrous for our practical life, for living nations must move with the times and must respond quickly to the challenge of their surroundings. *English is the only means of preventing our isolation from the world, and we will act unwisely if we, allow ourselves to be enveloped in the folds of a dark curtain of ignorance.* Our students who are undergoing training at schools which will admit them either to a university or to a vocation must acquire sufficient mastery of English to give them access to the treasures of knowledge, and in the universities no student should be allowed to take a degree who does not acquire the ability to read with felicity and understanding works of English authors. A sense of the oneness of the world is in the making and *control over a medium of expression which is more widespread and has a larger reach than any of our languages today will be of immense benefit to us.*⁵

In practical terms at the tertiary levels of education, students with mixed linguistic background are expected to transition to education in the medium of English, especially in STEM institutions, many of which were set up as Institutes of National Importance.⁶ Although the entrance exams to these institutions could be in either Hindi or English (and somewhat restrictedly in a regional language), the education in the actual programmes is uniformly in English. Students drawn from all over the country and educated under a non-uniform Three Language Formula gather in a single educational space with English language abilities that vary widely – from elite schools with an all-English background to a complete school education in Hindi or a regional language. Equally mixed are the socio-cultural, geographic, and economic backgrounds. These differences become magnified in these college years and become challenging both for the students and the institutes of which they are a part, and, sometimes, turn into insurmountable and life-altering hurdles.

5 Emphases added.

6 Currently there are over 90 such institutions including Indian Institute of Technology (23), Indian Institute of Science Education and Research (7), Indian Institute of Management (20), National Institute of Technology (31), All Indian Institute of Medical Sciences (7), the Indian Institutes of Information Technology (5), and a few others.

2. English Usage at the Tertiary Level

It is useful to first consider the purposes for which English is used to help devise and evaluate possible solutions. English is the medium of instruction. Not surprisingly then, all class lectures, books and articles, lecture notes or slides, exam papers, report writing, classroom interactions, and learning management systems are in English. Extracurricular activities often use or emphasize English. All formal and semi-formal communication, including e-mail, hardcopy applications, and online media for class (or otherwise) use English. Just as important are the placement requirements (such as interviews and group-discussions), the exams for future education (such as GRE, TOEFL, GMAT), personal statements of purpose for admissions and internships, research reports, cover letters, journal publications, and more.

This is not a problem that is unique to India and students in many nations face the transition to English at tertiary levels. However, it is important to note the differences. In countries such as China, Japan, or Korea, English is a foreign language. Students attend certification courses and learn a single variety of English (either British or American) to achieve fluency; they develop writing and reading competence even though their speech and accent may still be non-native. These students are also raised with a single tongue (or regional varieties) and are motivated to succeed. This is comparable to Indian students on internships to European countries, who learn French, German, or Spanish to facilitate their stay. The situation in India with respect to English is quite different though. There is a wide variety of (Indian) English-es – almost as many as there are regional languages. There is no single, standardized Indian variety of English to learn, and the community of speakers is heterogeneous and numerous. Students' passive knowledge of English is quite high compared to other monolingual communities in the world and exposure to entertainment programming, Hollywood movies (without dubbing or subtitling), news broadcasts, and scientific terms is extensive. Bollywood and daily use of Hinglish add to this exposure. The STEM institutes, on their part, are required to achieve the core aim of successfully training students in the hard and soft sciences, without loss of resources in replicating language-skills instruction or compromising on the core educational outcomes. Multiple constraints are posed by the curriculum as well as the available financial, infrastructural, and

human resources. These, when combined with the varied linguistic profiles of the students, make for quite a pedagogical and administrative challenge.

3. Interventions and Outcomes

The first steps in addressing the challenges with formal assistance from trained professionals via the British Council Division began in 2014 at the Indian Institute of Technology Bombay, which is a premier technical institution and one of the Institutes of National Importance. Of the entering class of about 750 students,⁷ it was estimated that about ten percent faced the greatest challenges based on our prior experience with remedial English teaching requirements as well as the overall performance patterns of the students over two decades. The following testing protocol was adopted. On orientation day, a short writing exercise was administered to the entire batch of undergraduates. The students wrote a paragraph on one of several topics and also provided their English language profile.⁸ They were allotted thirty minutes for the task. The exercise was evaluated by senior students under the supervision of doctoral students in English and Linguistics with experience as teaching assistants. A shortlist of about 250 students was created. The British Council was engaged to evaluate the students on the shortlist via an online test⁹ and assign them to CEFR levels (Council of Europe, 2001) for placement. The CEFR level assignment (Table 1) enabled us to identify the students whose English competency was at the A1-B1 levels. Using finer details of the scores we were able to short-list 80 students who, after the dual assessments, were assessed as needing the most assistance. Typically, they constituted one Elementary batch, two Pre-Intermediate batches, and one Intermediate batch. The CEFR levels themselves do not indicate uniform abilities. There were significant variations within a level across the four language skills. We prioritised the comprehension and writing sections in our selection of students within the B1 level.

7 This number has changed over the years and is currently closer to 1000.

8 Answers to questions about years of schooling in English, medium of instruction at school, mother tongue(s), language in which the entrance exam was taken, and a personal assessment of fluency.

9 Typically the British Council Division's online test APTIS was used.

CEFR Levels	2015	2016	2017	2018
C1 Advanced	0	4	13	10
B2 Upper Intermediate	62	65	105	84
B1 Intermediate	126	90	136	114
A2 Pre-Intermediate	67	42	34	32
A1 Elementary	2	16	11	7
A0 Beginner	0	0	0	4
Total Number of Students	257	212	299	251

Table 1 – CEFR levels for four years

Below are two sample email messages and three extracts from the initial writing exercise that exemplify the competencies:

PARAGRAPH SAMPLE 1: *My favourite subject is mathematics in school. Mathematics is a popular subject. Mathematics not a ratification but mathematics is a conceptual subject. Reputation is mathematics very high. I believe in mathematics because mathematics takes mind capacity and ability but not study power. I enjoying when I am solving problems of maths. Very hard level question in mathematics is easily understand for me. I love mathematics.*

PARAGRAPH SAMPLE 2: *As when I first entered in IIT, I felt very glad & proud & also every student who were selected in such prestigious institute also have to feel proud on themselves. As in starting days, I and my family got little nervous about the love life of collage, and my parents have very tension and questions about my future college life and upcoming problems but I think It is most beautiful place to study, there environment is also nice in b/w the nature & whole facilities are in all the campus.*

PARAGRAPH SAMPLE 3: *First, I & my father came by bus. We are confuse about iit campus & prosses of admission & fee payment. we entered from wrong gate way & confuse. ... We were tide. When we entered in building office are close. We wait about 1.5 hour. We were in tension. In office they said about hostel and gave a key of room. In prosses they took 3 hour. I nervous by the service of employ of iit Bombay. they are not helpful in nature. but the facility of iit Bombay is good...*

EMAIL SAMPLE 1: I am a student of HSxxx this semester. I am a migraine patient. Last year i suffered badly and recovered somewhat from it. But this semester due to my some reasons of heavy academics i have got into another migraine attack and thus i could give some of my endsems and today's HSxxx endsem. I kindly request you to please help me with respect to the conditions i am in.

EMAIL SAMPLE 2: I, xxxx (Roll No.: 15xxxxxxx) was not able to give one of the quizzes on xxx app, because the WiFi did not get connected, as the Computer Centre had changed some router configuration. You had said that that quiz would not count, or else some other quiz will be taken in its place. Please look into the matter, because as it stands, I will loose 3 marks, through no fault of mine.

From the above samples, it is clear that many elements of the language are in place including everyday vocabulary, grammatical elements, and basic sentence structuring (though not completely grammatical or fully idiomatic). However, the students certainly lack the fluency required of them at the tertiary level.

3.1 Requirements

Since the ability to write and speak clearly, coherently, and in the right tone are absent, the passive language competence required extension into more active use for purposeful engagement inside and outside the classroom. The language course faced the following challenges. The first-year curriculum is very demanding and being in the subset that needed language instruction posed social and academic challenges to the selected students. The language course could not be incorporated into the programme of study formally (in terms of credit structure or grades received) so the investment of time had to be recognised in other ways. To address the first challenge, we used the student mentor network and teaching assistants to provide the requisite social and emotional support and, frequently, also academic support in other subjects. For the second, we used formal certification from the British Council as a reward. Periodic interactions were arranged with senior students who had faced similar difficulties and had successfully overcome them as additional motivation. During the course, academic and social support was also provided via social media with FAQs and daily challenges with rewards.

Given the various approaches to language teaching, we had to select one that would work in our context and meet our specific needs. First, General English courses (Hall, 2011) were unlikely to be successful since the students already have reasonable exposure to English and are impatient to move on with the curricular requirements. Further, the variation in their language abilities was too diverse to successfully pitch a general course. Second, an EFL-based approach was not an option given the socio-cultural and political status that English occupies in the nation. While the linguistic relationship may be a fraught one, the students do not question its importance in their professional lives. Finally, English for specific (academic) purposes (ESP and EAP) with the attention on language training for the purposes of higher education in specific fields was unlikely to work since the students had more than adequate preparation in the STEM fields and did not require domain specific language training. However, other goals of ESP/EAP were relevant and needed to be met. In particular, the course had to meet the needs of the (adult) learner, be purposeful, use real world examples and authentic texts, focus on appropriate language use (lexis, syntax, and discourse), use custom-made materials, build professional skills for research and scholarship, and keep motivation levels high by using a communicative, task-based, and pragmatic approach (Hyland & Shaw, 2016). The course was not to be seen as the end of language training but rather as a way to jumpstart continued engagement throughout the programme of study.

A more eclectic, pluralistic approach to language teaching seemed appropriate in this context. Rather than relying on single theory-based methods which could also become mechanical, our course was designed to use a variety of learning tasks which could be individual-centric, group-centric, peer-driven or could involve guided learning. The teacher of each division decided what methods or approaches engaged the students best given the overall goals of the course and the competence of the students. The advantages were four-fold. First, such an approach was more likely to maintain the interest and attention of the students. Second, it was more effective at addressing the diversity among the students. Third, it allowed the use of multiple methods to increase the chances of learning taking place. Fourth, it allowed the teachers to exploit materials better and manage unexpected situations.

3.2 Intervention

The course as constructed above was offered for four years. Four batches of twenty students each participated in a sixty-hour course over two semesters. An average full-semester course runs for forty hours but the English course was shortened to avoid the examination periods. Classes were held twice a week for ninety minutes each and included a teaching assistant who attended the lectures. Certified trainers and course materials were organised by the British Council and a course plan in terms of topics and skills to be covered was finalised in discussions prior to the start of each year. Evaluations were conducted weekly, and once at the end of each semester.

In years one and two, the emphasis was on spoken skills (short extempore speeches) and academic writing tasks (paragraphs). Grammar and vocabulary building were indirectly targeted through the speaking and writing tasks. The TAs acted as motivators and attempted to keep attendance and engagement levels high. Each year, the course plan and activities were revised with principled introspection based on the feedback from students, TAs, and instructors together with the scores in various tests. While the response was encouraging and learning visible, the students did not feel that they had made enough progress, that they had not been challenged enough, and that it still felt too much like a regular English course. In addition, they felt the need for more cultural contextualization of activities, and, surprisingly, they felt both a social divide (in terms of the English-competency of the instructors) and an English-Science divide (or "two cultures" problem). In years three and four, we enabled dynamic course modification to learner responses within the course where the instructors were free to alter the activities or permit the students to direct the kind of task they wished to do. The overall focus was still on writing and speaking, but those skills were now embedded within tasks such as group discussions, semi-formal presentations, summarising or expanding on certain topics, argumentation, and sequencing. The tasks were centred more on collaborative work under the assumption that peer-to-peer engagement would be less isolating and more motivating. Classwork was augmented by extra-curricular language instruction with the help of the TAs, who held weekly meetings to watch movies, to do an extension of in-class activities, to simply chat, or even to tutor in other subjects. This helped bridge some of the perceived divide,

and also made the TAs more involved in the learning outcomes. Textbooks and materials still emphasized academic skills, but increased use of WhatsApp, Facebook, and Edmodo groups were more effective in engaging a social-media generation.

3.3 Outcomes

The evaluation over the course of the year was on spoken and written skills and, indirectly, grammar and vocabulary. After 60 hours of instruction on average, there was a 20% improvement in scores in writing skills and a 25% improvement in scores in speaking skills. While it is difficult to quantify the outcomes over a short span of time and assess their impact on the students' academic lives, the instructors and the TAs noticed improved confidence, a greater willingness to express opinions, more fluency, and absence of pauses and hesitation. Some of the comments in the feedback forms, included below, are indicative of the changes that had been wrought:

- *I learned how to do public speaking and how to express my opinions and that was so useful.*
- *I found the courage to communicate with other people, helped me a lot.*
- *Learning how to connect, how to start a discussion, how to plan for a speech is what I feel the most useful.*

4. Conclusions

This initiative at addressing the linguistic needs at the earliest point in entry into college offers several advantages to the students and the institution. The domino effect that poor language skills can have on academic performance and career prospects are neutralized by active intervention. This not only saves time and resources, but makes for a more equal educational environment.

However, the efforts will continue to bear fruit only if the stakeholders meet their individual responsibilities. The students need to show continued commitment, to remain motivated, and to look constantly for ways to enrich their language skills especially through their peers. They need to realize that the course was just the beginning and that they need to devote time to writing and speaking well, and to have realistic expectations of their linguistic growth.

The faculty members on their part would serve the student population well by building language skills into many courses through tasks such as writing-intensive assignments, peer review of those assignments, class presentations, proof-reading of reports, and so on. Paying attention to language in exams and providing feedback even when it is not just about the "marks" will support the language learning habits of the students. While the course only supports eighty students, at least a couple of hundred others could use language support. Such partnership is critical in the long-term. The institution for its part needs to take a wider view of education and move beyond the immediate needs of the programme. There are, of course, a number of opportunities for the students to learn about, engage in, and improve on many professional and life skills. To support language learning, a culture where such skills are respected is equally important. The educational environment needs to foster and uphold good language practices even in official communication such as circulars, e-mail messages, webpage information, forms, and information brochures. It is important to provide quality teaching and learning resources and to not confuse the process of language learning with training in the soft-skills.

While four years is a short time in an institution's lifespan, the outcomes support the conclusion that the efforts are in the right direction. However, the challenge of providing comprehensive language support across the larger student body remains.

References

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, England: Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2019). *Ethnologue: languages of the world*. Dallas, TX: SIL International. Retrieved from <http://www.ethnologue.com/country/IN>
- GOI. (1962). *Report of the University Education Commission*. Simla, India: Government of India Press.
- GOI. (1963). *Official languages act*. Retrieved from: <http://www.rajbhasha.nic.in/en/official-languages-act-1963>

- GOI. (1968). *Language policy document*. Retrieved from: http://mhrd.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/document-reports/NPE-1968.pdf
- Hall, G. (2011). *Exploring English language teaching*. London, England: Routledge.
- Hyland, K., & Shaw, P. (Ed.). (2016). *The Routledge handbook of English for academic purposes*. London, England: Routledge.

Motivating Learners by Meeting their Needs: The Introduction of a Business English Track at the unibz Language Centre

Michael Joseph Ennis – The Free University of Bozen-Bolzano

Abstract

One of the greatest challenges faced by university language centers in Italy is finding ways to motivate students to complete extracurricular language courses offered to help them meet their language proficiency requirements for graduation. It was hypothesized that the root of the problem was that the existing course offerings focus too narrowly on the most urgent need of meeting language requirements, and that one solution might be to shift from the teaching of languages for general purposes to the teaching of languages for specific purposes. This chapter examines this approach from the perspective of the widely recognized, but seldom empirically studied, link between ESP and motivation vis-à-vis the satisfaction of learner needs. After an analysis of some of the unfulfilled needs of students at the trilingual Free University of Bozen-Bolzano, the present paper relies upon both qualitative and quantitative data to report the impact of a pilot Business English track of courses which has been introduced in order to increase student participation and sustain their motivation by meeting four specific needs: 1) their need for Business English in order to gain a competitive advantage in an internationalized labor market; 2) their dual need to pass an internationally recognized English language exam in order to certify their English proficiency and demonstrate to employers their specific skills in Business English; 3) their need for blended and distance learning options as well as negotiable assignment submission deadlines in order to grant them the flexibility, agency, and autonomy their active lives as students demand; 4) their need for continuous assessment in order to provide the feedback, support, and structure they need to complete such a course.

1. Introduction

The present paper is based on four underlying assumptions. The first is that the most important factor in language teaching and learning is learner motivation (see Gardner & Lambert, 1972; Gardner, 2010). The second assumption is that while motivation is commonly understood as a mental state, motivation is in fact a dynamic process which is impacted by both internal and external factors (see Dörnyei & Skehan, 2003; Dörnyei & Ushioda, 2013). Third, it is my personal belief that the best way for a teacher to increase the motivation of learners is by (convincing them you are) meeting their needs. Finally, the best way for a teacher to meet the needs of learners is by granting them (a degree of) agency in the learning process and fostering the development of learner autonomy (Holec, 1979).

If all these assumptions hold true, then it follows that all language teaching should concentrate on meeting students' needs especially by granting agency and fostering autonomy. If English for specific purposes (ESP) can be defined as any English language teaching (ELT) context in which learners have a specific set of common needs (Dudley-Evans & St. John, 1998; Hutchinson & Waters, 1987), then the logical conclusion is that ESP done right should be very motivating. The implicit aim of the case study described in this paper was to test this hypothesis.

2. Five Challenges Teaching and Learning Languages at a Trilingual University

The Free University of Bozen-Bolzano (unibz) is a trilingual university, where German, Italian, and English all serve as official languages of instruction. In an effort to realize this language policy, students are required to certify B2 in their L1 and B2 in their L2 in order to enroll, and they must certify C1 in their L1, C1 in their L2, and B2 in their L3 in order to graduate.¹ This institutional language policy attracts highly motivated multilingual students. Still, the Language Centre at unibz faces five major challenges promoting trilingualism and aiding students in meeting their language requirements.

1 An overview of the language requirements can be found here: <https://www.unibz.it/assets/Documents/Languages/Language-Requirements-unibz-18-02-2019-EN.pdf>

First, many unibz students (and other members of the university community) have false expectations with respect to the amount of effort required to achieve intermediate and advanced proficiency in an L2. A popular myth prevalent, particularly among first-year students at unibz, is that merely “studying trilingually” results in advanced proficiency in all three languages. The reality, which most students learn the hard way, is that the progression from one CEFR level to the next requires approximately 200 hours of guided language instruction (CUP, 2013). Given that many students enroll with very limited proficiency in their L3, this implies a deficit of as much as 800 instructional hours in the L3 alone—whereas the Language Centre offers a maximum of 560 hours per language. The unwritten expectation is that 560 hours of instruction will suffice for students who take full advantage of their opportunities for language exposure.

A second challenge is that Italian university students are decidedly busy. The Bologna Process has established three-year bachelor’s degrees, which are more focused, which are geared toward real-world application (i.e., employment), which are recognized throughout the European Union, and which require significantly less time on average to complete (e.g., Lerche, 2016). However, completing 180 credit hours (i.e., 5,400 learning hours), including internships, study abroad, senior theses, etc., excluding any extracurricular activities, all within three years, leaves little time for anything else. In addition, many contemporary Italian university students work, have families, commute, and/or study via distance. The result is that very few have time, energy, or desire to engage in 800-plus hours of formal and informal language learning during their studies.

Another challenge we face at the Language Centre is that the language courses we offer are optional and “non-academic.” We offer free courses from A0 to C1 to help students meet their language requirements and other language learning needs. But these courses are “extracurricular” and award no academic credit. When a student is forced to choose between attending a language course or completing a degree requirement which awards credit, that choice is easy for most. As a result, many students procrastinate when it comes to language learning, and do not put forth full effort toward meeting the language requirements until they are approaching their desired date of graduation. This is particularly true for the second language, which for the majority of unibz students is English.

The fourth challenge is that a combination of the Bologna Process and the extent to which the CEFR has been adopted in Italian higher education has led to language certification becoming more important than language teaching and learning. The CEFR has standardized language teaching and assessment across Europe (and, slowly, the world). Like most language centers in Italy, unibz has embraced this trend. Our in-house language proficiency exams—introduced in 2017-18—are aligned to the CEFR,² and we offer free language proficiency exams and free preparation courses for international certificates (e.g., CAE, CPE, BEC, IELTS Academic). Thus, when our students meet their language requirements they are often meeting the requirements of most other public and private institutions, as well. Language certification offers a distinct competitive advantage in the labor market. But for our students, these tests are high stakes and their importance often creates *negative washback*: Students are under constant pressure to “pass the exam” and teachers are under constant pressure to “teach to the test.” The observed outcome of over-emphasizing testing and de-emphasizing learning is that most students repeatedly attempt exams until they pass, without regularly engaging in formal learning.

In sum, unibz truly values the importance of being and becoming multilingual at an institutional level, but in praxis, at the instructional level, meeting the requirements necessitates significantly more effort than many students (and many professors and administrators) initially expect and most students lack the time and/or the motivation to sustain the necessary effort. As a result, most students procrastinate when it comes to language learning, most students fail exams on multiple occasions, and many students delay graduation as a result. These challenges are exacerbated by the negative washback caused by high stakes testing. Out of a sense of urgency, our response is to become stricter in our policies: We at the Language Centre often choose to offer fewer courses, expecting dropouts; we require 75% face-to-face attendance and 60% scores on an end-of-course test (EOCT, i.e., summative/medium-stakes assessment) to pass to the next module; and we regularly discuss additional restrictions and requirements, such as restrictions on the number of exam attempts and enrollment or dropout fees for courses. The fifth challenge we face is therefore our

2 An overview of the structure and content of the exams can be found here: <https://www.unibz.it/assets/Documents/Languages/2019-02-21-unibz-language-exam-structure-B2-C1-EN-Cand-2019-20-blue.pdf>

own, arguably, strict and inflexible policies, which risk ignoring student needs and inhibiting their agency and autonomy.

Figure 1 below presents enrollment, attendance, and course completion data for all C1 English courses offered on the Bozen-Bolzano campus during the first semester of 2014-15 as a quantification of the net effect of these challenges. Notwithstanding our trilingual language policy, most of these challenges and the resulting impact on course enrollment and completion are paradigmatic of language instruction across Italian higher education (see Ennis, 2015, 2018).

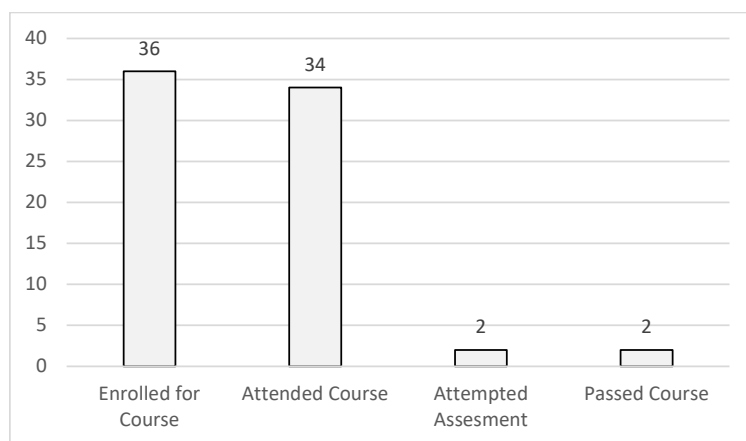


Figure 1 – Course enrollment, attendance, and completion data for all first-semester extensive C1.1 English courses (Bozen-Bolzano campus, 2014-15) (“attended course” = attended at least one lesson)

3. A New Organizational Structure and a Modularized Language Curriculum

Recognizing that the status quo was untenable, the language curriculum and the organizational structure of the Language Centre were restructured prior to the 2015-16 academic year. A new modular course system with three learning paths for the third language was introduced (Zanin, 2015).³ The new curriculum alternates between intensive and extensive courses, whereby 80 and 120-

³ An overview of the new language curriculum can be found here: <https://www.unibz.it/assets/Documents/Languages/Language-Paths-19.01.2018.pdf>

hour intensive courses are offered before (i.e., in September), between (i.e., in February), and after (i.e., in July) the semesters, and 40-hour extensive courses are offered during the semester.

In addition, four new offices were created at the Language Centre, one for each language of instruction (English, German, and Italian), and one for language testing and certification. The initial aim of these offices was to offer support to language teachers and to administrate the respective language curricula. In 2016-17 a new full-time “language coordinator” position was created for each of the three languages. The role of the language coordinator is to coordinate the respective teams of teachers and monitor the respective curricula, which implies the authority to make curriculum decisions and advise the director of the Language Centre on official policies. One of the first proposals I made during my first year as the coordinator for the English language was to cap the student-to-teacher ratio for English courses at twenty-to-one. Figure 2 displays the appreciable effect which these new policies had on course attendance and completion for C1 English courses offered during the first semester of the 2015-16 and 2016-17 academic years. Figure 3 shows the same data for the first offering of C1 intensive English courses in February of 2016-17 as a baseline for those courses.

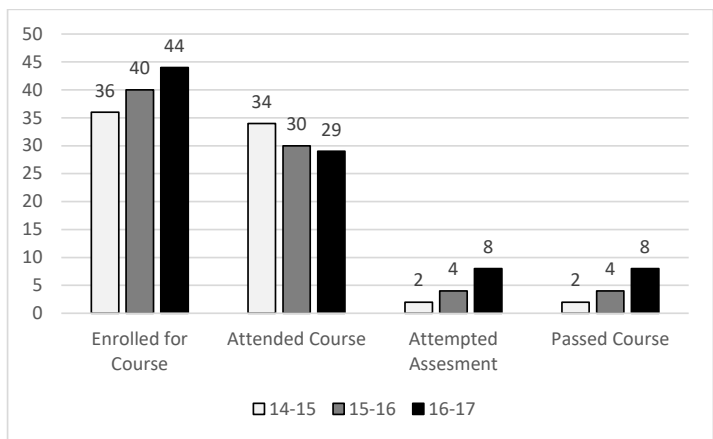


Figure 2 – The effect of new modular curriculum and new organizational structure on course attendance and completion for all first-semester extensive C1.1 English courses (Bozen-Bolzano campus) (“attended course” = attended at least one lesson)

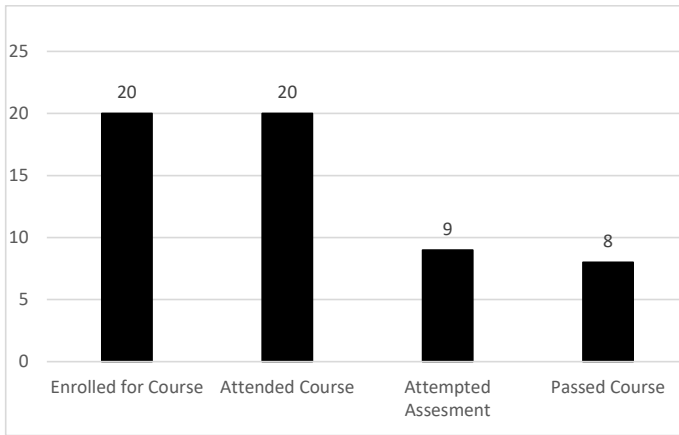


Figure 3 – Course enrollment, attendance, and completion data for all February C1.1/C1.2 intensive English courses (Bozen-Bolzano campus, first offering in 2016-17) (“attended course” = attended at least one lesson)

4. Motivating Students by Meeting their Needs

While these initial results were promising, they were by no means satisfactory. In fact, it had been previously determined that we would need to experiment with additional interventions over the subsequent academic years. In consideration of the five central challenges, we recognized that our students have four broad needs:

- 1) as students at a trilingual university, they need to improve all four macro skills (reading, listening, writing, speaking);
- 2) as adult learners they require structured instruction and regular feedback (i.e., continuous and formative assessment);
- 3) as contemporary university students they must develop autonomy and be given flexibility (i.e., they must develop learning strategies and be granted agency);
- 4) as global citizens they require English both during their studies and after graduation.

More specifically, during the 2017-18 academic year, the Language Centre instituted a new course assessment policy that would assess all four skills and emphasize the role of continuous assessment, while during the 2018-2019 academic year, I experimented with a blended-learning business English course which would serve as an alternative to the general English C1 courses. The aim of both interventions was to experiment with a more student-centered approach which emphasized teaching and learning over testing in the hope that student engagement in the language courses—as measured by course attendance and completion—might improve.

4.1 New Policy 1: A New Assessment Policy

Prior to the 2017-18 academic year, the language proficiency exams offered by the Language Centre were outsourced to partner universities and assessed receptive skills (i.e., reading and listening) and lexicogrammar, with the exception of B2+ and C1 exams, which also included an internally developed speaking exam beginning in 2015-16. Since 2017-18, however, all exams have been produced internally and exams at all levels (B1, B2, and C1) have also assessed productive skills (i.e., speaking and writing). This change was made due to concerns that many students had been graduating from unibz with writing skills which were below their certified exit levels.

Before the implementation of the new in-house exams, students who enrolled in a modular language course were required to earn a minimum score of 60% on an end-of-course test (EOCT) and attend a minimum of 75% of the instructional hours to pass to the next level in the modular curriculum. The EOCTs—which were conceived as summative, achievement tests—were modeled after the proficiency exams in that they consisted of a listening item, a reading item, and a lexicogrammar item. In an attempt to better align course assessment with proficiency assessment, and in order to inhibit negative washback and reemphasize the importance of teaching and learning, a new course assessment policy was introduced in the autumn of 2017-18.

According to the new assessment policy, all courses must now teach and assess all four skills and all courses must employ forms of continuous assessment, in addition to an EOCT. For English courses, students must compose 2-3 written genre (20% of the final mark), must produce one monologue and engage

in one dialogue (20% of the final mark), and must complete an EOCT consisting of a listening part (20%), a reading part (20%), and a language in use part (10-20%), whereby up to 10% of the language in use paper may be substituted with regular quizzes administered throughout the course. Furthermore, teachers are encouraged to reinforce the formative function of course assessment by simply awarding marks for learning activities and offering similar feedback on informally assessed work. As demonstrated in the sample course assessment procedure for a hypothetical C1 English course in Figure 4 below, as much as 50% of the final mark can now be earned simply by completing graded learning activities. Although this “new” assessment policy may be established practice in English language teaching in other countries, graded continuous assessment is not commonplace in university language instruction in Italy (see Ennis, 2018).

Assessment Procedure
<p>Unit Quizzes (10%) There will be a timed online quiz after the completion of each unit. The quizzes will focus on the language, grammar, and communication skills covered in each unit.</p>
<p>Writing (20%) Students will be required to complete three graded writing tasks during the course: 1) a cover letter, 2) a business proposal, 3) an essay. These tasks will be completed at home and submitted online.</p>
<p>Speaking (20%) Students will work in pairs to prepare a formal oral presentation which will be given in class. Students must be prepared to answer questions about the content of their presentation.</p>
<p>End-of-Course Test (50%) There will be a timed online exam during the final lesson. The exam will focus on the language, grammar, and communication skills covered during the course. Distance learners may complete the exam remotely online during the lesson, with the same start and end time.</p>
<p>Course Completion There is no attendance requirement for this course. Students must submit at least 75% of the coursework and earn a minimum score of 60% to pass the course.</p>

Figure 4 – Sample assessment procedure

Figure 5 depicts the impact this new policy had on course attendance and completion for C1 English courses offered during the first semester of the 2017-18 academic year, whereas Figure 6 depicts the same as a percentage of the total number of students enrolled. Figures 7 and 8 then present the same data for the February intensive C1 English courses during the same academic year.

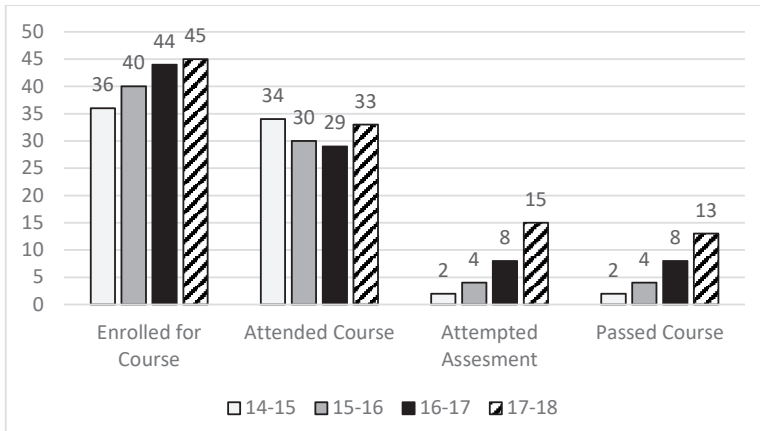


Figure 5 – The effect of the new assessment policy on course attendance and completion for all first-semester extensive C1.1 English courses (Bozen-Bolzano campus) (“attended course” = attended at least one lesson)

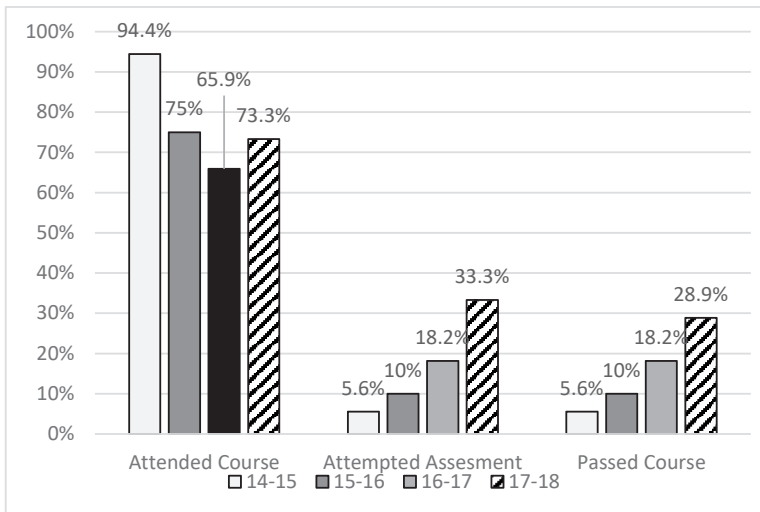


Figure 6 – The effect of the new assessment policy on course attendance and completion for all first-semester extensive C1.1 English courses as a percentage of total enrollment (Bozen-Bolzano campus) (“attended course” = attended at least one lesson; “attempted assessment” = attempted EOCT)

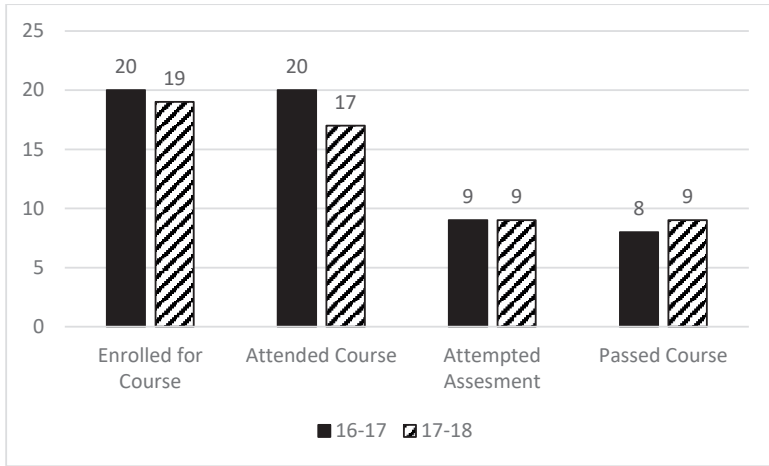


Figure 7 – The effect of the new assessment policy on course attendance and completion for all February C1.1/C1.2 intensive English courses (Bozen-Bolzano campus) (“attended course” = attended at least one lesson)

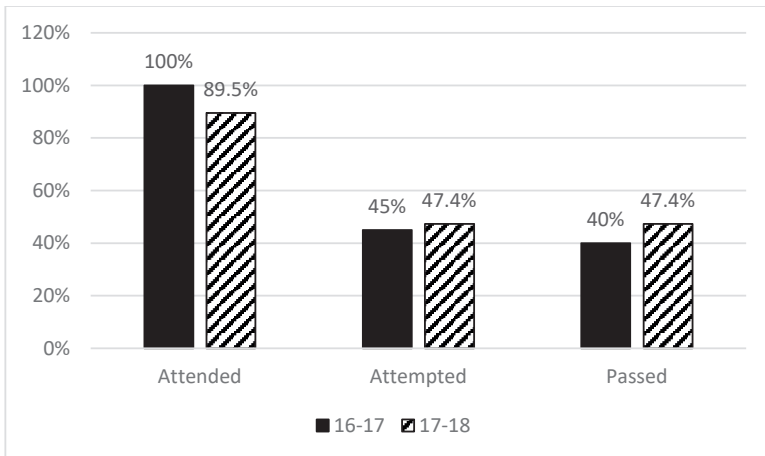


Figure 8 – The effect of the new assessment policy on course attendance and completion for all February C1.1/C1.2 intensive English courses as a percentage of total enrollment (Bozen-Bolzano campus) (“attended course” = attended at least one lesson; “attempted assessment” = attempted EOCT)

The new assessment policy appears to have further contributed to the positive effect on the proportion of enrolled students who attempted the EOCT and the proportion who passed the course during the first-semester extensive courses.⁴ The fact that a similar effect was not observed during the February intensive courses may be attributable to the divergent motivations and learning modalities of an intensive course. The February intensive courses meet for eight hours per day for two weeks, and anecdotal evidence suggest that many students choose these courses over an extensive course due to this compact time commitment. Maintaining students' motivation across the 80 hours poses its own challenges, but it makes sense that such an intervention would have a more noticeable effect over ten weeks than over two weeks.

Informal feedback from the teachers who taught both sets of courses indicated that students attended and participated more regularly in comparison to the previous years and that both students and teachers were more satisfied with the experience overall.

4.2 New Policy 2: A Blended-Learning Business English Track of Courses

The second new policy under investigation here only pertained to English courses. Language courses offered by the unibz Language Centre still require 75% attendance and a 60% cumulative mark in order to pass to the next module. In addition, the language courses teach general language, albeit with a focus on thematic content and spoken and written genre that are appropriate for university students. During the 2017-18 academic year, I decided to experiment with a more flexible yet more "specialized" option for advanced learners. Specifically, the Language Centre offered two C1 Business English courses. These were part of a parallel track of C1.1 and C1.2 courses which would grant participants access to the BEC Higher (see footnote 3) exam and a preparation course for that exam.

4 While the sample sizes were too small to find statistical significance comparing pairs of years with a z-test, a chi-square test comparing the exam attempt rates ($X^2(3, N = 165) = 12.90, p = .005$) and pass rates ($X^2(3, N = 165) = 9.52, p = .023$) across all four years displayed in the graph indicate that the differences across years were statistically significant. Furthermore, linear regression of the trend line across the four academic years, conducted post-hoc, found that the average annual increase in the exam attempt rate of 9.20% ($p = .033$) and the average increase in the pass rate of 7.81% ($p = .016$) across the years were significant. These findings suggest that the series of interventions have cumulatively improved the situation.

The courses were explicitly advertised as alternatives that would provide participants a competitive advantage in the labor market and certain graduate school applications upon graduation. As ESP courses, the syllabi⁵ included domain-specific language, communication skills, and written and spoken genre for both business and business studies. Furthermore, the track was conceptualized as a blended-learning track with a fully distance-learning option. The C1.1 module was a ten-week extensive course that offered 30 hours of face-to-face instruction and 20 hours of online and offline homework, while the C1.2 module was offered as a two-week February intensive course with 30 hours of face-to-face instruction (three hours per day over two weeks) and 30⁶ hours of online and offline homework.

For both courses, unibz's adaptation of Moodle was adopted as the blended-learning platform. But it is important to stress that Moodle was employed as an extension of the classroom, rather than as a replacement for face-to-face learning or an online repository for extra materials or extra practice (Marsh, 2012; Tomlinson & Whittaker, 2013), whereby the teaching methodology embraced elements of flipped learning (Gruba, Hinkelman, & Cárdenas-Claros, 2016). Adopting the new assessment policy (Figure 4 was in fact the assessment policy for the C1.1 Business English course), all marked assignments, including collaborative assignments, were completed at home and submitted and marked online, while class time was allocated for completing the communicative tasks in the assigned course book (Baade, Holloway, & Scrivener, 2009). Most importantly, the distance learning option necessitated dropping the physical attendance requirement for course completion: Instead of requiring students to attend 75% of the instructional hours, they were required to complete 75% of the course work. Yet they were still required to earn a minimum total score of 60% to pass.

Figures 9 and 10 present the impact these two "tweaks" had on course attendance and completion during the first semester extensive course session, while Figures 11 and 12 present the same during the February intensive course session. The first noteworthy result is that the introduction of the Business English modules appears to have had no effect on enrollments for the general English modules. In fact, the introduction of the ESP course in both cases seems

5 The complete syllabi can be found here: <https://tinyurl.com/y2x6vnul>

6 The total hours of online and offline homework was increased from 20 to 30 after observing that students had required more than 20 hours for homework during the C1.1 offering.

to have merely increased the total number of students who completed a C1-level course. Second, the Business English modules had higher exam attempt and course completion rates than the general English modules during both the extensive and the intensive course session.⁷ Combining these two outcomes may suggest that the students who enrolled for the Business English courses had divergent motivations with regard to course modality and that the combination of the ESP content and the flexibility afforded by the Business English courses was more effective at sustaining their engagement. It should also be noted that controlling for “no shows”—that is students who enroll for a course but never show up, a phenomenon that is largely out of the control of the Language Centre or the instructors under current policy—accentuates these positive results, as indicated in Figures 13 and 14.⁸

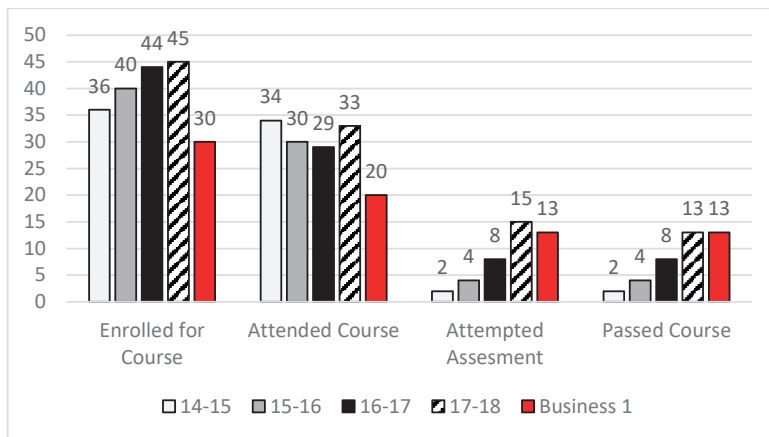


Figure 9 – The effect of the new blended C1.1 Business English module on course attendance and completion compared with all first-semester extensive C1.1 English courses (Bozen-Bolzano campus) (“attended course” = attended at least one lesson)

7 Again, the sample sizes were too small to make year-over-year comparisons for extensive sessions, but the differences across interventions ($X^2(4, N = 195) = 21.0, p < .001$) remained significant and linear regression found that the upward trend in the exam attempt rate (average increase of 9.9%, $p = .002$) and course pass rate (9.4%, $p = .003$) were sustained by the introduction of a business English module. The substantial increase in course completion connected with the intensive Business English course was not found to be statistically significant, likely due to the small sample size.

8 Controlling for no-shows, across the extensive courses, the differences in the exam attempt rate ($X^2(4, N = 146) = 29.5, p < .001$) and the course pass rate ($X^2(4, N = 146) = 27.5, p < .001$) remain statistically significant, as does the steeper average increase of 15.0% across intervention ($p = .014$). But the differences and slope for the intensive courses remain non-significant.

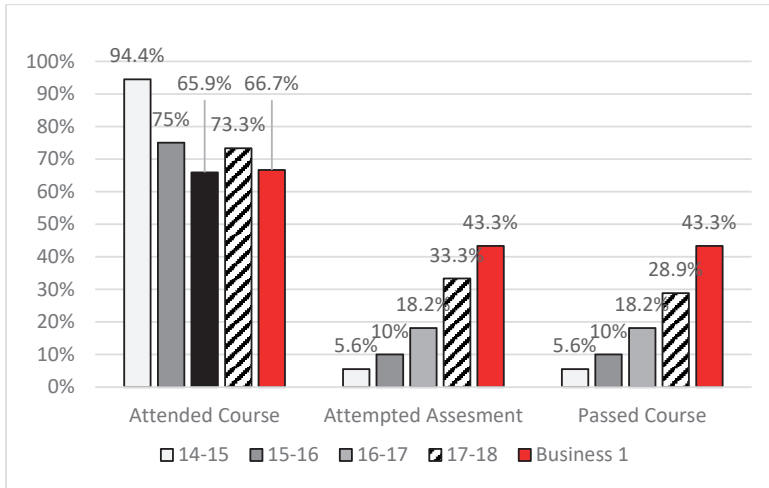


Figure 10 – The effect of the new blended C1.1 Business English module on course attendance and completion compared with all first-semester extensive C1.1 English courses as a percentage of total enrollment (Bozen-Bolzano campus) (“attended course” = attended at least one lesson; “attempted assessment” = attempted EOCT)

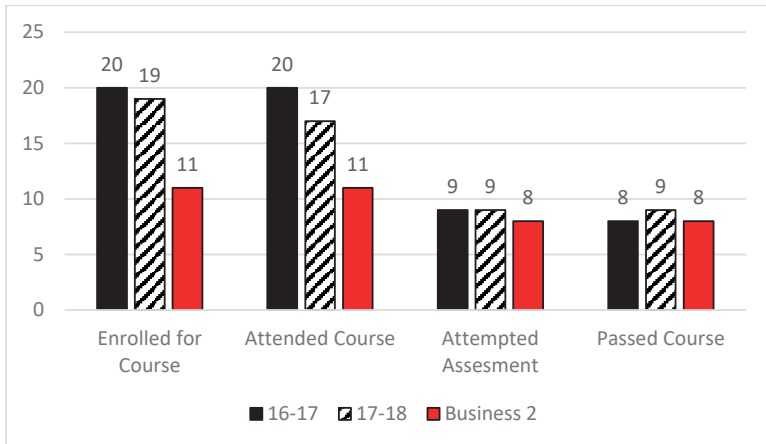


Figure 11 – The effect of the new blended C1.2 Business English module on course attendance and completion compared with all February C1.1/C1.2 intensive English courses (Bozen-Bolzano campus) (“attended course” = attended at least one lesson)

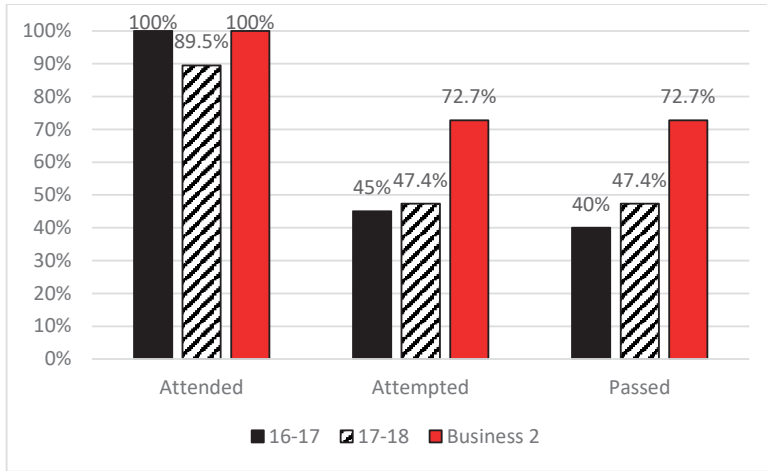


Figure 12 – The effect of the new blended C1.2 Business English module on course attendance and completion compared with all February C1.1/C1.2 intensive English courses as a percentage of total enrollment (Bozen-Bolzano campus) (“attended course” = attended at least one lesson; “attempted assessment” = attempted EOCT)

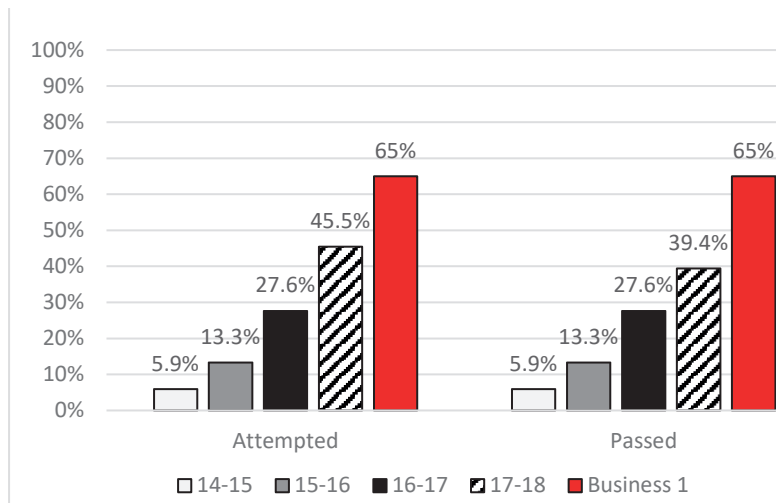


Figure 13 – The effect of the new blended C1.1 Business English module on course attendance and completion compared with all first-semester extensive C1.1 English courses as a percentage of total attendees (Bozen-Bolzano campus) (“attended course” = attended at least one lesson; “attempted assessment” = attempted EOCT)

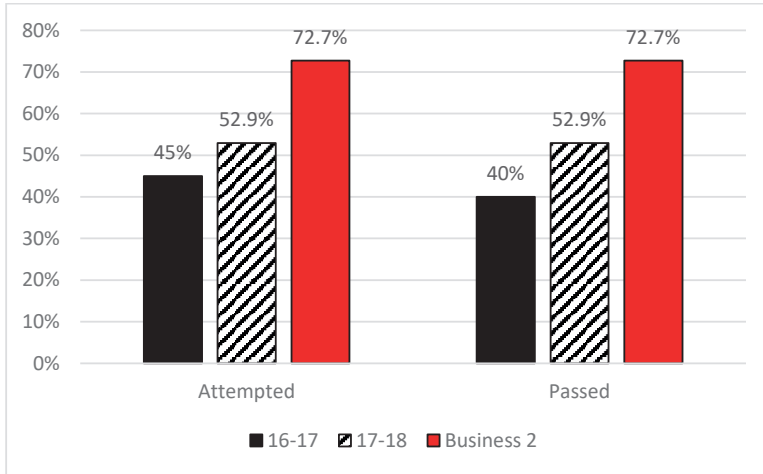


Figure 14 – The effect of the new blended C1.2 Business English module on course attendance and completion compared with all February C1.1/C1.2 intensive English courses as a percentage of total enrollment (Bozen-Bolzano campus) (“attended course” = attended at least one lesson; “attempted assessment” = attempted EOCT)

4.3 Student Feedback

Prior to administering the EOCT during both modules of the Business English course, all students who were on track to finish the course were invited to complete a survey consisting of a series of Likert-scale, multiple-choice, and open response items. The aim of the survey was to solicit the students’ evaluation of the effectiveness of the course and their attitudes toward the “experimental” elements, including the role of continuous assessment, the blended-learning modality, and the Business English content. In this context it seems most appropriate to focus the analysis on their attitudes toward the interventions.

Attitudes toward the blended-learning model were quite positive across both the C1.1 extensive course and the C2.2 intensive course, with the exception that (some of) the students in the intensive course expressed less satisfaction with the user-friendliness and effectiveness of the Moodle platform (see Table 1). Both groups also greatly appreciated the face-to-face learning and online homework, though fewer students in the extensive course appreciated the homework assigned from the course book (see Table 2), and the majority

of students in both courses expressed a preference for blended learning over purely face-to-face or purely self-directed learning (see Table 3). Regarding assessment policies, both groups also overwhelmingly preferred a mixture of continuous and summative assessment over only one or the other (see Table 4).

In response to the open response question “What did you like best about the course?”, students mentioned five broad themes: the flexibility of the course, the continuous assessment, the opportunities for oral interaction, the course structure/organization, and the course’s focus on business English. There were, however, some notable differences between the groups. Whereas the extensive course group noted their satisfaction with the flexibility of the course with a higher frequency, the intensive course group noted their appreciation of the structure/organization and the business English content (see Table 5). Regarding their motivations for enrolling in the course, both groups emphasized their interest in business English and their desire to improve and/or certify their business English proficiency in order to be more competitive in the labor market after graduation over their immediate need to meet the unibz language requirements.

Table 1 – Median Likert-Scale Responses Regarding Blended-Learning Model

	Responses C1.1 (N = 12)	Responses C1.2 (N = 8)	Mann-Whitney test
<i>I appreciated the flexibility of the course, that is, that attendance was optional and all assignments were negotiable.</i>	Mdn = 5.0, range: 4-5	Mdn = 5.0, range: 3-5	$U = 39.5, p = .32, r = 0.22$
<i>I appreciated the blended-learning model (i.e., the division of the course into face-to-face meetings and optional online and offline homework).</i>	Mdn = 5.0, range: 3-5	Mdn = 4.5, range: 4-5	$U = 34.5, p = .24, r = 0.26$
<i>I appreciated the distance-learning option (i.e., that face-to-face attendance was optional and that I could complete the course at my own pace on my own).</i>	Mdn = 5.0, range: 3-5	Mdn = 4.5, range: 4-5	$U = 38.0, p = .38, r = 0.20$
<i>The online platform (OLE/Moodle) was user-friendly and effective as a learning medium.</i>	Mdn = 4.5, range: 3-5	Mdn = 3.5, range: 2-5	$U = 30.0, p = .15, r = 0.33$

Table 2 – Multiple Choice (Select All That Apply) Responses to the Question: “Which Modalities of Learning Did You find Effective and Useful?”

	Responses C1.1	Responses C1.2	z Test (Two Tails)
<i>Accessing the material on the online platform and submitting assessment tasks online as homework.</i>	91.7% (n = 11)	75.0% (n = 6)	$z = -1.02, p = .31, r = -0.23$
<i>Attending the face-to-face lessons and completing learning tasks in the course book in class.</i>	83.3% (n = 10)	87.5% (n = 7)	$z = 0.26, p = .79, r = 0.058$
<i>Completing (certain) learning tasks in the course book as homework.</i>	25% (n = 3)	75.0% (n = 6)	$z = 2.20, p = .029, r = 0.49*$
<i>None of the above.</i>	0% (n = 0)	0% (n = 0)	N/A

* Difference significant at $p < 0.05$

Table 3 - Multiple Choice (Select One) Responses to the Question: "Which Type of Course Would You Prefer for a Business English Course?"

	Response C1.1	Responses C1.2	Fisher's Exact Test
<i>Face-to-face course</i>	16.7% (n = 2)	0% (n = 0)	
<i>Online course</i>	8.3% (n = 1)	0% (n = 0)	
<i>Self-study course</i>	0% (n = 0)	0% (n = 0)	
<i>Blended-learning course (with all of the above)</i>	75.0% (n = 9)	100% (n = 8)	p = .50

Table 4 – Multiple Choice (Select One) Responses to the Question: "Which Type of Assessment Procedure Would You Prefer for a Business English Course?"

	Response C1.1	Responses C1.2	Chi-Square Test
<i>Only marked assignments during the course</i>	8.3% (n = 1)	0% (n = 0)	
<i>Only an end-of-course test</i>	0% (n = 0)	12.5% (n = 1)	$\chi^2(2, N = 20) = 2.18,$
<i>Both marked assignments and an end-of-course test</i>	91.7% (n = 11)	87.5% (n = 7)	p = .34

Table 5 – Thematic Analysis of Responses to the Open Question: "What Did You Like Best About the Course?"

	Response C1.1	Responses C1.2	z Test (Two Tails)
<i>Flexibility and blended-learning model</i>	66.7% (n = 8)	11.3% (n = 1)	z = -2.39, p = .017, r = -0.53*
<i>Continuous assessment</i>	16.7% (n = 2)	11.3% (n = 1)	z = -0.26, p = .79, r = -0.058
<i>Opportunity for oral interaction during face-to-face lessons</i>	16.7% (n = 2)	0% (n = 0)	z = -1.22, p = .22, r = -0.27
<i>Course structure/organization</i>	0% (n = 0)	37.5% (n = 3)	z = 2.30, p = .021, r = 0.51*
<i>Focus on Business English</i>	0% (n = 0)	25.0% (n = 2)	z = 1.83, p = .067, r = 0.41**

* Difference significant at p < 0.05

** Difference significant at p < 0.10

Table 6 – Multiple Choice (Select All That Apply) Responses to the Question: "Why Did You Enroll for this Course?"

	Response C1.1	Responses C1.2	z test (Two Tails)
<i>I would like to gain a competitive advantage in the job market after graduation.</i>	75.0% (n = 9)	75.0% (n = 6)	z = 0.00, p = 1.00, r = 0.00
<i>I am interested in Business English.</i>	58.3% (n = 7)	62.5% (n = 5)	z = 0.19, p = .85, r = 0.042
<i>I am interested in attempting the BEC Higher exam.</i>	33.3% (n = 4)	50.0% (n = 4)	z = 0.75, p = .45, r = 0.17
<i>I intend to apply for a graduate program in a Business-related field.</i>	25.0% (n = 3)	25.5% (n = 2)	z = 0.00, p = 1.00, r = 0.00
<i>In order to meet my unibz language requirements.</i>	16.7% (n = 2)	12.5% (n = 1)	z = -0.26, p = .79, r = -0.058
<i>I want/need to improve my Business English for my current job.</i>	16.7% (n = 2)	12.5% (n = 1)	z = -0.26, p = .79, r = -0.058
<i>Other***</i>	8.3% (n = 1)	0% (n = 0)	z = -0.84, p = .40, r = -0.19

***The sole response to this choice indicated "It could be useful also for other courses of my Bachelor [sic.] in Economics."

5. Conclusion

While it is difficult to isolate the effects of each individual intervention due to the small sample sizes of this case study, the series of interventions made by the unibz Language Centre over the past few years have clearly had a positive net effect on student engagement. Thus, several important lessons can be drawn from this case study, most of which are relevant to all contemporary contexts of language teaching and learning.

First, language centers should find ways to emphasize the role of teaching and learning and promote *positive washback* without delegitimizing the importance of testing and certification. We should clearly communicate the challenges of acquiring a new language to prospective and current students. In policy and praxis, we must aim to clearly distinguish language learning from exam preparation and language certification. Course assessment should “test what we teach” rather than “teach to the test” (Lee & VanPatten, 2003) and should be conceptualized as part of learning: often continuous and always with a formative function.

Second, while it is clearly possible to apply blended and flipped methodologies to an intensive language course, perhaps due to the “high intensity” of our model, the Language Centre at unibz might reflect further on using Moodle as the platform for those courses. This is not to suggest that Moodle cannot be used for our intensive courses, rather that we need to consider how the platform is utilized to that end. However, Moodle seems to have been accepted by students attending the extensive courses, at least when the platform is fully integrated into the learning experience.

Finally, the Language Centre—like most other language centers in Italy—needs to re-emphasize a student-centered approach while operating within predefined policies, curricula, and standards. Course design should not be solely based upon pre-defined language policies, curricula, and standards. Instead, we should also consider the students’ current and future needs as language learners; we need to afford our students more flexibility, grant them more agency, and foster the development of their learner autonomy. In sum, as practitioners we should strive to return to the fundamentals of student-centered language teaching and learning. This may imply offering more English for specific (and academic) purposes.

References

- Baade, K., Holloway, C., & Scrivener, J. (2009). *Business result advanced student's book*. Oxford, England: OUP.
- CUP. (2013). *Introductory guide to the Common European Framework of Reference (CEFR) for English language teachers*. Cambridge, England: CUP. Retrieved from <https://www.englishprofile.org/images/pdf/GuideToCEFR.pdf>
- Coombe, C., Davidson, P., O'Sullivan, B., & Stoyhoff, S. (2013). *The Cambridge guide to second language assessment*. Cambridge, England: CUP.
- Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Oxford, England: Blackwell.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Dudley-Evans, T., & St. John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes*. Cambridge, England: CUP.
- Ennis, M. J. (2015). "Do we need to know that for the exam?" Teaching English on the CLIL fault line at a trilingual university. *TESOL Journal*, 6(2), 358-381. doi:10.1002/tesj.199
- Ennis, M. J. (2018). The potential of "extra credit pop quizzes" in university English language instruction in Italy. *TESL-EJ*, 22(3), 1-21. Retrieved from <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume22/ej87/ej87a4/>
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York, NY: Peter Lang.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gruba, P., Hinkelman, D., & Cárdenas-Claros, M. S. (2016). New technologies, blended learning, and the 'flipped classroom' in ELT. In G. Hall (Ed.), *The Routledge handbook of English language teaching* (135-149). London, England: Routledge.
- Holec, H. (1979). *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg, France: Council for Cultural Cooperation.
- Hutchinson, T, & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning centered approach*. Cambridge, England: CUP.

- Lee, J., & VanPatten, B. (2003). *Making communicative language teaching happen*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Lerche, K. (2013). The effect of the Bologna Process on the duration of studies. *Discussion Papers*, 287. Göttingen, Germany: Georg-August-Universität. Retrieved from <http://wwwuser.gwdg.de/~cege/Diskussionspapiere/DP287.pdf>
- Marsh, D. (2012). *Blended learning: Creating learning opportunities for language learners*. Cambridge, England: CUP.
- Tomlinson, B., & Whittaker, C. (2013). *Blended learning in English language teaching: Course design and implementation*. London, England: British Council.
- Zanin, R. (2015). *From CLIL to ICLHE: The language model of the Free University of Bolzano*. Paper presented at CLIL in the Adige Valley, Trento, Italy.

„The most scary part is course requirements.“ Die studentische Perspektive auf internationalisierte akademische Literalität im Kontext von *study abroad*

Eva Seidl – Universität Graz

Birgit Simschitz – Universität Graz

Abstract

Die Globalisierung der Wissenschaftskulturen stellt Hochschulen mit zunehmend internationaler Ausrichtung vor die Aufgabe, speziell im universitären Sprachunterricht den Bedürfnissen unterschiedlichen Akteursgruppen gerecht zu werden. Von internationalen Studierenden verlangen die verstärkten Mobilitäts- und Internationalisierungsprozesse im Hochschulwesen, die kommunikativen Anforderungen ihres Studienalltags in einem sprachlich und kulturell divergenten akademischen Kontext zu bewältigen. Dabei brauchen sie Unterstützung von (Sprachen)lehrenden, die dafür zu sensibilisieren sind, dass Internationalisierung keine einseitige Anpassung von Studierendenseite bedeuten sollte. Vielmehr geht es dabei um eine strukturelle Adaptierung und ein kritisches Überdenken herkömmlicher Vermittlungsformen und kulturell geprägter akademischer Verhaltensmuster.

In diesem Beitrag wird das hochschuldidaktische Sprachlehr- und Sprachlernforschungsprojekt „*Short-term study abroad – Needs and experiences*“ vorgestellt, das am Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik der Universität Graz realisiert wird. Im Speziellen werden erste Ergebnisse einer im Wintersemester 2017/18 durchgeführten Fragebogenuntersuchung präsentiert, bei der die im Rahmen des Projekts erstellte englisch- und deutschsprachige Broschüre „*Study abroad – Leitfaden für Incoming-Studierende*“ erstmals evaluiert wurde. Dabei wird diskutiert, wie relevant Deutsch-als-Fremdsprache-Studierende folgende Aspekte beurteilen: Vorbereitung auf einen Auslandsstudienaufenthalt, begleitende Unterstützung und abschließende Reflexion dieser Zeit, Hochschulen als kommunikationsintensive Sozialisationsorte und Sensibilität für kulturelle sowie sprachliche Diversität.

Die Ergebnisse dieser Bedarfsermittlung zeigen, dass akademische Sprach- und Schreibkompetenz weder stillschweigend vorausgesetzt werden können noch pro Land, Universität oder Fakultät einheitlich sein müssen. Im Beitrag wird aufgezeigt, wie wichtig es ist, Lehrende wie Studierende bei Internationalisierungsprozessen im Hochschulsektor zu unterstützen und nicht davon auszugehen, dass die Transit- und Diversitätserfahrung *study abroad* ohne Reflexionsangebote so effektiv ist, wie sie bei bewusstem Umgang damit sein könnte.

1. Internationalisierte Hochschulen

Seit Ende der 1980er-Jahre fördert die Europäische Union vor allem durch das ERASMUS-Programm die temporäre Mobilität von Studierenden. In diesem Grenzüberschreitung fördernden Kontext erlebte das Schlagwort *Internationalisierung* im Hochschuldiskurs besonders im Laufe der 1990er-Jahre einen beachtlichen Boom. Mittlerweile konkurriert der Begriff mit jenem der *Globalisierung* der Hochschulen, wobei das dahinterliegende Konzept des Ersteren (Kooperation) oft als *gut* und jenes des Letzteren (Konkurrenz) als *schlecht* angesehen wird (vgl. Altbach & Knight, 2007; Knight, 2008; de Wit, 2011). Diesem Beitrag liegt Knights (2008) Ansatz zugrunde, das heißt „[i]nternationalization is changing the world of higher education, and globalization is changing the world of internationalization.“ (S. 1) Die sich daraus ergebende vermehrte – obgleich manchmal nur sehr subtile – Differenzenerfahrung in konkreten Begegnungen zwischen Akteursgruppen an internationalisierten Hochschulen verändert selbstverständlich auch die Erwartungen an Kommunikation und akademische Literalität.

1.1 Internationalisierte Kommunikation

Zweifellos bringt eine aufgrund von Globalisierung und Internationalisierung veränderte Hochschullandschaft auch eine Veränderung in der hochschulischen Kommunikation mit sich. Solcherart internationalisierte oder „grenzüberschreitende Kommunikation und Diskurse“ (Teichler, 2007, S. 55) können bisherige „konzeptionelle *Landkarten*“ (Hervorhebung im Original) in Frage stellen, was Teichler folgendermaßen formuliert.

Im Dialog mit Anderen werden verschiedene Konzepte miteinander konfrontiert und erhöht sich der Erfahrungsschatz; wir lernen unsere alten Konzeptionen zu relativieren; wir erweitern unseren Horizont; wir denken mehr vergleichend, und wir kommen schließlich zu komplexeren Perspektiven. (Teichler, 2007, S. 55)

Nach Ansicht der Autorinnen gelingt die hier angesprochene Horizonterweiterung nur dann, wenn sowohl Hochschullehrende als auch internationale Studierende mit Offenheit und Neugier auf jeweils im Anderen vorhandene konzeptionelle Landkarten, das heißt auf das jeweilige Verständnis von akademischem Diskurs zugehen und zu Austausch bzw. auch zu Adaption bereit sind¹. Zu Missverständnissen aufgrund divergierender Kommunikationsansätze kann es unter anderem bei folgenden Aspekten hochschulischer Kommunikation kommen: hochschulische E-Mail-Kommunikation (vgl. Hiller, 2014), Textarten- und Textmusterwissen je nach Wissenschaftstradition (vgl. Hufeisen, 2002), Anliegenformulierungen (vgl. Rost-Roth, 2003), Autorenschaft in Texten (vgl. Kaiser, 2003) oder die diskursive Praxis des Kritisiertens (vgl. Redder, Breitsprecher & Wagner, 2014).

Es versteht sich von selbst, dass der Prozess der akademischen Schreibsozialisation bzw. generell der Sprachsozialisation, als auch des elaborierten Sprechens, in manchen Fällen auch für Studierende mit Deutsch als Erstsprache eine Herausforderung darstellt. Jedoch bedeutet ein Auslandsstudiensemester insbesondere für „internationale Studierende mit Studierenerfahrungen in ihren Herkunftsländern“ eine mögliche Misserfolgserfahrung, auf die sie zum Teil mit Unverständnis reagieren, „da ihnen nicht deutlich ist, wo ihre Defizite liegen.“ (Brinkschulte & Mudoh, 2009, S. 301) Diesbezüglich leisten an Hochschulen angesiedelte Schreibzentren sowie Sprachenzentren wertvolle Unterstützungsarbeit, indem sie Bewusstseinsförderung für die Tatsache betreiben, dass vor allem akademisches Schreiben in der Fremdsprache eine Konfrontation mit Vertrautem und Unbekanntem, mit Eigenem und Fremdem auslösen kann.

1 Für eine detaillierte Unterscheidung zwischen Assimilation, Adaption und Aushandlung im Internationalisierungskontext siehe Otten & Scheitza (2015, S. 57).

1.2 Internationalisierte akademische Literalität

An internationalisierten Hochschulen können insbesondere divergierende Vorstellungen von akademischer Lese-, Schreib- und Sprechkompetenz als Teile akademischer kommunikativer Kompetenz in vielfältigen Bereichen zu Missverständnissen oder sogar zu Unverständnis führen. Eine aufgrund von konzentrierten Mobilitätsbestrebungen zunehmend heterogene Studierendenschaft führt zwangsläufig dazu, dass Hochschullehrende Studierende unterrichten, die möglicherweise je nach Herkunftsland mit unterschiedlichen Gepflogenheiten ihres jeweiligen disziplinspezifischen Wissenschaftsdiskurses vertraut sind. In diesem Zusammenhang gilt es, zweierlei zu beachten:

Erstens die verstärkte Forderung, an den Hochschulen Lehre und Forschung als gleichwertig zu betrachten und in die Aus- und Weiterbildung von Hochschullehrenden bezüglich ihrer Lehrkompetenz zu investieren, wie es die von der Europäischen Kommission ins Leben gerufene *High Level Group on Modernisation of Higher Education* vorschlägt. Eine der dort formulierten Empfehlungen lautet, „to help students discover their discipline, use their expertise and become successful, highly academically literate professionals“ (European Commission, 2013, S. 46).

Zweitens die damit einhergehende Tatsache, dass Hochschullehrende dazu angehalten sind, ihre Studierenden beim Erwerb von akademischer Literalität konkret zu unterstützen und sie beim Einüben in akademisches Denken, Schreiben und Sprechen nicht allein zu lassen. Eine "für alle an der Ausbildungsinstitution Beteiligten verbindliche literale Kultur" (Bräuer, 2016, S. 239) muss explizit gemacht werden, um die Literalitätsentwicklung und -förderung von Studierenden als eine Säule von Hochschullehre zu sehen, die von folgendem Grundsatz geprägt ist: „[S]uccessful teaching and learning at tertiary level requires strong personal commitment from both sides“ (European Commission 2013, S. 71). Im Folgenden wird eine Möglichkeit präsentiert, Lehrende wie Studierende an diesen Einsatzwillen zu erinnern.

2. Die Rolle von universitären Sprachenzentren

An Hochschulen angesiedelte Sprachenzentren sind ein Grundpfeiler bei der Unterstützung von Studierenden, die ihre internationale akademische Litera-

lität entwickeln oder ausbauen wollen. Lokale Studierende können dort eine sprachlich-kulturelle Vorbereitung auf einen Auslandsstudienaufenthalt erhalten und internationale Studierende bekommen in studienvorbereitenden wie studienbegleitenden Sprachkursen in der Sprache des Gastgeberlandes wertvolle Unterstützung beim Erwerb adäquater Kommunikationskompetenz.

Das im Fokus dieses Beitrags stehende Grazer Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik (*treffpunkt sprachen*) verfolgt eine Lehr- und Forschungsphilosophie, die auf einen fruchtbaren Austausch zwischen hochschuldidaktischer Sprachlehr- und -lernforschung und hochschulischer Sprachenlehre setzt. Im Vergleich zur Forschung an anderen universitären Fachdidaktikzentren, die Schulunterricht im Blick haben, fokussiert *treffpunkt sprachen* explizit auf Forschung, die für Hochschullehrende relevant ist (vgl. Unger-Ullmann, 2018). Eines der dort laufenden Fachdidaktik-Forschungsprojekte beschäftigt sich mit der noch jungen Disziplin der Auslandsaufenthaltsforschung.

2.1 Das Projekt „Short-term study abroad – Needs and experiences“

Dieses Forschungsprojekt ist im Bereich *study abroad research* angesiedelt, einem im angloamerikanischen Raum seit den 1990er-Jahren etablierten Forschungsfeld (vgl. Kinginger, 2009). Das deutschsprachige Pendant der Mobilitäts- und Austauschforschung konnte sich erst in den 2000er-Jahren als eigene Forschungsrichtung etablieren (vgl. Ehrenreich, Woodmann & Perrefort, 2008). Mit den Internationalisierungsprozessen der Hochschulen (vgl. Teichler, 2007) hat die Auslandsaufenthaltsforschung im deutschsprachigen Raum Eingang gefunden, wobei der Fokus auf akademischer Literalität und literaler Kompetenz in der Fremdsprache Deutsch (vgl. Brandl, Duxa, Leder & Riemer, 2010) sowie auf interkultureller Kompetenz liegt (Bosse, Kreß & Schlickau, 2011).

Das Forschungsprojekt zu *Short-term study abroad* ist von der Überzeugung getragen, dass eine verantwortungsbewusste und diversitätssensible Begegnung zwischen internationalen Studierenden und Lehrenden, die ja oft nur ein Semester lang dauert, besser gelingen kann, wenn die Einsicht besteht, dass akademische kommunikative Kompetenz immer auch kulturspezifischen Konventionen unterliegt. Den Projektverantwortlichen, gleichzeitig Autorin-

nen dieses Beitrags, ist die Sensibilisierung dafür wichtig, dass Internationalisierung im Hochschulsektor mehr bedeutet als Unterricht in Englisch (als lingua franca) und dass tatsächlich gelebte Internationalität am Campus nicht ohne bewusste, tagtägliche Entscheidung dafür stattfindet¹.

2.2 Study abroad-Leitfäden

Eines der Projektergebnisse sind drei verschiedene, im Wintersemester 2016/17 erstmals veröffentlichte, jeweils 15-seitige Leitfäden zu study abroad für die Zielgruppen Incomings (internationale Studierende, die für ein oder mehrere Semester nach Graz kommen), Outgoings (lokale Studierende, die ins Ausland gehen) und Hochschullehrende. Diese in Absprache mit dem Büro für Internationale Beziehungen² der Universität Graz erstellten Ratgeberbroschüren stehen den drei Zielgruppen im pdf-Format auf der Homepage von *treffpunkt sprachen* oder als Printversion im A4-Format zur Verfügung³.

Die gedruckten Exemplare des Leitfadens für Incomings, der als Wendebroschüre in deutscher und englischer Sprache erschienen ist, werden jedes Semester in studienbegleitenden DaF-Kursen ausgeteilt und bei jedem semestervorbereitenden DaF-Intensivkurs im September bzw. im Februar an neu nach Graz kommende internationale Studierende verteilt (vgl. Seidl & Simschitz, 2016). Dieser Leitfaden für Incomings steht im Zentrum der folgenden Ausführungen.

3. Die studentische Perspektive

Ein möglicher Ansatz der Qualitätssicherung in der universitären Sprachlehre ist jener, die direkt vom Unterricht betroffenen, also die an Sprachkursen teilnehmenden Studierenden, in Forschungsprojekte einzubeziehen und Forschungsergebnisse, die sich aus der Lehre heraus entwickelt haben, wieder

1 Für eine detaillierte Projektbeschreibung sei auf einen Beitrag der Autorinnen verwiesen, der unter dem Titel *Forschungsbasierte Unterstützung von Erasmus-Incoming-Studierenden im akademischen Alltag* in einem Sammelband zum Thema *Forschende Fachdidaktik* voraussichtlich 2019 erscheinen wird. Genauere bibliografische Angaben sind zu diesem Zeitpunkt noch nicht bekannt.

2 Dieses sendet den Leitfaden den Incomings per Email, bevor sie nach Graz kommen.

3 <https://treffpunktsprachen.uni-graz.at/de/forschung/fachdidaktik/projekte0/aktuelleprojekte/short-term-study-abroad-needs-and-experiences>

in diese zurückfließen zu lassen. Dieser Ansatz wird von *treffpunkt sprachen* solcherart verfolgt, dass die Wirkungs- und Anwendungsorientierung sowie eine intensive Beteiligung von Studierenden an Forschungsprojekten, die ihnen selbst zugutekommen, stets im Vordergrund stehen (vgl. Unger-Ullmann, 2013; Unger-Ullmann, 2015).

Im hier beschriebenen Fall bedeutet dies, dass im Vorfeld der Leitfaden-Erstellung von den Projektverantwortlichen, die erfahrene DaF-, DaZ- und DaM-Lehrende sind, Fokusgruppen- und Einzelinterviews mit Incomings und Outgoings durchgeführt wurden, um die dabei gewonnenen Erkenntnisse mit der einschlägigen Literatur in Beziehung zu setzen. Ein Jahr nach der erstmaligen Distribution der Leitfäden wurde außerdem im WS 2017/18 eine Fragebogenerhebung durchgeführt, um die studentische Perspektive auf den Leitfaden für Incomings abzufragen.

3.1 Fragebogenevaluation

Nachdem eine Online-Befragung unter internationalen Studierenden an der Universität Graz im Sommersemester 2017 mit lediglich drei Rückmeldungen auf äußerst geringe Resonanz stieß, wurde im WS 2017/18 direkt in DaF-Sprachkursen eine Paper-Pencil-Befragung durchgeführt, wodurch die Zahl der Rückmeldungen auf 88 gestiegen ist⁴. Die Fragebögen umfassten drei Seiten, enthielten offene und geschlossene Fragen und standen je nach Sprachkursniveau auf Deutsch oder Englisch zur Verfügung. Von den 88 Fragebögen wurden 74% von weiblichen Studierenden ausgefüllt und das Durchschnittsalter aller Befragten lag bei 24 Jahren, wobei sich 63% im Bachelor-Studium befanden. Die Befragten kamen zum Großteil aus Europa und dabei mehrheitlich aus Italien (31%) und Spanien (27%). Aber auch Studierende aus Afrika, Asien, Australien sowie Nord- und Südamerika waren vertreten, wobei hier die größten Gruppen aus den USA (7%) und Japan (5%) kamen.

Der hier evaluierte Study abroad-Leitfaden für Incomings beinhaltet 53 Tipps für ein Auslandssemester, die in die zeitlichen Abschnitte *Vor deiner Abreise* (13 Tipps), *Nach deiner Ankunft* (24) und *Nach deiner Rückkehr* (6) unterteilt sind. Die 24 Tipps des ausführlichsten zweiten Abschnitts gliedern sich in

⁴ Im WS 2017/18 besuchten insgesamt 250 Studierende DaF-Kurse bei *treffpunkt sprachen*, was bei 88 Fragebögen eine Rücklaufquote von 35,2% bedeutet. An dieser Stelle sei dem Kollegium ausdrücklich für die tatkräftige Unterstützung bei der Verteilung der Fragebögen gedankt.

die vier zentralen Aspekte *Alltags- und Studienorganisation* (10), *Kommunikation und Interaktion* (7), *Verhalten und Rollen in Lehr-Lern-Settings* (7) und *Leistungsanforderungen* (10). Exakt die Hälfte davon, also 12 Ratschläge, beziehen sich speziell auf den Aspekt von Language for Academic Purposes. Dabei wird u. a. auf adressatengerechte E-Mail-Kommunikation auf Deutsch hingewiesen (z. B. Anrede, Grußformel), auf Sprachregister und Stil für höfliche Anliegenformulierungen, auf generelle Höflichkeitsstandards im österreichischen akademischen Kontext, aber auch auf akademische Schreibanforderungen sowie Konventionen im Umgang mit und bei der Produktion von Texten.

3.2 Erkenntnisse aus der Evaluation

Am interessantesten waren folgende Erkenntnisse aus der Fragebogenevaluati-on: Antworten auf die Frage „Hat Sie eines der Kapitel besonders interessiert?“ zeigten, dass Studierende einen anderen Aufbau des Leitfadens präferieren würden. Als interessantestes Kapitel nannte die Mehrheit *Nach deiner Ankunft*, was im Leitfaden erst an zweiter Stelle steht (siehe Tabelle 1). Die Befragten scheinen es zu bevorzugen, sich gleich direkt mit jenen Tipps, die das Studium im Ausland betreffen, zu beschäftigen als mit solchen, die thematisieren, was in der Vorbereitung auf einen Auslandsstudienaufenthalt bereits im Heimatland bedacht werden könnte. Dementsprechend lautet eine studentische Antwort auf die Frage nach der Begründung für diese Reihung: *„It’s the most important chapter because it helps to orient and says what to do first when you arrive.“*

Leitfaden-Aufbau	Kapitel von besonderem Interesse
1. Vor deiner Abreise	1. Nach deiner Ankunft
2. Nach deiner Ankunft	2. Vor deiner Abreise
3. Nach deiner Rückkehr	3. Nach deiner Rückkehr

Tabelle 1 – Interesse Leitfadenaufbau

Eine ähnliche Prioritätenverschiebung zeigte sich bei der Frage „Hat Sie ein Aspekt des Kapitels 'Nach deiner Ankunft' besonders interessiert?“ Hier überraschte die völlige Akzentverschiebung des im Leitfaden letztgereihten Unterkapitels *Leistungsanforderungen* an die allererste Stelle, wenn es um das

Interesse von Studierendenseite geht, was Tabelle 2 zeigt. Auf die offene Frage nach möglichen Gründen antworteten die Befragten u. a. wie folgt: „Because the course requirements are very different between countries.“ „You choose the proper course if you know the requirements.“ „Again the most scary part is course requirements, fear of failure.“

Kapitel-Aufbau	von besonderem Interesse
1. Alltags- und Studienorganisation	1. Leistungsanforderungen
2. Kommunikation & Interaktion	2. Alltags- und Studienorganisation
3. Verhalten & Rollen in Lehr-Lern-Settings	3. Kommunikation & Interaktion
4. Leistungsanforderungen	4. Verhalten & Rollen in Lehr-Lern-Settings

Tabelle 2 – Interesse Kapitelaufbau

Erfreulich war das Ergebnis, dass 75% der Befragten die Länge des Leitfadens mit 15 Seiten als adäquat einschätzten. Auf die Frage nach der Relevanz einer Vorbereitung auf einen Auslandsstudienaufenthalt (*briefing*) und einer reflektierenden Nachbereitung (*debriefing*) erachteten Ersteres 59% und Letzteres nur 25% als 'sehr wichtig'. Dies hängt möglicherweise damit zusammen, dass Austauschstudierende es gar nicht gewohnt sind, von ihrer Gast- oder Heimatuniversität ein *Debriefing* zu bekommen. Die im Vorfeld geführten Interviews mit Incomings und österreichischen ehemaligen Outgoings bestätigen diesen Eindruck.

Informationen zu Interaktionsformen beim Studium an einer ausländischen Universität scheinen den Befragten ein besonderes Anliegen zu sein. Auf die Frage nach besonders hilfreichen Aspekten im Leitfaden wurde etwa genannt „Die, die um die akademischen Unterschiede gehen.“ oder „Kommunikation vor und während die Auslandsaufenthalt mit Professoren und so weiter.“ Dies bestätigt die große Bedeutung, die der Thematisierung internationalisierter akademischer Literalität und akademischer Kultur generell zukommt.

4. Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der ersten Fragebogenevaluierung zum Study abroad-Leitfaden für Incomings zeigen, dass Austauschstudierende es zu schätzen wissen, wenn ihnen ihre Gastuniversität nicht nur Ratgeberbroschüren mit Tipps zum Wohnen, dem Meldewesen, Versicherungen und Ähnlichem zur Verfügung stellen. Konkrete Hinweise, die auf den eigentlichen Schwerpunkt eines Auslandsstudienaufenthalts abzielen, nämlich auf den akademischen Alltag, auf Lehr-Lern-Settings oder Fragen zu Leistungserwartungen und Prüfungsgestaltung finden sich in Leitfäden, die auf administrative und bürokratische Aspekte eines Austauschsemesters abzielen, eher selten. Studieren ist jedoch immer geprägt von nicht alltagssprachlicher, elaborierter Kommunikation und von stark normierten, meist unausgesprochenen Regeln unterworfenen Verhaltensweisen.

4.1 Institutionalisierte Interaktion

Interaktionsbeziehungen im Kontext der Hochschule, wie zum Beispiel Lehre oder Lehradministration basieren selten auf explizit gemachten Rollenzuschreibungen und Verantwortungserwartungen. An internationalisierten Hochschulen gilt kulturelle Differenz als Merkmal sozialer Hochschulpraxis, wobei die Interaktion an der Institution Hochschule nach Otten & Scheitza (2015) „in erster Linie ein institutionalisiertes Rollenhandeln und kein kontextfreies Kulturrepräsentationshandeln“ (S. 37) darstellt. Eine solcherart institutionsspezifische Hochschulkultur haben Lehrende und Verwaltungspersonal meist als Normalitätsvorstellung verinnerlicht. Dieses nicht transparent gemachte, implizite Wissen kann internationalen Studierenden, die bei einem short-term study abroad-Aufenthalt oft nur wenige Monate an einer ausländischen Hochschule studieren, ihren Studienalltag immens erschweren. Die von den Autorinnen erstellten Leitfäden für Incomings, Outgoings und Lehrende setzen bei diesem Punkt an und möchten Implizites explizit machen und eigene Normalitätsvorstellungen mit einer Außenperspektive kontrastieren

4.2 Egalitäre Begegnungen

Mit Blick auf akademische Literalität und Oralität ist den Autorinnen wichtig zu betonen, dass im Internationalisierungsdiskurs eine Defizitperspektive auf vermeintlich hilfsbedürftige, unwissende Austauschstudierende zu vermeiden ist. Vielmehr bringen diese oft wertvolle Erfahrungen mit akademischer Kommunikation und Textproduktion (mündlich wie schriftlich) aus ihren Herkunftsländern mit, die allerdings ungehört bleiben, wenn eine reine Anpassung an die Gastgeberuniversität verlangt wird, statt mit Neugier und Offenheit auf akademische Praktiken von internationalen Studierenden zuzugehen. Die angloamerikanische Literatur zu internationalisierten Hochschulen erlebt in diesem Zusammenhang zunehmend eine Fokusverschiebung weg vom Defizitansatz hin zu Schlagworten wie *empathy*, *student empowerment*, *culturally responsive teaching* und *culture of caring* (vgl. Jabbar et al., 2019; Jabbar & Hardaker, 2013). Dabei wird an das Verantwortungsbewusstsein von Hochschullehrenden appelliert, den Studierenden ihre Erwartungen hinsichtlich Verhalten und Leistungen bewusst zu machen. Hinzu kommt der Anspruch, eine von Respekt, Vertrauen und Zutrauen geprägte Begegnung zu ermöglichen, bei der sich die Lehrenden für die Lernerfolge ihrer Studierenden zuständig fühlen. Dadurch begibt man sich auf das Feld der moralischen Verantwortung. Genau diese stellt für Jabbar & Hardaker (2013) einen Katalysator für die Erwartung an und die Erfolge von Studierenden dar, indem sie für egalitäre Begegnungen bei gleichzeitig hoher Leistungs- und Erfolgserwartung sorgt.

4.3 Praxisrelevante Hochschullehre

Im Rahmen der (Sprachen)lehre an der Hochschule können zentrale Fähigkeiten und Fertigkeiten für das zukünftige Berufsleben entwickelt werden. Mündliche Prüfungssituationen an der Hochschule ähneln oft der Anforderung im Berufsleben, in elaborierter Sprache mündlich über komplexe Sachverhalte zu referieren. Akademische Schreibanforderungen wiederum bereiten Studierende auf vielfältige kommunikative Settings vor, in denen sie aufgrund ihrer Hochschulbildung reüssieren können. Universitären Sprachenzentren kommt mit ihren Kernfeldern internationalisierter akademischer Literalität und Oralität hier eine besondere Rolle zu. Durch hochschuldidaktische Forschung

können sie (Sprachen)lehrenden an Hochschulen eine empiriegestützte Basis dafür bieten, mit hochschulspezifischer Methodik und Didaktik Studierende bedarfsgerecht zu unterstützen. Dies entspricht einer Forderung der High Level Group on the Modernisation of Higher Education:

Higher education should help students build a wider base on which they can build their future professional competences. ... Efforts need to be concentrated on developing transversal skills, or soft skills, such as the ability to think critically, take initiatives, solve problems and work collaboratively, that will prepare individuals for today's varied and unpredictable career paths. (European Commission, 2013, S. 36)

Dieser Beitrag versuchte aufzuzeigen, wie am Grazer Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik mit der Herausforderung der Internationalisierung und Globalisierung der Hochschullehre umgegangen wird. Wenn die Leitfäden zu study abroad Studierende wie Lehrende zu einem reflektierteren Umgang mit internationalisierter akademischer Literalität anregen konnten, haben sie ihren Zweck erfüllt.

References

- Altbach, P. G. & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, 290–305.
- Bosse, E., Kreß, B. & Schlickau, S. (Hrsg.). (2011). *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Brandl, H., Duxa, S., Leder, G. & Riemer, C. (Hrsg.). (2010) *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld (Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 83)*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Bräuer, G. (2016). Vertieftes Lernen im Fach in einem Online-Kurs zur akademischen Literalität. In Kruse, O., Haacke, S., Doleschal, U. & Zwiauer, C. (Hrsg.), *Curriculare Aspekte von Schreib- und Forschungskompetenz (Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 11(2), 231–245*.
- Brinkschulte, M. & Mudoh, A. (2009). Ressourcenaktivierung durch akademische Schreibberatung in der Fremdsprache Deutsch. In Lévy-Tödter, M. & Meer, D. (Hrsg.), *Hochschulkommunikation in der Diskussion* (S. 301–322). Frankfurt et al.: Peter Lang.
- de Wit, H. (2011). Globalisation and Internationalisation of Higher Education. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 8(2), 241–248.
- Ehrenreich, S., Woodman, G. & Perrefort, M. (Hrsg.). (2008). *Auslandsaufenthalte in Schule und Studium. Bestandsaufnahme aus Forschung und Praxis*. Münster et al.: Waxmann.
- European Commission. (2013). *High level group on the modernisation of higher education: Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Zugriff über [https://publications.europa.eu/en/publication-detail/ /publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94f6ea9eb1f](https://publications.europa.eu/en/publication-detail/?id=11811241ac-ab4c-a94f6ea9eb1f)
- Hiller, G. G. (2014). Kulturelle und sprachliche Diversität in der Hochschule am Beispiel von E-Mail-Kommunikation. In Moosmüller, A. & Möller-Kiero, J. (Hrsg.), *Interkulturalität und kulturelle Diversität* (S. 233–257). Münster: Waxmann.

- Hufeisen, B. (2002). *Ein deutsches Referat ist kein englischsprachiges Essay. Theoretische und praktische Überlegungen zu einem verbesserten textsortenbezogenen Schreibunterricht in der Fremdsprache Deutsch an der Universität*. Innsbruck & Wien: Studienverlag.
- Jabbar, A. & Hardaker, G. (2013). The Role of Culturally Responsive Teaching for Supporting Ethnic Diversity in British University Business Schools. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 272–284. Zugriff über <http://tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13562517.2012.725221>
- Jabbar, A., Teviotdale, W., Mirza, M. & Mswaka, W. (2019). Academics' perspectives of international students in UK higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 1–15. Zugriff über <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1541974>
- Kaiser, D. (2003). „Nachprüfbarkeit“ versus „Originalität“ – Fremdes und Eigenes in studentischen Texten aus Venezuela und Deutschland. In Ehlich, K. & Steets, A. (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 305–323). Berlin & New York: de Gruyter.
- Kinginger, C. (2009). *Language Learning and Study Abroad. A Critical Reading of Research*. Houndmills: Palgrave MacMillan.
- Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Otten, M. & Scheitza, A. (2015). *Hochschullehre im multikulturellen Lernraum. Studie zur Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Planung hochschuldidaktischer Interventionen*. Bonn: Internationale DAAD Akademie. Zugriff über https://www.daad-akademie.de/medien/ida/ida_studie_hochschullehre_im_multikulturellen_lernraum.pdf
- Redder, A. & Breitsprecher, C. & Wagner, J. (2014). Diskursive Praxis des Kritisiertens an der Hochschule. In Redder, A. & Heller, D. & Thielmann, W. (Hrsg.), *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte* (S. 34–56). Heidelberg: Synchron.
- Rost-Roth, M. (2003). Anliegenformulierungen: Aufgabenkomplexe und sprachliche Mittel. Analysen zu Anliegenformulierungen von Muttersprachlern und Nichtmuttersprachlern am Beispiel von Beratungsgesprächen und Antragsbearbeitungs-Gesprächen im

- Hochschulkontext. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 8(2/3), 187–209.
- Seidl, E. & Simschitz, B. (2016). Study abroad – Leitfaden für Incoming-Studierende. Zugriff über https://static.uni-graz.at/fileadmin/Treffpunktsprachen/pdf/Leitfaden_fuer_Incomings_de.pdf
- Teichler, U. (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt/Main: Campus.
- Unger-Ullman, D. (2013). Mehrsprachigkeitsforschung und forschungsbasierter universitärer Fremdsprachenunterricht – das Grazer Modell. *Fremdsprachen und Hochschule* 87, 81–106.
- Unger-Ullmann, D. (2015). Zur Situation des forschungsbasierten Fremdsprachenunterrichts und seiner Umsetzung am *treffpunkt sprachen* – Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik. In Unger-Ullmann, D. & Hofer, C. (Hrsg.), *Forschende Fachdidaktik. Projektergebnisse* (S. 9–27). Tübingen: Francke.
- Unger-Ullmann, D. (2018). Evidence-based quality improvement in university language didactics. *Journal of the European Confederation of Language Centres in Higher Education*, 8(1), 173–185. Zugriff über <https://doi.org/10.1515/cercles-2018-0010>

L'italiano L2/LS nel contesto universitario. Un'interrogazione

M. Cristina Boscolo – Centro Linguistico, Libera Università di Bolzano

Abstract

Il processo di internazionalizzazione degli atenei porta a focalizzare sempre più l'attenzione sul ruolo delle lingue in ambito universitario e, ovviamente, anche dell'italiano per stranieri (L2/LS). Le esigenze linguistiche all'interno dell'università aumentano, si differenziano. Come si risponde a questa sfida nei corsi di italiano delle numerose università del nostro Paese? Quali sono gli strumenti che vengono offerti a studenti (in mobilità o meno) e a altri discenti in ambito accademico che necessitano di una lingua per lo studio al fine di perseguire il loro percorso accademico?

Affrontare queste domande, partendo dalla prospettiva di una docente di lingua, svela innanzitutto una realtà eterogenea e ricca di contraddizioni in cui gli strumenti didattici a disposizione del/la docente sono spesso lontani dalla lingua per lo studio sotto vari aspetti, p.e. per il tipo di linguaggio, per le abilità e sotto-abilità supportate. Inoltre getta luce su una zona d'ombra, evidenziando una situazione in cui la figura stessa della docente non è chiara, se non addirittura invisibile (forse per una questione di genere?). Affiorano così interrogativi, la cui risposta potrebbe giocare un ruolo importante non solo per la qualità dell'offerta dei corsi di italiano, ma probabilmente per il futuro stesso dell'italiano come lingua accademica.

1. Introduzione

Più che interrogarsi sulle caratteristiche di una specifica varietà settoriale dell'italiano, questo articolo propone di focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti della prassi di insegnamento dell'italiano L2/LS in ambito accademico, e precisamente nei CLA (centri linguistici d'ateneo). Intende proporre una

visione dal basso che, partendo dalla prospettiva della docente,¹ pone degli interrogativi sulla situazione in cui questa si trova ad operare e sulle sue implicazioni, soprattutto alla luce del processo di internazionalizzazione degli atenei. L'analisi è articolata lungo una serie di domande (da cui il sottotitolo) che riguardano principalmente la figura della docente e i contenuti dei corsi di lingua italiana. In particolare, l'interrogazione mira a portare alla luce alcune problematiche legate alla varietà di italiano insegnata, alla taratura dei livelli linguistici e, in special modo, alla situazione lavorativa delle docenti.

Si tratta di problematiche strettamente collegate che sono troppo spesso *silenziate* e, conseguentemente, rese invisibili all'interno del discorso accademico sulle lingue, sebbene esercitino un ruolo fondamentale ai fini dell'apprendimento linguistico e della realizzazione dei suoi obiettivi. Un'invisibilità forse non necessariamente voluta o intenzionale, le cui importanti conseguenze nell'attuale contesto rischiano, cionondimeno, di contribuire a esautorare gradualmente la lingua italiana dal suo ruolo di lingua accademica.

2. Il contesto

2.1 Alcuni fattori geopolitici

Il processo di internazionalizzazione degli atenei si colloca in un ampio contesto che rimanda alle linee di forza della società globale. Per ciò che riguarda l'insegnamento dell'italiano L2/LS sono due in particolare gli aspetti di carattere socio-politico che hanno esercitato e stanno esercitando un ruolo indiscutibilmente di primaria importanza. Da un lato, quella che Vedovelli (2002, p.15) definisce "la radicale trasformazione del sistema planetario della mobilità" con i suoi flussi migratori; dall'altro la politica linguistica dell'Unione europea.² Nel contesto europeo infatti, gli effetti di una mobilità senza precedenti – con le diversificatissime esigenze che la complessa situazione geopolitica mondiale porta con sé – si affiancano ai bisogni di una politica linguistica esplicitamente e attivamente a favore di un dichiarato plurilinguismo. Una prioritizzazione

1 In questo articolo la forma femminile e il suo plurale, vista anche la maggioranza di genere di chi opera nel settore, viene intesa in senso inclusivo.

2 Per un sunto dei vari passi che hanno accompagnato l'evolversi delle attività della Commissione Europea dal 1954 ad oggi, si veda <https://www.coe.int/en/web/language-policy/history>

esplicita delle conoscenze plurilinguistiche che, in uno dei documenti più recenti della Commissione Europea, è stata formulata in questi termini: “migliorare l'apprendimento delle lingue e ... offrire a un maggior numero di giovani la possibilità di *parlare due lingue a un livello avanzato*, nonché di acquisire *una seconda lingua straniera a un livello intermedio*” (COM (2018) 272). Una presa di posizione decisamente più chiara rispetto agli obiettivi fissati dal Processo di Bologna (1999), dove, singolarmente, non si riscontravano riferimenti espliciti a eventuali misure linguistiche, se non si considera l'urgenza presente nella raccomandazione di migliorare la mobilità studentesca e del personale, o di intensificare i rapporti tra area di ricerca e istruzione superiore europea.

La spinta verso l'internazionalizzazione e i fattori geopolitici a cui si è accennato stanno esercitando un ruolo decisamente importante nel definire la tipologia di apprendenti che per soddisfare le loro esigenze linguistiche si rivolgono principalmente ai CLA.

Le richieste di intervento rivolte [loro] sono diventate più pressanti e diversificate anche in conseguenza dei progetti in corso tendenti a una sempre più stretta cooperazione fra le diverse istituzioni accademiche a livello internazionale...[per] conferimento di diplomi, lauree e titoli di studio comuni a livello internazionale... (Gotti, 2007, p.16).³

Per completare il quadro, si aggiunga che la popolazione studentesca straniera in Italia è in continuo aumento dal 2004. I dati forniti da AlmaLaurea a questo riguardo (*Rapporti 2018*) sull'incremento della quota di coloro che si laureano in Italia sono significativi:

[Nel 2017] la quota di laureati di cittadinanza estera, aumentata apprezzabilmente negli ultimi 10 anni, è del 3,5%. La maggior parte dei laureati stranieri (57,1%) è arrivata in Italia dopo il diploma di scuola secondaria superiore, ma è crescente la quota di giovani stranieri che provengono da famiglie già residenti in Italia. Per quanto riguarda la provenienza, il 52,1% dei laureati esteri proviene dall'Europa, in particolare da Albania e Romania. Il 9,2% dei

3 Parole, quelle di Gotti, che per quanto riferite al decennio precedente hanno conservato la loro validità di base, anche perché nel frattempo le attività dei CLA si sono aperte all'esterno come nel caso dei corsi per migranti, includendo così un'utenza ancor più differenziata.

laureati stranieri provenienti da Paesi extra europei arriva dalla Cina (quota che è cresciuta notevolmente negli ultimi anni).

La tendenza all'aumento è confermata anche nei dati sulla mobilità europea nell'ambito di Erasmus+, dove per l'anno accademico 2016/17 si è registrato un incremento del 10,25%.⁴

2.2 L'utente: *chi* studia italiano?

Dai brevi cenni che delineano il contesto sociopolitico in cui si trovano a operare i CLA, emergono due dati importanti che rendono un po' più concreti alcuni effetti della mobilità planetaria citata prima: a) il sensibile aumento della popolazione studentesca straniera; b) la diversificazione vieppiù marcata ed eterogenea del profilo dell'apprendente di italiano. Una differenziazione che riguarda non solo il paese di provenienza, ma anche l'ambiente linguistico del discente, e contempla la possibilità che possa provenire da famiglie straniere già residenti in Italia. Sono fattori rilevanti che lasciano inferire non solo esigenze linguistiche, ma anche motivazioni diverse dietro l'apprendimento dell'italiano. (Si pensi per contrasto allo studente Erasmus che rimane in Italia un semestre). Tra queste infatti, si fanno largo sempre più considerazioni in cui si manifesta, così Vedovelli (2010, p. 179), "la volontà di investire in una lingua pensando a un rendimento a lungo termine nel campo della professione". Un atteggiamento di base nei confronti della lingua marcatamente diverso quindi dall'interesse di tipo culturale addotto dal/la giovane adulto/a di cultura medio-alta che corrispondeva al finora classico ritratto del/la discente di italiano. (Vedovelli, 2010)

A corredare queste considerazioni sull'utente dei corsi di italiano seguono due infografiche che sono state elaborate sulla base del sondaggio *L'insegnamento dell'italiano all'università* (d'ora in poi *Sondaggio*) occasionato da questo Simposio e proposto alle docenti di italiano L2/LS di tutti i CLA degli atenei

4 Alcuni dati dall'Erasmus factsheet del 2017 a titolo indicativo: anno 2014/5 studenti incoming e apprendisti 21.580; anno 2016/17 studenti incoming e apprendisti 26.294. I dati per il personale nello stesso periodo sono invece 4.596 e 6.901 rispettivamente.

italiani aderenti all'AICLU.⁵ Alla domanda "Chi sono i suoi studenti (tipologia)?", ecco quanto è stato segnalato.

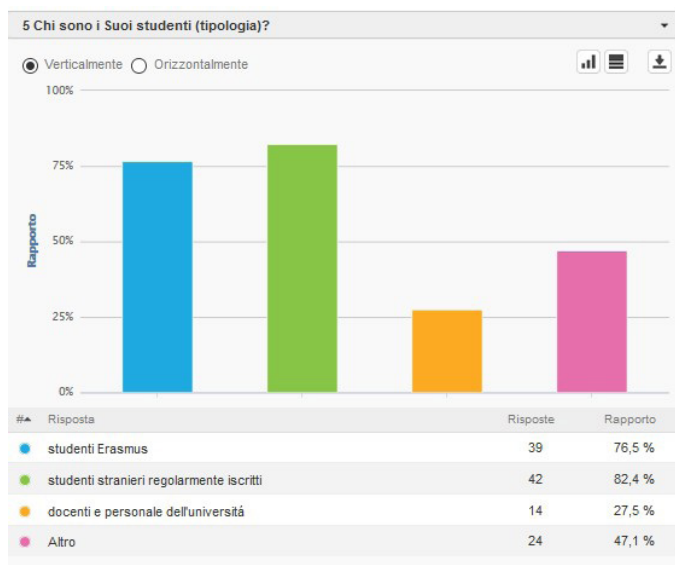


Fig. 1 – Tipologia studenti (Sondaggio, domanda 5)



Fig. 2 – Tipologia studenti "altro" (Sondaggio, domanda 5)

⁵ Si tratta di un sondaggio articolato in due parti, la prima rivolta ai responsabili dei CLA (8 risposte), e la seconda dal titolo L'insegnamento dell'italiano all'Università proposta alle docenti di italiano dei CLA aderenti all'AICLU (Associazione Italiana Centri Linguistici Universitari) nel giugno 2018. Hanno partecipato al Sondaggio 51 docenti (tra cui anche docenti del CLUSS).

3. La varietà linguistica: *quale italiano?*

Mobilità, plurilinguismo, un'utenza eterogenea che si avvicina all'italiano mos-
sa da motivazioni e scopi diversi - sono alcuni degli elementi che scaturiscono
dal tentativo di contestualizzare, per quanto a grandi linee, delle problemati-
che di estremo rilievo per la docente di italiano L2/LS, tra cui quella della varie-
tà linguistica. Per rispondere alla domanda *quale italiano?* vorrei ampliare per
un momento la prospettiva e volgere lo sguardo a quanto sta avvenendo con
l'inglese in ambito universitario (con la dovuta cautela), siccome può risultare
funzionale a illustrare con maggiore chiarezza la situazione dell'italiano L2/LS.

Forte di una lunga e ampiamente diffusa tradizione di insegnamento
quale L2/LS dovuta al passato coloniale, l'inglese si trova in effetti in una posi-
zione privilegiata. La sua didattica si rivela spesso antesignana sia nella ricerca
che nell'insegnamento, dando vita a un circolo virtuoso che da un lato sostie-
ne l'espansione della lingua. Dall'altro lato, ha invece l'effetto di canalizzare
spesso modalità di ricerca e insegnamento glottodidattici lungo percorsi che
vengono poi adottati anche per altre lingue. Visto in questi termini, si potrebbe
parlare di un vero e proprio *potere* che influenza fortemente i discorsi sull'in-
segnamento linguistico. Concentrando l'attenzione sull'ambito universitario, uno
sguardo veloce agli sviluppi in questa direzione evidenzia un'attenzione cre-
scente alla specificità del contesto accademico e alle sue varietà di linguaggio,
specialistico e non. I numerosi convegni, il numero di pubblicazioni, di manua-
li e risorse pubblicate su questo tema rappresentano indici eloquenti e ritengo
si possano considerare una sorta di affidabile indicatore di tendenza. Non solo.
Basta avviare una superficiale ricerca digitando il concetto di EAP (*English for
Academic Purposes*) – aggiungendo forse quello di EGAP (*English for General Aca-
demic Purposes*) – per rendersi conto che l'inglese accademico è ormai un vero
e proprio pilastro dell'insegnamento e della glottodidattica inglese. Sviluppi,
questi, rafforzati dalla ricerca sull'utilizzo dell'inglese come lingua veicolare
(EMI, *English Medium of Instruction*) che, quasi a voler sottolineare il *potere* di
questa lingua franca, sta già facendo passi da gigante.⁶

6 Interessante a questo riguardo l'intervista a Nicola Galloway sul sito del British Council
in cui vengono presentati in breve alcuni degli effetti dell'utilizzo dell'inglese come lingua
veicolare. Sullo stesso sito anche il rapporto completo degli esiti dello studio di Galloway in cui la
ricercatrice evidenzia i dubbi collegati alla sua efficacia. Accesso: [https://www.britishcouncil.org/
voices-magazine/how-effective-english-medium-instruction-emi](https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-effective-english-medium-instruction-emi).

E l'italiano? Certamente, un confronto inglese ⇔ italiano posto nei termini appena illustrati sarebbe indiscutibilmente impari. L'insegnamento dell'italiano a stranieri in Italia ha una tradizione decisamente più contenuta rispetto a quella inglese, soprattutto in termini di diffusione. Prescindendo dalle Università per Stranieri di Perugia e di Siena, l'insegnamento dell'italiano L2/LS inteso come offerta sistematica e capillare sul territorio italiano è un processo relativamente recente, ascrivibile all'ultimo ventennio (Ballarin, 2010). Anche se, per completezza, si dovrebbero annoverare altresì la ricerca e le attività glottodidattiche dell'italiano svolte spesso in modo piuttosto *autonomo e indipendente* nei centri linguistici degli atenei al di fuori del territorio italiano, e possibilmente inserite nella tradizione glottodidattica dei vari paesi ospitanti.⁷ Comunque sia, delimitando la prospettiva all'Italia, se si considerano come indicatori le pubblicazioni, i congressi, ecc., ossia gli elementi indicati sopra per l'inglese, l'insegnamento dell'italiano accademico sembra arrancare con qualche difficoltà. Le ragioni per questo stato di cose sono indubbiamente molteplici e diventeranno sempre più evidenti nelle pagine seguenti. Resta comunque il fatto che, a differenza di altre lingue come pure il tedesco, l'italiano per l'università non sembra avere ancora una vita propria. Mentre da un punto di vista più prettamente teorico, a parte l'analisi dei bisogni di Fragai, Fratter e Jafrancesco, con il volume *Italiano L2 all'Università* (2017), gli studi sull'argomento rivelano una certa predilezione per i corpora (Spina 2010 e 2015), oppure si rivolgono essenzialmente a studenti di italianistica o a quelli in mobilità (Celentin, 2013; Ballarin 2017). Tutto questo mentre ci si chiede - seppur retoricamente - se esista una lingua per lo studio (Mezzadri, 2016). In realtà, è proprio il lavoro di Mezzadri (2016) con il laboratorio di Didattica dell'Università di Parma puntando sulla certificazione *Italstudio Università* a rappresentare un primo tentativo di fissare i contorni dell'italiano per lo studio.

Partendo da queste premesse, l'interrogativo che sorge spontaneo è: qual è la varietà di italiano che viene insegnata nei nostri atenei?

La domanda potrebbe sembrare banale e richiedere una risposta ovvia: una varietà di italiano adatta a facilitare la comunicazione degli studenti in ambito accademico. Una varietà linguistica che sostenga, dal punto di vista comunicativo, il loro incontro con il luogo e il percorso accademico scelto. In altre parole, un italiano che consenta ai suoi discenti di parlare anche di corsi di stu-

⁷ Si pensi per esempio alle pubblicazioni sull'italiano nell'ambito della *Sprachandragogik* in Germania.

dio, delle varie facoltà, delle peculiarità dell'ambiente che circonda studentesse e studenti che hanno optato per l'Italia. Insomma, un italiano per l'università (in generale). Inoltre, in casi più specifici, è opportuno pensare a un italiano settoriale (o microlingua) che permetta agli apprendenti di affrontare in modo adeguato le specificità linguistiche dei loro corsi di studio. Il tutto ovviamente in debita progressione, cioè tenendo conto delle caratteristiche dei discenti e del fatto che sono abituati allo studio. Ma è questo ciò che avviene?

3.1 Strumenti e *ostacoli*

3.1.1 La questione del manuale

In qualità di docente di italiano con una lunga esperienza di insegnamento sia in Germania che in Italia in numerose università, credo che in mancanza di dati più attendibili, una prima indicazione di tendenza di quale sia la varietà di italiano insegnata possa venir fornita indirettamente considerando i manuali utilizzati nei corsi. Perciò tra i punti contemplati nel *Sondaggio* ho incluso questo aspetto. Più esattamente, ho chiesto alle docenti: "Utilizza un manuale specifico nei Suoi corsi?" "Se sì, quale?"

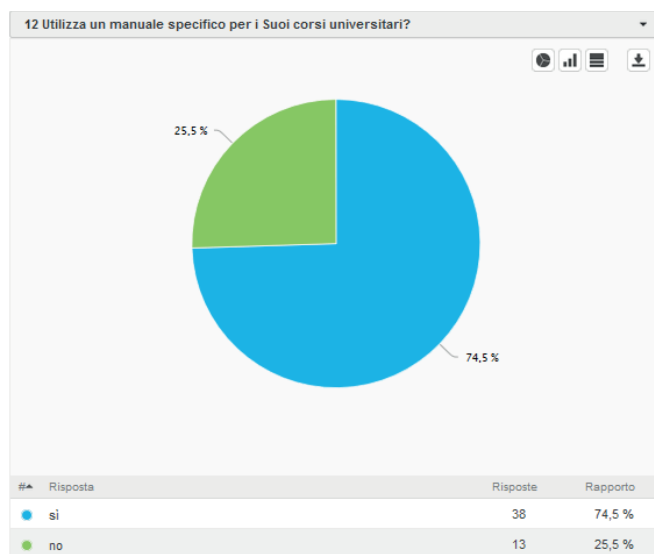


Fig. 3 – Utilizza un manuale specifico? (*Sondaggio*, domanda 12)

Su 51 risposte ottenute, 38 hanno evidenziato l'utilizzo regolare di un manuale nei corsi tenuti all'università; sono 13 le partecipanti al sondaggio che non utilizzano alcun manuale. Se poi si volge l'attenzione al manuale usato, il ruolo del leone spetta a *Nuovo Contatto* (Loescher editore), indicato da ben 22 docenti (su 33 risposte). Alcune risposte sono state formulate in maniera vaga e non hanno fornito ulteriori precisazioni (p.e. dipende dal corso o dal livello). Altre docenti hanno indicato invece per lo più ad *Al Dente* (Casa delle Lingue), *Nuovo Espresso* o *Nuovo Magari* (Alma edizioni).

12 Utilizza un manuale specifico per i Suoi corsi universitari?			
13 Se sì, quale?			
Nuovo Contatto (dall'A1 al C1) e Nuovo Magari (per i moduli conclusivi del B1 e del B2)	Nuovo espresso	Dipende dai corsi	Nuovo Contatto (4x)
Universitalia	Nuovo Contatto -Loescher Edizioni	Nuovo contatto. In altro ateneo la via della seta per i sinofoni o italiano all'università per altre nazionalità.	Contatto C1
Ghezzi, Piantoni, Bozzone Costa, Nuovo Contatto B1, B2, C1, Loescher	Contatti B2	dipende	Italiano all'università
Di solito, Nuovo Contatto o Italiano all'Università	Al Dente - Casa delle lingue	Quititalia.it Al dente Nuovo Contatto	Non per tutti i corsi. Per quelli regolari di lingua, dipende
Nuovo Contatto (solo per A2, B1), materiali miei per B2 e C1	Utilizzo diversi manuali a seconda dell'utenza: per gli adolescenti Nuovo Espresso, mentre negli altri corsi ho utilizzato diversi manuali (Nuovo Contatto, Percorso Italia ecc.)	Nuovo Contatto per i corsi standard (in fase di cambiamento), materiali didattizzati per le microlingue e l'italiano accademico	"Progetto Italiano" Edi Lingua
Generalmente "Nuovo Contatto" Loescher	Vari.	Vari: Nuovo Contatto, Al Dente,	Generalmente "La lingua italiana per stranieri", K. Katerinov, Guerra Edizioni
Contatto	Nuovo Contatto (Loescher)	Nuovo Contatto della casa editrice Loescher	dipende dal livello e dalla tipologia di corso; in genere, ora, per la maggior parte dei corsi, si sta utilizzando tutta la linea offerta dal manuale Nuovo Contatto di Loescher.
Nuovo Contatto, Loescher Editore Domani, Alma Edizioni	contatto	Nuovo contatto, Loescher	dipende dall'istituzione molto spesso Nuovo Contatto
	Nuovo progetto italiano Nuovo Magari		

Fig. 4 – Utilizzo di un manuale specifico (*Sondaggio*, domanda 13)

Senza voler assolutamente mettere in discussione qualità e pregi di queste pubblicazioni che utilizzo io stessa, ci si potrebbe chiedere tuttavia se considerate le loro tematiche e la progressione (soprattutto a livello elementare), questi manuali forniscano il libro di testo adatto alla tipologia di discente per cui vengono utilizzati. In altre parole, se possiedano o meno le caratteristiche brevemente ascritte sopra alla varietà di italiano per l'università. La risposta è negativa. Uno sguardo attento rivela che pressoché nulla nelle tematiche che

vi sono trattate riguarda da vicino il mondo dell'università e degli studenti: situazioni e attività proposte sono adatte a un pubblico adulto sui generis. Non vi è alcun riferimento alla vita universitaria, né si trae vantaggio dalla situazione di L2 in cui vengono a trovarsi gli studenti. Nella maggior parte dei casi inoltre, progressione lessicale e grammaticale vengono presentate in modo lento rispetto alle tempistiche che potrebbero essere proprie a un contesto accademico (spesso molto strette). L'impressione generale che ne deriva è quindi che la varietà di italiano adatta allo studio e all'ambiente universitario non sia ancora una realtà di insegnamento affermata e diffusa.

Adeguatezza e disponibilità di risorse appropriate costituiscono uno strumento fondamentale per attivare dei corsi funzionali ed efficaci e per stimolare l'autonomia degli studenti. Riflettendo su quanto affermato, si potrebbe forse argomentare che fa parte del lavoro della docente di lingua individuare e creare dei materiali integrativi così da rispondere adeguatamente alle specificità del gruppo di apprendenti. Indubbiamente questo è quanto molto spesso avviene, sebbene come vedremo le condizioni lavorative delle docenti non lo facilitino affatto. Va sottolineato tuttavia che dovrebbe comunque trattarsi di un'integrazione e questa presuppone che gli strumenti di base siano adeguati. Nel caso dell'italiano all'università però la prospettiva in questo senso non è così rosea. La stessa scarsità delle proposte editoriali in questo senso risulta essere piuttosto significativa. La domanda diventa così inevitabile: se i numeri delle persone interessate all'apprendimento dell'italiano in ambito universitario sono in aumento, perché questa situazione lacunosa e deficitaria?⁸

3.1.2 Il QCER

Quella dei manuali non è l'unica questione che la docente di italiano si trova ad affrontare nei suoi corsi. Vi è un altro aspetto, per certi versi ad esso collegato, che si potrebbe rubricare alla voce 'taratura dei livelli linguistici'. Il riferimento al QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento) è evidente. Inaspettatamente forse, questo utilissimo strumento di riferimento che ha contribuito alla

8 Un aspetto piuttosto singolare questo del panorama editoriale dell'italiano L2/LS che sembra non rispondere nemmeno alla legge della domanda e dell'offerta. Anzi, si è persino giunti al paradosso di un'offerta di manuali di italiano per il contesto universitario più ampia all'estero (in Germania) che in Italia, dove presumibilmente la domanda di un supporto didattico specifico per l'italiano all'università dovrebbe essere più elevata.

standardizzazione e alla trasparenza in materia di insegnamento linguistico, nei corsi all'università talvolta si trasforma paradossalmente in un ostacolo, diventa una specie di corsetto che *co-stringe*, soprattutto in mancanza di strumenti coadiuvanti più specifici. Le ormai indispensabili linee guida che fornisce vengono infatti utilizzate come uno strumento normativo, e non come una cornice di riferimento. Porre la discente e le sue esigenze al centro del processo di apprendimento significa individuarne le specificità e attivare un processo di adattamento che coinvolge tutti i vari aspetti collegati all'apprendimento della lingua: gli obiettivi da raggiungere, le competenze da sviluppare, il processo di valutazione, ecc. Ne consegue che così come per esempio uno stesso manuale di livello A1 non è indicato per tutte le tipologie di apprendenti o per tutti i contesti a prescindere, anche le linee guida che riguardano le competenze, il saper fare richiesto ai vari livelli va interpretato e adattato, come d'altronde prevede il QCER stesso. Senza interpretazione e adattamento, quegli stessi criteri che dovrebbero servire da supporto finiscono per cancellare la specificità del contesto in cui vengono utilizzati, perdendo la loro stessa funzionalità ed efficacia. Per illustrare a titolo esemplificativo quanto affermato, riporto i descrittori della griglia di autovalutazione del QCER per l'abilità di scrittura di livello A1

Riesco a scrivere una breve e semplice cartolina, ad esempio per mandare i saluti delle vacanze. Riesco a compilare moduli con dati personali scrivendo per esempio il mio nome, la nazionalità e l'indirizzo sulla scheda di registrazione di un albergo. Accesso: <https://europass.cedefop.europa.eu/it/resources/european-language-levels-cefr>.

Anche qui la domanda sorge spontanea: nei corsi di italiano per studenti stranieri nei nostri atenei viene esercitata una produzione scritta che tenga adeguatamente conto della specificità e delle esigenze del contesto universitario e quindi vada oltre queste indicazioni generali?⁹

⁹ Che sia praticabilissimo andare ben oltre la produzione scritta (le famigerate 50 parole), senza per questo penalizzare gli studenti, anzi stimolandoli, lo dimostra tra l'altro anche l'esperienza Unicert®, nei cui corsi di italiano la produzione scritta A1 varia da 100 a 120 parole. Unicert® è un sistema di certificazione (nato in Germania) per attestare la conoscenza delle lingue straniere in ambito accademico. Funziona tramite l'accreditamento dei centri linguistici che ne fanno richiesta. I centri interessati aderiscono a una serie di regole atte a garantire l'idoneità dell'ambiente di apprendimento e la conformità della redazione degli esami di livello. Per ulteriori informazioni: www.unicert-online.org.

4. La docente: professionalità invisibile?

In un contesto in cui gli strumenti a disposizione delle docenti sono limitati, la gestione dei contenuti, l'aggiornamento e la didattizzazione dei materiali, e (come evidenziato sopra) il conferimento stesso di una certa rilevanza tematica necessaria a rendere il corso stimolante ed efficace spetta alle docenti. Il loro ruolo assume quindi una duplice importanza nel promuovere l'apprendimento della lingua, influenzando in modo estremamente marcato tutto l'ambiente d'apprendimento. Una funzione per cui certamente non basta essere solo madrelingua – tanto per riportare uno dei pregiudizi più diffusi che tarda ad essere definitivamente debellato. Ma chi è la docente di italiano L2/LS all'università? Oltre all'evidenza inconfutabile che si tratta di una professione praticata prevalentemente da donne,¹⁰ quali sono i tratti caratterizzanti di chi svolge questo compito?

Nel tentativo di tratteggiare un identikit della docente di italiano, o perlomeno identificarne i tratti salienti, è indispensabile tenere conto che la didattica dell'italiano a stranieri - diversamente da altre lingue - è una disciplina relativamente giovane. E, mentre negli ultimi quindici anni l'offerta formativa in questo campo è aumentata in modo esponenziale con corsi di laurea, di specializzazione e master (dalle denominazioni non sempre uniformate e trasparenti), è altresì vero che la professionalità della docente di italiano L2/LS è fondamentalmente nata e si è sviluppata, basandosi sull'esperienza diretta della classe. Una sorta di *work in progress* iniziale quindi, nelle mani di docenti provenienti da discipline più o meno affini e per cui spesso la propria esperienza d'apprendimento delle lingue straniere ha fornito i primi strumenti per affrontare e, contempo, dare vita a una didattica dell'italiano L2/LS creata giorno dopo giorno, passo dopo passo, sperimentando metodologie e modalità, e cercando di fornire risposte mirate a esigenze contingenti.

10 Le statistiche sulla questione di genere all'università di cui ho potuto prendere visione tendono a focalizzare l'attenzione sul confronto uomo e donna laddove la presenza femminile è scarsa. Non ho individuato dati specificamente riferiti al settore linguistico. La mia esperienza personale nei CLA in vari atenei non dà tuttavia adito a dubbi ed è confermata da una scorsa ai siti dei CLA dei maggiori atenei italiani: la maggioranza della presenza femminile nell'insegnamento dell'italiano è inconfutabile. A titolo esemplificativo, presso il Centro Linguistico di unibz, la graduatoria per la lingua italiana comprende 50 docenti di cui solo 7 di genere maschile.

L'esperienza sul campo, in effetti, sembra essere tuttora un tratto caratterizzante il profilo della docente di italiano all'università anche nei dati emersi dal *Sondaggio* (fig. 5). Essi evidenziano un bagaglio di esperienza didattica ragguardevole (in più del 40 % dei casi mediamente ben oltre i 10 anni di docenza) che va così a rafforzare i titoli accademici specifici, in molti casi acquisiti parallelamente all'esercizio della professione.

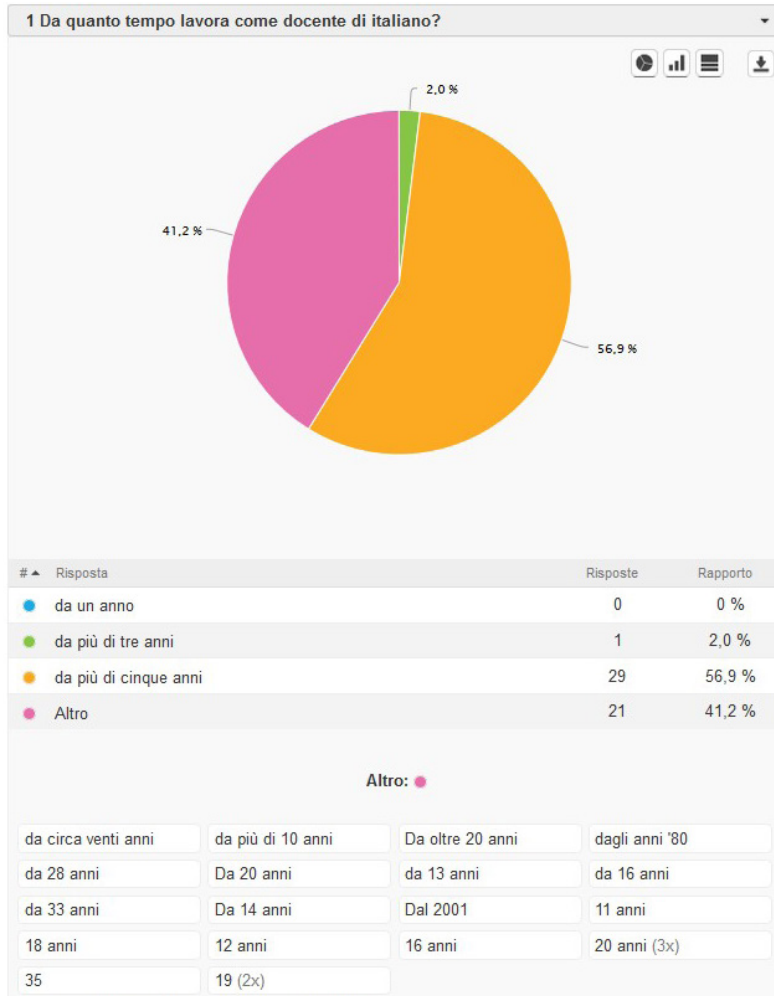


Fig. 5 – Da quanto tempo lavora come docente di italiano? (*Sondaggio*, domanda 1)

Oltre all'esperienza professionale e alla formazione continua, un altro tratto caratterizzante il profilo docente risulta essere la mobilità (in Italia, come all'estero). Una mobilità particolare, che non riguarda soltanto la disponibilità a muoversi dal luogo di residenza per svolgere la propria professione. Bensì riguarda un'operatività diffusa sul territorio ed inter-istituzionale, determinata cioè dallo svolgere l'attività di docenza contemporaneamente in più istituzioni, non tutte necessariamente universitarie, e in città diverse spesso piuttosto lontane (fig. 6). Nelle parole di una partecipante al sondaggio: "Essendo precaria, ho lavorato e lavoro presso diversi CLA e Unistra. Inoltre lavoro nei progetti Fami" (*Sondaggio*, domanda 2). Una mobilità che -forse è il caso di sottolinearlo- non è il frutto di una scelta personale, ma è una delle evidenti conseguenze di una situazione di precariato endemica per il personale docente dei CLA (non solo in Italia).

3 Se no, presso quali altre istituzioni (tipologia)? Nella stessa città? (pregasi indicare distanza in km)			
Università per Stranieri, scuola media inferiore, study abroad, nella stessa città	Centri Linguistici di Ateneo di verse università (200 km di distanza)	Centro linguistico unibz e centro linguistico per alunnie con background migratorio (Pädagogische Institut Bz)	Lavoro con i minori per cooperative sociali e associazioni in orario scolastico e talvolta extrascolastico. Con adulti immigrati economici in territori diversi. Con studenti universitari e ho lavorato anche in una scuola per turisti. Lavoro in città diverse.
Scuola interculturale, progetti fami	Dipartimento pedagogico 3 km	Università di Bologna, Università di Venezia	Università di Bologna 280 km
Volkshochschule nella stessa città	Attualmente sono di ruolo presso un CPIA. In passato ho collaborato coi CLA di Siena, Firenze e Cagliari.	Abito a Perugia, lavoro presso l'Università per Stranieri di Perugia (4 Km), presso un liceo linguistico ad Assisi per un'Accademia Internazionale di Calcio I.S.M (25 Km), presso l'Università per Stranieri di Siena (100 Km). Ho lavorato a Terni per un C.T.P. (100 Km), a Roma a Roma 3 (180 Km), all'Università di Camerino (80 Km)	Scuola statale
Scuola privata e Università americana. Sono entrambi nella stessa città che essendo piccola, permette di raggiungere i due posti di lavoro in 15 minuti a piedi.	Insegnante scuola secondaria secondo grado		CFSIE Ca' Foscarini School for International Education
scuole di lingue/formazione 50 Km	Scuole secondarie di I grado nella stessa provincia (max. 20km)		Lavoro presso il Centro Linguistico dell'Università di Pavia e il Centro Linguistico dell'Università di Milano (distanza 30km circa)
50 km	altri centri linguistici	centri linguistici universitari in città diverse (60 km)	
	in città' diverse, la distanza massima fra abitazione e sede di lavoro e' 281 chilometri		

Fig. 6 – Dove svolge la Sua attività di docenza? (*Sondaggio*, domanda 3).

Francamente, si tratta di un tipo di precariato per cui, a voler esser precisi, è persino inesatto utilizzare la denominazione docente – nel presente articolo determinata da una scelta autoriale ben precisa - perché potrebbe trarre in

inganno. A questo riguardo vale la pena riportare per esteso un paragrafo dell'articolo di Gilbert (2015).

Oltre all'abuso dei contratti a tempo determinato, ancora peggio sono le fantasiose tipologie co.co.co. A Bergamo ci sono gli *addestratori linguistici* co.co.co. A Bologna ci sono i *formatori linguistici*. A Padova ci sono i tecnici linguistici con le stesse mansioni dei Lettori/CEL ma hanno 1500 ore annue e uno stipendio mensile inferiore a quello dei CEL. Dal 2005/6 non è più stato assunto nessuno con contratto stabile, solo un numero enorme di contratti a incarico per singoli corsi. A Siena stranieri ci sono *formatori* co.co.pro. per sostituire i CEL di lingua italiana, che svolgono le stesse mansioni dei CEL a tempo indeterminato. A Torino ci sono gli *esercitatori linguistici* co.co.co, annuali rinnovabili.

CEL, lettrici, co.co.co, esperte, collaboratrici, addestrate e formatrici linguistiche: l'elenco potrebbe persino continuare. La proliferazione di definizioni è eloquente e ben illustra l'impenetrabile caos che circonda l'inquadramento della figura della docente di lingue. Un inquadramento che oscilla tra invisibilità accademica e una posizione inappropriatamente amministrativa, anche nei fortunati e rari casi in cui la posizione non è precaria. La confusione che circonda la denominazione si estende infatti anche al mansionario e agli ambiti operativi. Unico comune denominatore per queste figure diverse-ma-uguali il mancato riconoscimento dell'essenza accademica della posizione e, spesso, dell'opportunità di svolgere attività di ricerca. Malgrado dal punto di vista didattico l'insegnamento delle lingue nei CLA abbia prodotto più innovazione e risultati antesignano nell'utilizzo di tecnologie e metodologie all'avanguardia (Fragai et al., 2017). Una professionalità misconosciuta quindi quella della docente di italiano L2/LS, nonostante esperienza, titoli e qualifiche: „Eine Lektorenstelle bekommt man heute nicht en passant – man muss sich dafür hoch qualifizieren“ (Müller-Lancé, 2012, p. 41). Ovvero, non si ottiene un posto di lettrice en passant – bisogna essere altamente qualificati,¹¹ sempre più spesso con almeno il titolo di dottorato. E, malgrado ciò, una professionalità che non

¹¹ Mia traduzione. La posizione di lettrice in Germania è comparabile a quella della CEL in Italia.

consente nemmeno di intraprendere il percorso della libera professione, vista la retribuzione oraria media (intorno ai 25 Euro).¹²

Inevitabilmente tali condizioni operative sono gravide di pesanti conseguenze per diversi aspetti. Quali esse siano per la continuità didattica per esempio, oppure per il rapporto docente ⇔ studenti, per la fidelizzazione nel rapporto istituzione ⇔ docente è facilmente immaginabile: questi processi vengono resi pressoché impossibili. Oltracciò, vi è uno spreco enorme di risorse e competenze: per molte docenti non è possibile svolgere questo lavoro (se non come attività secondaria) e garantirsi una vita dignitosa. Nelle parole di una partecipante al *Sondaggio* (anonimo),

Vorrei evidenziare l'estrema precarietà del nostro lavoro, il peggioramento continuo dei contratti che sono arrivati ad una paga oraria inferiore a quella di una sciampista. Quindi, arrivati ad una certa età, molti di noi si trovano a dover cambiare lavoro per questioni di sopravvivenza. Ciò va a discapito degli studenti ma anche degli atenei che si perdono un enorme bagaglio di professionalità. C'è un enorme bisogno di noi nelle università, anche come supporto nei primi anni per gli studenti italiani, come dimostrano molti corsi di supporto linguistico che le uni hanno attivato negli ultimi anni per i nuovi iscritti.

Sulla base di questi dati di fatto, il profilo di chi insegna italiano all'università viene così a delinearci a grandi linee con queste parole chiave: donna, altamente qualificata, lunga esperienza professionale, flessibile e precaria o, in alternativa, forzata a cambiare attività. Il paradosso non ha bisogno di commenti e diventa ancor più palese e incomprensibile se si richiama alla mente il contesto tratteggiato all'inizio dell'articolo. Proprio da questa contestualizzazione sgorga infatti spontanea l'ennesima domanda: com'è possibile, in un contesto in cui in tutti gli atenei si parla di processo di internazionalizzazione, in cui l'Europa preme per una formazione multilingue e mentre aumenta il bacino d'utenza, che la professionalità strumentale a fornire una risposta adeguata a queste esigenze venga platealmente ignorata? E ancora, c'è forse una relazione tra questa mancanza di considerazione, o meglio invisibilità, e il fatto che si

12 Basti pensare al numero di ore di docenza necessaria, alla necessità di insegnare in più istituti e in città diverse e l'impresa diventa chiaramente impossibile.

tratti di una professione prettamente femminile e la docente di italiano sia donna?

5. Conclusioni *aperte*

Probabilmente il termine conclusioni, vista l'associazione che evoca richiamando alla mente qualcosa di finito, di concluso appunto, potrebbe non essere il titolo migliore per una sezione che intende lasciare aperti i quesiti posti, che non si propone affatto di 'chiudere', bensì si auspica di rendere maggiormente visibile, di 'aprire' a una discussione sulla questione dell'italiano L2/LS negli atenei e alle sue implicazioni. Anche perché, a mio avviso, sono implicazioni che oltrepassano i confini della lezione di italiano, l'inquadramento e la retribuzione della docente: si inseriscono di fatto nella politica linguistica degli atenei, rimandando all'interpretazione stessa del concetto di internazionalizzazione, richiedendo una scelta politica consapevole.

Le domande sollevate nelle pagine precedenti sono riepilogabili sotto due aspetti principali, ma strettamente collegati e per certi versi interdipendenti. Uno di natura più strettamente linguistica, che riguarda i contenuti (e la qualità) dei corsi; l'altro collegato alla figura della docente, all'*empowerment* del suo ruolo e al riconoscimento della sua professionalità. Affrontare quest'ultimo vuol dire risolvere il primo, offrire l'occasione di mettere a frutto le conoscenze e le competenze acquisite – in breve, mirare a migliorare la qualità dell'offerta. Significa anche fornire una risposta mirata e differenziata alle esigenze di formazione linguistica in continuo aumento negli atenei. Ma vuol dire anche molto di più. Significa sostenere l'italiano come lingua accademica in senso più ampio, favorire lo sviluppo degli strumenti per rendere accessibili i linguaggi settoriali agli apprendenti stranieri. E, quindi, non consentire che internazionalizzazione venga tradotto meramente con anglicizzazione, magari ignorando gli interrogativi che questo porta con sé in termini di trasmissione e qualità dei contenuti.

L'università sta attraversando una fase di cambiamento radicale: massificazione, tecnologie, gestione manageriale del sapere stanno modificando il mondo accademico, i confini delle discipline, le modalità di apprendimento. Anche i CLA e l'insegnamento delle lingue ha esperito delle profonde trasfor-

mazioni, basti pensare all'uso delle tecnologie, alla *flipped classroom*, o alla didattica collaborativa, al *peer tutoring*. Si tratta di competenze che in un contesto collaborativo all'interno degli atenei (quindi tra CLA e facoltà) potrebbero fare la differenza e aprire la via a nuovi scenari. Ci sono varie possibilità di canalizzare il processo di cambiamento. La lingua, l'italiano, come tutti sanno, è espressione prima e veicolo di cultura e di saperi, non garantire le condizioni per il suo apprendimento vuol dire implicitamente optare fin d'ora per un monolinguisimo tecno-scientifico che ne oblitera la specificità. Al contrario, sostenerlo e riconoscere la figura di chi lo diffonde rappresenta un passo consapevole in direzione di un vero plurilinguismo. Vuol dire optare per quella che si potrebbe definire una *biodiversità linguistica* in grado di conferire potere alla diversità e quindi ai discorsi e alle tradizioni accademiche che l'italiano contiene e veicola.

Bibliografia

- AlmaLaurea (2018). *Rapporti 2018*. Disponibile presso: https://www.almalaurea.it/informa/news/2018/06/11/rapporti_almalaurea_2018
- Ballarin, E. (2017). *L'italiano accademico: uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università*. Saarbrücken: Edizioni Accademiche Italiane.
- Ballarin, E., Begotti, P. & Toscano, A. (a cura di). (2010). *L'italiano a stranieri nei Centri linguistici universitari*. Perugia: Guerra edizioni.
- Cavagnoli, S. (2007). *La comunicazione specialistica*. Roma: Carocci.
- Celentin, P. (2013, marzo). Italiano L2 a studenti Erasmus incoming: quale priorità? *EL.LE*, 2(1), 111–125.
- Diadori, P. (2019). *DITALS. Storie e Prospettive*. In *Il mondo dell'Italiano, l'italiano nel mondo. A 100 anni dalla fondazione della Scuola di lingua italiana per Stranieri di Siena*. Disponibile presso: <https://ditals.unistrasi.it/public/articoli/151/DITALS%20storia.pdf>
- Eurobarometer (2012). *Europeans and their languages*. Special Survey 386, Report & Factsheet. Disponibile presso: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/eb_special_399_380_en.htm.

- Europäische Kommission (2008). *Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas, aber auch gemeinsame Verpflichtung*. Disponibile presso: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009IP0162&from=BG>
- Europäische Kommission (2018). COM (2018) 272. *Raccomandazione del Consiglio su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue*. Disponibile presso: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A272%3AFIN>
- Fragrai, E., Fratter, I. & Jafrancesco, E. (2017). *Italiano L2 all'università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Roma: Aracne.
- Galloway, N., Kriukow, J. & Numajiri, T. (2017). *Internationalisation, higher Education and the growing demand for English: an investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan*. ELT Research Paper. Disponibile presso: <https://englishagenda.britishcouncil.org/research-publications/research-papers/internationalisation-higher-education-and-growing-demand-english-investigation-english-medium>
- Gilbert, J. (2016). *Un'emergenza da sanare. I lettori CEL e l'insegnamento linguistico*. Disponibile presso: <http://www.flc-toscana.it/joomla/index.php/flc-provinciali/flc-firenze/unifi/993-un-emergenza-da-sanare-i-lettori-cel-e-l-insegnamento-linguistico-di-j-gilbert>
- Gotti, M., Nickenig, C. (a cura di). (2007). *Qual è il ruolo dei Centri Linguistici d'Ateneo nella didattica dei linguaggi Specialistici?* Bolzano: Bolzano University Press.
- Gotti, M. (2009). 1997 – 2007: l'AICLU e la politica linguistica nelle Università italiane. In G. Mansfield & C. Taylor (a cura di), *1997–2007: l'AICLU e la politica linguistica nelle Università italiane*. (p. 345-355). V Convegno AICLU, Università di Parma. Parma: tipografia Supergrafica.
- Hettiger, A. (2019). Die Umsetzungsebene (2): Ein Qualifikationsprofil von Hochschullehrkräften für Sprachen und Kultur. In A. Hettiger, *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen. Grundlagen und Perspektiven* (p. 344-381). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in Italiano. Certificare l'italiano L2 per fini di studio*. Milano: Mondadori Università.
- Mezzadri, M. (2016). *Studiare in Italiano all'Università*. Torino: Loescher/Bonacci.

- Melero, C. (2010). Il CEL, questo sconosciuto, e la normativa in vigore. In E. Ballarin, P. Begotti, & A. Toscano (a cura di), *L'italiano a stranieri nei Centri linguistici universitari* (p. 97-104). Perugia: Guerra edizioni.
- Müller-Lancé, J. (2012). Sprachvernetzung im Bologna-Prozess: Gedanken zur Nutzung einer erzwungenen Umstellung. In R. Mügge (a cura di), *Gekonnt, verkannt, anerkannt? –Sprachen im Bologna-Prozess* (p. 27-45). Bochum: AKS-Verlag.
- Spina, S. (2010). AIWL Una lista di Frequenza dell'italiano accademico. In S. Bolasco, I. Chiari & L. Giuliano (a cura di), *Jadt 2010 Statistical Analysis of Textual data. Proceedings of 10th International Conference* (p. 1317-1325). Disponibile presso: https://www.researchgate.net/publication/236679478_AIWL_una_lista_di_frequenza_dellitaliano_accademico
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2010). Guida all'italiano per stranieri. Roma: Carocci.
- Vogel, T. (2012). Sprachkultur(en) an den Hochschulen Europas: Bologna Revisited. In R. Mügge (a cura di), *Gekonnt, verkannt, anerkannt? –Sprachen im Bologna-Prozess*, (p. 47-64). Bochum: AKS-Verlag.
- Vogel, T. (2015). *Ideale Sprachlehrer/Innen: kreativ, didaktisch versiert und interkulturell sensibilisiert*. Disponibile presso: <https://sprachennetz.org/2015/06/ideale-sprachlehrer-innen-kreativ-didaktisch-versiert-und-interkulturell-sensibilisiert/>
- Wanner, I. (2018). Leitbild und Qualitätsentwicklung an universitären Sprachenzentren in Fremdsprachen an der Schnittstelle von Schule und Hochschule. *FuH* 92, 66-109.
- Zanca, C. (2009). 10 anni dopo: come sono cambiati i centri linguistici. In G. Mansfield & C. Taylor (a cura di), *1997 – 2007: l'AICLU e la politica linguistica nelle Università italiane. V Convegno AICLU* (p. 345-355). Parma: tipografia Supergrafica.

Fachsprache Deutsch in Studium und Beruf

Regina Graßmann – Hochschule Coburg, Deutschland

Abstract

Internationalisierung, digitaler und demografischer Wandel erfordern neue Konzepte für den studienbegleitenden Deutsch als Fremd-/Zweitsprache-Unterricht. Dieser Beitrag stellt ein innovatives Konzept zur studienbegleitenden Sprachförderung vor.

1. Einleitung

Durch fortschreitende Globalisierungs- und Migrationsprozesse und das Ziel der Erhöhung der Zuwanderung von qualifizierten Fachkräften¹ bedingt, entstanden in der letzten Dekade an den Hochschulen neue Zielgruppen für den studienbegleitenden Deutsch als Fremd-/Zweitsprache-Unterricht. Richteten sich diese studienbegleitenden Kursangebote für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache bisher vor allem an Erasmus- bzw. Austauschstudierende, gegebenenfalls Studierende in englischsprachigen Studiengängen, so wurde damit eine als weitgehend homogen wahrgenommene Zielgruppe fokussiert. Eine andere, bisher kaum berücksichtigte Zielgruppe sind die sogenannten Bildungsausländerinnen und -ausländer im Vollstudium, welche den Hochschulzugang über eine Deutschprüfung erlangen (z.B. TestDaF, DSH o.a.).

Mit dem Anstieg der Zahlen internationaler Studierender und einer notwendigen Ausdifferenzierung von Zielgruppen für den Deutsch-als Fremd-/Zweitsprache-Unterricht geht eine konsequente Ausrichtung des Studienaufenthalts auf die berufliche Praxis einher, somit verändern sich auch die An-

1 Weiterführende Informationen: Bayerisches Staatsministerium des Inneren. (2018). *Fachkräftezuwanderung*. Abgerufen von https://www.stmi.bayern.de/mui/fachkraefte_zuwanderung/index.php

forderungen an die kommunikativen Kompetenzen in der Fremd-/ Zweitsprache Deutsch (vgl. Kuhn & Sass, 2018, S. 4-5). Die internationalen Studierenden müssen befähigt werden, in verschiedenen Handlungsfeldern in Studium und Beruf über relevante Themen mündlich und schriftlich interagieren zu können. Eine effektive Sprachförderung muss demzufolge die für Studium und Beruf relevanten Handlungsfelder zielgruppenbezogen berücksichtigen und am (individuellen) Sprachbedarf der Studierenden, orientiert sein.

Im Folgenden wird am Beispiel von drei aktuellen Forschungsprojekten und einem Förderprogramm für Bildungsausländerinnen und -ausländer im Vollstudium gezeigt, warum zielgruppenspezifisch ausgerichtete methodisch-didaktische Ansätze für den studienbegleitend-berufsorientierten Deutsch als Fremd-/Zweitsprache-Unterricht erforderlich sind, um den individuellen Sprachlern- und Ausbildungsprofilen junger Erwachsener, am Lernort Hochschule, im Hinblick auf deren Studienerfolg und das Ankommen auf dem Arbeitsmarkt, zunächst als Praktikantinnen und Praktikanten, gerecht zu werden.

1.1 Internationale Studierende an deutschen Hochschulen

Die zunehmende Heterogenität der Studierenden an deutschen Hochschulen (z.B. Lebensalter, beruflich Qualifizierte, internationale Studierende) ist eine Herausforderung, welche zur Formulierung von ausdifferenzierten Studien- und Serviceangeboten zur Förderung der verschiedenen Zielgruppen führt. Wie der Bericht *Bildung in Deutschland 2018* (KMK & BMBF, 2018) zeigt, blieb die Studienanfängerquote insgesamt gesehen im Vergleich zum Jahr 2016 anhaltend hoch, vor allem an den Fachhochschulen bzw. Hochschulen für angewandte Wissenschaften (KMK & BMBF, 2018, S. 157). Wenn auch die Mehrzahl (40%) der internationalen Studierenden keinen Studienabschluss in Deutschland anstrebt, so verfolgen immerhin 30% dieser Studierenden das Ziel den Bachelorabschluss zu machen, dagegen streben nur ca. 25 % dieser Zielgruppe den Masterabschluss (ebd., S. 158). Voraussetzung für den Studienerfolg ist die Beherrschung der deutschen Sprache in Alltag und Studium. In der Regel erlernen internationale Studierende die deutsche Sprache bereits vor der Aufnahme eines Studiums in Deutschland, viele beginnen mit dem Deutschlernen sogar erst unmittelbar vor dem Studium in Deutschland, zum Teil in ihrem Heimat-

land, zum Teil aber auch in Deutschland. Hervorzuheben ist, dass sich die Zahl der internationalen Studierenden ohne Deutschkenntnisse durch das steigende Angebot an englischsprachigen (Master-)Studiengängen erkennbar erhöht hat (BMBF 2016, S. 21). Wie die Ergebnisse der Befragung bildungsausländischer Studierender zeigen, können immerhin ca. 60% der Bildungsausländerinnen und Bildungsausländer, insbesondere in Master- oder Promotionsstudiengängen ihre Deutschkenntnisse, z.B. durch den Besuch von Sprachkursen, verbessern (ebd., S. 22). Jedoch ist nicht zu übersehen, dass bei dieser Personengruppe, insgesamt betrachtet, die Studienabbruchsquote vergleichbar hoch ist, vor allem dann, wenn die für ein Fachstudium erforderliche Sprachkompetenz nicht ausgebildet werden konnte (Falk, Treter & Vrdoljak, 2018, S. 6). Deshalb fordern Falk, Treter und Vrdoljak, um die zunehmende Heterogenität der Studierenden zu beantworten zu können, entsprechende „Maßnahmen der Hochschulen, um Studieninteressierte und Studierende zu informieren und in fachlichen und außerfachlichen Fragen zu unterstützen.“ Was die Deutschförderangebote an Hochschulen anbelangt, so müssen, um den Studienerfolg der Bildungsausländerinnen und Bildungsausländer zu erhöhen, zielgruppen-spezifisch und bildungsbiografisch ausgerichtete Konzepte, z.B. im Rahmen von Förderprogrammen ausgearbeitet werden (ebd., S. 1).

1.2 Aktuelle Forschungs- und Verbundprojekte

Im Folgenden werden die Ziele und Ergebnisse zweier Forschungsprojekte, der Pilotstudie "Sprachbiografien von Bildungsausländer(inne)n im Vollstudium an deutschen Hochschulen – Kooperationsprojekt Goethe-Institut e.V. und CHE Consult" (2016), das Verbundprojekt "Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium (SeSaBa) (DAAD)" sowie das Förderprogramm "Internationalisierung der Hochschulen – Förderlinie Studienerfolg ausländischer Vollstudierender erhöhen (SAVE)" vorgestellt.

Pilotstudie Sprachbiografien von Bildungsausländer(inne)n im Vollstudium an deutschen Hochschulen –Kooperationsprojekt Goethe-Institut e.V. und CHE Consult

Bildungsausländerinnen und -ausländer haben, wie diese Studie zeigt, in der Regel schon vor der Aufnahme eines Studiums in Deutschland ein Studium begonnen bzw. absolviert, oder sie waren an einem Studienkolleg in Deutschland eingeschrieben. Ausgehend von einer Befragung von Studierenden an 22 deutschen Hochschulstandorten, konnten vier bildungsbiografische „Lernpfade“ beschrieben werden, welche den hohen Stellenwert des Deutschlernens in der Schule im Herkunftsland sowie von Angeboten zum selbstständigen Lernens (z.B. Sprachkurseangebote und digitale Medien) aufzeigen (CHE Consult, 2016, S. 130–131).

Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium (SeSaBa)²

Ziel dieses interdisziplinär angelegten Forschungsprojekts (seit November 2017), an dem derzeit 125 deutsche Hochschulen beteiligt sind, ist es, den Studienerfolg bzw. -abbruch bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern im Bachelor- und Masterstudium in einem theoretischen Modell abzubilden, das deren Studiensituation darstellt.

Internationalisierung der Hochschulen – Förderlinie „Studienerfolg ausländischer Vollstudierender erhöhen“ (SAVE)

Die Förderlinie SAVE (2015/17 und 2017/19) ermöglichte den bayerischen Hochschulen -in bisher zwei Förderphasen- für die Zielgruppe Bildungsausländerinnen und Bildungsausländer Lösungsansätze zur Förderung des Studienerfolgs und des Übergangs in den Beruf zu entwickeln.

An der Hochschule für angewandte Wissenschaften Coburg konnte über das BMBF-Projekt "Der Coburger Weg" (2012/16 und 2016/20) ein Schreiblabor mit einem fachübergreifenden und fachspezifischen Angebot zur Förderung der Wissenschaftssprache aufgebaut und damit auch der besondere Förderbedarf von Bildungsausländerinnen und -ausländern beantwortet wer-

² Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). Studienerfolg und Studienabbruch bei Bildungsausländern in Deutschland im Bachelor- und Masterstudium (SeSaBa). Forschungsprojekt über "Studienerfolg und Studienabbruch". Zugriff über <https://www.daad.de/der-daad/analysen-und-studien/sesaba/de/>

den. Wie aber die individuellen Beratungsverläufe zeigen, können mangelnde Deutschkenntnisse über dieses Angebot nicht ausgeglichen werden. Über die Förderlinie SAVE wurde im Schreiblabor das Förderangebot für Bildungsausländerinnen und -ausländer *Fachsprache Deutsch Fit für Studium & Beruf* ausgearbeitet und damit ein Fundament für die Formulierung eines integrativen Ansatzes zur Förderung der schriftsprachlichen Kompetenzen bei Studierenden mit Deutsch als Mutter-, Fremd- und Zweitsprache im Bachelorstudium gelegt.

2. Fachsprache Deutsch in Studium und Beruf

Die Profile internationaler Studierender unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich des Lebensalters und der bereits erworbenen fachlichen Qualifikationen und Englischkenntnisse, sondern auch was den individuellen Sprachbedarf hinsichtlich eines erfolgreichen Ankommens auf dem deutschen Arbeitsmarkt (z.B. Praktikumsplatz) anbelangt (vgl. Kuhn & Sass 2018, S. 5). In der Regel ist das Eingangssprachniveau (A0, A1) der internationalen Studierenden in englischsprachigen Studiengängen viel zu niedrig angesetzt, um die für ein Praktikum erforderlichen Deutschkenntnisse in einer relativ kurzen Zeitspanne von ein bis zwei Semestern aufbauen zu können. Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern aus dem Inland starten über eine Deutschprüfung für den Hochschulzugang (DSH, TestDaF u.a.) in ein Studium, zwar mit einem höheren Ausgangsniveau (ab B2), jedoch gelingt es vielen dieser Studierenden nicht, die für den Studienerfolg erforderlichen fachsprachlichen Kompetenzen, insbesondere was das Beherrschen der allgemeinen und fachbezogenen Wissenschaftssprache anbelangt, z.B. im Selbststudium, aufzubauen. Dem fachsprachlichen Deutsch als Fremd-/Zweitsprache-Unterricht kommt demnach, insbesondere in der Studieneingangsphase, eine zentrale Bedeutung zu, da hier – studienbegleitend – die Voraussetzungen für die fachliche und berufliche "Beschäftigungs- und Handlungsfähigkeit" aufgebaut werden (ebd., S. 7). Darüber hinaus kann der "fachsprachliche und berufsbezogene Sprachunterricht [...] für interkulturelle Unterschiede sensibilisieren, entsprechendes Wissen vermitteln und Fertigkeiten in der interkulturellen Kommunikation aufbauen." (Buhlmann & Fearn, 2018, S. 245). Von diesen Rahmenbedingungen ausgehend wurde über die Förderphasen der Förderlinie SAVE (2015/2019) ein für die

hier m.E. skizzierten Zielgruppen an den Anforderungen der Modulpläne der Studienfächer ausgerichtetes Sprachförderprogramm *Deutsch Fit für Studium & Beruf* entwickelt, welches für Studium und Beruf relevante Handlungsfelder und Szenarien beschreibt sowie kompetenzorientierte Lernziele für den fachsprachlichen Deutsch als Fremd-/Zweitsprache-Unterricht in einem Rahmencurriculum bündelt.

2.1 Deutsch Fit für Studium & Beruf

Fachsprachliche Kompetenzen sind eine notwendige Voraussetzung für den Studienerfolg. Internationale Vollstudierende verfügen meist über eine gute "alltagssprachliche Kompetenz", welche aber "die Bewältigung fachlicher Anforderungen definitiv nicht gewährleistet" (Bärenfänger 2016, S. 23). Auch Heine (2017, S. 141) betont, dass die Deutschkenntnisse internationaler Studierender hinter den Anforderungen und "der Erwartungshaltung der Lehrenden" zurückblieben, sie fordert deshalb ein zielgruppenorientiertes Sprachkursangebot mit passgenauen Lernmaterialien zum einen für internationale Studierende in englischsprachigen Studiengängen, die schriftsprachliche Deutschkenntnisse, z.B. für die Bewerbung um einen Praktikumsplatz und zum anderen für Vollstudierende, die fachsprachliche Kompetenzen studienbegleitend aufbauen sollen (ebd. S. 142–43). Nach Busch-Lauer (2017, S. 169) müssen "fachbezogene Sprachkenntnisse", nicht nur die "Kenntnis des Fachwortschatzes, sondern u.a. auch Beherrschung der fachlichen Kommunikationskonventionen und der häufigsten verwendeten Textsorten mit ihren sprachlich-strukturellen Merkmalen" umfassen. Ferner seien sowohl die Rahmenbedingungen für den studienbegleitenden Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, im Kontext oft nur eines Auslandssemesters (!), z.B. im MINT-Bereich, als auch die sprachlichen Voraussetzungen (A1, A2/B1) als eher problematisch einzustufen (ebd., S. 169–170). Das im Folgenden vorgestellte studienbegleitende Sprachförderprogramm *Deutsch Fit für Studium & Beruf (B2/C1)* setzt an genau diesen Ausgangsbedingungen an: Es geht zum einen vom zielgruppenspezifischen Sprachbedarf und den in Studium und Praktikum zu erwartenden kommunikativ-kulturellen Anforderungen aus, es fokussiert zum anderen die institutionellen Rahmenbedingungen.

2.2 Deutsch Fit für Studium & Beruf (B2/C1)

Die Projektaufgabe war, ein Förderprogramm zu entwickeln, welches an den Zielen der Fächer und Lernvoraussetzungen internationaler Vollstudierender mit Deutsch L2 ausgerichtet ist. Internationale Studierende kommen, wie eingangs erörtert, mit ganz unterschiedlichen, zum Teil im Ausland erworbenen Schul- bzw. Berufsabschlüssen und individuellen (Sprach-) Lernbiografien nach Deutschland. Der Umgang mit wissenschaftlicher Literatur und fachsprachlichen Ausdrucksformen, vor allem im MINT-Bereich, stellt über die Studieneingangsphase hinaus eine große Hürde dar. Es fehlt nicht nur das Wissen um Form, Aufbau und Funktion akademischer Textsorten, sondern über den Ausbau sprachlicher Kompetenzen muss mit Portmann-Tselikas (2005, S. 2) sowohl die mündliche Ausdruckfähigkeit gefördert als auch eine "ausgereifte Textkompetenz" erreicht werden. Demnach erfordert die Entwicklung akademischer Textkompetenz ein differenziertes Förderprogramm, welches den Aufbau der Sprachkompetenz mit dem Erlernen des wissenschaftlichen Schreibens im Fach verbindet.

Ziel des Förderprogramms *Deutsch Fit für Studium & Beruf* ist es, einerseits die Textkompetenz Vollstudierender mit Deutsch L2 auszubilden und andererseits Instrumente für den studienbegleitend-fachorientierten Deutsch als Fremdsprache-Unterricht zu schaffen (vgl. Ohm, Kuhn & Funk 2007). Das Förderprogramm ist an den gesellschaftlichen Bereichen ausgerichtet, in denen Studierende handeln müssen, hiervon ausgehend beschreibt es einen Rahmen für die Ziele und Inhalte der Fachsprachkurse. Die im fachsprachlichen Unterricht gestellten Aufgaben orientieren sich an der realen Studiensituation, zum Beispiel dem Lesen und Schreiben von Fachtexten, der Seminardiskussion oder der Kontaktaufnahme mit einem Praktikumsgeber. Die Qualitätskriterien wurden auf der Grundlage von *Profile Deutsch* (Glaboniat et al., 2013) und dem *Rahmencurriculum für Integrationskurse* (Goethe-Institut e.V., 2016, überarbeitete Fassung) entwickelt, sie folgen den Prämissen der Handlungsorientierung und Bedarfsorientierung. Die Qualitätskriterien verstehen sich nicht als normative Standards, sondern als Handreichung für Lehrkräfte in Fachsprachkursen, als ein Instrument für die Unterrichtsplanung und -durchführung sowie die Erstellung von Prüfungen. Darüber hinaus stellen sie ein internes Instrument

für die Weiterentwicklung des Förderprogramms, zum Beispiel als digitales Sprachlernangebot, in der dritten Förderphase 2019/2022 dar.

Das Rahmencurriculum

Diese im Rahmencurriculum aufgeführten Handlungsfelder umfassen studienrelevante Szenarien mit fachspezifischen und fachübergreifenden Kann-Beschreibungen. Die Arbeit mit Handlungsszenarien im fachsprachlichen Deutsch als Fremd-/Zweitsprache-Unterricht eröffnet die Möglichkeit, fachübergreifende und fachspezifische Kommunikationsabläufe im Studium zu identifizieren und zu beschreiben. Um diese Szenarien erstellen zu können, wurden zuerst die folgenden studien- und berufsrelevanten Handlungsfelder beschrieben: *Studium planen und organisieren* (A), *Vorlesung und Seminar* (B), *Die Präsentation* (C), *Das Praktikum* (D), *Die Prüfung* (E) und *Studienalltag* (F). In einem zweiten Schritt wurde eine Fachtexte-Datenbank aufgebaut sowie Textprozeduren in Fachtexten aus den Fächern Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, Architektur und Innenarchitektur identifiziert.

Lernprogramme

Die Lernprogramme für den fachsprachlichen Deutsch als Fremd-/Zweitsprache-Unterricht (B2/C1) in den Fächern Wirtschaft, Ingenieurwissenschaften, Architektur und Innenarchitektur sind modular aufgebaut und für den Sprachbedarf der Zielgruppe Vollstudierende mit Deutsch L2 konzipiert. Jedes Lernprogramm gliedert sich, je nach Fach, in insgesamt 12-15 Module und wird durch ein Prüfungsformat (mündlich/schriftlich) mit Bewertungskriterien ergänzt. Als Begleitmaterial wurde, ausgehend vom Modul *Die Bewerbung* das Lernprogramm *Schnittstelle Praktikum* (10 Module) für die Zielgruppe englischsprachige Studiengänge (A2/B1) konzipiert. Alle Lernprogramme, Ausnahme Architektur, Innenarchitektur, können inzwischen auch als digitales Begleit-Lernangebot (Blended Learning) genutzt werden. Die Lernprogramme für Fachsprachkurse in den Wirtschaft- und Ingenieurwissenschaften konnten pilotiert und evaluiert werden, eine Validierung der Lernprogramme für Innenarchitektur und Architektur erfolgt ab dem Sommersemester 2019. Der Transfer auf weitere Fächer sowie die Ausarbeitung eines digitalen Lehrangebots für die hier aufgeführten Fachrichtungen ist in Arbeit. Auf der Grundlage dieser Lernprogramme konnte mit dem Zusatzmodul *Schnittstelle Praktikum*

zusätzlich ein zielgruppen- und bedarfsorientiertes Lernprogramm für internationale Studierende in englischsprachigen Studiengängen (Niveau A2/B1) erarbeitet und damit ein wichtiger Beitrag zur erfolgreichen Integration internationaler Studierender in Studium und Berufsalltag geleistet werden.

3. Schreiben in der Zweitsprache Deutsch

Wissenschaftliche Schreibkompetenz ist eine zentrale Schlüsselqualifikation. Die Ausrichtung der deutschen Hochschulen auf Internationalisierung (BMBF, 2013) erfordert - im Hinblick auf den Studienerfolg - nicht nur die Entwicklung von Förderprogrammen für Studierende mit Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, sondern auch deren individuelle Betreuung beim Verfassen wissenschaftlicher Texte (Göpferich, 2015; Petersen, 2014, S. 6).

Das Verfassen von Texten ist für zwei- und mehrsprachige Lernerinnen und Lerner in Schule Ausbildung und Hochschule eine große Herausforderung. (Schindler & Siebert-Ott, 2014; Petersen, 2014, S. 35–36). Wie der Blick in die einschlägige Forschungsliteratur zeigt, verfolgen die verschiedenen Schreibmodelle ganz unterschiedliche Zielsetzungen (vgl. Feilke, 2014, S. 18–19). Das in den 80er Jahren auf die Erkenntnisse von Hayes & Flower gestützte Schreibmodell prägt die Diskussion bis heute. Flower und Hayes (2014, S. 43) bewerten den Schreibprozess *Übersetzen* als besonders komplex. Auch Grieshaber (2008, S. 233). fokussiert diesen Schreibprozess in der L2, da "Wortschatz und Grammatik der verschiedenen Sprachen" die Schreibprozesse beeinflussen. Jakobs (2007, S. 30) geht nicht vom individuellen Schreibprozess aus, sondern beschreibt in ihrem Schreibmodell das berufliche bzw. fachliche Schreiben nicht nur als einen kognitiven Vorgang, sondern als eine in einer kulturellen Domäne situierte soziale Handlung (vgl. Ruhmann & Kruse, 2014, S. 23). Wie die hier aufgezeigten Forschungsperspektiven zeigen, kann ein integrativer Ansatz zur Förderung der Schreibkompetenzen in der L1 und L2 diesen Prozess des Übersetzens von der L1 in die L2 und umgekehrt berücksichtigen und über die Aufgabenumgebung didaktisch steuern, damit die L2-Schreiberinnen und Schreiber Fachwortschatz, Satzstrukturen und wissenschaftssprachliche Formulierungsmuster aufbauen können (vgl. Graßmann, 2016a; Flower & Hayes, 2014, S. 40).

Der im Rahmen des Förderprogramms im Schreiblabor der Hochschule Coburg formulierte integrative Ansatz wurde in enger Kooperation mit den Fachlehrenden entwickelt, um Studierende mit Deutsch L1 auf das wissenschaftliche Schreiben im Fachstudium vorzubereiten. (Graßmann 2019 i. E., Graßmann & Knorr, 2018, S. 47–65; Graßmann, 2016b). Die Vermittlung wissenschaftlicher Schreibkompetenz findet in den Fächern statt, wissenschaftliche Arbeitsformen werden in den Schreibwerkstätten des Schreiblabors vertieft und ergänzt (Kruse & Chitez, 2014, S. 111). Ziel ist es, über das Fachsprachkursprogramm Deutsch als Fremd-/Zweitsprache (B2/C1) die fach- und berufsbezogene Sprachhandlungsfähigkeit der Studierenden mit Deutsch L2 explizit zu fördern. Dies geschieht über die Formulierung kompetenzorientierter Schreibaufgaben, welche über das Schreiben in der Fremd-/Zweitsprache die Bearbeitung fachlicher Fragestellungen steuern und die Varianz der Sprachlernprofile der Studierenden mit Deutsch L2 berücksichtigen (Feilke, 2014, S. 14–17).

4. Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag ist von mehreren Zielsetzungen getragen. Ausgehend von der Vorstellung aktueller Studien und eines Förderprogramms für internationale Studierende wurde ein methodisch-didaktisches Konzept für den fachsprachlichen Deutsch als Fremd-/Zweitsprache-Unterricht als Projektergebnis vorgestellt. Es folgten Überlegungen zu einem integrativen Ansatz zur Förderung der wissenschaftlichen Schreibkompetenzen bei Studierenden mit Deutsch L1 und L2, der sich auf das Konzept des Scaffolding stützt und das autonome Lernen, die Schreibprozesse in der L1 und L2 durch Schreibaufgaben fördert. Es ist jetzt die Aufgabe, die hier vorgestellten Perspektiven aus einer interdisziplinären Betrachtung in einem Forschungsansatz zu bündeln, z.B. (Sprach-)Lernprofile zu beschreiben, und empirische Beweise der Effektivität eines integrativen Ansatzes zur Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen zu generieren.

Literatur

- Bärenfänger, O. (2016). Bildungssprache im Brennpunkt der Leistungs-bewer-tung: Zur Diagnose eines schulpolitischen Problems. In Tschirner, E., Bärenfänger, O. & Möhring, J. (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (S. 21–38). Tübingen: Stauffenburg.
- Buhlmann, R. & Fearn, A. (2018). *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Berlin: Frank & Timme.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). *Ausländische Studierende in Deutschland 2016. Ergebnisse der Befragung bildungsausländischer Studierender im Rahmen der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Zugriff über https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Auslaendische_Stu-dierende_in_Deutschland_2016.pdf
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Internationalisierung der Hochschulen (2013). *Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland (Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin)*. Zugriff über https://www.bmbf.de/files/aaaInter-nationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf
- Busch-Lauer, I. (2017). MINT-Kompetenz im studienbegleitenden DAF-Unterricht das Praxisbeispiel Westsächsische Hochschule Zwickau (WHZ). In Tschirner, E., Möhring, J. & Cothrun, K. (Hrsg.), *Deutsch als zweite Bildungssprache in MINT-Fächern* (S. 167–181). Tübingen: Stauffenburg.
- CHE Consult (Hrsg.) (2016). *Pilotstudie "Sprachbiografien von Bildungsausländer(inne)n im Vollstudium an deutschen Hochschulen."* Ergebnisbericht. Kooperationsprojekt CHE Consult mit dem Goethe-Institut e.V.. Zugriff über https://www.goethe.de/resources/files/pdf140/abschlussbericht__deutschlernen.pdf
- Dreyfürst, S. & Sennewald, N. (2014). *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung*. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In Bachmann, T. & Feilke, H. (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Fillibach: Klett.

- Feilke, H. (2010). "Aller guten Dinge sind drei!" Überlegungen zu Textroutinen und literalen Prozeduren. In Bons, I., Gloning, T. & Kaltwasser, T. (Hrsg.), *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen 17.05.2010. Zugriff über http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf.
- Flower, L. & Hayes, J.R. (2014). Schreiben als kognitiver Prozess. Eine Theorie. In Dreyfürst, S. & Sennewald, N. (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Diadaktik und Beratung* (S. 35–56). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Glaboniat, M. et al. (2013). *Profile deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen und kommunikative Mittel für die Niveaustufen A1, A2, B1, B2, C1 und C2 des "Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen"*. Stuttgart: Klett.
- Goethe Institut e.V. München (Hrsg.) (2016). *Rahmencurriculum für Integrationskurse - Deutsch als Zweitsprache* (Überarbeitung 2016). Zugriff über <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html>
- Göpferich, S. (2015). *Text Competence and Academic Multiliteracy: From Text Linguistics to Literacy Development*. Europäische Studien zur Textlinguistik 16. Tübingen: Narr.
- Graßmann, R. (erscheint 2019). Interdisciplinary Academic Literacies – Oder ... Warum das Schreiben im Fach ein Vehikel für Schreibforschung sein kann. In Scherer, S., Hirsch-Weber, A. & Loesch, C. (Hrsg.), *Forschung für die Schreibdidaktik: Voraussetzung oder institutioneller Irrweg?*. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Graßmann, R. & Knorr, M. (2018). Vom Reden zum Schreiben - Einsichten in das dialogische Prinzip im naturwissenschaftlichen Seminar. In Graßmann, R. (Hrsg.), *Die Schreibübung in den Natur- und Ingenieurwissenschaften*. Zwischen den Welten, Bd. 14, S. 47–65). Göttingen: Cuvillier.
- Graßmann, R. (2016a). Akademisches Schreiben in der Fachdisziplin – Schreibarrangements für L2-Lerner. In Bonazza, R., Rahe, S. & Welzel, T. (Hrsg.), *Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an deutschen Universitäten: Englisch und Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache. Supporting L2 Writing Competences at German Universities: German and English as second or foreign languages* (S. 40–53). Zugriff über <http://www.schreibdidaktik.de/images/publikationosnabrueck.pdf>

- Graßmann, R. (2016b). Wissenschaftliches Schreiben im Studiengang Elektrotechnik. In: Hirsch- Weber, A. & Scherer, S. (Hrsg.) (2016), *Wissenschaftliches Schreiben in Natur- und Ingenieurwissenschaften. Neue Herausforderungen für die Schreibforschung* (S. 121-141). Wiesbaden: Springer.
- Grieffhaber, W. (2008). Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I. (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (S. 228–238), Band 9. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heine, A. (2017). Von der Zugangsvoraussetzung zur Studierfähigkeit. Eine exemplarische Studie aus dem Maschinenbau. In Tschirner, E., Möhring, J. & Cothrun, K. (Hrsg.), *Deutsch als zweite Bildungssprache in MINT-Fächern* (S. 141–166). Tübingen: Stauffenburg.
- Jakobs, E.-M. (2007). "Das lernt man im Beruf..." Schreibkompetenz für den Arbeitsplatz. In Werlen, E. & Tissot, F. (Hrsg.), *Sprachvermittlung in einem mehrsprachigen kommunikationsorientierten Umfeld*. (S. 27-42). Hohengehren: Schneider [Reihe Sprachenlernen konkret]. Zugriff über http://www.tl.rwth-aachen.de/uploads/Publikationen/jakobs_eva-maria_2007_%20das_lernt_man_im_beruf-schreibkompetenz_fuer_den_arbeitsplatz.pdf
- Kultusminister Konferenz (KMK) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2018). *Bildung in Deutschland (BMBF) Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: wbv. Zugriff über <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungs-berichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf>
- Kuhn, C. & Sass, A. (2018). *Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 59(2), (S. 3–11). Zugriff über <https://www.fremdsprachedeutschdigital.de/>
- Kruse, O. & Chitez, M. (2014). Schreibkompetenz im Studium. Komponenten, Modelle und Assessment. In Dreyfürst, S. & Sennewald, N. (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Diadaktik und Beratung* (S. 107–126). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Ohm, U., Kuhn, C. & Funk, H. (2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- Petersen, I. (2014). *Schreibfähigkeit und Mehrsprachigkeit*. Berlin: De Gruyter.
- Portmann-Tselikas, P.R. (2005). *Was ist Textkompetenz?* Zürich, 25.10.2005. Zugriff über <http://www.iagcovi.edu.gt/Homepagiag/paed/koord/deutsch/>

daf_2010/bewertung_dfu/textkompetenz_aufbau/PortmannTextkompetenz.pdf

Ruhmann, G. & Kruse, O. (2014). Prozessorientierte Schreibdidaktik>: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In Dreyfürst, S. & Sennewald, N. (Hrsg.), *Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Diadaktik und Beratung* (S. 15–34). Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Schindler, K. & Siebert-Ott, G. (2014). Schreiben in der Zweitsprache. In Feilke, H. & Pohl, T. (Hrsg.), *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen*. (S. 195-215). Hohengehren: Schneider.

Aufgaben für die Förderung von Bildungssprache bei SeiteneinsteigerInnen. Empirische Zugänge

Magdalena Michalak – Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Thomas Grimm – Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Simone Lotter – Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg

Abstract

Die Integration in das deutschsprachige Schulwesen stellt neu zugewanderte Kinder und Jugendliche vor die Herausforderung, nicht nur ihre alltagssprachlichen Kompetenzen zu erweitern, sondern auch die für einen gelingenden Besuch des Regelunterrichts unabdingbaren bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen auf- und auszubauen. Der folgende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Aufgabentypen im DaZ-Unterricht zur Förderung von SeiteneinsteigerInnen zum Einsatz kommen und inwiefern diese einem Aufbau von fach- und bildungssprachlicher Kompetenzen entgegenkommen. Nach einer theoretischen Verortung von Aufgabenanforderungen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache, erfolgt die Beschreibung des Untersuchungsdesigns. Die Systematisierung der Aufgaben erfolgt im Kontinuum von alltags- zu bildungssprachlich fördernden Aufgabenformen. Im Anschluss an die vorgenommene Systematisierung werden die Daten über zwei Schuljahre hinweg miteinander verglichen und festzustellende Unterschiede beim Einsatz von Aufgaben analysiert. Abschließend werden die gewonnenen Ergebnisse im Kontext der empirischen Zugänge zur Diskussion gestellt.

1. Einleitung

Schulisches Lernen erfolgt im Medium der Bildungssprache. Von den Lernenden erfordert dies, mit konzeptionell schriftlich geprägten Texten und Diskursen (fach-)sprachlich angemessen umzugehen. SeiteneinsteigerInnen, d. h. schulpflichtige neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, die ihre Schullauf-

bahn in ihrem Heimatland begonnen haben, keine oder nur unzureichende Deutschkenntnisse besitzen und in das deutschsprachige Schulsystem integriert werden, sollen diese Kompetenzen in der Zielsprache Deutsch durch gezielte Aufgaben möglichst schnell aufbauen, um am Regelunterricht teilhaben zu können. Bei der Auswahl der geeigneten Aufgabentypen für diese Zielgruppe liegt die Herausforderung darin, Aufgaben zu finden, die die Spezifik des Zweitspracherwerbs berücksichtigen und die Lernenden an die komplexe Bildungssprache im schulischen Kontext sowie an die fachspezifischen Arbeits- und Denkweisen heranführen.

Der Beitrag greift diese Thematik auf. Ausgehend von den theoretisch fundierten Anforderungen an bildungssprachlich fördernde Lernaufgaben für SeiteneinsteigerInnen werden die im Projekt ForEST (Formative Evaluation von SPRINT [Sprachförderung intensiv]) erhobenen Daten aus 16 bayerischen Realschulen untersucht: Es wird der Versuch unternommen, Aufgabenstellungen und Übungen, die von den Lehrkräften innerhalb eines Schuljahres in einem Sprachkurs angeboten werden, hinsichtlich der Anforderungen und ihrer Relevanz für die Hinführung an die Bildungssprache zu analysieren und zu systematisieren. Die gewonnenen Ergebnisse werden zur Diskussion gestellt.

2. Anforderungen an Aufgaben im Kontext DaZ

Die Kompetenzen der Lernenden werden im Sprachunterricht durch Lernaufgaben¹ auf- und ausgebaut (vgl. Caspari, 2013, S. 5). Für den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht bedeutet dies, den Schülern Aktivitäten anzubieten, „bei denen [sie] die Sprache möglichst authentisch und funktional anwenden“ (Rösler, 2012, S. 86). Aufgaben bieten ihnen daher die Möglichkeit, im realitätsnahen Kontext kommunikativ in der Fremdsprache zu handeln (vgl. Thonhauser, 2010, S. 11). Das Ziel der Aktivität ist, sich mitzuteilen. Dies erfolgt heute in Orientierung am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR). Zudem setzen die Lernaufgaben voraus, bei ihrer Lösung mehrere sprachliche Fertigkeiten miteinander zu verknüpfen und zugleich lernstrategisches Wissen bewusst und zielgerichtet einzusetzen. Ein Baustein zur Bewäl-

¹ Im kompetenzorientierten Unterricht sind drei Aspekte zu berücksichtigen: Diagnose, Kompetenzaufbau und Evaluation. In jedem dieser Bereiche werden unterschiedliche Aufgaben angeboten: Diagnose-, Lern- und Prüfungs- bzw. Evaluationsaufgaben (vgl. Caspari, 2013). Dieser Beitrag fokussiert ausschließlich Lernaufgaben und dazu gehörende Übungen.

tigung einer Lernaufgabe sind Übungen, die – im Gegensatz zu den Aufgaben (zur Unterscheidung s. Caspari, 2016a) – formbezogen sind und dem Festigen neuer Sprachmuster im Bereich Wortschatz und Grammatik dienen. Bei den Übungen steht somit der formal korrekte Sprachgebrauch im Vordergrund.

An das oben skizzierte Verständnis von mitteilungsbezogenen Aktivitäten kann die sprachliche Förderung im Bereich des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) nur bedingt anknüpfen. Denn nur in der Anfangsphase des Zweitspracherwerbs richtet sich der DaZ-Unterricht eher auf die grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten. Hier lernen die SeiteneinsteigerInnen, alltagsrelevante Situationen als echte sprachliche und inhaltliche Herausforderungen zu bewältigen. Bei der Vermittlung der basalen Sprachkompetenzen dominieren didaktisch-methodische Ansätze, die zwar an die Fremdsprachdidaktik angelehnt sind, aber zugleich den ungesteuerten Aneignungsprozessen Rechnung tragen müssen. Im Laufe der Zeit tritt jedoch die Vermittlung der Sprachhandlungskompetenz in der Bildungssprache und damit die Bewältigung des Regelunterrichts ins Zentrum. Schritt für Schritt muss die komplexe, kontextentbundene und konzeptionell schriftliche Sprache erlernt und eingeübt werden. So sollten im DaZ-Unterricht nicht nur Aufgaben mit dem Fokus auf die Anwendung bestimmter sprachlicher Strukturen angeboten werden, sondern auch der Umgang mit fachspezifischen Textsorten und Darstellungsformen wie z. B. Versuchsprotokolle in naturwissenschaftlichen Fächern, historische Quellen im Geschichtsunterricht, Bevölkerungsdiagramme oder Karten im Geografieunterricht (vgl. Michalak et al., 2015) vorbereitet werden, um den SchülerInnen einen Zugang zum Sachfachunterricht zu ermöglichen. Damit stehen die Schriftlichkeit und die Vermittlung der Textkompetenz im Fokus der Förderung.

Des Weiteren sollten sich die SchülerInnen mit konventionalisierten sprachlichen Handlungen (vgl. Feilke, 2012) bzw. literalen Handlungen (Diskursfunktionen) (vgl. Vollmer, Thürmann, 2010), wie Erklären, Definieren, Beschreiben oder Begründen, zuerst fächerübergreifend auseinandersetzen, um diese dann im Regelunterricht fachspezifisch ausarbeiten zu können. Dies erfordert eine schrittweise Heranführung der SeiteneinsteigerInnen an anspruchsvollere kognitive Aktivitäten in der deutschen Sprache im Sinne der Bloomschen Lernzieltaxonomie (Bloom, 1956), die zugleich immer höher werdende sprachliche Anforderungen an die Lernenden stellen. So müssen

sich die Aufgaben im DaZ-Unterricht an den Anforderungsbereichen (für das Fach Deutsch vgl. KMK, 2005, S. 17) orientieren, die für den Regelunterricht gelten. Diesen Anforderungsbereichen werden genau festgelegte Operatoren zugeordnet, die bestimmte sprachliche Handlungen intendieren. Damit sollen Leistungen vergleichbar und Prüfungsanforderungen transparent gemacht, aber auch die Aufgabenqualität soll erhöht werden. Die Operatoren erscheinen als Aufgabenwörter bzw. Handlungsanweisungen meist in Form von Verben, die zu einer bestimmten Denk- bzw. Sprachhandlung auffordern (vgl. Baumann, 2008, S. 55). Unterschieden werden drei Anforderungsbereiche, die für einzelne Fächer fachspezifisch ausdifferenziert sind: Der Anforderungsbereich I umfasst die Reproduktion von Gelerntem (typische Operatoren z. B. *benennen, beschreiben, darstellen*); im Anforderungsbereich II wird Wissen reorganisiert und transferiert (z. B. *ableiten, erklären, vergleichen*) und der Anforderungsbereich III fordert von den SchülerInnen eine Reflexion und Problemlösung ein, etwa durch die Operatoren *auswerten, begründen, beurteilen, erörtern* (vgl. Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2016). Eine Progression der Operatoren von einfachen zu komplexeren sprachlichen Handlungen wäre für die Unterrichtsplanung sicher wünschenswert, ist aber nicht immer möglich. So wird beispielsweise das Begründen schon in der Primarstufe gefordert. Ebenso gehört es zu den Anforderungen beim elementaren Sprachgebrauch nach GeR und zwar unabhängig von der Jahrgangsstufe. Zudem stellen übergeordnete bzw. mehrdimensionale Operatoren eine besondere Herausforderung für die SchülerInnen dar, da sie „mehrere kognitive Handlungsstränge [in sich vereinen], durch die alle drei Anforderungsbereiche abgedeckt werden müssen“ (Oleschko, Moraitis, 2012, S. 32). Den Lernenden muss bekannt sein, dass beispielsweise der Operator *erörtern* „mehrere sprachliche Teilprozeduren“ (Michalak, Lemke, Goeke, 2016, S. 123) verlangt, also sowohl Elemente aus Anforderungsbereich I und II, als auch aus III fordert.

Damit wird deutlich, dass die Schwerpunkte von Lernaufgaben im DaZ-Unterricht auf einem Kontinuum variieren: von alltags- zu fachlich relevanten Lernkontexten. Zum einen müssen SeiteneinsteigerInnen die Gelegenheit bekommen, ihre alltagssprachlichen Kompetenzen im Deutschen altersgemäß auszubauen. Zum anderen geht der DaZ-Unterricht über den GeR hinaus und hat sich an den fachlichen Anforderungen der Schule zu orientieren, da die komplexe Sprache der Schule „nicht beiläufig“ (Hallet, 2013, S. 69), also nicht

ungesteuert, erworben werden kann. Das sprachliche Handeln ist dann zwar weiterhin pragmatisch ausgerichtet, schließt aber vielmehr an den Regelunterricht an. Die sprachlichen Kompetenzen werden damit funktional vermittelt und im Prozess der Aufgabenbearbeitung – mit starker Fokussierung auf die Entwicklung der Textkompetenz bzw. der fächerübergreifenden Diskursfähigkeit – weiter ausdifferenziert.

Diese hier theoretisch abgeleiteten DaZ-spezifischen Anforderungen sollten den Ausgangspunkt für die Auswahl von Aufgaben für den DaZ-Unterricht darstellen. Bislang fehlen jedoch grundlegende Erkenntnisse darüber, ob die im DaZ-Unterricht angebotenen Aufgaben diesen Anforderungen gerecht werden. Systematische empirische Untersuchungen dazu, welche Aufgaben eingesetzt werden, um die neuzugewanderten SchülerInnen nach und zum Teil auch parallel zu dem Erwerb der grundlegenden Kommunikationsfähigkeiten zu sachfachlicher Literalität zu führen, stehen noch aus.

3. Eckdaten zu der Studie und ihrem Design

Der vorliegende Beitrag kommt diesen Forschungsdesiderata nach. Die Studie ist eingebettet in das Forschungsprojekt ForEST, mit dem ein Sprachförderprogramm für SeiteneinsteigerInnen in der sechsten und der siebten Jahrgangsstufe an 16 bayerischen Realschulen² formativ evaluiert wird (zum Evaluationskonzept im Projekt ForEST s. Michalak, Grimm, Lotter, 2018). Die SchülerInnen nehmen im ersten Halbjahr am intensiven DaZ-Unterricht teil, in dem ihre grundlegenden alltagssprachlichen Kompetenzen auf (im Durchschnitt) A2-Niveau weiter ausgebaut werden. Hier findet aber auch schon eine erste Hinführung zu den Anforderungen des Regelunterrichts statt, in den sie nach und nach eingegliedert werden.

In dem Beitrag werden folgende Forschungsfragen bearbeitet:

- Welche Aufgaben auf dem Kontinuum von alltag- bis zu fachlich relevanten Lernkontexten werden für die sprachliche Förderung von SeiteneinsteigerInnen eingesetzt?
- Welche Anforderungsbereiche werden besonders geübt?

² Im dreigliedrigen Sekundarschulwesen in Bayern die Schulform mit mittleren kognitiven Ansprüchen.

Damit wird eine qualitative Analyse der Aufgaben aus dem DaZ-Unterricht sowie deren Klassifizierung hinsichtlich ihrer DaZ-Spezifika vorgenommen.

Die Grundlage für die hier vorgelegte Auswertung bilden Portfolios der Schüler, die nach Möglichkeit alle produktiv zu bearbeitenden Aufgabenstellungen aus dem DaZ-Unterricht enthalten sollen. Für diesen Beitrag wurden die Schuljahre 2016/2017 (damals nahmen 17 Realschulen an der Fördermaßnahme teil) und 2017/2018 (mit insgesamt 16 beteiligten Schulen) in die Auswertung einbezogen. Für die Dokumentenanalyse (vgl. Caspari, 2016b, S. 196) ist nicht die Bearbeitung der Aufgaben durch die SchülerInnen von Belang, sondern die Aufgabenstellungen selbst. Daher werden nicht alle Portfolios untersucht, sondern pro Schulstandort immer nur so viele, dass vermutet werden kann, dass auch bei einem Jugendlichen aus Gründen von Versäumnissen oder mangelnder Sorgfalt fehlende Aufgabenblätter bei mindestens einem anderen Schüler enthalten sein dürften, so dass eine vollständige Erfassung gewährleistet ist. Über die persönlichen Primärdokumente von drei bis vier Lernenden pro Schule und Messzeitpunkt werden die an einem Standort angebotenen Aufgaben in den Blick genommen (vgl. Kolb, Klippel, 2016, S. 124). Die Dokumente wurden mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse durch typisierende Strukturierung ausgewertet (vgl. Gläser-Zikuda, 2013, S. 144-145). Auf der Grundlage der schriftlichen Dokumente wurden die Aufgaben induktiv zusammenfassend analysiert, um in einem zweiten Schritt eine Gesamtcharakterisierung der Kategorien vorzunehmen. Anschließend wurde das Material nach besonders häufigen bzw. seltenen Fällen gesichtet.

4. Ergebnisse und ihre Diskussion

Die in der einschlägigen Fachliteratur verwendeten Kriterien der Systematisierung von Aufgaben fokussieren unterschiedliche Aspekte wie z. B. den kognitiven Anspruch, den Lebensweltbezug, den Lerngegenstand, die vorgesehene Sozialform, die Offenheit, die zeitlichen Abläufe oder das Lösungsformat. In der Fremdsprachendidaktik werden Aufgaben traditionell danach sortiert, auf welche Fertigkeit sie sich jeweils beziehen (vgl. Rösler, 2012, S. 105). Die vier Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben werden dabei oft durch die Bereiche Wortschatz und Grammatik, eventuell auch Aus-

sprache ergänzt, sofern diese nicht unter die Fertigkeit Sprechen subsummiert wird. Diese Einteilung ist für die Auswertung der vorliegenden schriftlichen Dokumente nur bedingt hilfreich. Es ist zu vermuten, dass viele Aktivitäten im Unterricht durch mündliche Anweisungen eingeführt werden. Somit ist es naheliegend, dass die in den Portfolios zusammengestellten Aufgaben bzw. Arbeitsblätter, die von den SchülerInnen erarbeitet werden sollen, sich hauptsächlich auf mediale Schriftlichkeit (vgl. Koch, Oesterreicher, 1986) beziehen. Damit werden vermutlich kaum Aufgaben erfasst, durch die die Aussprache, das Hörverstehen oder Sprechen eingeübt werden sollen. Eine Ausnahme bilden vermutlich Aufgaben, die in diesen Bereichen die Anwendung konzeptioneller Schriftlichkeit erfordern (vgl. ebda.).

4.1 Aufgaben und ihre Systematisierung

Berücksichtigt man die Spezifik des Deutschen als Zweitsprache, ist die Orientierung an dem oben angesprochenen Kontinuum von Lernaufgaben zentral. Im Folgenden werden daher Aufgabentypen als zwei Pole voneinander unterschieden: alltagssprachliche Kompetenzen aufbauende Aufgaben sowie sich an den Anforderungen des Regelunterrichts orientierende Aufgaben.

Aufgabentyp	Beschreibung	Beispiele
Elizitierung von Output	mit einer quantitativen Zielangabe verbundene Schreibaufgaben	Stelle dir vor, dass du „Superkräfte“ hast und die Welt retten kannst. Welches Problem würdest du lösen wollen und wie würdest du Gutes tun? Erzähle deine „Welt-Retter-Geschichte“! Schreibe mindestens sechs zusammenhängende Sätze. Schau dir das Bild an und schreibe drei Sätze dazu.
Kreative Schreibaufgaben	gelenkte Schreibaufgaben, die aber kreative Leistungen verlangen	Schreibe ein Elfchen/ eine Reizwortgeschichte etc.
Freie Schreibaufgaben	Schreiben eines Textes ohne weitere Vorgaben, meist zu einem Erlebnis	Meine Traumschule Mein Weihnachtsmarktbesuch

Interkulturelle bzw. interlinguale Aufgaben	Lenkung auf Mehrsprachigkeit bzw. kulturelle Unterschiede zwischen dem Herkunftsland und Deutschland	Welche Sprachen sprichst du?
Gelenkte Schreibaufgaben	Aufgaben mit Hilfestellungen zur Unterstützung des Schreibprozesses	Schreibe einen Dialog, nutze die Vorgaben/ das Wortgeländer. Ergänze die Satzanfänge.
freie Textproduktion mit Formfokussierung	Freie Schreibaufgabe, die aber ein grammatisches Phänomen fokussiert	Was sind deine Zukunftswünsche? Schreibe im Futur.
Grammatikübungen	Übungen zur gelenkten Verwendung von grammatischen Phänomenen	Setze die passenden Präpositionen, Konnektive, Verbformen etc. ein, kreuze an etc.
Textreproduktion	Diktate Aufgaben zu Wörterbucharbeit	Keine Aufgabenstellung vorhanden. Schreiben passende Textstellen im Wörterbuch ab.

Tabelle 1 – Aufgaben zum Aufbau alltagssprachlicher Kompetenzen (eigene Darstellung)

Betrachtet man die identifizierten Aufgabentypen zum Aufbau grundlegender alltagssprachlicher Kompetenzen, wird deutlich, dass bei den Schreibaufgaben Textmuster und Schreibkonventionen auf der Textebene kaum genutzt werden. Vielmehr werden Aufgaben angeboten, die zum Schreiben motivieren sollen. Diese variieren von Aufgaben mit einer Angabe der zu erreichenden Sätze- bzw. Wörterzahl bis zu kreativen oder freien Schreibaufgaben, die allerdings ein gewisses sprachliches Repertoire in der Zielsprache voraussetzen. Die letzteren zielen darauf ab, mit sprachlichen Mustern und Strukturen zu experimentieren und individuelle Ausdrucksfähigkeit zu entwickeln. Muster bzw. sprachliche Hilfen werden dabei jedoch nicht vorgegeben.

Die Mehrheit der Aufgabenstellungen konzentriert sich auf Formfokussierung in geschlossenen Formen, die aus der Fremdsprachendidaktik stammen. Hier werden als Übungsformate Zuordnungsaufgaben, Lückentexte oder Diktate bevorzugt.

Die eingesetzten Aufgaben zur Hinführung an die Bildungssprache orientieren sich dagegen sehr stark an den Standards des Deutschunterrichts. So stehen zum einen Textsorten im Fokus, die in den sechsten und siebten Jahrgangsstufen im Deutschunterricht geübt werden. Dazu gehören u.a. Unfallbericht, Brief, Erlebniserzählung, Vorgangs-, Bildbeschreibung, Steckbrief oder Erörterung. Zum Teil schließen diese Aufgabenstellungen auch literarische Genres wie z. B. Märchen oder Fabel ein. Fachspezifische Zugänge werden ausschließlich durch Vorgangsbeschreibungen bzw. Versuchsprotokolle ermöglicht. Auch im Bereich der Wortschatzarbeit wird der fachspezifische Wortschatz in Form von Beschriftungen festgehalten. Die Fachbegriffe werden z. B. den Bildern zugeordnet; kohärente Texte entstehen auf diese Weise nicht. Eine anschließende intensive, auf der Struktur des mentalen Lexikons aufbauende Wortschatzarbeit – wie die Materialanalyse zeigt – erfolgt zumindest schriftlich nicht.

Im Mittelpunkt der Förderung steht die Reflexion über die Sprache und den Sprachgebrauch. Die Aufgaben entstammen zwar dem Deutschunterricht, sie zielen aber auch darauf ab, den SchülerInnen fächerübergreifende Strukturen und Strategien aufzuzeigen, die sie beim Umgang mit Texten in allen Fächern einsetzen können.

Aufgabentyp	Beschreibung	Beispiele
Textsortengerechtes Schreiben	Schreibaufgaben zu den jahrgangstypischen Textsorten des Deutschunterrichts	Schreibe eine Erlebniserzählung im Präteritum zum Thema: Ein Erlebnis im Winter. Teile den Text in Sinnabschnitte ein, indem du sie mit einem Strich voneinander abtrennst. Fasse jeden Sinnabschnitt mithilfe einer Tabelle in deinem Heft in einem Satz zusammen. Finde dabei eigene Formulierungen! Formuliere die Einleitung der Inhaltszusammenfassung! Achte dabei darauf, keine der notwendigen Informationen zu vergessen!
Fachspezifische Textsorten	Schreiben bzw. Reflexion über die Struktur einer Vorgangsbeschreibung bzw. Versuchsbeschreibung	Lies den Text. Wie ist eine Versuchsbeschreibung aufgebaut?

Zusammenfassung/ Inhaltsangabe	Komprimierte Wieder- gabe von Texten, z.T. mit Hilfestellungen	Fasse den Text „Menschen im tropi- schen Regenwald“ zusammen.
Fokussierung von Strategien und Aufgaben auf der Metaebene	Aufgaben mit einer reflexiven Komponente zur Erarbeitung oder der Anwendung deklara- tiven Wissens über Textsorten, Argumen- tationen und Strategien, insbesondere zur Er- schließung von Texten	Lies den Text durch. Um was für eine Art Text handelt es sich? Wie ist ein Brief aufgebaut? Argumente bestehen aus Behauptung, Begründung und Beispiel. Ordne im Text diese Begriffe den entsprechen- den Textstellen zu.
Gelenktes Textver- stehen	Vorgabe von Fragen, die das Textverständnis (z.B. historische Quel- len) erleichtern sollen	Lies den Text. Beantworte die Fragen zu dem Text.
Grammatische Aufgaben auf der Metaebene	Nutzung von gramma- tischen Begriffen zur Bestimmung von Wort- arten oder Satzgliedern	Bestimme die Wortarten. Unterstreiche in jedem Satz Subjekt und Prädikat.
Präsentationen	Ausarbeitung von kon- zeptionell schriftlichen, aber medial mündlichen Präsentationen	Stelle eine Person aus dem Buch „xy“ vor.
Wortschatzübungen	Für Wörter/Wort- gruppen Erklärungen, Synonyme finden; pleo- nastische Formulierun- gen finden; Komposita bilden	Kreuze die zwei Formulierungen an, die überflüssige Verdopplungen enthalten. Welche Wortteile passen zusammen? Verbinde.
Beschriftung	Zuordnung von Fach- begriffen den Bildern, Graphiken bzw. den Phasen eines Versuchs oder Experiments	Schreibe die passenden Wörter mit dem Artikel im Singular und im Plural auf. Beschrifte das Mikroskop mit Fachbegriffen und stelle Regeln zur richtigen Nutzung auf.

Tabelle 2 – Aufgabentypen zur Hinführung an die Bildungssprache (eigene Darstellung)

4.2 Aufgabeneinsatz im Vergleich zweier Schuljahre

Vergleicht man die Aufgaben aus dem Schuljahr 2016/17 und 2017/2018, lässt sich eine Entwicklung feststellen. Es werden zwar vergleichbare Aufgabenformate gewählt, allerdings rücken zentrale fachspezifische Zugänge zur Vorbereitung auf den Regelunterricht wie z. B. Arbeit mit historischen Quellen, Vermittlung von Strategien zur Texterschließung und zu primär textbezogenem Metawissen in den Mittelpunkt der Förderung. Freie und kreative Aufgaben nehmen im Schuljahr 2017/2018 einen deutlich geringeren Anteil ein. Die eindeutige Orientierung am Ziel der Textkompetenz setzt sich auch bei den Strategien und Aufgaben auf der Metaebene fort: Hier finden sich Aufgaben zur Erschließung von Texten bzw. zum deklarativen Wissen zu Textsorten (z. B. Märchen, Berichten etc.), also etwa zu ihrem Aufbau oder ihren sprachlichen Merkmalen. Zu einem kleineren Teil nehmen die Aufgaben zum Schreiben bzw. zu den Strategien und Aufgaben auf der Metaebene auch auf literarische Texte Bezug. Es ist auch bezeichnend, dass im Schuljahr 2017/2018 Aufgabenstellungen, die keinem Anforderungsbereich zugeordnet werden können, nicht mehr eingesetzt werden. In beiden Schuljahren zeigt sich jedoch, dass im Regelfall Aufgaben mit Operatoren aus dem Anforderungsbereich I (wie z. B. *(be)nenne, ordne zu, beschreiben, gib an, definiere, zähle auf, kreuze an*) und II (*erkläre, erläutere* oder *vergleiche*) angeboten werden. Eine systematische Hinführung an sprachliche Handlungen im Sinne einer kognitiven und sprachlichen Progression ist nicht erkennbar.

Die Verschiebung der Förderschwerpunkte im Schuljahr 2017/18 kann damit begründet werden, dass sich die Zusammensetzung der Schülerschaft änderte. Am Schuljahresanfang und -ende werden im Projekt *ForEST* die sprachlichen Kompetenzen der an dem Förderprogramm teilnehmenden SeiteneinsteigerInnen mit einem C-Test erhoben. So zeigte sich, dass die SchülerInnen im Schuljahr 2017/18 im Eingangstest im Durchschnitt fast 6 Punkte mehr (d. h. eine Entwicklung von 37,65 zu 43,3 Punkten von gesamt maximal 100) erreichten als die neuzugewanderten SchülerInnen im Vorjahr. Aus den Übergangsklassen wurden also sprachlich leistungsstärkere SchülerInnen an die Realschulen entsandt; die durchschnittliche Verweildauer in der Vorbereitungsklasse stieg auch um fast vier Monate an. Anscheinend hat die höhere Eingangskompetenz der Lernenden die Lehrkräfte veranlasst, seltener primär

kommunikativ bzw. auf elementaren Spracherwerb ausgerichtete Aufgabentypen einzusetzen und früher die fachlichen Anforderungen des Regelunterrichts zu fokussieren.

5. Zusammenfassung und Ausblick

In dem Beitrag wurde untersucht, welche Aufgaben im DaZ-Unterricht eingesetzt werden, um diese anschließend zu klassifizieren. Hierfür wurden schriftliche Aufgaben aus den Schülerportfolios analysiert. Die Befunde deuten darauf hin, dass der DaZ-Unterricht wesentlich durch den Einsatz von fremdsprachendidaktisch ausgerichteten Aufgaben geprägt ist. Somit werden überwiegend Aktivitäten gefördert, die sich auf Mitteilungen im Alltag beziehen. Durch zahlreiche geschlossene Formate werden formbezogene Aspekte der Sprache eingeübt. Die Entwicklung der bildungssprachlichen Kompetenzen der SchülerInnen wird überwiegend mit Aktivitäten angebahnt, die sich am Deutschunterricht orientieren. Aufgaben, welche an die spezifischen Anforderungen des Regelunterrichts in anderen Fächern hinführen, werden demgegenüber seltener angeboten. Gerade diese Aufgaben sind es jedoch, die die Fähigkeit der SchülerInnen, fachspezifisch zu arbeiten, besonders fördern. Es werden mehr Aufgaben geringen kognitiven Anspruchs gestellt. So überwiegen Aufgaben mit Operatoren aus dem Aufgabenbereich I und II. Eine systematische Hinführung an komplexe, mehrdimensionale Operatoren zeichnet sich nicht ab.

Die Generalisierbarkeit der vorgelegten Ergebnisse ist vor allem methodologischen Einschränkungen unterworfen. So lässt sich kritisch anmerken, dass die Aufgabenstellungen in den Portfolios keine Auskunft darüber geben, wie diese Aufgaben in das Unterrichtsgeschehen eingebettet waren. Gerade die Makroprozessebene ist durch die einzelne Aufgabebearbeitung nicht zwangsläufig zu erschließen. Des Weiteren wird der Auftrag, das Portfolio regelmäßig mit Aufgaben zu bestücken, in den Schulen unterschiedlich gehandhabt. Die Portfolios unterscheiden sich quantitativ deutlich. Zudem haben anscheinend häufig die Deutschlehrkräfte, die einen hohen Stundenanteil des DaZ-Unterrichts gestalten, die Funktion übernommen, die Führung des Portfolios zu überwachen. Dies kann die Tatsache beeinflussen, dass die an

den Deutschunterricht ausgerichteten Aufgaben in den Portfolios überwiegen. Ihnen ist die Zusammenstellung von Aufgaben vermutlich in höherem Maße bewusst als den anderen Lehrkräften. Insgesamt resultiert daraus vermutlich ein Ungleichgewicht zugunsten des Faches Deutsch. Grundsätzlich ist eine valide Untersuchung zum Aufgabeneinsatz nur durch die regelmäßige Hospitation im Unterricht zu erreichen. Daher kann diese Untersuchung nicht den Anspruch erheben, den tatsächlichen Einsatz von Aufgaben im DaZ-Unterricht abzubilden. Sie kann jedoch Tendenzen aufzeigen und auf didaktisch-methodische Konsequenzen hinweisen.

Literatur

- Baumann, R. (2008). Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandards. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren. *Log in*, 153, 54–59.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2016): *Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch*. Zugriff über https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Begleitmaterial/US/Deutsch/srdp_de_operatoren_2017-03-14.pdf
- Caspari, D. (2013). Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht. Basisheft 10(4)*, 4–8.
- Caspari, D. (2016a). Eine oder mehrere Kompetenzen schulen? Oder: Zum Stellenwert des Übens in komplexen Lernaufgaben. In: E. Burwitz-Melzer, F. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung* (S. 40–59). Tübingen: Narr.
- Caspari, D. (2016b). Erfassen von unterrichtsbezogenen Produkten. In: D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 193-205). Tübingen: Narr Francke Attempto.

- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Gläser-Zikuda, M. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse in der Bildungsforschung – Beispiele aus diversen Studien. In: K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 136–159). Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Hallet, W. (2013). Generisches Lernen im Fachunterricht. In: M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. Vollmer (Hrsg.): *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 59–75). Münster u.a.: Waxmann.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1986). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Kolb, E. & F. Klippel (2016). Dokumentensammlung. In: D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 124–132). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Michalak, M., Lemke, V. & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht. Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr.
- Oleschko, S. & Moraitis, A. (2012). Die Sprache im Schulbuch. Erste Überlegungen zur Entwicklung von Geschichts- und Politikbüchern unter Berücksichtigung sprachlicher Besonderheiten. *Bildungsforschung*, 1, 11–46.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. Hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied: Luchterhand.
- Thonhauser, I. (2010). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? *Babylonia*, 3(10), 8–16, Zugriff über http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2010-3/Baby2010_3thonhauser2.pdf
- Vollmer, J. & Thürmann, E. (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Auflage, S. 107–132). Tübingen: Narr.

Authors

Awad Alhassan is an Assistant Professor of Applied Linguistics at the Department of Languages and Translation, Dhofar University, Oman. He is also affiliated with Khartoum University in Sudan. He has a PhD in Applied Linguistics from Essex University, UK. His teaching and research interests include academic writing, EAP, TESOL, and English medium instruction (EMI) in higher education. He has presented at international conferences and published in refereed journals.

Ulrike Arras, TestDaF-Institut, Bochum (Deutschland) ist wissenschaftliche Referentin für Qualitätssicherung in der Testentwicklung am TestDaF-Institut in Bochum mit besonderem Schwerpunkt auf der Fort- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkräften und MultiplikatorInnen. Forschungsinteressen: Validierung von Sprachtests, Mehrsprachigkeit und Sprachmittlung in akademischen Kontexten. Studium der Sinologie, der Politischen Wissenschaften Südostasiens und der Sprachlehrforschung in Heidelberg, Shanghai und Bochum. Langjährige Studien-, Lehr- und Forschungsaufenthalte in China und in der arabischen Welt, in Südamerika, Spanien sowie an der Freien Universität Bozen.

Elena Ballarin si occupa di glottodidattica; è PhD in Scienze del Linguaggio; insegna italiano L2 all'Università Ca' Foscari Venezia. Ha pubblicato nel 2017 una monografia sull'italiano accademico e annovera pubblicazioni di carattere glottodidattico e didattico. È membro di redazione della Revista Italiano UERJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Elena Bonetto è coordinatrice didattico-scientifica di italiano e docente di italiano L2 presso il Centro linguistico dell'Università di Bolzano. Laureata in Lingue e Letterature Straniere e PhD in linguistica, dal 2009 al 2013 ha lavorato come docente di italiano LS presso le università di Monaco di Baviera e Göttingen in Germania. È inoltre esaminatrice CELI. Tra i suoi interessi si evidenzia in particolare la creazione di contenuti didattici per corsi di italiano online o in modalità Blended learning.

M. Cristina Boscolo ha lavorato a lungo come libera docente e lettrice in Germania (conseguendo parallelamente il titolo di dottorato), insegnando in numerose istituzioni accademiche e non, tra cui il Centro linguistico della Johannes Gutenberg-Universität (Mainz), La ZESS della Georg-August-Universität (Göttingen) e la EBS (European Business School, Östrich Winkel). Ha tenuto corsi a tutti i livelli del QCER, oltre a corsi di italiano per l'economia e workshop di formazione per docenti. Le sue aree di interesse riguardano in particolar modo lo sviluppo dell'abilità di scrittura nell'italiano L2/LS, l'ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education), la politica linguistica e il plurilinguismo, la didattica motivazionale e l'apprendimento informale. Attualmente lavora come collaboratrice didattico-scientifica presso il Centro Linguistico di unibz.

Stefania Cavagnoli è professoressa associata presso l'Università di Roma Tor Vergata (abilitata alla prima fascia), dove insegna linguistica generale, linguistica applicata e teoria e prassi della traduzione. È delegata del rettore per il centro linguistico di ateneo e sua direttrice. I suoi campi di ricerca sono l'educazione plurilingue e la linguistica giuridica, con particolare attenzione alla lingua di genere. Le principali pubblicazioni in questi ambiti sono un'Introduzione al linguaggio giuridico italiano (Beck Verlag), La comunicazione specialistica (Carocci), Educare al plurilinguismo (Franco Angeli), Linguaggio giuridico e lingua di genere (Dell'Orso), oltre a molti articoli e contributi in volumi e riviste. È stata coordinatrice scientifica del Master in Lingua e Diritto della Trento School of Management e presidente del Comitato Pari Opportunità dell'Ateneo Maceratese.

Renata Cavosi Silbernagl unterrichtet am italienischsprachigen Realgymnasium „E. Torricelli“ (Bozen) Deutsch als Zweitsprache und am Sprachenzentrum der Freien Universität Bozen Deutsch als Fremdsprache. Sie hat an der Fakultät für Naturwissenschaft und Technik der Freien Universität Bozen einen Lehrauftrag für Technisches Deutsch, ist zertifizierte Prüferin für das Goethe-Institut und Mitglied verschiedener Arbeitsgruppen im Bereich Spracherwerb und Testerstellung.

Nicoletta Cherubini, language teacher, Italian Curriculum Consultant to the New York State Education Department, author, translator, cofounder of

holistic educational Associations and codirector of Study Abroad programs in Italy. Since 1998 and after closing her academic career in the USA, Belgium, and Italy (University of Siena for Foreigners and CLA - University of Florence) in 2001, she has been actively involved in promoting FL learning for Social and Emotional Learning (SEL), reaching hundreds of school teachers, parents, educationalists, and students of all ages. She fervidly supports an effective communication-oriented approach to language education, and the concept of Content and Language Integrated Learning (CLIL). Her research focuses on pragmalinguistic fostering of language awareness in adults and young people. She started a column on „Languages for future“ for the new ILSA periodical for FL teachers, *Lingua in Azione*, to raise awareness in defense of the global human emotional climate.

Michael Joseph Ennis became the Didactic and Scientific Coordinator for the English Language at the Language Centre of the Free University of Bozen-Bolzano in 2016, but spent the previous five years as a contract professor of English at the Free University of Bozen-Bolzano and the University of Venice Ca' Foscari, where he primarily taught English for Specific (Academic) Purposes. He has taught English and German at universities in the United States, Germany, and Italy, and he has published and given numerous conference presentations and teacher training workshops on his interests in cultural studies, ESP, ESAP, CLIL, motivation, and intercultural language teaching.

Simona Floare Bora, PhD teaches Italian and EAP on in-sessional and pre-sessional courses at the University of Essex (UK) where she had previously lectured on TEFL at both undergraduate and postgraduate levels. She also teaches English in various schools in Bozen-Bolzano, Italy across all levels of education. She has presented at various international conferences and published in peer-reviewed journals. Her research interests include EAP/ESP, Second Language Acquisition, Literature-based pedagogy, Drama and Theatre in Foreign Language Teaching and Learning.

Regina Graßmann obliegt die wissenschaftliche Leitung des Schreiblabors der Hochschule Coburg. Arbeitsschwerpunkte: Fachsprachen, Schreibforschung.

Thomas Grimm ist Privatdozent am Lehrstuhl für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Universität Erlangen-Nürnberg. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Übergang Schule – Beruf, Förderung und Integration von Seiteneinsteigern und Zweitspracherwerb und literarische Texte im DaZ-Unterricht.

Simone Lotter ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Universität Erlangen-Nürnberg. Sie beschäftigt sich mit der Förderung und Integration von SeiteneinsteigerInnen in die Sekundarstufe I und der Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz im Kontext des Deutschen als Zweitsprache.

Magdalena Michalak ist Inhaberin des Lehrstuhls für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Universität Erlangen-Nürnberg. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören Zweitspracherwerb und Zweitsprachendidaktik, sprachbewusster Unterricht und Modelle der sprachlichen Bildung sowie Didaktik des Deutschen als Fremdsprache.

Paolo Nitti si occupa di linguistica acquisizionale, è professore a contratto in Linguistica italiana, generale e applicata nelle università di Verona, Padova, Venezia ed ECampus. Ha scritto una monografia e più di 90 articoli di carattere linguistico e glottodidattico. È membro dei comitati scientifici di diverse riviste nazionali e internazionali.

Eleni Peleki promovierte im Fach Deutsch als Zweitsprache am Lehrstuhl für Deutschdidaktik/DDAZ an der Ludwig-Maximilians-Universität München, wo sie auch ihr Magister Artium in den Fächern Deutsch als Fremdsprache, Pädagogik und Sprechwissenschaft/Psycholinguistik erworben hat. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Deutschdidaktik/DDaZ an derselben Universität sowie an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd und zuletzt am Herder-Institut der Universität Leipzig. Zur Zeit habilitiert sie sich.

Vaijyanthi M. Sarma is a faculty member of the Department of Humanities and Social Sciences at IIT Bombay. Her primary interests lie in the areas of morpho-syntax, early language acquisition, and documentation of the endangered

languages of the sub-continent. She has planned, co-ordinated, and managed the English Language Teaching Programme for freshman at the Institute for the last five years, using an understanding of language learning in adults to help address the needs of the students from varied linguistic backgrounds. She has a developing interest in language learning and teaching in the context of higher education.

Eva Seidl unterrichtet Deutsch als Fremd- und Erstsprache an der Universität Graz: am Institut für Translationswissenschaft sowie am Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik (treffpunkt sprachen). Sprachdidaktik unterrichtet sie bei der Modulreihe Sprachenlernen mit Erwachsenen und am Universitätslehrgang DaF/DaZ, beides in Graz. Forschungsschwerpunkte: Mobilitäts- und Austauschforschung, translationsorientierte Sprachdidaktik sowie hochschulische Transitions- und Adaptionprozesse.

Birgit Simschitz unterrichtet am Abendgymnasium Graz, am Vorstudienlehrgang der Grazer Universitäten und am Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik der Universität Graz (treffpunkt sprachen) Deutsch als Fremdsprache mit Fokus auf Sprach- und Literaturvermittlung. Doktoratsstudium der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Von 1994 bis 1996 Universitätslektorin an der Jozef-Pavel-Safarik-Universität Prešov/Slowakei, danach selbständige Erwachsenenbildnerin in Graz.

Renata de Souza Gomes has a PhD and MA in Applied Linguistics from the Federal University of Rio de Janeiro. She teaches English language at the Federal Center of Technological Education Celso Suckow da Fonseca in Rio de Janeiro, Brazil. She has experience in teaching English language and literatures in public schools and private universities in Rio de Janeiro and her research interests are multiliteracies pedagogy and English of Specific Purposes.

Sarah Strigler teaches at the University of Texas at Austin, where she specializes in providing academic writing instruction to international graduate students. She develops innovative approaches to academic writing instruction, and her research focuses on effective writing feedback techniques and improving student monitoring of writing through reflective analysis.

Aleksandra Sudhershnan is Professor of Business and Technical English and Head of the Language Centre at Beuth University of Applied Sciences Berlin. Prior to this, she taught English for Specific Purposes as Professor of English at the University of Applied Sciences Kufstein, Austria. She was involved in the development of the Language Online Portfolio Project (LOLIPOP), an online version of the European Language Portfolio with an enhanced intercultural dimension. She is a member of the UNICert® Executive Committee, a university-specific modern languages certification and education system comprising a network of over 50 universities in Germany and abroad. Her research interests include teaching English for Specific Purposes, flipped learning, English as a medium of instruction, learner autonomy, and intercultural competence.

Dietmar Unterkofler ist seit 2016 wissenschaftlich-didaktischer Koordinator für Deutsch an der Freien Universität Bozen. Magister in Germanistik und Doktorat in Vergleichender Literaturwissenschaft an der Universität Wien. Bis 2009 Universitätsassistent am Institut für Germanistik an der Universität Wien. Von 2009 bis 2016 Lehrbeauftragter am Institut für Germanistik an der Universität Novi Sad (Serbien).

Brigitte Widmann ist Dozentin für Deutsch als Fachsprache/Fremdsprache und freie Mitarbeiterin am Sprachenzentrum der Freien Universität Bozen. Arbeit im Bereich Didaktik, Testerstellung, Beratung, Aus- und Fortbildung, sowie als zertifizierte Deutsch-Prüferin für verschiedene internationale Zertifizierungen wie TestDaF, Goethe-Prüfungen und Telc.

Victor Zirate absolvierte das binationale Masterstudium DaF an der Universität Leipzig und an der Universidad de Guadalajara. Als Deutschlehrer war er tätig an der Universidad de Guadalajara sowie am Goethe-Institut Mexiko. Derzeit promoviert er am Herder-Institut der Universität Leipzig im Bereich Linguistik für DaF. Arbeitsschwerpunkte: Deutsch als Fremdsprache; gesprochene Sprache; Deutsch als fremde Wissenschaftssprache.