

# Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit

---

Jahresschrift - Band 16

Jochen Balzer, Michael Schmid,  
Zeynep Kalkavan-Aydin & Stefan Jeuk (Hrsg.)

daz-portal

Spracherwerb

Migration

Mehrsprachigkeit

**Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit**  
**Jahresschrift - Band 16**

ISSN: 2940-1844

[www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de)

© daz-portal



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Share Alike 4.0 International zugänglich. <https://doi.org/10.18452/25601>.

## Inhalt

<b>Vorwort</b> Stefan Jeuk, Zeynep Kalkavan-Aydın, Jochen Balzer & Michael Schmid	3
<b>Einleitung</b> Stefan Jeuk, Zeynep Kalkavan-Aydın, Jochen Balzer & Michael Schmid	4
<b>Erzählproduktionen mehrsprachiger Grundschulkinder zu einer (fast) textlosen Bilderbuchgeschichte - Narratives Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität</b> Petra Wieler	6
<b>Ein Fall für die Grundschule? Bedingungen und Möglichkeiten eines sprachförderlichen Grammatikunterrichts am Beispiel der Kasus</b> Theresa Borggreffe & Andreas Krafft	29
<b>Passiv in narrativen Texten und Sachtexten der Grundschule</b> Wilhelm Grießhaber	47
<b>Sprachsensibler Sachunterricht in der Grundschule – Beliefs von Studierenden am Beispiel des Wasserkreislaufs</b> Zeynep Kalkavan-Aydın	62
<b>Wie sagt man Dinge, die man (noch) nicht sagen kann? Zur Kreativität von Lernaltersprache</b> Amra Havkić, Amani Kassem & Julia Settineri	82
<b>Korrektives Feedback im DaZ-Unterricht. Ein Plädoyer für mehr Selbstkorrekturen</b> Katja Schlatter	104
<b>Doing being an international: Perspektiven internationaler Studierender auf die Language Policies in ihren WGs und auf ihre Mehrsprachigkeit</b> Simone Amorocho & Anna Baumann	121
<b>Literale Alltagspraktiken erwachsener arabischsprachiger Migrant*innen im Kontext zweitsprachlicher Alphabetisierung</b> Franziska Förster, Yousuf Aboamer & Christine Czinglar	143
<b>Zur Rolle von (Laien-)Dolmetscher*innen in Interviews: Ergebnisse einer Pilotstudie</b> Miriam Riegger & Julia Ricart Brede	162
<b>Impressum</b>	177

## Vorwort

### Mehrsprachigkeit, Sprachaneignung und Sprachunterricht

Im November 2021 fand der *16. Workshop für Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit* an der Pädagogischen Hochschule Freiburg statt. Der Workshop war ursprünglich für das Jahr 2020 geplant und bedingt durch die Pandemie um ein Jahr verschoben worden. Aufgrund der pandemischen Entwicklungen im Jahr 2021 wurde auf ein digitales Format umgestellt. Wir danken an dieser Stelle der Hochschulleitung sowie der Verwaltung der Pädagogischen Hochschule Freiburg vielmals, dass uns eine flexible Planung sowie eine reibungslose Durchführung ermöglicht wurde.

Der Workshop in Freiburg schließt sich dem von Bernt Ahrenholz begründeten Format an. Der hier vorliegende Band ist bereits der 14. in einer eindrucksvollen Reihe, die bisher bei Fillibach/Klett erschienen ist. Unser Dank gilt Herrn Jürgen Welke von Fillibach und Herrn Sebastian Weber von Klett, die uns so lange die Treue gehalten haben.

Dieser Band ist nun der erste, der in dem neuen digitalen Format der ursprünglichen Veröffentlichungsreihe des *Workshops für Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit* erscheint. Ganz herzlich danken wir den Beiratsmitgliedern des Workshops, mit dem das digitale Format der Publikation gemeinsam erarbeitet wurde. Insbesondere gilt unser Dank Prof. Dr. Beate Lütke (Humboldt Universität zu Berlin), da sie dieses digitale Format als neue Open-Access-Publikationsreihe an der HU Berlin ermöglicht, sodass auch in Zukunft die erkenntnisreichen Beiträge der Workshops veröffentlicht werden können.

Das thematische und methodische Spektrum der Beiträge war auch im 16. Workshop in Freiburg sehr breit gefächert. Wir freuen uns daher, in diesem Band einen Großteil der Beiträge dokumentieren zu können, da sie einen Ausschnitt aus der vielfältigen nationalen und internationalen Forschung zu Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und Migration wiedergeben.

Abschließend möchten wir allen Beitragenden und Mitgliedern des Workshops für ihr Engagement herzlich danken.

*Stefan Jeuk (Beiratsmitglied), Zeynep Kalkavan-Aydın (Beiratsmitglied und Leitung des Workshops in Freiburg), Jochen Balzer (PH Freiburg, Workshop-Team) und Michael Schmid (PH Freiburg, Workshop-Team)*

## Einleitung

Sprachbildung ist eine übergreifende Aufgabe, die sich über die Schulzeit hinaus auch in anderen Lebensbereichen widerspiegelt. In diesem Sinne vereint der vorliegende Band Beiträge, die sich einerseits mit Sprache im Kontext von Unterricht und Schulpraxis befassen, andererseits zeigen die Beiträge im zweiten Teil der Publikation, welche komplexen (forschungsmethodologischen) Prozesse und Spezifika in der Erwachsenenbildung zu berücksichtigen sind.

Im ersten Teil des Bandes werden Beiträge vorgelegt, die sich mit Lernaltern, schulischer Sprachaneignung und Sprachbildung befassen.

**Petra Wieler** präsentiert Erzählproduktionen mehrsprachiger Grundschulkindern zu textlosen Bilderbuchgeschichten. Anhand unterschiedlicher Beispiele aus jahrgangsübergreifenden Lerngruppen von Klasse 1 bis 3 diskutiert sie den Zusammenhang zwischen narrativem Lernen und der Entwicklung schriftsprachlicher Textualität. Sie zeigt auf, welche Potenziale die Rezeptionen zur Textgestaltung haben.

**Theresa Borggrefe** und **Andreas Krafft** diskutieren in ihrem Beitrag einen neuen Zugang zu Kasus, der eine formspezifische Aufmerksamkeit im Schreibprozess zum Ziel hat. Anhand von Ergebnissen einer Untersuchung zur Verwendung von Nominalphrasen in Schüler\*innentexten verdeutlichen sie, welche Kasus insbesondere bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache am häufigsten verwendet werden und wie eine Formfokussierung im Unterricht effektiv erfolgen kann.

**Wilhelm Griebhaber** greift in seiner Analyse von Lernertexten einen anderen grammatischen Bereich auf und untersucht Passiv-Strukturen, die von Grundschul\*innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in ihren Texten verwendet werden. Er kommt zu dem Schluss, dass die Fokusfortführung in den Texten eine wichtige Rolle spielt und die narrative Texte deutlich weniger Passive enthalten als Sachtexte.

**Zeynep Kalkavan-Aydın** stellt Ergebnisse einer Studie zu *beliefs* von angehenden Lehrkräften in Bezug auf Sprachbildung im Sachunterricht vor. Dabei stellt sie am Beispiel des Wasserkreislaufs Vorgangsbeschreibungen vor und wirft anschließend einen Blick in die Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Lehrnoviz\*innen. Die Datengrundlage bilden neben den Lernertexten u.a. auch schriftliche Vorgangsbeschreibungen der angehenden Lehrkräfte. Hier zeigen sich in den Texten sowie in der Befragung Unterschiede zwischen den Gruppen, die zum Teil ein naturwissenschaftliches Fach studieren und teilweise nicht.

**Amra Havkić, Amani Kassem** und **Julia Settinieri** untersuchen Benennungsstrategien bei lexikalischen Lücken und stellen sprachniveaugebundene Unterschiede in der Lernaltern fest. Im Fokus stehen dabei Kompositabildungen in der Zielsprache Deutsch.

**Katja Schlatter** stellt in ihrem Beitrag Daten aus einem Forschungsprojekt zu Feedback im Deutsch als Zweitsprache-Unterricht vor. Mittels Videografie untersucht sie das Feedback-Verhalten von Lehrkräften in einem zweiten und dritten Schuljahr und zeigt auf, welche Formen (*prompts*) lernförderlich zu sein scheinen und welche Interaktionsprozesse Selbstkorrekturen bei Lernenden begünstigen bzw. anregen.

Im zweiten Teil der Zeitschrift werden Beiträge zur Sprachaneignung, Sprachpraktiken und Mehrsprachigkeitsforschung bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen zusammengeführt. Dies ist insofern bemerkenswert, da diese Zielgruppe insbesondere seit der Neuzuwanderung in jüngerer Zeit wieder stärker in den Fokus der Sprachdidaktik und der Zweitspracherwerbsforschung gelangt.

**Simone Amorocho** und **Anna Baumann** untersuchen anhand von Gruppeninterviews, wie internationale Studierende die *Language Policies* in ihren Wohngemeinschaften wahrnehmen und wie sie sich im Hinblick auf ihre eigene Mehrsprachigkeit diesbezüglich positionieren. Die Ergebnisse der zwei Gruppeninterviews zeigen, dass Englisch als Lingua franca u.a. zur Konstitution einer Gruppenidentität genutzt wird.

**Franziska Förster**, **Yousouf Aboamer** und **Christine Czinglar** stellen Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit erwachsenen arabischsprachigen Migrant\*innen vor, in der es vornehmlich um literale Alltagspraktiken im Kontext zweitsprachlicher Alphabetisierung geht. Im Beitrag werden alltägliche literale Herausforderungen, die in den Interviews angesprochen werden, vorgestellt und diskutiert.

Im letzten Beitrag widmen sich **Miriam Riegger** und **Julia Ricart Brede** der Frage, welche Rolle (Laien-)Dolmetscher\*innen in forschungsbezogenen Interviews spielen. Im Rahmen einer qualitativen Pilotstudie untersuchen sie, welche Herausforderungen und Potenziale mündliche Befragungssituationen für Dolmetscher\*innen im Übersetzungskontext Deutsch und Arabisch darstellen. Ziel ist es, mithilfe einer methodischen Reflexion herauszufinden, wie Übersetzungsmomente besser vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden können.

# Erzählproduktionen mehrsprachiger Grundschul Kinder zu einer (fast) textlosen Bilderbuchgeschichte – Narratives Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität

Petra Wieler\*

## Abstract

*Die zunehmende Anzahl mehrsprachiger Kinder in Grundschulklassen unterstreicht die Notwendigkeit innovativer didaktischer Konzepte zur Sprachförderung. Dies gilt nicht zuletzt im Hinblick auf die Aufgabe des Grundschulunterrichts, alle Kinder an Schriftkultur und konzeptionelle Schriftlichkeit heranzuführen. Vor diesem Hintergrund scheint sich das Angebot textfreier Bilderbuchgeschichten nicht unbedingt aufzudrängen. Dennoch geht aus langjährigen Beobachtungen in einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe der Klassen 1 bis 3 hervor, dass Schüler\*innen die subtile narrative Komposition einer (fast) textlosen Bilderbuchgeschichte nicht nur wahrnehmen, sondern auch ihre Wertschätzung dafür zum Ausdruck bringen möchten. Am Beispiel von Erzählproduktionen zu Rotraut Susanne Berners Wimmelbüchern soll dieser Beitrag zeigen, wie die Buch-Rezeption Fähigkeiten zur Textgestaltung evozieren und mehrsprachige Kinder dazu einladen kann, (auch ihre eigenen) Geschichten zu erzählen.*

*Mehrsprachige Grundschul Kinder, textfreie Bilderbücher, konzeptionelle Schriftlichkeit, Wimmelbücher, eigene Geschichten*

*The increasing number of multilingual children in primary school classes underlines the need for innovative didactic concepts for language promotion. This is true not least with regard to the task of primary school teaching to introduce all children to written culture and conceptual writing. Against this background, the offer of text-free picture book stories does not necessarily seem to impose itself. Nevertheless, long-term observations in an inter-grade learning group in grades 1 to 3 show that pupils not only perceive the subtle narrative composition of a (nearly) text-free picture book story, but also want to express their appreciation for it. Using the example of narrative productions on Rotraut Susanne Berner's Wimmelbücher, this paper aims to show how book reception can evoke text creation skills and invite multilingual children to tell (also their own) stories.*

*Multilingual primary school children, text-free picture books, conceptual writing, busy books/wimmelbooks, own stories*

## 1. Theoretische und empirische Bezugspunkte

Seit etwa 15 Jahren erfahren Bilderbücher und deren Rezeption anhaltende Aufmerksamkeit in der deutschdidaktischen Diskussion (vgl. u.a. Richter/Plath 2005; Jantzen/Klenz 2013; Kruse/Sabisch 2013; Abraham/Knopf 2019; Scherer/Volz/Wiprächtiger-Geppert 2014). Ein Grund dafür dürfte sein, „dass in der Bildrezeption von Schülern ein großes Potential für Textgenerierung vorhanden ist [...] [und offenbar auch] von Schülern genutzt wird“ (Jantzen 2008: 238). Darüber hinaus wird insbesondere textlosen Bilderbüchern zuerkannt, (ein- und

---

\* Petra Wieler, Professorin für Grundschulpädagogik/Didaktik Deutsch, Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 14195 Berlin, pwieler@zedat.fu-berlin.de, Arbeitsschwerpunkte: Sprachliche Enkulturation und literarisches Lernen, Literaturdidaktik und Unterrichtsforschung, Mehrsprachigkeit.



mehrsprachige Kinder gleichermaßen) in besonderer Weise zu Prozessen der Bedeutungs- und Sinnkonstruktion anzuregen:

*Ohne verbale Hinweise und Anleitungen müssen alle Handlungszusammenhänge und Bedeutungsschichten durch die Auseinandersetzung mit den visuellen Inhalten und formalen Gestaltungsstrukturen vom betrachtenden Subjekt erschlossen, narrativ miteinander verknüpft und kognitiv zu einem imaginären Film zusammengefügt werden.*

(Krichel 2020: 12)

An der eher reservierten Haltung von Lehrer\*innen gegenüber dem Einsatz von (gar textlosen) Bilderbüchern im Unterricht scheint sich indes wenig geändert zu haben. Scherer/Vach (2019: 14) sehen in einer aktuellen Studie sogar den gesamten „Lernbereich Umgang mit Literatur und literarisches Lernen an den Rand des Deutschunterrichts gedrängt“, und zwar als Folge der zunehmenden Ausrichtung des deutschen Bildungssystems auf Bildungsstandards und die regelmäßige Überprüfung des Lernstands der Schüler\*innen in Vergleichsarbeiten. Für viele Lehrer\*innen scheine daher im Deutschunterricht kaum mehr Zeit für die Begegnung mit Literatur und die Anregung literarischer Erfahrungen zu bleiben (vgl. ebd.). In ähnlicher Weise moniert Krichel (2020) im Auftakt ihrer Studie zu textlosen Bilderbüchern: „Weder der Begriff ‚Bilderbuch‘ noch der Terminus ‚visuelle Narration‘ werden in den Lehrplänen für die Primarstufe oder in den Bildungsstandards für das Fach Deutsch explizit genannt“ (Krichel 2020: 7). Nicht zuletzt aufgrund der (vermeintlichen) Notwendigkeit von Lernstandserhebungen und Leistungsbeurteilungen und der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien (wie PISA und IGLU) richte sich der Fokus der Lehrenden

*nach wie vor auf messbare und leicht diagnostizierbare Leistungen, während die ebenso wichtigen ästhetischen Aspekte des Erlebens, des Handelns und des Kreativen an den Rand gedrängt und dadurch in ihrer Existenzberechtigung bedroht werden.*

(vgl. Edelstein 2007: 71, zit. nach Krichel 2020: 7)

Eine verwandte Sorge um die mögliche Marginalisierung ästhetischer Bildungsprozesse im Vor- und Grundschulalter spricht auch aus kritischen Kommentaren gegenüber einem (eher zu eng gefassten) Konzept *Bildungssprache* (Steinbrenner 2018), wie es u.a. von Seiten der sog. *Empirischen Bildungsforschung* vertreten wird (Gogolin et al. 2011). In ähnlicher Weise subsumiert Wildemann (2003: 100) bereits in ihrer Untersuchung zur Kinderlyrik sowie zur Reimfähigkeit und zum Reimwissen von Vorschulkindern unter dem Begriff *Schriftsprachlichkeit*, den sie als Synonym zu *Literalität* verwendet, „umfassende und vielfältige Verwendungs- und Bewusstseinsformen im Umgang mit Schrift-Sprachlichem“ – „unabhängig vom Vorhandensein geschriebener Texte in der Interaktion“ (ebd.). In einer neueren Studie untersucht Wildemann die Beziehungen zwischen Alltagssprache, lyrischer Sprache und Bildungssprache (Wildemann 2018), dies mit dem Ziel, das (bildungs)sprachliche Potenzial von literar-ästhetischer Sprache, in diesem Fall von Lyrik, für das sprachliche Lernen

aufzuzeigen. Sie grenzt sich dabei ab von inzwischen durchaus etablierten Definitionen des Begriffs *Bildungssprache*, etwa derjenigen, der gemäß es sich um ein von der üblichen alltagssprachlichen Verständigung gesondertes Register der Sprachverwendung handelt, das in Kontexten formaler Bildung besonders relevant ist (vgl. Gogolin/Lange 2011: 107). Vielmehr formuliert Wildemann – unter Berufung auf Morek/Heller (2012) – die Vermutung, *Bildungssprache* nehme in ihrer Beziehung zur *Alltagssprache* auch eine intermediäre Position ein, denn sie habe einerseits kommunikativ-funktionalen Charakter, weise andererseits aber auch spezifische wiederkehrende linguistische Merkmale auf, wie u.a. fachsprachliche Lexik, Nominalisierungen, komplexe Attribute (vgl. Wildemann 2018: 23-24). Ebenso stellt sie die von Becker-Mrotzek/Roth (2017: 22) vertretene Auffassung in Frage, derzufolge die primärsprachliche Entwicklung der Aneignung bildungssprachlicher Fähigkeiten vorausgeht. So etwa sei bereits in der Studie von Wieler (1997) zu Vorlesegesprächen zwischen Eltern und Vierjährigen eine enge Verflechtung von alltäglichen und literatursprachlichen Äußerungsformen zu erkennen.

Bezogen auf ein späteres Stadium in der kindlichen Entwicklung dokumentiert eine Studie von Weinhold (2000) in durchaus vergleichbarer Weise, dass sich vor allem in den Texten von Schreibanfänger\*innen narrative und literale Strukturen zeigen, wenn Kinder auf entsprechende außerschulische, meist familiär geprägte Erfahrungen zurückgreifen können. Entsprechend charakterisiert Weinhold narrative Strukturen als „eine Art Scharnier zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ (Weinhold 2005: 82; vgl. Wildemann 2018: 25).

Unter Berufung auf deutschdidaktische Studien, die sich mit dem frühen Schriftspracherwerb und dabei auch mit der maßgeblichen Rolle von Literatur(sprache) für den Erwerb von Literalität beschäftigen (u.a. Merklinger 2012; Merklinger/Wittmer 2018; Wieler 2015; 2017), problematisiert auch Steinbrenner (2018) Einseitigkeiten im derzeit vorherrschenden Konzept von *Bildungssprache*, dabei insbesondere deren Gleichsetzung mit sprachlicher Bildung – und nachdrücklicher noch: das Fehlen der ästhetischen Dimension. Gerade für Kinder aus schriftfernen Milieus oder für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (gemeint sind mit Blick auf das vorgestellte Unterrichtsprojekt: Kinder aus sozial eher unterprivilegierten Familienkontexten) sei ein ästhetischer Zugang zu Literalität über Literatur jedoch von besonderer Bedeutung (ebd.: 7),

*sei Bildungssprache mit Literatur [!] zu denken, da Schule oft der einzige Ort ist, an dem sie Literatur erfahren können [...] und vor allem weil Literatur die Chance bietet, Bildungssprache beiläufig zu erwerben, sie in ihrer Kreativität und Dynamik und nicht ‚als starres, normatives Konstrukt [...]‘ zu erfahren: Literatur kann einen ästhetischen Zugang zu Bildungssprache bieten.*

(ebd.: 13; Hvg. P.W.)

Entgegen der zuvor skizzierten, vornehmlich kontrovers ausgerichteten deutschdidaktischen Diskussion herrscht im selben Forschungskontext weitgehende Einhelligkeit bezüglich der maßgeblichen Bedeutung früher Vorlesesituationen für die sprachlich-kognitive, zugleich narrative Entwicklung des Kindes. Beispielhaft verwiesen sei in diesem Zusammenhang auf die Studien von Kümmerling-Meibauer (2011); Kümmerling-Meibauer/Meibauer (2011) zum Umgang mit *early-concept-books*, ebenso wie auf die grundlegenden Einsichten Tomasellos (2002), der die Fähigkeit schon des kleinen Kindes, seine Aufmerksamkeit sprichwörtlich zu teilen, d.h. sowohl den Blick auf eine Person als auch auf ein Objekt der gemeinsamen Betrachtung zu richten, als Teil der Neunmonatsrevolution und zugleich als grundlegende Basis jeglicher kulturellen Entwicklung kennzeichnet (vgl. auch Andresen 2005: 54).

Als gleichermaßen unumstritten dürften die von Dehn (2019) – in Anknüpfung an Bruner (1986) – angestellten Überlegungen zum Zusammenhang von *Visual Literacy* und Imaginationsfähigkeit (bereits ab dem frühen Kindesalter) gelten. Diese kennzeichnen das Sehen von Bildern – in gewisser Hinsicht gleichgestellt mit dem Textlesen – als konstruktiven Vorgang, den es auch in Unterrichtskontexten zu fördern gelte, und betonen unterschiedliche Aufmerksamkeitsniveaus der Bildwahrnehmung – präattentiv vs. attentiv. Für die schulische Begegnung mit Bildern wird das Fokussieren des ersten Blicks nahegelegt. Da *Visual Literacy* nicht weniger komplex als das Lesen eines Textes sei, solle weniger die Abgrenzung zwischen Texten und Bildern akzentuiert werden. Es gehe vielmehr darum, die entsprechenden Verbindungen in Wahrnehmung, Vorstellung und Sprachbildung aufzuzeigen (vgl. Dehn 2019: 121–122). In ähnlicher Weise argumentiert auch Hoffmann (2013) bezogen auf die für literarisches Lernen konstitutiven Dimensionen der Imagination und der Perspektivenübernahme: Durchaus vergleichbar mit der Rezeption literarischer Texte könne auch die Rezeption von Bildern (angesichts deren notwendig ausschnittartiger und mit entsprechenden ‚Leerstellen‘ behafteter Sicht) die Fähigkeit zur Übernahme auch möglicher anderer Perspektiven fördern und zur Aktivierung der eigenen Imaginationstätigkeit auffordern:

*Bilder genau zu betrachten und zu versprachlichen – mit anderen Worten: Visual Literacy – kann daher als ein wichtiger Bestandteil literarischen Lernens gelten, denn ähnlich wie das Lesen ist auch das Sehen ‚immer auf das Herstellen von Beziehungen und Sinnzusammenhängen, auf Generieren von Bedeutungen gerichtet‘.*

(Hoffmann 2013: 40–41 ; vgl. auch Dehn 2008: 4)

Bezüglich der Bildrezeption ist die mit Blick auf synästhetische Bildungsprozesse in der Grundschule formulierte Position, der gemäß gerade Unerwartetes als Unterstützung ästhetischen Lernens dient, ebenfalls zu berücksichtigen; in dieser Perspektive bedarf es der Momente des Staunens, die die alltägliche Routine durchbrechen und Bekanntes durch Verfremdung in den Fokus der Aufmerksamkeit rücken (vgl. Kraemer/Spinner 2002: 10; Krichel 2019: 7).

Ungeachtet der zuletzt skizzierten Übereinkünfte verdient die von Steinbrenner (2018) aufgeworfene Frage, wie ein – auch schon frühe Literaturbegegnungen einschließendes – „erweitertes Konzept von Bildungssprache gewonnen werden [könnte], das über den Erwerb von Literalität hinausgeht“ (ebd.: 15), besondere didaktische Aufmerksamkeit. Erste Anhaltspunkte dafür bieten seine Studien zu literarischen Gesprächen in unterschiedlichen Schulstufen und Schularten, die bereits „das Sprechen von SchülerInnen als ein mimetisch-ästhetisches Sprechen zu beschreiben [versuchen]“ (ebd.; vgl. auch Steinbrenner 2010):

*Dieses zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass die SchülerInnen die literarischen Texte paraphrasieren, wobei Worte und Wendungen aus den Texten in das eigene Sprechen einfließen, dass sie Ähnlichkeitsbeziehungen zu eigenen Erfahrungen oder anderen Texten herstellen und dass sie dabei tentativ, mit einem abgeschwächten Geltungsanspruch vorgehen, was sich vor allem an Sprachformen für Unbestimmtheit und Ungewissheit zeigt.*

(Steinbrenner 2018: 15)

Wie aus der Studie von Wieler (2015) zu Erzähltexten mehrsprachiger Grundschulkinder zu einem Bilderbuch ohne Text hervorgeht, wirkt das ‚Sich-Anverwandeln‘ einer Bilderbuchgeschichte auch bis in die schriftlichen Erzählproduktionen der Schüler\*innen hinein. Nach Steinbrenner (2018) werden in den genannten Kindertexten vor allem emotionale Beteiligung und artikulierte Subjektivität zum Ausdruck gebracht. Zugleich unterstützt auch diese Untersuchung seine Position, der gemäß

*bei der kindlichen Ausbildung medialer und konzeptioneller Schriftlichkeit der Arbeit mit Kinderliteratur im schulischen und familiären Kontext eine grundlegende Bedeutung zukommt und dass Kinderliteratur einen wesentlichen Beitrag zur sprachlichen Bildung und Sprachförderung im Deutschen leisten kann – gerade auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.*

(ebd.: 14–15; vgl. auch Eder 2015; Eder/Dirim 2017)

In diesem Sinne verweisen auch bilddidaktische Ansätze auf Lernanregungen durch Bilderbücher, durch deren Vernachlässigung „wertvolle Bildungschancen, v.a. für Kinder, die nur sehr schwierig an das Lesen [und an den Erwerb der Zweitsprache Deutsch, P.W.] heranzuführen sind, möglicherweise verschenkt würden“ (Lieber/Schnell 2008). Dies illustrieren ebenso eigene Unterrichtsbeobachtungen aus zurückliegenden Forschungsprojekten – u.a. zur schulischen Begegnung mit den textlosen Bilderbüchern *The Snowman* von Raymond Briggs (1987) und *Der rote Regenschirm* von Ingrid und Dieter Schubert (2011). Den dabei gewonnenen Einsichten

*zufolge bieten nicht zuletzt Bilder(buch)geschichten ohne Text speziell jüngeren und insbesondere mehrsprachigen Kindern eine mögliche Strukturierungshilfe für das Zur-Sprache-Bringen von Bilder- und Vorstellungswelten, die im Zuge der Gestaltung eigener*

*Textproduktionen im Sinne der Vertiefung ästhetischer Erfahrung und zugleich eigener Selbst- und Weltwahrnehmung fruchtbar werden können.*

(Wieler 2011: 63)

## **2. Die präsentierte Rezeptionsstudie**

Das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt knüpft an zuvor durchgeführte eigene Studien zur Rezeption textloser Bilderbücher in mehrsprachigen Grundschulklassen an (Wieler 2011; 2013; 2015a; 2015b). Alle diese Beobachtungen wurden in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen (der Klassenstufen 1 bis 3) einer Grundschule im Berliner Stadtbezirk Kreuzberg vorgenommen. Im Mittelpunkt der ersten dieser Studien zum Unterricht in einer Lerngruppe von Erst- und Zweitklässlern stand Raymond Briggs' Bilderbuch *The Snowman* (1978), das – in zahlreichen Bildern, jedoch ohne Text – von den Abenteuern erzählt, die ein Junge während einer Nacht mit einem zum Leben erwachten Schneemann erlebt. Auch im sich anschließenden Projekt wurde die mündliche und schriftliche Rezeption einer wiederum ausschließlich in Illustrationen gestalteten Bilderbuchgeschichte *Der rote Regenschirm* von Ingrid und Dieter Schubert (2011) beobachtet; dieses Buch erzählt die Geschichte von einem kleinen Hund, der eines Tages einen Regenschirm entdeckt und von diesem zu einer Reise um die ganze Welt fortgetragen wird. Auch in dieser Lerngruppe mit Erst-, Zweit- und Drittklässler\*innen hatten alle Kinder einen Migrationshintergrund. Zu den auffälligsten Übereinstimmungen in den Ergebnissen der beiden Projekte zählte die erhebliche Diskrepanz bezüglich des sprachlichen Niveaus der beobachteten Unterrichtsgespräche und den im Anschluss entstandenen Schüler\*innentexten. So zeigten sich in den Klassengesprächen die noch eher begrenzten Möglichkeiten bzw. Fähigkeiten der Lerngruppen zur mündlichen Artikulation bzw. zur erzählenden Gestaltung von Literaturerfahrungen in der Zweitsprache Deutsch. Demgegenüber schilderten nahezu alle Schüler\*innen in ihren Texten umfänglichere Szenen der jeweiligen Buchgeschichte. Ferner wiesen die Textproduktionen ausgeprägte narrative Strukturmerkmale auf, wurden selbst Zeitstrukturen einer erzählten Geschichte zumindest angedeutet. Ebenfalls sehr intensiv widmeten die Schreibenden sich den Innensichten der Protagonist\*innen. Als eine(!) der möglichen Ursachen für die recht aufwändig, auch sprachlich originell gestalteten schriftlichen Texte wurde die ausgeprägte psychologische Grundierung der fiktiven Protagonist\*innen festgehalten, zumal diese sich in besonderer Weise für Prozesse der Perspektivenübernahme, Identifikation und Empathie eignet. Bezogen auf die Rezeption des Bilderbuchs *Der rote Regenschirm* wurde ferner angenommen, dass die Schüler\*innen nicht zuletzt durch die weitgehend selbstständige Entdeckung eines maßgeblichen narrativen Struktur- und Kompositionsprinzips der Bilderbuchgeschichte – dieses betrifft die festgefügte Aufeinanderfolge der verschiedenen Bilderbuchillustrationen – zu ihren ausführlichen schriftlichen Schilderungen angeregt wurden.

Großes Interesse zeigte eine ebenfalls klassenübergreifende Lerngruppe mehrsprachiger Schüler\*innen auch bei der erstmaligen Präsentation eines einzelnen Wimmelbuchs von Rotraut Susanne Berner. Die Wahl eines Wimmelbuchs als Unterrichtsgegenstand erschien angesichts der mit dem Projekt angestrebten (schrift)sprachlichen sowie ästhetischen Förderung zunächst als Herausforderung. So etwa charakterisiert Wildemann (2019: 44) Wimmelbücher als nicht-narrativ: Ihnen gemein sei zumeist eine wenig dynamische Darstellungsweise, die bei der Rezeption vor allem in Frage- und Benennaktivitäten zum Ausdruck komme. Damit besteht das Risiko, die Schüler\*innen zum Genre der *Bildergeschichte* erzählen zu lassen und sie, wie in der Studie von Becker (2011) eindringlich nachgewiesen, gerade nicht in der angestrebten Weise in ihrer Erzähentwicklung zu fördern. Tatsächlich thematisierten die Lernenden in den zugehörigen Unterrichtsgesprächen (auch der nachfolgenden Unterrichtsstunden) lediglich einzelne Begebenheiten aus den vielszenisch gestalteten Bilderbuchdoppelseiten – vornehmlich für sie vergnügliche Handlungsmomente: etwa einen (nackt) duschenden Mann. Vornehmlich auf spätere Anregungen durch die Lehrerin hin wurde die gesamte Geschichte einer Bilderbuchfigur innerhalb einer einzelnen Jahreszeit verfolgt. Auch die schriftlichen Texte der Schüler\*innen beschränkten sich in einer frühen Phase des Projekts auf nur wenige Sätze. Ein wichtiges Anliegen der Unterrichtsstudie bestand entsprechend darin, die Lernenden zu bewegen, auch zu den einzelnen Wimmelbüchern ausführlichere Geschichten zu verfassen. Wie schon in den zuvor durchgeführten Studien zur Rezeption textloser Bilderbuchgeschichten orientierten sich die Auswahl und Auswertung entsprechender Unterrichtsdokumente an der sog. Key Incident Analyse, einem Verfahren, das vor allem aus qualitativen Verfahren zur Unterrichtsforschung bekannt ist (Kroon/Sturm 2002: 98). Schlüsselcharakter kommt in diesem Fall denjenigen Rezeptionsdokumenten zu, an denen sich das Aufdecken der Gestaltungsprinzipien einer Geschichte und das Bestreben um eine authentische Schilderung in Verknüpfung mit emotionaler Beteiligung und dem Bemühen um konzeptionelle Schriftlichkeit und literatur- oder bildungssprachlich orientierte Formulierungen nachweisen lassen. Bezogen auf die Systematisierung bildungssprachlicher Merkmale wird auf die von Reich (2008) entwickelten Ansätze Bezug genommen, die zwischen diskursiven, lexikalisch-semantischen und syntaktischen Merkmalen von Bildungssprache unterscheiden (vgl. auch Wildemann/Fornol 2020: 118); darüber hinaus sollen bei den schriftlichen Texten der Schüler\*innen auch literatursprachliche Merkmale der Textkomposition berücksichtigt werden.

### **3. Rotraut Susanne Berners Wimmelbücher**

Die in diesem Beitrag präsentierten Unterrichtsbeobachtungen beziehen sich auf die Rezeption der (fast) textlosen Wimmelbuchserie von Rotraut Susanne Berner (2003-2008) sowie der zugehörigen Wimmlinger Geschichten (in gereimter Sprache) durch eine jahrgangsübergreifende Lerngruppe mehrsprachiger Kinder der Jahrgangsstufen 1 bis 3. Die Serie umfasst das Winter-Wimmelbuch, das Frühlings-Wimmelbuch, das Sommer-

Wimmelbuch, das Herbst-Wimmelbuch und schließlich das Nacht-Wimmelbuch. Jedes dieser Bücher enthält sieben pluriszenisch, d.h. mit mehr als einem Handlungsmoment gestaltete Doppelseiten und den folgenden Settings, die zugleich die jeweilige Jahres bzw. Tageszeit erkennen lassen: So zeigt die erste Doppelseite den Querschnitt eines Mehrfamilienhauses, die zweite ein Bauernhofpanorama mit benachbarter Autowerkstatt, die dritte einen modernen Bahnhof mit Ticket- und Pressestand, Fahrscheinautomat, Café und einer Fischhandlung „Poseidon“. Auf der vierten Doppelseite ist der Querschnitt eines Kulturzentrums abgebildet, daneben befindet sich die in kontinuierlicher Weiterentwicklung befindliche Baustelle eines Kindergartens. Im Folgenden ist ein Marktplatz mit verschiedenen Geschäften zu sehen, darunter eine „Buchhandlung“. Auf der sechsten Doppelseite findet sich der Querschnitt eines mehrstöckigen Kaufhauses mit Parkgarage. Abgeschlossen wird jede Episode, die immer derselben (aufgezeigten) Route folgt, durch eine Szene im Park mit See und dem Wimmlinger „Park-Café“. „Der Leser verändert also weder Standpunkt noch Perspektive; seine Wahrnehmung des Settings gleicht einer statischen Kamera, die wie auf Schienen einer geraden Linie folgt“ (Krichel 2019: 122). Die Bilderbuchserie schließt zahllose Haupt- und Nebenfiguren ein; zu ersteren zählen u.a. „Manfred und Elke“, „Peter und sein Hund Struppi“, „Oskar und seine Gans“ sowie das Katzenpaar „Monika und Mingus“. Eher Nebenfiguren sind u.a. der Buchhändler „Armin“, „Silvia und die Kindergartenkinder“, „Santosh“ (aus Indien) und der „Fischverkäufer“ aus dem Laden „Poseidon“. Nach Krichel (2019: 118) lassen sich Berners Jahreszeiten-Bilderbücher als Serie bezeichnen, da sie fünf Episoden zum gleichen Thema (Jahres- und Tageszeiten) umfassen, die in Setting, Figuren und Erzählinstanz übereinstimmen (vgl. Kümmerling-Meibauer 2018: 104). Das serielle Prinzip der „Wiederkehr und Ähnlichkeit von Formen und Inhalten“ innerhalb der „Pentalogie“ (Anders/Staiger 2016: 4) werde auf der Bildebene durch zahlreiche kohärenz- und kohäsionsstiftende Merkmale hergestellt, die die einzelnen Episoden narrativ miteinander verknüpfen. Zu den kohärenz- und kohäsionsstiftenden Gestaltungsmitteln – erstere beziehen sich auf den inhaltlichen und thematischen Zusammenhang innerhalb einzelner Bildsequenzen, letztere auf sequenz- und episodenübergreifende Elemente – werden das konstante Figureninventar, die zirkuläre Gestaltung des Settings, die Visualisierung der dargestellten Zeit sowie inter- und intrapiktoriale Bezüge gezählt. Dabei könne jede Episode sowohl für sich als auch im Kontext der Vorläufer- und Fortsetzungsbücher gelesen und interpretiert werden (vgl. Krichel 2019: 118).

Allein die kaum überschaubare Vielzahl der auftretenden Figuren veranschaulicht die „Kombination aus Einfachheit und Komplexität“ als ein besonderes Merkmal dieser Bilderbücher (Berthold 2014: 114). Zu den wenigen schriftlichen ‚Ankerpunkten‘ in der ansonsten visuell dargestellten Welt zählen die inhaltliche Zusammenfassung und Figuren-

Charakterisierung auf der jeweiligen Rückseite von Berners Wimmelbüchern; hier finden sich auch die Namen der Haupt- und Nebenfiguren (vgl. ebd.: 41; s. Abb. 1).



Abbildung 1: Rückseite Berner, Rotraut Susanne (2015): Sommer-Wimmelbuch. Hildesheim: Gerstenberg

#### 4. Zur Analyse der Schülertexte

Die zuletzt genannten Kommentare auf den Rückseiten der Wimmelbücher nehmen auch in verschiedenen der nachfolgend präsentierten Schülertexte eine Schlüsselfunktion ein. In einer Pilotstudie zum vorgestellten Projekt wurde etwa ein Text des Drittklässlers Sachin<sup>1</sup> dokumentiert:

*Es war ein mal ein Mann er heiß  
 Santosh. Er hat ein Geschenk gekauft.  
 Er hat ein ferngesteuertes Segelboot  
 Gekauft. Er will es Susane zum Geburtstag  
 Schenken. Der MotorradMann schenkt Susane ein  
 Hut und Oskar schenkt eine Lampe  
 [die aussieht] wie eine Gans.*

Sachins Text könnte u.a. durch eine möglicherweise empfundene (sprachliche) Nähe zwischen dem Namen des Protagonisten („Santosh“) und dem eigenen Vornamen motiviert sein, vielleicht auch durch sein Interesse für das technisch anspruchsvolle (Geburtstags-)Geschenk eines ferngesteuerten Segelboots. Allerdings greift dieser Schülertext nur ausgewählte

<sup>1</sup> Alle anderen Kindernamen sind anonymisiert.

Aspekte aus dem überaus vielfältig gestalteten Sommer-Wimmelbuch auf. Um die Schüler\*innen noch stärker zum Erzählen von (komplexen) Geschichten anzuregen, wurden in einer späteren Phase der Untersuchung auch die neun kleinformatigen Pappbilderbücher zu den Hauptcharakteren der Wimmelbücher in die Unterrichtsarbeit miteinbezogen. Wie die Kinder schon in ihren mündlichen Erzählansätzen auf dieses Hintergrundwissen zurückgreifen, dokumentiert bezogen auf das Katzenpaar „Monika und Mingus“ ein Gesprächstranskript zum Frühlings-Wimmelbuch (s. Anhang). Wenngleich die ersten Schüler\*innenäußerungen (etwa durch eine Zeigegeste begleitet) noch vornehmlich die präsentierte Bilderbuchillustration kommentieren, stellen die Kinder schon hier Vermutungen zu den Handlungsabsichten der Bilderbuchfiguren an („und sie re/ reden vielleicht[!] über was, + möchten vielleicht[!] zusammen spazierengehen“; vgl. Steinbrenner 2018: 18; Hvg. P.W.), beziehen im Fortgang des Gesprächs verstärkt aber auch ihre Kenntnis der speziell dem Katzenpaar gewidmeten (gereimten) Bilderbuchgeschichte in das Gespräch mit ein – in diesem Fall ihr Wissen über die zunächst erfolglosen Werbungsversuche des Katers „Mingus“. Auf wiederholte Anregung der Lehrerin suchen sie dabei – durchaus im Sinne eines diskursiven Bemühens um Bildungssprache – nach möglichst genauen Formulierungen, die die anfänglich noch widerstreitenden Perspektiven der beiden Buchfiguren auf ihre sich anbahnende Beziehung zum Ausdruck bringen („Sich anfreunden und kennenlernen“; „Sie hat kein Interesse an ihm“; „Als Mingus Monika immer was angebotet hat, hat sie einfach weggestarrt und ist wegge/ gegangen“).

Bezogen auf die gemeinsamen Erlebnisse von „Monika und Mingus“ in der entsprechenden Episode des Frühlings-Wimmelbuchs formuliert Ela kurze Zeit nach diesem Gruppengespräch – in der zweiten Hälfte des Schuljahrs – zur (vorgegebenen) Überschrift „Ich erzähle dir eine Geschichte von Monika und Mingus!“ eine in sich abgerundete, zugleich recht detailgetreue schriftliche Erzählung, deren Gestaltung – etwa durch die anfängliche Erzählformel sowie durch variierende Satzanschlüsse und verschiedene originelle Formulierungen – ein deutliches Bemühen um (literarische) Textkomposition sowie die versuchte Annäherung an zugehörige Bildungssprache dokumentiert. So etwa werden die beiden Protagonist\*innen in Elas Geschichte – sprachlich angemessen – zunächst unpersönlich und unter Verwendung des epischen Präteritums eingeführt („Eines Tages trafen sich ein Kater und eine Katze“); die Formulierung „Sie machten zusammen einen Spazirgang“ verleiht ihren Erlebnissen einen Handlungsrahmen; ferner veranschaulichen elaborierte Formulierungen, wie „das Gerüst der Baustel[l]e“ sowie die Wortwahl „Dan nach sint sie auf einem Baum gelandet“ den abenteuerlichen und teils auch für die Protagonisten selbst überraschenden Charakter der Geschehnisse, die dennoch zu einem (offenbar) gewünschten Ziel führen.

*Ich erzähle dir eine Geschichte von Mingus  
und Monika!*

*Eines Tages trafen sich  
ein Kater und eine Katze.  
Die Katze heißt Monika und  
der Kater Mingus. Sie  
machten zusammen ein  
Spaziergang. Zu erst kletterten  
sie auf das Werkstatt[dach]. Anschließend  
gehen sie zum Fisch laden. Der  
Verkäufer gibt inen eine Fischgräte  
Anschließend kletterten sie  
Auf das Gerüst der Baustele [Baustelle].  
Dan nach sint sie auf einem  
Baum gelandet. Dan sint sie  
In ein Auto geschprungen.  
Das Auto fur sie zum See.  
Und dan waren sie am Ziel.*

Schon zu Beginn des Schuljahrs hatte Ela einen schriftlichen Text zur (gereimten) Bilderbuchgeschichte über die Figur „Oskar“ verfasst.

*Oskar war traurech. Er hate keine Frau.  
Er hat ein Ei gesen.  
Dort hat er einne  
Kuken gewonten [gefunden].  
Die Gans war Gans traurech.  
Wajil er keine Frau hate.*

Auch bei diesem Text handelt es sich um ein inhaltlich anspruchsvolles Schreibvorhaben, zumal der Einzelgänger „Oskar“ zu den wenigen ‚psychologisch grundierten‘ Figuren der Wimmelbuch-Serie zählt. Ungeachtet noch erheblicher sprachlicher Schwierigkeiten hat Ela den Umstand, dass „Oskar“ in der Einsamkeit der von ihm aufgezogenen Gans die eigene Problemsituation erkennt, in ihrer Erzählung durchaus erfasst.

Grundsätzlich zeigt sich in der Mehrzahl der erhobenen Schülertexte ein deutliches Fortschreiten der (inhaltlichen) schriftlichen Erzählfähigkeiten der Kinder zwischen dem zweiten und dritten Schuljahr. Überschrieben mit dem (womöglich diktierten) Text „Armin putzt seinen Laden oft. Armin möchte das alles sauber ist“, hält etwa eine Zweitklässlerin zu Beginn des Schuljahrs in einer Textproduktion zur Bilderbuchgeschichte über den Buchhändler „Armin“ in enger mimetischer Anlehnung an den literarischen Text fest:

*FÜR ALLE, DIE GERN BÜCHER  
ERLESEN, STEHT ARM  
NHINTERSEINEM TRESEN.*

Demgegenüber stellt der Erzähltext der Drittklässlerin Dilara – insbesondere mit Mitteln der literatursprachlichen Textkomposition – das in derselben Bilderbuchgeschichte geschilderte, wundersam-nächtliche Fest zahlreicher zum Leben erwachter Bilderbuchfiguren, ebenso wie die allmorgendliche Ratlosigkeit des Buchhändlers bereits erstaunlich authentisch dar. So widmet Dilara die Hälfte ihres Textes (6 Zeilen) der Schilderung einer täglichen Routine; die sich anschließende rasante Aufzählung der nächtlich erscheinenden Bilderbuchhelden veranschaulicht die Vehemenz ihres Auftretens, dem – der gewählten Formulierung zufolge („Am Morgen gehen alle wieder in ihre Bücher“) – ein wiederum fast alltäglich anmutender Rückzug folgt. Es ist dieses Zusammenspiel, das der Undurchschaubarkeit der nächtlichen Ereignisse durchaus gelungen Ausdruck verleiht.

*Armin*

*Armin hat in ihr Hand  
ein Besen er Putz Jeden tag.  
Armin sthet hinter ihre Tresen.  
Armin putz den Ganzen Abend und  
wenn er Morgens in den Laden kommt  
dann wird der Laden sauber gemacht.  
Wenn es immer Nachst wird dann  
kommen Pinocchio, Hexen, die Raupe, Großer  
Onkel, der Teufel, Frau Holle. Am Morgen  
gehen alle wieder in ihre Bücher.  
Armin weiß nicht was in der Nacht  
los war.*

Durchweg sind die schriftlichen Erzählungen der Drittklässler\*innen durch einen zunehmenden Textumfang, das Bemühen um detailgetreue und lebendige Schilderungen, den Einsatz wörtlicher Rede und nicht zuletzt durch die Verwendung hypotaktischer Satzkonstruktionen gekennzeichnet (vgl. Augst et al. 2007: 353). Dies gilt zum einen für die Erzähltexte zu den Bilderbuchgeschichten, die einzelnen Buchcharakteren gewidmet sind – so in einem Text von Nuriye:

*Manfred Hat  
Elke kennenge-  
lernt. Als er hin-  
gefallen ist Elke hat ihm  
ein Pflaster gegeben. Sie haben  
eine neue Hose gekauft.*

*Manfred hat für Elke  
eine Rose gekauft. Dann  
haben sie geheiratet.  
Manfrit hat den Ring  
fergesen aber ina hat  
bei de Ringe eingestegt.  
ENDE*

Es gilt zum anderen aber auch für die von den Drittklässler\*innen selbstständig verfassten Texte, in denen vielfältige Geschehnisse aus den jeweiligen Episoden der Wimmelbuch-Serie geschildert und miteinander in Beziehung gesetzt werden („Frank hat Glück Gehabt wail die Polizisten mit Dem Dieb apgelenkt waren“). So schreibt Can:

*Nachts in Wimligen passiern  
merwürdege Sachen.*

*Frank fährt ohne Licht mit  
dem Fahrrad.  
Die Polizisten sehen Frank  
ohne Licht. Frank flieht mit  
dem Fahrrad vor den Polizisten.  
der polizei hat Frank gesagt  
fahrr nicht ohne Licht.  
Inzwischen haben sie den Dieb gesehen  
die haben den Dieb gefangen  
genommen. Frank schließt sein  
Fahrrat an. Frank hat Glück  
Gehabt wail die Polizisten mit  
Dem Dieb apgelenkt waren.*

Und Sibel verfasst am Ende von Klasse 3 die folgende ErzählungEine Sommernacht in Wimmlingen

*Eines Abend's in Wimmlingen war viel los.  
Auf der Straße geschahen aufregende dinge.  
Susane und Tom machen einen Nachtspaziergang.  
Die meisten können nicht schlafen, weil es  
sooo heiß ist [...]. Der Dieb schleicht sich  
durch den Abend. Auf dem Dach  
des Gewächshauses schläft ein Pfau. Der Dieb  
schleicht sich an den Tieren vorbei. Das  
Krankenhaus ist zu. Frank fährt Fahrrad,  
aber ohne Licht. Die Polizei bemerkt  
Frank, dass er ohne Licht fährt. Ein Laden,*

*namen's Poseidon, ist zu. Aber... der Dieb  
bricht ein. Doch die Polizei schnappt  
ihn. Die Sterne leuchten am Himmel.  
Es war alles wieder gut.  
Fast alle aus Wimmlingen sind  
beim Abendfest. Es war sehr  
viel los. Es wurde alles dekoriert.  
Das Fest ist sehr groß. Dort ist ja  
ein Feuerwerk. Alle waren glücklich.*

*So, das war meine Geschichte.*

Im Unterschied zu den zuvor präsentierten Erzählproduktionen, die sich vornehmlich auf die Erlebnisse einzelner Protagonist\*innen konzentrieren, unternimmt Sibel den Versuch einer Zusammenschau der nächtlichen Ereignisse und integriert eine Vielzahl von Personen und Örtlichkeiten des gesamten *Nacht-Wimmelbuchs* in ihre Geschichte. Auffällige Kennzeichen dieser Erzählung sind der kontinuierliche Wechsel in der Schilderung von eher erwartbaren gegenüber besonders spektakulären Geschehnissen, die teils elaborierte Wortwahl („Ein Laden, namen's Poseidon, ist zu“), ebenso wie einzelne literatursprachlich orientierte Formulierungen („Der Dieb schleicht sich durch den Abend“; vgl. auch die Wortschöpfung „Abendfest“). Im Kontrast zu den Spannungsmomenten der Geschichte („Aber... der Dieb bricht ein. Doch die Polizei schnappt ihn“) sticht ferner die ausführliche und emotional engagierte Schilderung des „Abendfests“ hervor, dessen überaus harmonische Atmosphäre zuvor beschriebene Missliebigkeiten bei weitem überstrahlt.

Nicht selten finden sich in den Texten der Drittklässler\*innen auch Hinweise der Selbstartikulation, durch die die Schüler\*innen Bezüge zu ihrer eigenen Person bzw. subjektiv bedeutsame Aspekte des Erzählten hervorheben, – so etwa in einem hier nicht wiedergegebenen Text „der Zug fährt in die Türkei“ oder in Sibels Erzähltext „So, das war meine Geschichte“. Insbesondere Sibels ausführliche, detailreiche, auch spannend gestaltete Erzählung bringt Rémis (2011) Charakterisierung der Rezeption von Wimmelbüchern „Reading as Playing“ zur Anschauung:

*Reading wimmelbooks is an „open game“, lacking a final goal that might end the game when achieved: the challenge is to prolongate the book experience and create a potentially endless, joyful reading activity from the limited resources of one book.*

(ebd.: 134)

Zugleich sind die von den Kindern vorgenommenen mimetischen Anlehnungen an die Literatursprache der jeweiligen Buchgeschichte – d.h. auch: ihr Bemühen um Bildungssprache – ein gleichbleibender Grundzug der Textproduktionen, teils über die Klassenstufen hinweg. So erstellt die Zweitklässlerin Ela gegen Ende des Schuljahrs (malend und schreibend) ein

Leporello zum *Sommer-Wimmelbuch*, in dem eigene Formulierungen („zwei Männer malen die Wand Gelb an. Monika schläft im Kinderzimmer“; „Alle Menschen in einem Kaffee [Café]. Eine Malerin malt ein schönes Bild. Die Schwäne sind im Wasser“), abgewandelte Zitate („Daniela trägt ein ziemlich großes Krokodil in der Hand“) und wörtlich übernommene Formulierungen von der Rückseite des Buches („Mingus begibt sich auf Mäusejagd. Struppi ist mal wieder ausgebüxt. Susanne hat heute Geburtstag und lädt alle ihre Freunde ein“) in einer ganz eigenständigen Textkomposition vielfältig miteinander verknüpft werden.

## 5. Fazit

Nicht zuletzt die vorgestellten Kindertexte unterstreichen einmal mehr die von Steinbrenner (2010; 2018) angestellten Überlegungen bezüglich des mimetischen Lernens:

*mit Walter Benjamin kann Mimesis als ‚Fähigkeit im Produzieren von Ähnlichkeiten‘ (Benjamin 1977 [1933]: S. 210) aufgefasst werden. Beim Produzieren von Ähnlichkeiten entsteht etwas Neues, das dem Vorgegebenen ähnlich, nicht aber mit ihm identisch ist. Mimesis ist damit mehr als Imitation und Reproduktion von Vorgegebenem. In der mimetischen Aneignung von Vorgegebenem kommt das nachahmende Subjekt mit ins Spiel. Seine Einbildungskraft gestaltet den Nachahmungsprozess mit, so dass das Vorgegebene eine neue Qualität gewinnen kann (vgl. Wulf 1997[...]: S. 1015): es wird nicht nur reproduziert, sondern in einer spezifischen Weise dargestellt, wobei der Nachahmende immer auch etwas von sich selbst ausdrückt.*

(Steinbrenner 2010: 29–30)

So finden sich in den mündlichen und schriftlichen Erzählungen der Zweit- und Drittklässler\*innen durchaus Anzeichen für das Errichten einer *Storyworld* – also eines mentalen Modells der erzählten Situationen und Ereignisse – im Sinne des Narratologen David Herman (2009), ebenso „Sprachformen für vorgestellte Erfahrung“ (vgl. Schüler 2019: 29ff.). Zugleich entsprechen insbesondere die von den Kindern verfassten schriftlichen Erzählproduktionen der von Dehn (2005) untersuchten Adaption und Transformation narrativer Muster, wobei

*Musterbildung [...] als eine Art Pendelbewegung [verstanden wird], als „Internalisierung von Erzeugtem und Vorgefundenem (...) und die Entäußerung davon beim Schreiben (Dehn 2005: S. 13f.)“.*

(Schüler 2021: 87)

Allerdings ist gleichermaßen zu erkennen, dass in Unterrichtsprojekten, die die Aufmerksamkeit auf narrative Muster der vornehmlich in Bildern und ergänzenden Kommentaren erzählten Geschichten lenken, im Fall mehrsprachiger Kinder auch alltagssprachliche Gesprächsformen und Textformen zugelassen werden sollten, um den Kindern möglichst großzügige Freiräume zu eröffnen, ihre bereits erworbenen Fähigkeiten im Umgang mit der Zweitsprache Deutsch zu erproben und – in dieser (ihnen noch weniger

vertrauten) Sprache – zugleich die Buchgeschichte mit den eigenen lebensweltlichen Erfahrungen, auch Träumen und Wünschen in Beziehung zu setzen.

So steht auch das Konzept des musterhaften Lernens für eine weitgefaste Auslegung des Schriftspracherwerbs, der gemäß bis in den primären Spracherwerb zurückreichende Begegnungen/Erfahrungen mit Schriftkultur (Bruner 1987) den späteren schulischen Umgang mit Texten prägen, zugleich einen lebenslangen (Lese- und) Lernprozess konstituieren und begleiten. Maßgeblich ist dabei u.a. das „Prinzip der Könnensorientierung“, das laut Anregung von Hochstadt (2015: 91) auch auf das Schreiben übertragen werden sollte und – wie von Schüler (2019) in ihrer Studie zu schriftlichen Erzählungen von Drittklässler\*innen im Kontext von Text und Bild nachgewiesen – dazu führen kann, dass Lernende in ihren Textproduktionen über den Weg der Vorstellungsbildung zu sprachlichen Ausdrucksformen gelangen, für die ihnen die sprachlichen Mittel (noch) nicht zur Verfügung stehen (vgl. ebd.: 351).

In dieser Perspektive unterstreichen die skizzierten Beobachtungen einmal mehr das Anliegen, möglichst allen – ein- und mehrsprachigen Kindern gleichermaßen – frühe Zugänge zu Schrift und Schriftkultur zu eröffnen – etwa durch das „diktierende Schreiben“ (Merklinger 2012), das *Pretend Reading* (ein So-tun-als-ob-Lesen) (Merklinger/Wittmer 2018), durch schriftliche Erzähltexte zu (textlosen) Bilderbüchern (Wieler 2015; 2017) –, ebenso wie durch die Verknüpfung analytischen und mimetischen Lernens im Grammatikunterricht (Hochstadt 2015). Darüber hinaus gilt es, die Schüler\*innen zu unterstützen in Prozessen einer neuerlichen Selbst- und Welterkundung im Zuge literarischer Rezeption.

Zu den Ursachen für die inhaltliche und gestalterische Attraktivität der Wimmelbücher dürfte u.a. zählen, dass der Jahreszeiten-Zyklus ein Anknüpfen an maßgebliche Alltagserfahrungen der Kinder erlaubt. Darüber hinaus reagiert die Bilderbuchserie aber auch auf deren Bedürfnis nach einem sozialen, durch Harmonie und wechselseitige Akzeptanz geprägten gesellschaftlichen Zusammenleben.

Vergleichbare Bemühungen wie in den vorgestellten mündlichen und schriftlichen Erzählungen der Zweit- und Drittklässler\*innen zeigen sich

*vor allem bei der Produktion und Rezeption von Geschichten sowie in Gesprächen und schriftlichen Texten [...], in denen die Kinder Eindrücken und Erfahrungen von subjektiv hoher emotionaler und kognitiver Qualität Ausdruck zu verleihen versuchen.*

(Wieler 2013: 274)

Im Sinne der unverzichtbaren Weiterentwicklung und Vertiefung der bereits erworbenen Sprachfähigkeiten der Kinder in der Zweitsprache Deutsch heißt dies immer auch, die Abhängigkeit der Sprachförderung von der Bedeutsamkeit der erörterten Inhalte in der Perspektive der Kinder zu berücksichtigen.

## 6. Literatur

- Abraham, Ulf & Knopf, Julia (Hrsg.) (2019): *Bilderbücher. Bd. 1. Theorie. Bd. 2. Praxis.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Anders, Petra & Staiger, Michael (2016): Serialität und Deutschdidaktik. In: Anders, Petra & Staiger, Michael (Hrsg.): *Serialität in Literatur und Medien. Theorie und Didaktik.* Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2–27.
- Andresen, Helga (2005): *Vom Sprechen zum Schreiben. Sprachentwicklung zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr.* Stuttgart: Klett Cotta.
- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Thorsten & Völzing, Paul-Ludwig (2007): *Text Sorten – Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter.* Frankfurt am Main/Berlin/Bern: Lang.
- Becker, Tabea (2011): *Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform.* 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (2017): Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In: Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hrsg.): *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder.* Münster/New York: Waxmann, 11–36.
- Benjamin, Walter (1977): *Gesammelte Schriften, Bd. II.1: Aufsätze, Essays, Vorträge.* Hrsg. von Rolf Tiedemann und Hermann Schweppenhäuser. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berner, Rotraut S. (2003-2008): *Wimmelbücher.* Hildesheim: Gerstenberg.
- Berner, Rotraut S. (2015): *Sommer-Wimmelbuch.* 2. Auflage. Hildesheim: Gerstenberg.
- Berthold, Sabine M. (2014): Aesthetics of Childhood: The Visual Art of Rotraut Susanne Berner. In: *Bookbird: A Journal of International Children's Literature.* 52 (4), 113–115.
- Briggs, Raymond (1978): *The Snowman.* New York: Dragonfly Books.
- Bruner, Jerome S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds.* Cambridge Mass.; London: Uni Press.
- Bruner, Jerome S. (1987): *Wie das Kind sprechen lernt.* Bern: Huber.
- Dehn, Mechthild (2005): Schreiben als Transformationsprozess. Zur Funktion von Mustern: literarisch – orthografisch – medial. In: Dehn, Mechthild & Hüttis-Graff, Petra (Hrsg.): *Kompetenz und Leistung im Deutschunterricht. Spielraum für Muster des Lernens und Lehrens. Ein Studienbuch.* Freiburg im Breisgau: Fillibach, 8–32.

- Dehn, Mechthild (2008): Unsichtbare Bilder. Visual Literacy als Aufgabe des Deutschunterrichts? In: Plath, Monika & Mannhaupt, Gerd (Hrsg.): *Kinder – Lesen – Literatur. Analysen. Modelle. Konzepte*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 1–32.
- Dehn, Mechthild (2019): Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Abraham, Ulf & Knopf, Julia (Hrsg.): *BilderBücher*. Band. 1. Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 121–130.
- Edelstein, Wolfgang (2007): Zur Demokratisierung ästhetischer Bildung in der Schule. In: Bilstein, Johannes; Dornberg, Bettina & Kneip, Winfried (Hrsg.): *Curriculum des Unwägbareren. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur*. Oberhausen: Athena, 67–82.
- Eder, Ulrike (Hrsg.) (2015): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht*. Wien: Praesens.
- Eder, Ulrike & Dirim, İnci (Hrsg.) (2017): *Lesen und Deutsch lernen: Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur*. Wien: Praesens.
- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–127.
- Gogolin, Ingrid; Dirim, İnci; Klinger, Thorsten; Lange, Imke; Lengyel, Drorit; Michel, Ute; Neumann, Ursula; Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim & Schwippert, Knut (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster/New York: Waxmann.
- Herman, David (2009): *Basic Elements of Narrative*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Hochstadt, Christiane (2015): *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hoffmann, Jeanette (2013): „Vielleicht sehnt der sich nach Sonne...“ Entfaltung von Perspektiven im Gespräch zum Bilder(buch)kino einer vielstimmigen Geschichte In: Jantzen, Christoph & Klentz, Stefanie (Hrsg.) *Text und Bild – Bild und Text: Bilderbücher im Deutschunterricht*. Freiburg im Breisgau: Fillibach bei Klett, 37–72.
- Kroon, Sjaak & Sturm, Jan (2002): „Key incident-Analyse“ und „Internationale Triangulation“ als Verfahren in der empirischen Unterrichtsforschung. In: Kammler, Clemens & Knapp, Werner (Hrsg.): *Empirische Unterrichtsforschung und Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 96–114.

Jantzen, Christoph (2008): Warum haben Bilderbücher eigentlich Bilder? Oder: Brauchen wir die Bilder von Bilderbüchern überhaupt für den schulischen Schreibunterricht? In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*.

Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 235–245.

Jantzen, Christoph & Klenz, Stefanie (Hrsg.) (2013): *Text und Bild – Bild und Text*.

Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Kraemer, Rudolph-D. & Spinner, Kaspar H. (2002): Synästhetische Bildung in der Grundschule. In: Spinner, Kaspar H. (Hrsg.): *Synästhetische Bildung in der Grundschule. Eine Handreichung für den Unterricht*. Donauwörth: Auer, 9–15.

Krichel, Anne (2019): *Textlose Bilderbücher. Visuelle Narrationsstrukturen und erzähldidaktische Konzeptionen für die Grundschule*. Münster/New York: Waxmann.

Kruse, Iris & Sabisch, Andrea (Hrsg.) (2013): *Fragwürdiges Bilderbuch. Blickwechsel – Denkspiele – Bildungspotenziale*. München: kopaed.

Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.) (2011): *Children's Books from 0 to 3*. Amsterdam: John Benjamin.

Kümmerling-Meibauer, Bettina (2018): Seriality in Picturebooks. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *The Routledge Companion to Picturebooks*. London/New York: Routledge, 103–109.

Kümmerling-Meibauer, Bettina & Meibauer, Jörg (2011): Early-Concept-Books. Acquiring Nominal and Verbal Concepts. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.), 91–114.

Lieber, Gabriele & Schnell, Stefan (2008): Vision Bilderbuch-Portal. Ein Beitrag zur Demokratisierung von Bildung. In: Lieber, Gabriele (Hrsg.): *Lehren und Lernen mit Bildern. Ein Handbuch zur Bilddidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 103–113.

Merklinger, Daniela (2012): *Schreiben lernen durch Diktieren: Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele für Diktiersituationen*. Mit Beiträgen von Petra Hüttis-Graff. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Merklinger, Daniela & Wittmer, Sascha (2018): Pretend Reading. Potential für mündliche Textproduktionsprozesse. In: Bär, Christina & Uhl, Benjamin (Hrsg.): *Texte schreiben in der Grundschule – Zugänge zu kindlichen Perspektiven*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 103–121.

Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57, H.1, 76–101.

Reich, Hans-H. (2008): Materialien zum Workshop „Bildungssprache“. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FörMig-Weiterqualifizierung „Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache“.

- Rémi, Cornelia (2011): Reading as playing. The cognitive challenge of the wimmelbook. In: Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hrsg.): *Emergent Literacy. Children's books from 0 to 3*. Amsterdam: John Benjamins, 115–139.
- Richter, Karin & Plath, Monika (2005): *Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht*. Weinheim/München: Juventa.
- Scherer, Gabriela; Volz, Steffen & Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hrsg.) (2014): *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: WVT.
- Scherer, Gabriela & Vach, Karin (2019): *Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele*. Seelze: Kallmeyer Klett.
- Schüler, Lis (2019): *Narrative Muster im Kontext von Wort und Bild. Eine empirische Studie zum schriftlichen Erzählen in der Grundschule*. Berlin: J.B. Metzler.
- Schüler, Lis (2021): *Elementare Schriftkultur in heterogenen Lernkontexten. Zugänge zu Schrift und Schriftlichkeit*. Hannover: Klett Kallmeyer.
- Schubert, Ingrid & Schubert, Dieter (2014): *Der rote Regenschirm*. Frankfurt a.M.: Fischer (Ndl. Orig., De Paraplu. Rotterdam: Lemniscaat 2010).
- Steinbrenner, Marcus (2010): Mimetische Textbezüge in Literarischen Gesprächen. Literaturdidaktische Theoriebildung im Spannungsfeld von Empirie und Kulturwissenschaften. In: Baum, Michael & Bönninghausen, Marion (Hrsg.): *Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 25–46.
- Steinbrenner, Marcus (2018): Sprachliche Bildung, Bildungssprache und die Sprachlichkeit der Literatur. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Ausgabe 4, 7–21.
- Tomasello, Michael (2002): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens: Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. Engl. Orig.: *The Cultural Origins of Human Cognition*. London: Cambridge, 1999.
- Weinhold, Swantje (2000): *Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang*. Freiburg im Breisgau: Fillibach.
- Weinhold, Swantje (2005): Narrative Strukturen als „Sprungbrett“ in die Schriftlichkeit? In: Wieler, Petra (Hrsg.): *Narratives Lernen in medialen und anderen Kontexten*. Freiburg im Breisgau: Fillibach, 69–84.
- Wieler, Petra (1997): *Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen in der Familie*. Weinheim/München: Juventa.

Wieler, Petra (2011): Mehrsprachige Kinder erzählen und schreiben zu einer Bilder- (buch)geschichte und deren Multimedia-Adaption als Living-Book. In: Apeltauer, Ernst & Rost-Roth, Martina (Hrsg.): *Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Von der Vor- in die Grundschule*. Tübingen: Stauffenburg, 55–69.

Wieler, Petra (2013): Die *Bildergeschichte als Lerngegenstand vs. Geschichtenerzählen zu Bildern* mit mehrsprachigen Grundschulkindern. In: Becker, Tabea & Wieler, Petra (Hrsg.): *Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien – Konzepte – Perspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 255–278.

Wieler, Petra (2015a): Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschulkindern zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität. In: Eder, Ulrike (Hrsg.): *Sprache erleben und lernen mit Kinder- und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachunterricht*. Wien: Praesens, 119–142.

Wieler, Petra (2015b): Vorlesen ohne Text? Bilderbuchrezeption mehrsprachiger Grundschulkindern. In: Dehn, Mechthild & Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt a.M.: Grundschulverband e.V., 100–113.

Wieler, Petra (2017): Vorlesen, Erzählen – ein- und mehrsprachige Kinder auf dem Weg zur Literalität. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Band 9. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 341–352.

Wildemann, Anja (2003): *Kinderlyrik im Vorschulalter. Kinder zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Frankfurt a.M.: Lang.

Wildemann, Anja (2019): Narrative Bilderbuchgeschichten – Ein Überblick. In: Knopf, Julia & Abraham, Ulf (Hrsg.): *BilderBücher*. Band 2. Praxis. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 42–50.

Wildemann, Anja (2018): Alltagssprache – Lyrische Sprache – Bildungssprache: Zur Bedeutung des Lyrischen für die Entwicklung von (Bildungs-)Sprachlichkeit. In: *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung*. Ausgabe 4, 22–34.

Wildemann, Anja & Fornol, Sarah (2020): *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. 3. Auflage. Hannover: Klett/Kallmeyer.

Wulf, Christoph (1997): Mimesis. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim/Basel: Beltz, 1015–1029.

## 7. Anhang

### Gesprächstranskript

- Ayla [mit Blick auf das Smartboard] Frühlingswimmelbuch.
- L Nee! Wir wollen/ welche Geschichte wollen wir ihr [der Beobachterin] erzählen?
- Ayla Ach so.
- L Wir können ja nicht alles erzählen [...]. Gülay!
- Gülay Wir erzählen ihr die Geschichte von Mingus und Monika.
- L [...] Willst du mal anfangen + und [...] die Geschichte erzählen? Und wir können schon die erste Seite aufschlagen. [blickt zum Smartboard] [...] Ja.
- Sibel Da sind Mingus und Monika vor der Haustür ganz unten [zeigt auf das Smartboard] + und sie re/ reden vielleicht über was, + möchten vielleicht zusammen spazieren gehen.
- L Mhm. [leiser] Wer möchte mal weiter erzählen? [lauter] Wer möchte mal weiter erzählen? + Gülay!
- Gülay [räuspert sich] Mingus und Monika haben sich vor der Haustür getroffen und dann/ heute wollen sie was erledigen.
- L Ja. Ela!
- [...]
- Ela Mingus bringt immer zu Monika [zählt mit den Fingern auf] + Fisch, + ein + Ball, + eine Maus.
- Can [flüstert Ela etwas zu] ( ).
- L Schhhht! Und was noch?
- Ela (Und) Monika.
- L Und warum bringt er dis?
- Ela (Weil) er, glaub ich, (mit sie redet).
- L (Mhm) [verneinend]. + Was möchte er? Can!
- Can Sich anfreunden und kennenlernen.
- L Ja und wie reagiert sie? + Mhm, wer weiß das? Bilgin!
- Bilgin Sie hat kein Interesse an ihm.
- L Richtig!
- Bilgin Sie hat kein Interesse an ihm.
- L Woran merkt man/ merken wir das denn, dass sie kein Interesse hatte? + Ayla, weißt du's noch? [...]
- Ayla (Weiß auch nicht).
- L Sag du mal!
- Sibel Als Mingus Monika immer was angeboten hat, hat sie einfach weggestarrt und ist wegge/ gegangen, weil + es hat sie nicht interessiert.

*Transkriptionslegende*

[...]	Auslassungen P.W.	—	Betonung
[xxx]	ergänzende Beschreibung	//	Fremdunterbrechung
x x x	Dehnung	/	Formulierungshemmung
+	kurze Pause	( )	unverständliche Äußerung

# Ein Fall für die Grundschule? Bedingungen und Möglichkeiten eines sprachförderlichen Grammatikunterrichts am Beispiel der Kasus

Theresa Borggreffe, Andreas Krafft\*

## Abstract

*Die grammatische Kategorie Kasus beschreibt die vom syntaktischen und semantischen Kontext abhängige Flexion von Nomen, Adjektiven, Artikeln und Pronomen, die im Deutschen durch einen ausgeprägten Formenreichtum und zahlreiche Synkretismen gekennzeichnet ist. Als Grundlage der Satzgliedlehre sind die Kasus ein traditioneller Bestandteil des Sprachunterrichts in der Grundschule. Ein Blick in aktuelle Lehrwerke zeigt, dass dabei nach wie vor die Fähigkeit zur korrekten Bildung der flektierten Formen zumeist stillschweigend vorausgesetzt wird – eine Haltung, die angesichts der Komplexität des Lerngegenstands und angesichts vorliegender Erkenntnisse zum Erwerb kritisch hinterfragt werden muss. In diesem Artikel soll zunächst anhand einer Untersuchung von Texten aus dem dritten und vierten Schuljahr die Notwendigkeit eines neuen Zugangs zu Kasus im Hinblick auf Lerner\*innen mit DaZ und DaE verdeutlicht werden. Anschließend wird die Konzeption einer empirischen Studie samt Unterrichtseinheit, die kasusspezifische Sprachaufmerksamkeit im Schreibprozess zum Ziel hat, präsentiert und diskutiert. Mittels der Verknüpfung impliziter und expliziter Zugänge soll formenspezifische Aufmerksamkeit bezüglich der Kasus angebahnt und überprüft werden.*

*Kasus, Zweitspracherwerb, Metasprache, Grammatikunterricht, Schreibprozess*

*The german case system is characterized by lots of different cue markings and syncretism. Depending on the syntactic and semantic context nouns, adjectives, articles and pronouns are inflected. In primary school the grammatical category case is traditionally part of the grammar instruction ('Satzgliedlehre'). In this context, the ability for the correct inflection of case by students is still presupposed, as an analysis of school books shows. Regarding the complexity of the grammatical category and new acquisition studies this cannot be justified anymore. The following article presents a research of texts (third and fourth grade students). First results indicate that students with German as first and early second language need support and that case needs a new way of being taught in primary school. Furthermore, a teaching unit (with a combination of implicit and explicit methods) is presented which may support students in reaching a conscious access to case in school.*

*case, SLA, metalinguistic knowledge, grammar instruction, writing skills*

Der Dativ ist bekanntlich „dem Genitiv sein Tod“ (Sick 2004), mittlerweile handelt es sich aber offenbar auch beim Dativ und Akkusativ um bedrohte Arten: Zum festen Repertoire selbsternannter Sprachpfleger\*innen gehört die Klage über die immer seltener vorhandene Fähigkeit oder Bereitschaft, die Kasus in mündlichen und schriftlichen Äußerungen korrekt zu

---

\* Theresa Borggreffe, Doktorandin, Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, [theresa.borggreffe@ph-freiburg.de](mailto:theresa.borggreffe@ph-freiburg.de)

Andreas Krafft, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, [andreas.krafft@ph-freiburg.de](mailto:andreas.krafft@ph-freiburg.de)

Für zahlreiche hilfreiche Hinweise und weiterführende Vorschläge bedanken wir uns bei Prof. Dr. Petra Gretsch. Ein herzliches Dankeschön für die Unterstützung bei der Auswertung der Texte geht zudem an Leonie Funk.



markieren (vgl. z. B. Sick 2005). Im folgenden Beitrag gehen wir der Frage nach, welche Rolle Abweichungen bei der Kasusflexion tatsächlich im Sprachgebrauch von Kindern im Grundschulalter einnehmen und wie ein sprachförderlicher Deutschunterricht, der diese in ihrem Erwerbsprozess unterstützt, aussehen kann.

## **1. Die Kasus als sprachlicher Lerngegenstand**

Grammatische Fähigkeiten gehören zu den zentralen Voraussetzungen gelingender Kommunikation im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch. Diese beinhalten auch die Fähigkeit, in Handlungen die Rollen von Aktanten eindeutig zu kennzeichnen, was im Deutschen unter anderem durch die Markierung von Akkusativ, Dativ und Genitiv geschieht.

### **1.1. Kasusmarkierungen und ihre Funktionen im Deutschen**

Begreift man Sätze als kleine Spielszenen, als „miniature plays“ (Kako 2006: 19), so geben formal-grammatische und semantische Mittel Auskunft darüber, wer was tut und mit wem was geschieht (vgl. Gamper 2016: 17). Der normgerechte Einsatz der Kodierungen kann, besonders in schriftsprachlicher Kommunikation ohne geteilten Handlungsrahmen, gewissermaßen über Leben und Tod entscheiden: „Ich gebe ihn dem Tiger“ – oder doch: „Ich gebe ihm den Tiger“.

Ausgehend vom Verb *geben* entschlüsseln wir den Handlungsrahmen mit drei belebten Aktanten. Da die Abfolge der Konstituenten im Deutschen (im Gegensatz beispielsweise zum Englischen) keine zuverlässige Interpretation ermöglicht, dienen Kasusmarkierungen auf der sprachlichen Oberflächenstruktur als eindeutige *cues* zur Bestimmung der semantischen Relationen im Satz. Morphologisch wird eine Kasusform durch Suffigierung an verschiedenen Komponenten einer Nominalphrase (NP) realisiert, wobei sie meist mit Numerus- und Genusflexiven verschmilzt. Das deutsche Kasussystem ist durch häufige Synkretismen, unter anderem zwischen dem Nominativ und dem Akkusativ im Femininum und Neutrum, gekennzeichnet. Die Tendenz zur Monoflexion innerhalb einer NP trägt ebenfalls zur Komplexität des Systems bei.

Bei der Rezeption und Produktion von NPn müssen Signale der Nominalphrasengrenzen und miteinander kongruierende Elemente der NPn erkannt bzw. erzeugt werden (vgl. Farhidnia 2016: 11). In konzeptionell mündlichen Kontexten werden Referenzen überwiegend deiktisch und semantische Relationen oft nur fragmentarisch hergestellt. Dagegen spielen diesbezügliche Markierungen in konzeptioneller Schriftlichkeit eine bedeutendere Rolle. Indirekte Objekte, Lokative, Direktionale oder Adverbiale müssen – über die Wortstellung hinaus – im passenden Verbrahmen kodiert werden (vgl. Mehlem/Maas 2005: 365). Wie Sprachverwender\*innen die Kasus in Form und Funktion erwerben, soll im Folgenden beschrieben werden.

## 1.2. Kasus im Erst- und Zweitspracherwerb

Im dritten Lebensjahr beginnen Kinder, komplexe syntaktische Konstruktionen, bestehend aus einem Verb und mehreren Argumenten, zu produzieren. Der Erwerb solcher Einheiten wird im Rahmen gebrauchsbasierter Theorien als Entwicklung modelliert, innerhalb derer Kinder Form-Funktions-Paare finden, diese systematisch ordnen, verstehen und schließlich selbst gebrauchen. Satzkonstruktionen werden zunächst verbspezifisch angeeignet und später auf andere Verben übertragen (vgl. Tomasello 2005: 118). Jüngere Kinder nutzen im Erwerb des Deutschen als Erstsprache (DaE) zunächst die Konstituentenabfolge zur Markierung semantischer Rollen. Mit zunehmendem Alter steigt der Bedarf, semantische Relationen präziser zu markieren, und damit der Gebrauch morphologischer cues (vgl. Gamper 2016: 123).

Im Kindergartenalter beginnen Kinder mit der Verwendung transitiver Nominativ-Akkusativ-Strukturen, gefolgt von Präpositionalkonstruktionen mit Dativ. Fast zeitgleich erfolgt der Erwerb von Nominativ-Dativ-Konstruktionen sowie von Präpositionalphrasen mit Akkusativ (vgl. Ulrich 2017; Szagun 2013). Angesichts der Komplexität des Systems überrascht es nicht, dass der Erwerb von Kasusmarkierungen im Deutschen bei vielen Kindern im Grundschulalter noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Hoffmann 2019; Ulrich 2017; Feilke/Topfink 2016).

Lerner\*innen des Deutschen als Zweitsprache (DaZ) befinden sich im Grundschulalter meist noch mitten im Erwerb des Kasussystems. Grundsätzlich stimmen die meisten Erwerbsstudien darin überein, dass frühe Zweitsprachlernende die Kasus in ähnlichen Sequenzen wie Erstsprachlernende erwerben. (Dies scheint unabhängig von der jeweiligen Erstsprache (L1) und auch vom Alter der Lernenden der Fall zu sein.) Besonders fehleranfällig ist bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache (L2) der Erwerb des Dativs bei zwei- und dreiwertigen Verben sowie der Erwerb von Kasus in Präpositionalphrasen (vgl. Schönenberger/Sterner/Rothweiler 2013; Kaltenbacher & Klages 2012; Diehl 2000; Wegener 1995).

Der Ausbau des Kasussystems überlagert sich infolge des Schuleintritts mit dem Erwerb literarer Textstrukturen und damit mit schulischen Prozessen der Sprachvermittlung und Normierung. Vielen L2- und auch L1-Lernenden gelingt die normgerechte Markierung der Kasus in schriftlichen Produkten bis zum Ende der Grundschulzeit nicht zuverlässig (vgl. Jeuk 2017; Marx 2017); allerdings ist der fortgeschrittene Erwerb in schriftsprachlichen Kontexten bisher kaum untersucht.

Die Ergebnisse einer kleinen Längsschnittuntersuchung (n=20, 10 D=L1, 10 D=L2, drei Texte je Schüler\*in, Stahl 2020) zeigen zunächst unabhängig von der Korrektheit der Kasusmarkierungen eine Zunahme der Nominalphrasen hinsichtlich ihrer Anzahl und Komplexität (s. Tab. 1). Allerdings fällt dieser Zuwachs im Falle der zweigliedrigen und komplexen Nominalphrasen bei L2-Lernenden weniger stark aus als bei L1-Lernenden, was angesichts der Bedeutung komplexer Konstituenten für die Verdichtung von Inhalten und

somit für einen bildungssprachlichen Sprachgebrauch (vgl. Feilke 2012) die Frage aufwirft, ob den betreffenden Kindern im Lauf ihrer Grundschulzeit diesbezüglich ausreichend Lerngelegenheiten angeboten werden.

	D=L1 (n=10)			D=L2 (n=10)		
	Kl. 2	Kl. 3	Kl. 4	Kl. 2	Kl. 3	Kl. 4
<b>Pronomen</b>	40	116	109	71	125	109
<b>Eingliedrige NPn</b>	40	101	109	63	84	113
<b>Zweigliedrige NPn</b>	58	119	172	61	124	130
<b>Komplexe NPn</b>	12	32	42	17	21	33

*Tab. 1: Anzahl und Komplexität der in den Schüler\*innen-Texten auftretenden NPn*

Ein genauerer Blick auf ausgewählte Texte aus der 3. und 4. Klassenstufe (n=22, 12 D=L1, 10 D=L2, vier Texte je Schüler\*in) zeigt wiederum zunächst einen etwas größeren Umfang der Produkte der Kinder mit DaE sowie etwas stärker ausgeprägte syntaktische Komplexität, was sich in einer höheren Zahl an Nominalphrasen im Akkusativ, Dativ und Genitiv niederschlägt (s. Tab. 2). Abweichungen bei der Markierung von Akkusativ und Dativ treten bei L2- wie auch bei L1-Lernenden in Einzelfällen bei Pronomen (1), vor allem aber in zweigliedrigen und komplexen Nominal- und Präpositionalphrasen (2-4) auf. Der Genitiv wird sehr selten verwendet, er tritt durchschnittlich in jedem zweiten Text einmal auf. Dabei handelt es sich fast ausschließlich um Attribute sowie häufig um feste Wendungen, die mutmaßlich als solche abgespeichert sind (5) oder deren Ursprung im Unterricht bzw. in den der Schreibaufgabe zugrundeliegenden Texten vermutet werden kann (6).

	D=L1 (n=12)	D=L2 (n=10)
<b>NPn gesamt (Akk, Dat, Gen)</b>	934 (19,5 je Text)	648 (16,2 je Text)
<b>NPn Akk</b>	528 (11,0 je Text)	372 (9,3 je Text)
davon nicht korrekt	10 (1,9%)	18 (4,8%)
<b>NPn Dat</b>	380 (7,9 je Text)	256 (6,4 je Text)
davon nicht korrekt	22 (5,8%)	29 (11,3%)
<b>NPn Gen</b>	23 (0,5 je Text)	20 (0,5 je Text)
davon nicht korrekt	4 (17,4%)	3 (15%)

*Tab. 2: Nominalphrasen in SuS-Texten, Akk/Dat/Gen*

- (1) ... aber er wollte *ihn* nicht antworten. (Kl. 3, D=L2)
- (2) Jonas braucht so dringend *ein Roboter* der wie er selbst aussieht. (Kl. 3, D=L2)
- (3) Dann habe ich mit *meine Mama* und *mein Onckel* gefrühstückt. (Kl. 3, D=L1)
- (4) An *einen Sonnigen Sonntag* war der Herr Meyer im Garten. (Kl. 3, D=L2)
- (5) Ich habe gesagt: „Das wird die beste Feier *meines lebens*. (Kl. 4, D=L2)
- (6) Rufe den Rat *der Götter* zusammen! (Kl. 4, D=L1)

Der Akkusativ scheint zunächst deutlich weniger fehleranfällig als der Dativ zu sein. Dieser vermeintliche Befund relativiert sich jedoch, wenn man die hohe Zahl der Akkusativformen berücksichtigt, die mit dem Nominativ identisch und somit nicht morphologisch markiert sind (s. Tab. 3). Die Einheiten im Akkusativ, die Markierungen an Artikeln, Adjektiven, Nomen und/oder Pronomen enthalten, werden ähnlich häufig falsch gebildet (D=L1: 4,6%, D=L2: 12,0%) wie die entsprechenden Einheiten im Dativ (D=L1: 6,8%, D=L2: 13,3%).

	D=L1 (n=12)	D=L2 (n=10)
<b>NPn Akk gesamt</b>	528	372
<b>NPn Akk unmarkiert</b>	375 (71,0%)	255 (68,5%)
davon nicht korrekt	3 (0,8%)	0
<b>NPn Akk markiert</b>	153 (29,0%)	117 (31,5%)
davon nicht korrekt	7 (4,6)	14 (12,0)
<b>NPn Dat gesamt</b>	380	256
<b>NPn Dat unmarkiert</b>	58 (15,3%)	38 (14,8%)
davon nicht korrekt	0	0
<b>NPn Dat markiert</b>	322 (74,7%)	218 (75,2%)
davon nicht korrekt	22 (6,8%)	29 (13,3%)

Tab. 3: Nominalphrasen in SuS-Texten, Akk und Dat im Vergleich

Die Daten zeigen einen deutlichen und aufgrund des oben beschriebenen Forschungsstands erwartbaren Rückstand der L2-Lernenden im Kasuserwerb. Maas und Mehlem zufolge ist davon auszugehen, dass sich derartige Rückstände hinsichtlich der Kasuskodierungen im Verlauf der Schullaufbahn halten können: Während L1-Lernende in der Sekundarstufe I klare Fortschritte hinsichtlich des Ausbaus der Kasusmarkierungen zeigten, schnitt die L2-Gruppe „in Bezug auf Normverstöße deutlich schlechter ab“ (Maas/Mehlem 2003: 375).

Zu betonen ist jedoch, dass auch bei Kindern mit Deutsch als Erstsprache der Erwerb des Kasussystems mitnichten als abgeschlossen angesehen werden kann. Auch in dieser Gruppe wird ein erheblicher Teil der Akkusativ- und Dativformen falsch gebildet, und der Genitiv wird

von einem Großteil der Kinder gar nicht oder nur in festen Wendungen genutzt. Hervorzuheben ist an dieser Stelle auch, dass die Daten auf Grundlage frei verfasster Texte erhoben wurden. In derartigen spontansprachlichen Settings tendieren Kinder überwiegend zur Verwendung von Konstruktionen, die sie bereits sicher beherrschen, während nicht erworbene ausgelassen werden (vgl. Ulrich 2017: 17). Aus diesem Grund wäre in Kontexten, welche die Verwendung ‚anspruchsvoller‘ Konstruktionen (z.B. von Ditransitiva oder seltenen Verben) einfordern, eine noch wesentliche höhere Fehlerquote zu erwarten.

Die beschriebenen Unsicherheiten bei der Markierung der Kasus können bei Lerner\*innen mit DaE verschiedene Ursachen haben: Einerseits führen fehlende literate Vorerfahrungen zu einem wenig fortgeschrittenen Erwerbsstand (vgl. von Lehmden et al. 2015; Hochstadt 2015). Andererseits können Abweichungen im schriftlichen Kontext auch bei Kindern mit weit fortgeschrittenem Erwerbsstand auftreten und deuten auf eine weitgehend automatisierte Sprachproduktion mit mangelnder morphosyntaktischer Revision im Schreibprozess hin. Für Lernende mit DaZ zählt der Erwerb von Kasus zu den „vulnerable grammatical domains“ (Müller 2003: vii). Als mögliche Ursachen für einen stagnierenden Erwerb nennt Ellis unter anderem Blockierungseffekte: L2-Lerner\*innen verarbeiten Input in der Zweitsprache eventuell schlechter, da sie durch eingeschliffene L1-Verarbeitungsroutinen „blockiert“ werden (vgl. Ellis 2006: 176). Welche didaktischen Implikationen aus den geschilderten Befunden abgeleitet werden können, soll im Folgenden thematisiert werden.

## 2. Didaktische Konsequenzen

Betrachtet man das heterogene Bild einer Grundschulklasse mit Kindern unterschiedlicher Erstsprachen und sprachlicher Voraussetzungen, stellt sich die Frage, ob überhaupt ein gemeinsamer sprachförderlicher Unterricht im Bereich Kasus gestaltet werden kann. Inwiefern können Blockierungseffekte bei der Inputverarbeitung, mangelnde Textrevision und ein wenig fortgeschrittener Erwerbsstand bei L1-Lerner\*innen im Grammatikunterricht didaktisch aufgefangen werden und die Kinder in ihrem grammatischen Lernen unterstützt werden?

Verschiedene Studien aus der Zweitspracherwerbsforschung zeigen, dass durch explizite formfokussierende Instruktion L2-Blockierungseffekte bei Jugendlichen und Erwachsenen aufgebrochen werden können (vgl. Cintrón-Valentin/Ellis 2015: 197). Lerner\*innen erwerben herausfordernde grammatische Konstruktionen zudem dann schneller, wenn sie diese im Input wahrnehmen. „Die Lernenden werden [...] durch die Lenkung des Bewusstseins auf eine bestimmte sprachliche Form (und deren Funktion/Bedeutung) dabei unterstützt, aus zahlreichen konkreten Einzeläußerungen die grammatische Regel abzuleiten“ (Pagonis/Salomo 2014; Ellis 2005). Nach der *weak-interface-Hypothese* (vgl. Ellis 2005, 2007) kann Aufmerksamkeit auf Formen Lerner\*innen helfen, Input bewusster und besser zu verarbeiten. Aufmerksamkeit auf der Ebene der *focal attention* (Robinson 2017: 133) kann –

im Gegensatz zum nicht selektiven Wahrnehmen (*perceptual attention*) – zu *intake*, zum Ausbau impliziten Wissens, führen (vgl. ebd.; Schmidt 1990: 132).

Im Bereich der Erstspracherwerbsforschung liegen bislang kaum Studien zur Wirkung von Unterricht auf das grammatische Lernen vor; es fehlt insbesondere an Untersuchungen zur Wirkung von Sprachunterricht auf die formenspezifische Aufmerksamkeit<sup>1</sup> von Schüler\*innen (vgl. aber Binarzer/Wecker 2019).

Zu untersuchen ist also, ob ein Unterricht, der über gezielten Input und dessen Bewusstmachung sprachliche Aufmerksamkeit anbahnt, heterogene Lernvoraussetzungen berücksichtigen und sowohl L1- als auch L2-Lerner\*innen im Ausbau von grammatischem Können und Prozesswissen unterstützen kann. Von Interesse ist zunächst, inwiefern der aktuell praktizierte Grammatikunterricht kasusspezifisches Können und Prozesswissen anbahnt. Hier scheint allerdings Handlungsbedarf zu bestehen:

*Obwohl die Bedeutung kasusmorphologischer Markierung für das Schriftsprachliche und damit auch für den textproduktiven Erfolg der Schüler groß ist, spielt das Phänomen in den curricularen Vorgaben für die Primarstufe keine oder nur eine sehr untergeordnete Rolle.*

(Hochstadt 2015: 162)

Im aktuellen Bildungsplan Baden-Württemberg wird der komplexe Bereich der semantischen Rollen und ihrer Markierung im Rahmen des Kompetenzbereichs „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ in der vierten Klasse thematisiert. Schüler\*innen bestimmen Satzglieder: „Subjekt als Wer- oder Was-Ergänzung, Objekt als Wen- oder Was-Ergänzung und Objekt als Wem-Ergänzung“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport BW 2016: 37).

Eine aktuelle Lehrwerkanalyse fünf verschiedener Lehrwerke (Junginger 2021) verdeutlicht, wie hier in aller Regel vorgegangen wird: Mithilfe der Frageprobe erfragen die Kinder den Kasus von NPn oder fügen bereits deklinierte NPn in Lückentexte ein. „In allen untersuchten Sprachbüchern bilden Aufgaben zur Identifikation und Klassifikation von Satzgliedern bzw. Nominalphrasen in einem bestimmten Kasus [...] einen zentralen Aufgabentyp“ (ebd.: 88). Diese Vorgehensweise widerspricht dem aktuellen Stand der sprachdidaktischen Diskussion und wird vielfach kritisiert; so zeigen Spreckels und Trojahn (2016) in ihrer Studie, dass Schüler\*innen mit diesen Satzgliedverfahren Schwierigkeiten haben: Viertklässler\*innen gelinge es zwar mitunter, grammatische Termini wie *Akkusativobjekt* oder *Prädikat* korrekt zu

---

<sup>1</sup> Sprachliche Aufmerksamkeit soll in diesem Artikel im Sinne der *focal attention* nach Robinson (2017:133) oder *noticing* nach Schmidt (1990, 1995) verstanden werden. Die Schnittstelle zwischen impliziten und expliziten Wissensbeständen wird in der Literatur terminologisch und inhaltlich unterschiedlich definiert und abgegrenzt. Nach Bredel liegt sprachlicher Aufmerksamkeit „Prozesswissen“ zu Grunde: dynamisches Wissen, bei dessen Gebrauch auf sprachlich aktivierte Muster zurückgegriffen wird (Bredel 2013: 108). Der Auf- und Ausbau von Prozesswissen gehört neben dem Aufbau von Analysewissen und grammatischem Können zu den drei Zielen des Grammatikunterrichts (vgl. ebd.).

verwenden, allerdings seien diese Bezeichnungen reine Worthülsen und es fehle an einem fundierten Verständnis für die morphosyntaktischen Kategorien (vgl. ebd.: 141).

Jungingers Lehrwerkanalyse (2021) zeigt darüber hinaus, dass in den meisten Lehrwerken alle Kasusformen simultan eingeführt werden, anstatt sich in der Progression an den im Erwerb beobachtbaren Sequenzen zu orientieren. Die Auswahl des sprachlichen Materials wirkt in weiten Teilen zufällig, was es den Kindern erschwert, den Zusammenhang zwischen den drei Kategorien der Nominalflexion (Kasus, Genus und Numerus) zu erkennen. Ebenso fehlt eine gezielte Thematisierung problematischer Konstruktionen, die insbesondere L2-Lernenden Schwierigkeiten bereiten. Besonders schwer wiegt der Kritikpunkt, dass die meisten der untersuchten Lehrwerke den Fokus fast ausschließlich auf die Förderung expliziten Analysewissens über die Kasus und ihr Auftreten in Satzgliedern legen, wohingegen ein Ausbau kasusspezifischen Prozesswissens nicht erkennbar ist. Kasusspezifisches Können im Sinne einer korrekten Markierung von NPn bei der Textproduktion wird nicht gezielt gefördert, sondern von den Autor\*innen offensichtlich als gegeben vorausgesetzt – eine Annahme, die im Lichte der oben dargestellten Befunde weder für L1- noch für L2-Lernende vertretbar ist (vgl. Junginger 2021: 86).

Eine angesichts dieser ernüchternden Befunde erfreuliche Ausnahme bildet das Lehrwerk *der die das* (Jeuk/Sinemus/Strozyk 2013): Hier werden Kinder bei der Deklination von NPn durch geeignete Tabellen und Visualisierungen, z.B. in Form von festen Farben für Einheiten im Maskulinum, Femininum bzw. Neutrum, unterstützt, was Lerner\*innen mit Unsicherheiten bei der korrekten Kasusmarkierung entgegenkommt. Zudem finden sich Aufgaben, die gezielt sensible Bereiche wie die Akkusativmarkierung bei indefiniten Artikeln oder den Einsatz von Akkusativ und Dativ nach Wechselpräpositionen thematisieren. Die Frage, ob durch derartige oder vergleichbare Lernaufgaben, die neben spezifiziertem Input auch auf gelenkten und wiederholenden Output setzen, tatsächlich ein nachhaltiger Aufbau kasusbezogenen Könnens oder Prozesswissens möglich ist, bedarf allerdings weiterhin intensiver fachdidaktischer Forschung.

### **3. Entwicklung einer Unterrichtseinheit zum Auf- und Ausbau kasusspezifischen Prozesswissens**

Im Rahmen der Entwicklung und Evaluation einer Unterrichtseinheit für die dritte Klassenstufe soll zunächst erforscht werden, ob Kinder im Grundschulalter bereits über formenspezifische Aufmerksamkeit (vgl. Funke 2007: 147) auf der *perceptual* oder *focal attention*-Ebene verfügen und diese in operativ metasprachlichen Handlungen aktivieren und nutzen können. Im zweiten Schritt soll ein Treatment mit aufmerksamkeitslenkenden Verfahren durchgeführt und empirisch evaluiert werden. Untersucht werden soll, inwiefern die Lerner\*innen nach der Unterrichtseinheit über einen höheren Grad formenspezifischer Aufmerksamkeit verfügen und wie sich dieser in metasprachlichen Handlungen niederschlägt.

Quantitativ und qualitativ überprüft wird das Vorliegen kasusspezifischer Aufmerksamkeit dabei durch zwei verschiedene Erhebungsverfahren: In *grammatical judgement tasks* (Bialystok 1991; Krafft 2014) wird erstens quantitativ erfasst, in welchem Maße Kinder grammatikalisch oder semantisch fehlerhafte Sätze zurückweisen oder ihnen zustimmen. Dabei zeigt eine Zurückweisung grammatikalisch fehlerhafter, jedoch semantisch normgerechter Sätze einen hohen Grad an analysiertem sprachlichem Wissen, während die Zurückweisung semantisch abweichender und grammatisch korrekter Sätze einen hohen Grad an metasprachlicher Bewusstheit bedeutet (vgl. Bialystok 2001: 140). Von Interesse ist, inwiefern sich die Zurückweisung semantisch oder grammatikalisch fehlerhafter Sätze nach der Unterrichtseinheit verändert. Zweitens soll mündliches Erzählen zu einer Bildergeschichte, in der Kohäsionsmittel und deren sprachliche Markierungen eine wichtige Rolle spielen, beobachtet werden. Untersucht werden soll, welche Indikatoren sprachlicher Aufmerksamkeit vor und nach der Unterrichtseinheit auftreten. Sind Selbstkorrekturen, verzögertes Sprechen, das Wiederholen von Flexionsendungen, lautes Lesen oder Betonen bestimmter Satzteile zu beobachten? In welcher Häufigkeit treten diese auf und in welcher Weise verändern sich diese?

### **3.1. Didaktische Vorüberlegungen**

Aufmerksamkeit, im Sinne einer *focal attention*, kann durch verschiedene formfokussierende Verfahren im Unterricht angebahnt werden (vgl. Kohl-Dietrich/Maiberg 2022: 298). „Unter Formfokussierung (FonF) versteht man dabei allgemein die didaktisch gesteuerte Lenkung der Aufmerksamkeit der Lernenden auf bestimmte Form-Bedeutung-Zuordnungen“ (ebd.: 298). Madlener-Charpentier und Behrens strukturieren Optionen didaktischer Formfokussierung zwischen den Polen der impliziten und expliziten Formfokussierung. Während beispielsweise Inputfluten oder die Optimierung des Inputangebots implizite Möglichkeiten der Aufmerksamkeitslenkung darstellen, gehört das „Erklären von Strukturen an gut gewählten Beispielen“ (Madlener-Charpentier/Behrens, 2022: 22) zur expliziten Lenkung. Welches Verfahren für welchen Lernertyp und in welchem Alter eingesetzt werden kann, ist weitgehend unerforscht.

Als grammatischer Lerngegenstand für die vorgestellte Unterrichtseinheit stehen transitive Nominativ-Akkusativ und Nominativ-Dativ-Akkusativ-Konstruktionen mit einfachen und erweiterten Nominalphrasen im Fokus. Transitive Konstruktionen mit Akkusativ gehören zu den ersten sicher markierten Strukturen im Erst- und Zweitspracherwerb und eignen sich daher für eine erste formenspezifische Annäherung. Ditransitive Konstruktionen sollen im zweiten Schritt der Aufmerksamkeitslenkung fokussiert werden. Neben dem Agens müssen in ditransitiven Konstruktionen zwei semantische Rollen unterschieden werden, wodurch eine eindeutige Markierung vonnöten ist. Diese Transparenz bildet eine gute Grundlage dafür, die Kennzeichnung von Strukturen im Unterricht als ‚notwendig‘ erfahrbar zu machen.

Eine Pilotstudie in einer Klasse mit 18 Drittklässlern lieferte bereits erste Anhaltspunkte zum Prozesswissen von Kindern im Bereich Kasus: In kollaborativen Grammatikurteilen (2 Kinder, 1 Interviewerin) war in allen Gesprächsgruppen formenspezifische Aufmerksamkeit in Form von Korrekturen oder verzögertem Sprechen zu erkennen.<sup>2</sup> In vier von sechs Gruppen kann diese Aufmerksamkeit der Ebene der Wahrnehmung (*perceptual attention*) zugeordnet werden, die exemplarisch am folgenden Beispiel erkennbar ist.

- 01 I: Das Schwein schickt den Mann ein Buch.  
02 A: Ja . ja, ja.  
03 B: Ja.  
04 A: Sag´s noch einmal.  
05 I: Das Schwein schickt den Mann ein Buch.  
06 A: Dem Mann, also/  
07 B: deeem . nochmal/  
08 I: Soll ich`s noch einmal sagen? Das Schwein schickt den Mann ein Buch.  
09 A: Mmh, ja, ja.  
10 B: Ja, das geht. Klingt so.

(I: Interviewerin, Kind A (DaE) und B(DaZ))

Beide Kinder stimmen der präsentierten ditransitiven Satzkonstruktion zunächst – mit leichter Verzögerung – zu. Nach einem ersten Nachdenken kommen Kind A (DaE) jedoch Zweifel. Es wiederholt nachfragend den Rezipientendativ, scheinbar jedoch ohne wahrzunehmen, dass es dabei eine Korrektur vornimmt. Kind B (DaZ) steigt daraufhin mit ein und betont die korrigierte Flexionsendung im Dativ, offenbar ebenfalls ohne die Korrektur zu bemerken – zumindest wird diese nicht verbalisiert. Dieses Muster wiederholt sich im folgenden Gesprächsverlauf: Nach erneuter Äußerung der Konstruktion durch die Interviewerin wird sie für ‚richtig‘ befunden.

Die korrigierende Wiederholung der Konstruktion offenbart einen fortgeschrittenen Spracherwerbsstand des Kindes mit Deutsch als L1. Kind A nimmt nach Robinson (2017) die dargebotene Struktur wahr (*perceptual attention*), kann dies jedoch nicht in ein bewusstes Bemerkens (*focal attention*) bzw. Verbalisieren überführen. Der Gesprächsausschnitt zeigt bereits zwei bedeutende Aspekte: Kinder verfügen in der dritten Klasse über eine implizite formenspezifische Aufmerksamkeit, die sie sogar in komplexen ditransitiven Konstruktionen, die eher dem schriftsprachlichen Register zuzuordnen sind, aktivieren können. Jedoch gelingt es ihnen nicht, diese Aufmerksamkeit für eine metasprachliche Beschreibung und/oder Korrektur der Einheit zu nutzen. Ein geplantes Treatment greift diese Annahme auf: Es setzt

---

<sup>2</sup> Auf den Stellenwert von Selbstkorrekturen als Aufmerksamkeitsindikatoren in Sprachhandlungen von Kindern gehen Lütke (2015) und Wecker (2019) ausführlicher ein.

implizite Aufmerksamkeit voraus und zielt darauf ab, diese auf eine höhere Ebene, in eine *focal attention* zu überführen.

### 3.2. Der verrückte Zirkus: Entwicklung der Unterrichtseinheit

Übergeordnetes Ziel der Unterrichtseinheit „Der verrückte Zirkus“ ist der Auf- und Ausbau kasusspezifischer Aufmerksamkeit in Schreibprozessen von Schüler\*innen der dritten Klassenstufe. Visuell unterstützt werden soll die Anbahnung formfokussierender Aufmerksamkeit durch die Arbeit an Treppengedichten in Anlehnung an Röber-Siekmeyer (1999, s. Abb. 1). Die auffallende sprachliche Struktur der Gedichte veranschaulicht, dass NPn in Sätzen umstellbar sind und daher erst durch Aufmerksamkeit auf morphologische *cues* die Bedeutung eines Satzes gänzlich erschlossen werden kann.

Der Affe	Der Wolf	Dem Wolf
Der kleine Affe	Der liebe Wolf	Dem lieben Wolf
Der kleine, wilde Affe	Der liebe, graue Wolf	Dem lieben, grauen Wolf
ärgert	schenkt	schenkt
die langweilige Giraffe.	der Laus	die Laus
	der großen Laus	die große Laus
	ein Haus.	ein Haus.

Abb. 1: Treppengedichte in Anlehnung an Röber-Siekmeyer (1999)

#### Phase I und II: Formen rezeptiv und produktiv gebrauchen

In einer ersten Phase werden die Schüler\*innen in einen „verrückten Zirkus“ entführt. Sie hören und lesen verschiedene Treppengedichte, in denen die „verrückten Tiere“, die Zirkusartist\*innen und ihre gemeinsamen Beziehungen vorgestellt werden. Das unaufdringliche Formfokussierungsverfahren der *Inputflut* ermöglicht eine erste Aktivierung kasusspezifischer Formen (vgl. Bredel 2013: 109). Nominativ-Akkusativ- und Nominativ-Dativ-Akkusativ-Konstruktionen werden in Anlehnung an das Litkey-Bilderbuch „Unruhe im Zoo“ (von Lehmden et al. 2017) gehäuft und variiert gehört sowie einzeln oder in Tandems gelesen. Je nach Spracherwerbsstand und Vorerfahrungen der Lerngruppe kann dabei bereits die Konstituentenabfolge variiert werden. Transitive und ditransitive Konstruktionen werden in der zweiten Phase einfach und erweitert produziert. Die Lehrkraft lenkt den Blick der Lerner\*innen dabei explizit auf die sprachliche Struktur der Gedichte mit Schwerpunkt auf die Artikelwörter und Adjektivattribute. Schrittweise schreiben die Kinder Teile und schließlich vollständige Treppengedichte, wobei die Verben vorgegeben werden. In Übungen füllen die Kinder kollaborativ Lücken in vorgegebenen Treppengedichten aus und formulieren auf diese Weise bereits erste metasprachliche auf Kasusformen bezogene Beobachtungen.

### Phase III: Formen aushandeln

In der dritten Phase regen semantisch auffällige Konstruktionen zu „Innehalten“ und „bewusstem Nachdenken“ über morphologische *cues* an (Even 2003: 174). In einem ersten Schritt werden die oben angeführten Treppengedichte in gewohnte Satzstrukturen überführt, wobei mit Satzstreifen gearbeitet werden kann. Die Satzstreifen enthalten ditransitive Konstruktionen mit stabilem Subjekt und zwei belebten Objekten („Ich gebe dem Tiger die Mücke“ und „Ich gebe den Tiger der Mücke“). Im zweiten Schritt diskutieren die Lernenden in Gruppen über die formalen Unterschiede zwischen den Konstruktionen. Erst der aufmerksame Blick auf die Kasusflexive liefert ihnen die notwendigen Informationen, um den Sätzen die entsprechenden Bilder zuzuordnen. Anschließend bieten Variationen in der Wortstellung eine Möglichkeit der Progression.

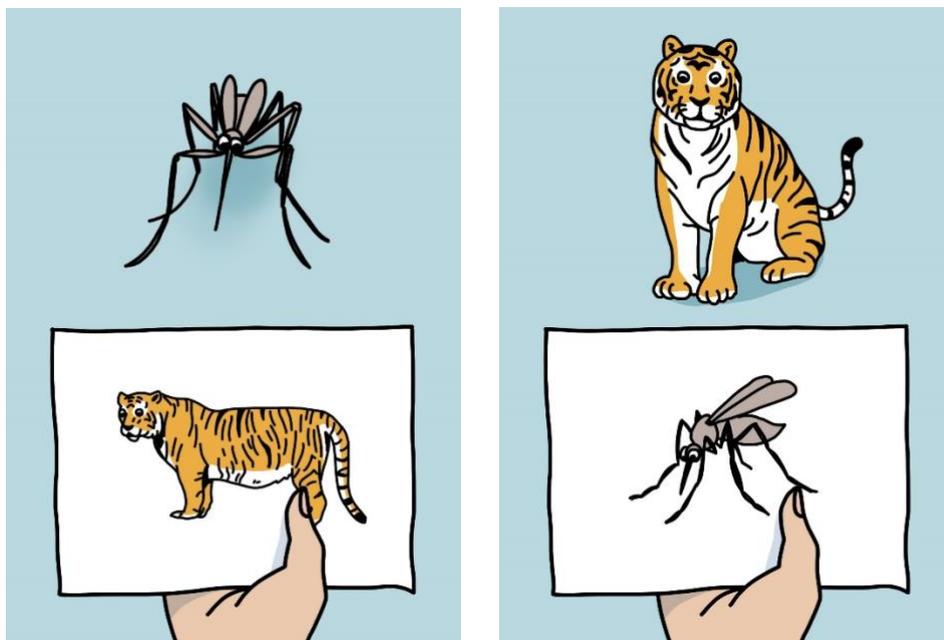


Abb. 2: Bildzuordnungsaufgabe (Abbildungen: Valentin Scheiner)

### Phase IV: Strukturen erklären

Anhand ausgewählter Beispiele werden in einem gelenkten Unterrichtsgespräch wesentliche Erkenntnisse der Phase III herausgearbeitet und gemeinsam versprachlicht: Nominalphrasen können in variiertem Reihenfolge um das Verb gruppiert werden. Die Endungen der Artikel und Adjektive geben Auskunft darüber, von wem eine Handlung ausgeht und wer welche Rolle im Satz spielt (vgl. Esslinger 2015).

### Phase V: Formen hervorheben

Nun folgt eine Phase der Analogiebildung und Mustererkennung (vgl. ebd.). Kasusmarkierungen werden in Treppengedichten und Texten farblich hervorgehoben, wobei weniger mit expliziten Anleitungen als mit imitativen Übungsformen gearbeitet wird (vgl. Hochstadt 2015: 137–138). Als weitere Übungsform bieten sich kurze ‚Zirkustexte‘ mit abweichenden Markierungen und dadurch irritierenden Bedeutungen an, die von den

Schüler\*innen wahrgenommen und gegebenenfalls verbessert werden (*focal attention*). Auch in ihren eigenen Texten markieren die Kinder in Schreibkonferenzen Kasusflexive und diskutieren über deren normgerechten Einsatz oder Bedeutung.

#### **4. Ausblick**

Viele Kinder im Grundschulalter zeigen in der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion grammatische Unsicherheiten, unter anderem im Bereich Kasus, die durch abweichende bzw. fehlende Markierungen feststellbar sind. Diese Unsicherheiten treten aufgrund eines wenig fortgeschrittenen Spracherwerbsstands, aber auch aufgrund von mangelnder Aufmerksamkeit bei der Textproduktion auf. Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zeigen beispielhaft, dass Kinder in metasprachlich-operativen Handlungen über formenspezifische Aufmerksamkeit verfügen, diese jedoch häufig nicht nutzen können. Bislang unerforscht ist, inwiefern L1- und L2-Lernende durch ein unterrichtliches Treatment ihre formenspezifische Aufmerksamkeit ausbauen und in schriftsprachlichen Kontexten bewusst einsetzen können: Hier handelt es sich um ein Desiderat, das die geplante Studie aufgreift. Der intendierte Ausbau des grammatischen Prozesswissens unterstützt Kinder nicht allein im Aufbau ihrer impliziten Fähigkeiten oder in ihrer Fähigkeit zur Textproduktion und -revision, sondern kann auch zu einer Weiterentwicklung anderer schriftsprachlicher Fähigkeiten, wie zum Beispiel des Leseverstehens, beitragen (vgl. Lee 2011).

## 5. Literatur

Bialystok, Ellen (2001): Metalinguistic Aspects of Bilingual Processing. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 21, 169–181. <https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/1729C325FF80DE27A16415629A1D2F29/S0267190501000101a.pdf/metalinguistic-aspects-of-bilingual-processing.pdf> (14.08.2022).

Binanzer, Anja & Wecker, Verena (2019): Grammatisches Monitoring beim L2-Erzählen. In: Binanzer, Anja, Langlotz, Miriam & Wecker, Verena: *Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen. Erwerbs-, Entwicklungs- und Förderperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 79–102.

Bredel, Ursula (2013): *Sprachbetrachtung und Grammatikunterricht*. 2. Aufl. Paderborn: Schöningh.

Cintrón-Valentin, Myrna & Ellis, Nick C. (2015): Exploring the interface: Explicit focus-on-form instruction and learned attentional biases in L2 Latin. In: *Studies in Second Language Acquisition* 37 (2), 197–235.

Diehl, Erika (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.

Ellis, Nick C. (2005): At the Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. In: *Studies in Second Language Acquisition* 27, 305–352.

Ellis, Nick C. (2006): Selective attention and transfer phenomena in SLA. Contingency, cue competition, saliency, interference, overshadowing, blocking and perceptual language. In: *Applied Linguistics* 27, 2, 164–194.

Ellis, Nick C. (2007): The Weak-Interface, Consciousness, and Form-focused instruction: Mind the Doors. In: Fotos, Sandra & Nassaji, Hossein (Hrsg.): *Form Focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press, 17–33.

Esslinger, Gesine (2015): Satzstruktur und Satzbedeutung. Warum die herkömmliche Fragemethode kein verlässliches Verfahren ist, um Satzglieder zu ermitteln. In: *Grundschulunterricht Deutsch* 3, 23–28.

Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

Farhidnia, Arash (2016): Nominalphrasen aus rezeptiver Sicht. Zur Relevanz der Behandlung einer vernachlässigten Kategorie in DaF-Lernergrammatiken. <https://doi.org/10.15388/Klbt.2016.10316> (14.08.2022).

Feilke, Helmuth & Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. In: *Praxis Deutsch* 256, 4–11.

- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch* 233, 4–13.
- Funke, Reinold (2007): Die Innenseite der Grammatik – die Innenseite des Lesens. In Köpcke, Klaus-Michael & Ziegler, Arne (Hrsg.): *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, 147–160.
- Gamper, Jana (2016): *Satzinterpretationsstrategien mehr- und einsprachiger Kinder im Deutschen*. Tübingen: Narr.
- Hochstadt, Christiane (2015): *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hoffmann, Ludger (2019): Grammatikunterricht. In: Rothstein, Björn & Müller, Claudia (Hrsg.): *Kernbegriffe der Sprachdidaktik Deutsch. Ein Handbuch. 3. Aufl.* Baltmannsweiler: Schneider, 132–146.
- Jeuk, Stefan (2017): Deutsch als Zweitsprache. In: *Praxis Deutsch* 263, 4–20.
- Jeuk, Stefan; Sinemus, Antje; Strozyk, Krystyna (Hrsg.) (2013): *Der die das 4. Basisbuch*. Berlin: Cornelsen.
- Junginger, Leonie (2021): *Das Kasussystem in Lehrwerken für die Primarstufe. Eine Analyse in Bezug auf die Vermittlung grammatischen Wissens und Könnens*. Masterarbeit, PH Freiburg.
- Kako, Edward (2006): Thematic role properties of subjects and objects. In: *Cognition* 101, 1–42.
- Kaltenbacher, Erika & Klages, Hana (2012): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. 3. Aufl. Freiburg i. Br.: Fillibach, 80–97.
- Kohl-Dietrich, Dorothee & Maiberger, Eva-L. (2022): Die Interface-Hypothese – Modelle und ihre empirische Überprüfbarkeit. In: Madlener-Charpentier, Karin & Pagonis, Giulio (Hrsg.): *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 315–342.
- Krafft, Andreas (2014): *Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten bei Kindern mit ein- und mehrsprachigem Hintergrund*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Lee, Sangeun (2011): *The Relationship between Morphological Awareness and Literacy Outcomes of Elementary Students: A Meta-Analysis Study*. Dissertation, University of Oregon.
- [https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11257/Lee\\_Sangeun\\_phd2011wi.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11257/Lee_Sangeun_phd2011wi.pdf?sequence=1&isAllowed=y) (14.08.2022).

Lütke, Beate (2015): Wortbezogene Selbstkorrekturen als Aufmerksamkeitsindikatoren im L2-Diskurs. In: Rösch, Heidi & Webersik, Julia (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 3754.

Maas, Utz & Mehlem, Ulrich (2003): *Schriftkulturelle Ressourcen und Barrieren bei marokkanischen Kindern in Deutschland*. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien.

Madlener-Charpentier, Karin & Behrens, Heike (2022): Konstruktionen erst- und zweitsprachlichen Wissens: Lernprozesse und Steuerungsoptionen aus gebrauchsbasierter Perspektive. In: Madlener-Charpentier, Karin & Pagonis, Giulio (Hrsg.): *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 31–67.

Marx, Nicole (2017): Kasuswahl und Kasuslehre bei Schülern mit Migrationshintergrund: eine differenzierte Betrachtung. In: Ahrenholz, Bernt & Grommes, Patrick (Hrsg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin, Boston: De Gruyter, 99–124.

Mehlem, Ulrich & Maas, Ulrich (2005): Schriftkulturelle Ausdrucksformen der Identitätsbildung bei marokkanischen Kindern und Jugendlichen in Marokko. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. [https://www.imis-cms.uni-osnabrueck.de/fileadmin/3\\_Forschung/Abgeschlossene\\_Projekte/SRB\\_2\\_Teil\\_1.pdf](https://www.imis-cms.uni-osnabrueck.de/fileadmin/3_Forschung/Abgeschlossene_Projekte/SRB_2_Teil_1.pdf) (14.08.2022).

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2016): *Bildungsplan der Grundschule Deutsch*. [http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW\\_ALLG\\_GS\\_D.pdf](http://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents/lsbw/export-pdf/depot-pdf/ALLG/BP2016BW_ALLG_GS_D.pdf) (14.08.2022).

Müller, Natascha (2003): Introduction. In: Müller, Natascha (Hrsg.): *(In)vulnerable Domains in Multilingualism*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, vii–viii.

Pagonis, Giulio & Salomo, Dorothé (2014): Explizit oder implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung. In: *Fremdsprache Deutsch* 51, 10–14.

Robinson, Peter (2017): Attention and awareness. In: Cenoz, Jasone; Gorter, Durk & May, Stephen (Hrsg.): *Language Awareness and Multilingualism*. 3. Aufl. Cham: Springer, 125–134.

Röber-Siekmeyer, Christa (1999): *Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung*. Leipzig: Klett.

Schönenberger, Monika; Sterner, Franziska & Rothweiler, Monika (2013). The acquisition of case in child L1 and child L2 German. In: Stavrakaki, Stavroula; Lalioti, Marina & Konstantinopoulou, Polyxeni (Hrsg.): *Advances in language acquisition*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 191–199.

Schmidt, Richard W. (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: *Applied Linguistics* 11, 129–158.

Sick, Bastian (2004): *Der Dativ ist dem Genitiv sein Tod. Neues aus dem Irrgarten der deutschen Sprache*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Sick, Bastian (2005): *Kasus verschwindibus*.

<https://bastiansick.de/kolumnen/zwiebelfisch/kasus-verschwindibus/> (14.08.2022).

Spreckels, Janet & Trojahn, Tanja (2016): „n objekt is also des is SCHWER zu erklären“. Eine empirische Untersuchung von Erklärungen im Grammatikunterricht. In: Vogt, Rüdiger (Hrsg.): *Erklären. Gesprächsanalytische und fachdidaktische Perspektiven*. Tübingen: Stauffenberg, 133–150.

Stahl, Louisa (2020): *Der Erwerb der deutschen Nominalflexion. Eine Studie zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache und Deutsch als früher Zweitsprache*. Masterarbeit, PH Freiburg.

Szagon, Gisela (2013): *Sprachentwicklung beim Kind: ein Lehrbuch*. 5. Aufl. Weinheim: Beltz.

Tomasello, Michael (2005): *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

Ulrich, Tanja (2017): *Grammatikerwerb und grammatische Störungen im Kindesalter. Ergebnisse des Forschungsprojekts GED 4-9 und ihre Implikationen für sprachdiagnostische und -therapeutische Methoden*. Habilitationsschrift, Universität zu Köln. [https://kups.ub.uni-koeln.de/9011/1/Habilitation\\_Ulrich\\_OnlinePub.pdf](https://kups.ub.uni-koeln.de/9011/1/Habilitation_Ulrich_OnlinePub.pdf) (14.08.2022).

Von Lehmden, Frederike; Bebout, Johanna & Belke, Eva (2015): Effizienter Einsatz von Inputoptimierung beim Vorlesen in der Sprachförderung. In: Gressnich, Eva (Hrsg.) (2015): *Lernen durch Vorlesen: Sprach- und Literaturerwerb in Familie, Kindergarten und Schule*. Tübingen: Francke, 42–56.

Von Lehmden, Frederike; Müller-Brausers, Claudia; Belke, Eva & Belke, Gerlind (2017): *Unruhe im Zoo. Bilderbuch zum impliziten Grammatiklernen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Wecker, Verena (2019): Grammatisches Monitoring beim L2-Erzählen. In: Binanzer, Anja & Langlotz, Miriam & Wecker, Verena (Hrsg.): *Grammatik in Erzählungen – Grammatik für Erzählungen. Erwerbs-, Entwicklungs- und Förderperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 79–102.

Wegener, Heide (1995): Kasus und Valenz im natürlichen L2-Erwerb Deutsch. In: Eichinger, Ludwig M. & Eroms, Hans-Werner (Hrsg.): *Dependenz und Valenz. Akten des Internationalen Symposiums in Passau 1992*. Hamburg: Bruske, 337–356.

# Passiv in narrativen Texten und Sachtexten der Grundschule

Wilhelm Grießhaber\*

## Abstract

*Das als typisches Mittel der Bildungssprache geltende Passiv wird in wissenschaftlichen Arbeiten verwendet (§1) und spät erworben. Grammatisch gesehen sticht es durch die Verbklammer, d.h. die Separierung finiter und infiniter Verbteile, hervor und durch die Deagentivierung (§2). In funktional-pragmatischer Sicht überkreuzen sich beim Passiv gegenläufig zur linearen Planung und Realisierung mehrere Ebenen informativer Abhängigkeiten. Die hier vorgestellte Analyse stützt sich auf narrative Texte aus 2., 3. und 4. Klassen sowie auf Sachtexte aus 3. Klassen (§3). Die narrativen Texte enthalten sehr wenige Passive (§4), die Sachtexte dagegen einige (§5). Nach dem Sprachstatus verwenden besonders Schüler\*innen mit der Familiensprache Deutsch und Schüler\*innen mit mittleren Deutschkenntnissen das Passiv. Bei allen Verwendungen spielt die Fortführung des Fokus eine Rolle, in den Sachtexten wird häufig ein Agens verwendet (§6). Im Ausblick (§7) werden didaktische Konsequenzen thematisiert.*

*Passiv, Separation, Deagentivierung, Sachtext, narrativ*

*The passive voice, which is widely used in educational language, is prevalent in academic works (§1) and is acquired comparatively late. Syntactically, the passive is characterized by sentence bracing, i.e. the separation of finite and infinite verb components, and by deagentivization (§2). From a functional-pragmatic perspective, passive constructions involve several layers of informational dependencies that are determined counter-directionally from the way they are planned and realized. The analysis presented here is based on narrative texts from 2nd, 3rd, and 4th grades and on informative texts produced by pupils from 3rd grade (§3). In the narrative texts, there are only very few occurrences of passives (§4), while their number is higher in informative texts (§5). When differentiating according to language status, two groups of pupils stand out in their use of the passive voice: pupils who speak German at home and pupils with an intermediate knowledge of German. Across all instances, maintaining a previously established focus in a sequence of clauses is a driving factor for using the passive. In informative texts, the overt expression of an agent is common (§6). In the final section (§7), didactic consequences of these findings will be discussed.<sup>1</sup>*

*passive voice, separation, deagentivization, informative text, narrative*

## 1. Passiv im fach- und bildungssprachlichen Kontext

Das Passiv findet sich als Mittel der Deagentivierung besonders in wissenschaftlichen Arbeiten (Oksaar 1998: 398). So wird z.B. im Lehramtsstudium Chemie die Passivverwendung bei der Anfertigung von Versuchsprotokollen eingeübt und eingefordert (Bayrak 2020). In bildungswissenschaftlichen Kontexten wird dem Passiv im Zusammenhang mit der Bildungssprache eine große Bedeutung zugemessen. Der auf Habermas (1977) zurückgehende Begriff bezieht sich auf die Sprache der Massenmedien, für die ein differenzierter, auch

---

\* Wilhelm Grießhaber, Prof. i.R. Dr., Sprachenzentrum der WWU Münster, griesha@uni-muenster.de, Arbeitsschwerpunkte: Sprachstandsermittlung (Profilanalyse), Zweitspracherwerb, Schreiben in der Zweitsprache.

<sup>1</sup> Mein Dank gilt Lea Cyrus für die Übersetzung des englischen Abstracts.



Fachliches einbeziehender Wortschatz charakteristisch ist. Die Passivdichte zeigt exemplarisch ein Leitartikel von Benckiser (1979, FAZ) zu den „Grenzen der Zweisprachigkeit“. Der Artikel mit insgesamt 71 minimalen satzwertigen Einheiten (MSE, dazu Grießhaber 2014) enthält in jeder zehnten MSE ein *werden*-Passiv.

Die Bildungssprache wird im Unterschied zur mündlichen Alltagssprache als auf allen sprachlichen Ebenen komplexer und abstrakter bestimmt (Schuth et al. 2015: 94). In der Übersicht von Hövelbrinks (2014: 104–109) berücksichtigt die große Mehrheit der ausgewerteten Forschungsprojekte in schulischen Kontexten das Passiv als komplexes Mittel.

Gegenläufig zu dieser allgemein großen Bedeutung wird das Passiv von Schüler\*innen erst spät im Laufe ihrer Schullaufbahn erworben (Ehlich 2012). Als Grund dafür wird u.a. angegeben, dass das Agens des Aktivsatzes im Passiv nicht realisiert zu werden braucht und gegebenenfalls grammatisch aufwendig in einer Präpositionalgruppe realisiert werden muss (Kemp/Bredel 2008: 98–101). Eine späte Verwendung zeigt sich auch in einer Längsschnittstudie (Grießhaber i.Dr.).

## 2. Passiv – grammatisch

Das *werden*-Passiv wird grammatisch in der Regel im Vergleich zur (unmarkierten) Aktivform behandelt (z.B. Eisenberg 2020: 130–133). Im Aktiv steht das Agens des Geschehens (Subjekt) im Nominativ, in (B 1a) [*Die polizsten*]\*. Der Argumentrahmen des Verbs „festnehmen“ verlangt zusätzlich zum Nominativsubjekt ein Akkusativobjekt, in (1a) „ihn“. Im Passiv entfällt bei vergleichbarem Argumentrahmen mit dem Verb „fangen“ das Agens, das Nominativsubjekt des Aktivsatzes. In einer Art Rollentausch wird das Aktiv-Akkusativobjekt zum Passivsubjekt „[der Verprecherkönig]\*“ (1b). Das Agens (Akkusativsubjekt) kann mit einer Präpositionalgruppe („von“, „durch“) realisiert werden.

(1) Aktiv und Passiv (3. Kl., zum Bildimpuls „Langnase“ (Meyer 1995, 31))<sup>2</sup>

(1a) Aktiv Perfekt [*Die polizsten*]\* haben ihn fest genommen (MSP)

(1b) Passiv Präteritum *Aber [der Verprecherkönig]\* wurde 1 Monat später gefangen.* (ESP)

Eine weitere Funktion des Passivs besteht in der Weiterführung eines Fokus (vgl. Bamberg 1994). Bei der Aufeinanderfolge von Sätzen kann mit dem Passiv die Aufrechterhaltung eines zuvor etablierten Fokus erreicht werden:

(2) *Es war ein mar ein Junge der hieß Tomas [der]\* wurde von einer frau enführt* (2. Kl., ESP, ES 1)

<sup>2</sup> **Legende:** [xxx]\*: Subjekt (Nominativ); unterstrichen: Finitum; gepunktet: infinitiver Versteil; ESP: Familiensprache Deutsch; MSP: mind. eine weitere Familiensprache; Beispiele in der Schreibweise der Schüler\*innen

In dem Beispiel steht der Junge „Tomas“ über eine Folge von Sätzen im Zentrum der Geschichte. Wenn seine Entführung im Aktiv realisiert würde, wechselte die Fokussierung auf die Entführerin, z.B. „[Eine Frau]\* entführte ihn“. Mit der passivischen Realisierung bleibt die Fokuscontinuität auf dem Jungen erhalten.

Eine schwächere Deagentivierung ist im Aktiv z.B. mit dem unpersönlichen Agens ‚man‘ realisierbar (B 3). Während in (B 1b) Polizeikräfte als Agenzien implizit erschließbar sind, wird mit „man“ ein unbestimmtes generalisiertes Agens verbalisiert (Hoffmann 2022: 149–150). Diese Form findet sich häufiger bei der Beschreibung von experimentellen Vorführungen (Grießhaber i.Dr.).

(3) ... das [mann]\* es gar nicht mehr aushalten konnte. (3. Kl., MSP)

Aktiv Perfekt und Passiv haben in grammatisch struktureller Sicht die Verbkammer zwischen dem finiten und dem infiniten Verbteil als Gemeinsamkeit (vgl. Weinrich 2003: 29–31). Die Dislozierung der finiten und infiniten Verbteile bedingt jedoch auch eine Trennung von grammatischen Informationen, die das Subjekt und das Finitum miteinander verbinden (vgl. Redder 1992). Im unmarkierten Fall (Profilstufe (PS) 1 (s. dazu Kap. 3)) bestimmt der Numerus des an erster Stelle stehenden Subjekts den Numerus des nachfolgenden Finitums. Bei der Separation (PS 2) bleibt diese Abfolge erhalten, allerdings rückt nun der infinite Verbstamm an das Satzende und bestimmt von dieser Position aus mit seinem Argumentrahmen das Szenario, d.h. den Kasus der abhängigen Objekte. Diese Verhältnisse verkomplizieren sich im Fall der Inversion (PS 3), wenn das Subjekt dem Finitum im Mittelfeld folgt. In diesem Fall ergibt sich auf drei Ebenen eine komplexe Verschränkung der Zuweisungen grammatischer Informationen (s. Abb. 1).

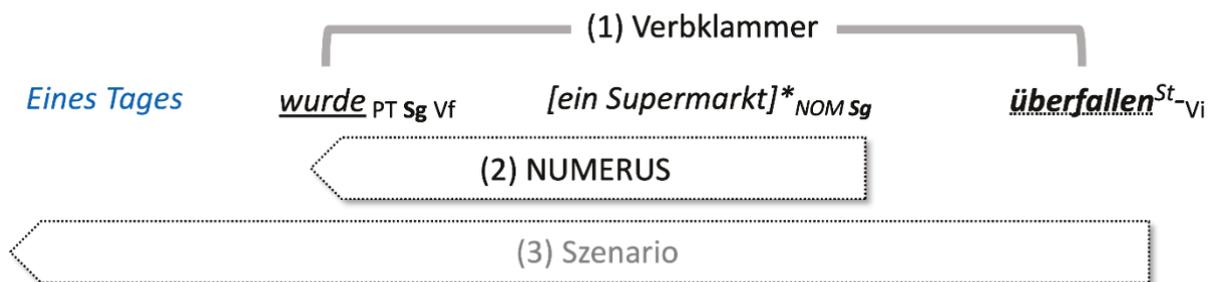


Abb. 1: Passiv in einer Inversion (PS 3); zum Bildimpuls „Langnese“

### 3. Daten und Analyseverfahren

Die hier vorgestellte Untersuchung berücksichtigt folgende Einflussgrößen auf die Passivverwendung: das Lernalter, den Sprachstatus der Schüler\*innen (ESP: Deutsch als Familiensprache, MSP: mindestens eine weitere Sprache) und die aktuellen Deutschkenntnisse anhand der syntaktischen Komplexität der Lernertexte mit der Profilanalyse (Grießhaber 2014).

Als Grundlage dienen narrative Texte aus dem Förderprojekt „Deutsch & PC“ an drei Grundschulen in Frankfurt am Main (vgl. Hessisches Kultusministerium 2008), die in einer echten Längsschnittstudie von der 1. bis zum Ende der 4. Klasse jeweils gegen Schuljahrsende zu einem Bildimpuls erhoben wurden. Am Ende der 4. Klasse wurde auch ein C-Test zur Ermittlung der Deutschkenntnisse durchgeführt. Die Zahl der Texte schwankt zwischen 120 und 126. Die Schüler\*innen sollten zu den Einzelbildern keine Bildbeschreibung verfassen, sondern sich überlegen, welches Geschehen auf dem Bild dargestellt ist und wie es weitergehen könnte. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Bildimpulse von Meyer (1995):

- 2. Klasse „Essensfrust“ eine Frau und ein Junge sitzen an einem gedeckten Tisch (Meyer 1995: 47)
- 3. Klasse „Langnase“ eine Frau und ein Junge sowie ein Polizist und weitere Personen (Meyer 1995: 31)
- 4. Klasse „Angst“ ein Junge mit Hund innen vor einer Tür mit dem Umriss eines Mannes (Meyer 1995: 45)

Ergänzend zu diesen Grundschultexten werden zur Überprüfung des späteren Passiverwerbs narrative Texte zum Bildimpuls „Schlägerei“ (Roeder 2005) aus 9. Haupt- und Realschulklassen aus dem Projekt „Latente Missverständnisse“ (Grießhaber 2013) mitberücksichtigt.

Die Sachtextanalyse stützt sich auf Texte aus dem Förderprojekt „FöBis“ des Kreises Warendorf in Zusammenarbeit mit der Germanistik der WWU Münster und der Pädagogischen Hochschule Freiburg (vgl. Budumlu et al. 2020; s. Kalkavan-Aydın in dieser Ausgabe). Es werden Texte zu folgenden Themen berücksichtigt:

- „Schnecken“ Texte und Wortspeicher zu einer Bilderfolge zur Vermehrung der Schnecken (Eßer-Mirbach/Meyer 2008: 15)
- „Wasserkreislauf“ Texte zu einer Grafik des Wasserkreislaufs (Kraft 2015: 57; s. Kalkavan-Aydın in dieser Ausgabe)

Bei den Sachtexten werden zusätzlich Lehrwerkstexte zu den Sachthemen und Hilfsmittel für die Textproduktion in die Analyse mit einbezogen.

Die Texte wurden im ersten Schritt mit der Profilanalyse (Grießhaber 2014) in minimale satzwertige Einheiten (MSE) zerlegt. Das Profil der syntaktischen Komplexität dient auch als Grundlage zur Ermittlung der Erwerbsstufe (ES), das ist die höchste, mindestens dreimal verwendete Profilstufe, die als insgesamt erworben gilt und die den Erwerbsstand insgesamt kennzeichnet.

Zur genaueren Bestimmung der Passivverwendung werden zunächst alle separativen Muster mit einer Trennung von finiten und infiniten Verbteilen unabhängig von weiteren Komplexitätsmerkmalen, z.B. Verbendstellung im Nebensatz, ermittelt. Die allgemein den

Separationen zuzurechnenden Passivkonstruktionen werden sodann gesondert bestimmt. Mit Blick auf die wichtige Rolle der Deagentivierung wird zusätzlich auch die (Nicht-)Realisierung des Agens erfasst.

Die Äußerung in Abbildung 1 enthält mit dem Passiv eine Separation (PS 2), bei dem gesamten Satz handelt es sich um eine Inversion (PS 3), bei der das Subjekt erst an dritter Stelle nach dem Finitum steht. Das Agens wird nicht genannt, die Deagentivierung wird also realisiert. Erst in der folgenden MSE wird das Agens in einem Aktivsatz eingeführt: „... und der Tetter konnte gerade noch fliehen.“

Die Verwendungsfrequenzen werden für grundlegende Werte, den Textumfang in MSE, die syntaktische Komplexität in Erwerbsstufen und die Zahl der Passive, absolut gegeben. Die Häufigkeit der Separationen und der Passivsätze wird jeweils auf die Anzahl der Texte und der MSE bezogen, so dass sich mit diesen relativen Angaben die unterschiedlich umfangreichen Korpora miteinander vergleichen lassen.

#### 4. Passiv in narrativen Texten von Grundschüler\*innen

Vereinzelt finden sich in narrativen Schülertexten der Grundschule schon Passive, wenn auch in sehr geringer Anzahl. Nur in jedem vierzigsten der insgesamt 369 Grundschultexte ist ein Passiv realisiert (s. Tab. 1). Dagegen lassen die um ein Vielfaches höheren Werte für 9. Klassen an Haupt- und Realschulen (42% der Texte) schon von einem Erwerb des Passivs sprechen (s. Tab. 1).

Kl.	TXT $\Sigma$	MSE $\emptyset$	[SD%]	ES $\emptyset$	[SD%]	Separationen			Passive	
						S/TXT	S/MSE	P $\Sigma$	P/TXT	P/MSE
9.	91	18,6	[40]	3,5	[23]	7,4	0,39	38	0,42	0,022
4.	120	29,6	[50]	3,3	[21]	8,6	0,29	3	0,03	0,000
3.	123	19,1	[50]	2,9	[31]	6,7	0,35	4	0,03	0,002
2.	126	15,3	[56]	2,5	[40]	5,4	0,35	2	0,02	0,001

Tab. 1: Passive in narrativen Texten nach Klassenstufen (2.–4. & 9. Kl.) im Überblick<sup>3</sup>

Die Textlänge steigt über die drei Grundschuljahre von durchschnittlich 15,3 MSE um fast 100% auf 29,6 MSE an. Die Standardabweichung zeigt für die Grundschule über die Jahre hinweg eine ähnlich große Varianz der Textlänge auf (50%–56%). In der Sekundarstufe indiziert die geringere Varianz der Textlänge eine größere Homogenität der Texte auf dem allerdings niedrigeren Längenniveau der 3. Klasse. Die syntaktische Komplexität steigt

<sup>3</sup> **Legende:** Kl.: Klassenstufe; TXT  $\Sigma$ : Anzahl der Texte; MSE $\emptyset$ : Mittelwert der MSE je Text; [SD%]: Standardabweichung; ES $\emptyset$ : Mittelwert der Erwerbsstufe (ES) je Text; Separationen: S/TXT: Mittelwert der Separationen je Text; S/MSE: Mittelwert der Separationen je MSE; Passive: P  $\Sigma$ : Anzahl der Passive; P/TXT: Mittelwert der Passive je Text; P/MSE: Mittelwert der Passive je MSE

insgesamt kontinuierlich an. Für die 4. Klasse bedeutet dies, dass die Texte bei relativ hoher Komplexität gleichzeitig auch umfangreich sind. Auch die Separationen pro Text sind in dieser Jahrgangsstufe am höchsten. Dagegen sind die insgesamt geringen Passivzahlen pro MSE, noch einmal gesunken. Der größere Umfang und die höhere Komplexität scheinen auf Kosten der Passivrealisierung zu werden.

Im Folgenden werden die sich andeutenden Zusammenhänge zwischen Komplexität und Umfang für die drei Schuljahre unter Einbeziehung des Sprachstatus betrachtet (s. Tab. 2). Die Tabelle enthält jeweils die Gesamtwerte für den C-Test am Ende der 4. Klasse, den Textumfang in MSE und die syntaktische Komplexität in Erwerbsstufen für die zwei Sprachgruppen.

L1	Klasse			C-Test 4. Kl.		ES		MSE	
	2.	3.	4.	Pass.	Diff. %	Pass.	Diff. %	Pass.	Diff. %
<b>ESP</b>	2	3	–	47,0	+3,3	2,3	–14,8	10,5	–39,0
<b>MSP</b>	–	1	3	48,5	+17,1	3,5	+12,9	30,3	+24,7

Tab. 2: narrative Texte mit Passiv in den 2., 3., 4. Klassen nach Sprachstatus<sup>4</sup>

Die Aufteilung der Passivverwendung nach Sprachstatus und Klassenstufe zeigt, dass ESP-Schüler\*innen schon in der 2. Klasse Passiv verwenden, während MSP-Schüler\*innen erst ab der 3. Klasse Passiv verwenden. Bei den Deutschkenntnissen und den Textumfängen unterscheiden sich die Schüler\*innen deutlich nach dem Sprachstatus. Nach dem am Ende der 4. Klasse absolvierten C-Test weisen die ESP-Schüler\*innen mit Passiv nur geringe Unterschiede zum Durchschnitt der Gruppe auf. Dagegen erreichen die MSP-Schüler\*innen mit Passiv deutlich bessere C-Testwerte als der Durchschnitt der Sprachgruppe. Dies zeigt sich auch bei der syntaktischen Komplexität der Schüler\*innen mit Passivsätzen, die um knapp 13% über dem Durchschnitt liegen. Die ESP-Schüler\*innen mit Passivsätzen haben dagegen Texte mit geringerer Komplexität produziert. Diese Unterschiede zeigen sich bei der Textlänge in noch stärkerem Ausmaß. Während die Passivtexte der ESP-Schüler\*innen viel kürzer sind als die der ESP-Gruppe insgesamt, sind die Passivtexte der MSP-Schüler\*innen deutlich länger als die der MSP-Gruppe insgesamt.

Die Passivtexte der ESP-Schüler\*innen sind demnach kürzer bei syntaktisch etwas einfacheren Texten, wobei die Deutschkenntnisse am Ende der 4. Klasse höher sind und ungefähr dem Durchschnitt entsprechen. Die Passivtexte der MSP-Schüler\*innen sind wesentlich länger und auf einem höheren C-Testniveau komplexer. Bei den ESP-Schüler\*innen scheint demnach der

<sup>4</sup> **Legende:** L1: Sprachstatus: ESP: Familiensprache Deutsch; MSP: mind. Eine weitere Familiensprache; C-Test: Ende 4. Klasse, Werte 0-60; ES: Erwerbsstufe: Werte 0-6; MSE: minimale satzwertige Einheiten; Pass.: Werte für die Klassenstufen mit Passiv nach L1; Diff.: Differenz der Passivwerte zu den Durchschnittswerten der Klassenstufen mit Passiv

Sprachstatus eine entscheidende Rolle für den Passivgebrauch zu spielen, während bei den MSP-Schüler\*innen das Niveau der Deutschkenntnisse ausschlaggebend zu sein scheint.

Die in Tabelle 2 erkennbaren Tendenzen werden nun an den Texten der 3. Klasse genauer überprüft, die als einzige Passive von ESP- und MSP-Schüler\*innen enthalten. Tabelle 3 enthält die allgemeinen Durchschnittswerte der Klasse und jeweils aufgeschlüsselt Werte nach syntaktischer Komplexität und Sprachstatus.

Der Textumfang steigt parallel zur syntaktischen Komplexität der Texte (ES) um insgesamt über 200%. Die Separationen weisen einen noch stärkeren Anstieg auf (+250%). Dieser große Unterschied fällt beim Bezug auf die MSE der Texte geringer aus (+130%). Dabei ist interessant, dass die Texte mit mittlerer Komplexität (ES=3) bei der höchsten Umfangsvarianz (47%) die höchste Separationsdichte (0,38) besitzen. Insgesamt spielt der Textumfang (MSEØ Text) eine deutliche Rolle bei der Verwendung von Separationen.

Dagegen spielt der Sprachstatus bei der syntaktischen Komplexität und der Textlänge eine geringere Rolle. Allerdings ist die Streuung der Komplexität in den MSP-Texten etwas höher. Anders als bei der syntaktischen Komplexität ist der Anteil der Separationen bezüglich der Texte und der MSE bei beiden Sprachgruppen ungefähr gleich.

	TXTΣ	MSEØ	[SD%]	ESØ	[SD%]	Separationen			Passive	
						S/TXT	S/MSE	PΣ	P/TXT	P/MSE
3. all	123	19,1	[50]	2,9	[31]	6,7	0,35	4	0,03	0,002
ES≥4	31	27,7	[35]	4,0	[-]	9,5	0,34	-	-	-
ES=3	63	17,7	[47]	3,0	[-]	6,7	0,38	2	0,03	0,005
ES≤2	29	13,0	[32]	1,6	[31]	3,8	0,29	2	0,07	0,018
ESP	27	17,5	[46]	2,9	[24]	6,0	0,34	3	0,11	0,006
MSP	96	19,5	[51]	2,9	[31]	6,9	0,35	1	0,01	0,001

Tab. 3: narrative Texte der 3. Klasse nach Komplexität (ES) und Sprachstatus<sup>5</sup>

Bei den Passiven bietet sich ein anderes Bild. Sowohl nach Texten als auch nach MSE zeigen sich beim Sprachstatus und der syntaktischen Komplexität Unterschiede. Erstaunlicherweise ist die Passivverwendung in den syntaktisch einfachen Texten am höchsten, während die komplexesten keine Passive enthalten. Das gleiche Muster zeigt sich bezüglich der Passive pro

<sup>5</sup> **Legende:** TXT Σ: Anzahl der Texte; MSEØ: Mittelwert der MSE je Text, [SD%]: Standardabweichung in Prozent der Mittelwerte; ESØ: Mittelwert der Erwerbsstufe (ES) je Text; Separationen: S/TXT: Mittelwert der Separationen je Text; S/MSE: Mittelwert der Separationen je MSE; Passive: P Σ: Anzahl der Passive; P/TXT: Mittelwert der Passive je Text; P/MSE: Mittelwert der Passive je MSE; 3. All: Werte für die 3. Kl.; ES: Erwerbsstufe: ES≥4: komplexe Texte, Erwerbsstufe ≥4; ES=3: mittlere Texte, Erwerbsstufe 3; ES≤2: einfache Texte, Erwerbsstufe ≤2

MSE. Nach Sprachstatus weisen die ESP-Texte deutlich mehr Passive auf als die MSP-Texte, und zwar sowohl bezüglich der Texte als auch der MSE. Der lange und intensive Kontakt mit Deutsch als zentraler Familiensprache scheint einen messbaren Einfluss auf die Passivverwendung zu haben.

Im Folgenden wird die Agensrealisierung in den Passivsätzen betrachtet. Vier der 13 Passivsätze (31%) enthalten ein Agens, z. B. „von einer frau“ in folgender Äußerung: „[der]\* worde von einer frau enführt“ (2. Kl., ESP, mittlere Deutschkenntnisse). Die Realisierung erfolgt in allen Fällen wie im Beispiel mit *von*. Die übrigen neun Passivsätze (69%) enthalten kein Agens. In elf Sätzen ist eine Person das Passivsubjekt, je einmal ein Tier (ein Welpen) und ein Geschäft. In dieser Hinsicht handelt es sich bei den Passivsubjekten fast ausschließlich um belebte Größen.

### **5. Passiv in Sachtexten**

Im Folgenden wird die Passivverwendung in Sachtexten von 3. Grundschulklassen betrachtet. Die insgesamt 12 Lernertexte zu zwei Sachthemen enthalten zahlreiche Passivsätze, 33% in den Sachtexten im Vergleich zu 3% in den narrativen Texten. Zum Thema *Schneckenvermehrung* lautete die Schreibaufgabe für die Schüler\*innen: „Beschreibe die Fortpflanzung der Schnecke.“ Agenzien der zu beschreibenden Vorgänge sind belebte Wesen. Als Grundlage dienten eine Folge von sechs Bildern mit den Stationen der Schneckenvermehrung (Eßer-Mirbach/Meyer 2008: 15) und ein von der Lehrkraft und studentischen Förderlehrkräften erstellter thematischer „Wortspeicher“, der nach Wortarten gegliedert (Satzanfänge, Nomen, Verben, Adjektive) ist und stichwortartige Erläuterungen enthält.

Der Text im Lehrwerk zu den Illustrationen (LWK in Tab. 4) ist bei vergleichbarem Umfang wie die Lernertexte syntaktisch etwas einfacher, enthält kein Passiv und weniger Separationen. Auch im Vergleich zu den narrativen Texten der 3. Klasse (s.o. Tab. 3) ist das LWK bezüglich der Separationen und Passive syntaktisch einfacher.

Nach den Deutschkenntnissen sticht der eine Text der ES 4 durch seine Länge und das Fehlen eines Passivs hervor. Die syntaktisch einfacheren Texte der ES 3 enthalten weniger Separationen, sowohl in Bezug auf die Texte als auch auf die MSE, aber mehr Passive.

Kl.	TXT $\Sigma$	MSE $\emptyset$	[SD%]	ES $\emptyset$	[SD%]	Separationen		Passive		
						S/TXT	S/MSE	P $\Sigma$	P/TXT	P/MSE
LWK	1	14,0	[-]	3,0	[-]	2,0	0,14	-	-	-
3. Kl. $\emptyset$	6	13,7	[3]	3,2	[13]	3,5	0,27	3	0,5	0,037
ES $\geq$ 4	1	17,0	[-]	4,0	[-]	6,0	0,35	-	-	-
ES=3	5	13,0	[22]	1,0	[-]	2,8	0,22	3	0,60	0,046
ESP	3	14,3	[8]	3,0	[-]	0,3	0,30	2	0,67	0,047
MSP	3	13,0	[35]	3,3	[18]	2,7	0,21	1	0,33	0,026

Tab. 4: Sachtexte (Schnecken), 3. Klasse nach Komplexität (ES) und Sprachstatus<sup>6</sup>

Bei den ESP-Texten fallen die relativ große Homogenität des Umfangs und der große Unterschied zwischen den Separationen pro Text und pro MSE auf. Insgesamt wird die Passivverwendung durch den Sprachstatus in Verbindung mit eher geringer syntaktischer Komplexität bestimmt.

Beim Wasserkreislauf wirken unbelebte Naturkräfte wie Wind oder Sonne als Agenzien. Als Grundlage diente ein Diagramm aus dem Lehrwerk Pustebume (Kraft 2015: 57). Der Text im Lehrwerk ist syntaktisch einfach, länger als die Schülertexte und enthält viele Partikelverben mit separater Vorsilbe, aber kein Passiv. Die Aufgabe im Unterricht zur Vorgangsbeschreibung lautete: „Das Wasser auf der Erde befindet sich in einem ewigen Kreislauf. Schau dir die Abbildung an und beschreibe den Weg des Wassers so genau wie möglich für eine Person, die nicht mit uns im Unterricht mit dabei gewesen ist.“

Bei den Schülertexten zum Wasserkreislauf (s. Tab. 5) fällt die geringe Anzahl an Passiven auf, nur jeder sechste Text enthält ein Passiv. Die Passivverwendung unterscheidet sich nach syntaktischer Komplexität und Sprachstatus.

Parallel zum Anstieg der Komplexität (mit Ausnahme des einen ES 1-Textes) steigen der Textumfang, die Anzahl der Separationen pro Text und pro MSE. Wie beim Schnecken-Thema enthalten die komplexesten Texte kein Passiv, stattdessen einer der syntaktisch einfacheren der ES 3. Nach Sprachstatus sind die ESP-Texte bei wesentlich größerer Streuung etwas einfacher als die MSP-Texte (ESP: ES 2,7; MSP: ES 3,3). Allerdings unterscheiden sich die

<sup>6</sup> **Legende:** Kl.: Klassenstufe; TXT  $\Sigma$ : Anzahl der Texte; MSE $\emptyset$ : Mittelwert der MSE je Text, [SD%]: Standardabweichung in Prozent der Mittelwerte; ES $\emptyset$ : Mittelwert der Erwerbsstufe (ES) je Text; Separationen: S/TXT: Mittelwert der Separationen je Text; S/MSE: Mittelwert der Separationen je MSE; Passive: P  $\Sigma$ : Anzahl der Passive; P/TXT: Mittelwert der Passive je Text; P/MSE: Mittelwert der Passive je MSE; 3. All: Werte für die 3. Kl.; LWK: Lehrwerk; 3  $\emptyset$ : Mittelwert der Texte; ES $\geq$ 4: komplexe Texte, Erwerbsstufe  $\geq$ 4; ES=3: mittlere Texte, Erwerbsstufe 3

Separationen pro Text und pro MSE nur gering. (ESP: 0,22/MSE, MSP: 0,23/MSE). Der Anteil der Passive pro MSE ist bei den MSP-Schüler\*innen bei den zwei Sachthemen praktisch gleich.

Kl.	TXTΣ	MSEØ	[SD%]	ESØ	[SD%]	Separationen		Passive		
						S/TXT	S/MSE	PΣ	P/TXT	P/MSE
<b>LWK</b>	1	14,0	[–]	3,0	[–]	5,0	0,36	–	–	–
<b>3. Kl. Ø</b>	6	12,7	[43]	3,3	[24]	3,5	0,28	1	0,17	0,013
<b>ES≥4</b>	2	20,5	[28]	4,0	[–]	6,5	0,32	–	–	–
<b>ES=3</b>	3	8,7	[24]	3,0	[–]	1,0	0,12	1	0,3	0,038
<b>ES≤2</b>	1	9,0	[–]	1,0	[–]	1,0	0,11	–	–	–
<b>ESP</b>	3	12,3	[55]	2,7	[56]	2,7	0,22	–	–	–
<b>MSP</b>	3	13,0	[55]	3,3	[18]	3,0	0,23	1	0,3	0,026

Tab. 5: Sachtexte („Wasserkreislauf“), 3. Klasse nach Komplexität (ES) und Sprachstatus

Themenübergreifend enthalten Sachtexte der 3. Klasse im Unterschied zu narrativen Texten einen höheren Passivanteil (0,03 und 0,17 P/TXT) als narrative Texte der gleichen Klassenstufe. Bei dem Schnecken-Thema liegt der Anteil sogar auf dem Niveau von narrativen Texten der 9. Klassen (0,42 P/TXT). Passivverwendung ist also auch schon in der Grundschule festzustellen. Nach Sprachstatus fallen die Wasserkreislauf-Texte durch den geringeren Anteil bei den ESP-Schüler\*innen auf. Bei der syntaktischen Komplexität zeigt sich kein einheitlicher Trend. In beiden Sachtexten verwenden nur mittlere Schüler\*innen Passiv im Unterschied zu den komplexeren passivlosen Texten. Auf Grund des sehr geringen Samples kann dies nur als Indiz betrachtet werden.

## 6. (De-)Agentivierung beim Passivgebrauch

Abschließend wird die Rolle der Deagentivierung beim Passivgebrauch in der Grundschule betrachtet. Wie in Kapitel 1 erwähnt, besteht eine Funktion des Passivs in der Auslassung des Agens eines Geschehens: „Eines Tages wurde [ein Supermarkt]\* überfallen ...“ (3. Kl., ESP). Im Fokus der Äußerung stehen das Geschäft und das Überfallgeschehen, während der oder die Täter nicht genannt werden. Die Rezipient\*innen können aus ihrem Wissen erschließen, dass es sich bei den Überfallenden um Kriminelle, bzw. Verbrecher handelt. Diese Deagentivierung wird in den narrativen Texten und den Sachtexten unterschiedlich realisiert.

Drei der narrativen Texte mit Passiv zum Bildimpuls „Essensfrust“ (33%) enthalten ein Passiv mit Agens:

(4a) *[der]\* wurde von einer frau entführt* (2. Kl., ESP, ES 1)

(4b) *Und [isak]\* wurde dann von timo gebissen* (4. Kl, MSP, ES 3; timo ist ein Hund)

(4c) ... denn [er]\* ist als welppe von uns gekauft worden“. (4. Kl., MSP, ES 4)

In den Beispielen 4a-c wird zusätzlich zu den im Fokus stehenden Subjekten ein belebtes Agens genannt. Damit wird über eine Folge von Sätzen hinweg ein etablierter Fokus aufrechterhalten (s. Kap. 2, s. Bamberg 1994). Bei der Entführung würde die Fokussierung mit einer Aktiv-Realisierung zur Entführerin wechseln. Auch bei dem Hundebiss bleibt der Junge „isak“ im Fokus einer Äußerungsfolge. Im dritten Beispiel steht das Passiv am Ende einer Äußerungsfolge, in der der Welppe als Beschützer des Jungen in die Geschichte eingeführt wird.

In den insgesamt sechs Sachtexten bietet sich ein differenziertes Bild. Im kleinen Schnecken-Korpus enthalten alle drei Passivtexte ein Agens:

(5a) ... [mache]\* werden schon früh **von anderen Tieren gefressen**. (3. Kl., ESP, ES 3)

(5b) [einige]\* werden **von Vögeln gefressen**. (3. Kl., ESP, ES 3)

(5c) ... weil [sie]\* **von Feinde gegessen werden**. (3. Kl., MSP, ES 3)

Auch bei diesen Beispielen spielt die Fokuskontinuität eine Rolle. Im ersten Text werden im vorausgehenden Teil Schnecken thematisiert, die dann mit „mache“ weitergeführt werden. Auch im zweiten Text werden die im Vorgängersatz eingeführten Schneckenbabys mit „einige“ fortgesetzt. Und das Passiv im dritten Text befindet sich am Ende einer Folge von Sätzen zu den „Schneckenbabys“, die mit der Anapher „sie“ weitergeführt werden. Eine aktivische Agentivierung hätte einen Fokuswechsel auf die fressenden Vögel und Feinde erfordert. Damit zeigen die Beispiele schon eine Textkompetenz.

Beim „Wasserkreislauf“ enthält nur einer der sechs Sachtexte ein Passiv (s. Tab. 5). Dieses wird ohne Agens realisiert:

(6) dan wird [das wasser]\* geleitet (3. Kl., MSP, ES 3)

Der Satz steht in einer Folge von Sätzen mit dem Subjekt „Wasser“. Der Sprachstatus zeigt sich u.a. in der durchgängig expliziten Formulierung des Subjekts als „Wasser“, ohne Weiterführung mit einer Anapher und in dem unpassenden Verb *geleitet*. Eine ESP-Schüler\*in verwendet z. B. „Reiß“ (=reist).

Die Deagentivierung ist vor allem in den narrativen Texten festzustellen, während das Agens in jedem vierten Sachtext (25%) im Passivsatz realisiert ist. Die grammatische Komplexität mit der dativischen Nominalgruppe wird regelkonform bewältigt. Diese Befunde sind umso bemerkenswerter, als das Passiv in den als Vorbild dienenden Lehrwerken praktisch nicht vorkommt und das Passiv in der Grundschule auch nicht explizit geübt wird. Die empirisch ermittelte geringe Passivverwendung könnte demnach auch mit der Wahl narrativer Texte verbunden sein, die nur sehr wenige unpersönliche Agenzien wie Naturkräfte oder Tiere enthalten.

## 7. Diskussion und Ausblick

Vor dem Hintergrund der bisherigen Einschätzungen zum Passiverwerb überrascht die bei einem Sachthema höhere Passivverwendungsrate der Grundschüler\*innen. Während die narrativen Texte in Übereinstimmung mit den Forschungsergebnissen nur wenige Passive enthalten, bieten die untersuchten Sachtexte ein gemischtes Bild. Zur Klärung der unterschiedlichen Ergebnisse bietet es sich an, vorhandene Einschätzungen auch auf die Art der Aufgabenstellung noch einmal zu reflektieren.

Die bei der Untersuchung berücksichtigten Einflussgrößen zeigen ein differenziertes Bild. Sowohl bei den narrativen Texten als auch bei Sachtexten sind Einflüsse des Sprachstatus festzustellen. Die in den narrativen Texten und dem einen Sachtext höhere Passivverwendung der ESP-Schüler\*innen könnte durch den langen und intensiven Sprachkontakt mit einer einzigen oder einer sehr dominanten Familiensprache gefördert werden. Das Niveau der Deutschkenntnisse besitzt demgegenüber einen schwächeren Einfluss. Es scheint sogar so zu sein, dass Schüler\*innen mit guten Deutschkenntnissen – zumindest in den untersuchten Texten – das Passiv weniger verwenden als Schüler\*innen mit mittleren Deutschkenntnissen. So verwendet in den narrativen Texten nur ein Schüler ein Passiv, der in der 4. Klasse nach dem C-Test zu den zehn besten Schüler\*innen zählt. Die übrigen neun Spitzenschüler\*innen verwenden in den narrativen Texten kein Passiv. Andererseits verwendet auch kein/e schwache/r Schüler\*in vom unteren Ende der Deutschkenntnisse oder von der besonderen Fördergruppe in den beiden ersten Schuljahren ein Passiv. Die mit dem C-Test am Ende der 4. Klasse ermittelten Deutschkenntnisse der Passivverwender\*innen liegen im Durchschnitt knapp über dem Mittelwert aller Schüler\*innen.

Das Lernalter bzw. in dieser Untersuchung die Klassenstufe spielt in der Grundschule nur eine Nebenrolle. Schon am Ende der 2. Klasse verwenden zwei ESP-Schüler\*innen ein Passiv. Über die Jahre hinweg ist eine Verschiebung der Passivverwendung von den ESP- zu den MSP-Schüler\*innen hin festzustellen.

In den untersuchten Texten, insbesondere in den Sachtexten, spielt die Agensabgewandtheit keine dominante Rolle. Vielmehr finden sich in beiden Textarten Passive mit realisiertem Agens, wenn auch in den Sachtexten deutlich häufiger. Die genauere Analyse der Eingebundenheit der Passivsätze in die Texte zeigt, dass die Fortführung des Fokus und die Vermeidung eines Fokuswechsels eine große Rolle spielt. Auch die Art des Agens, ob es sich um eine belebte Größe oder eine Naturkraft handelt, spielt eine Rolle bei der Agensrealisierung. Dies zeigt sich insbesondere in den Sachtexten mit Tieren und mit Naturkräften.

Welche didaktischen Konsequenzen lassen sich aus diesen Befunden gewinnen? Zunächst könnte dem Passiv auch in Grundschullehrwerken mehr Präsenz eingeräumt werden. Mit Blick auf schwache Schüler\*innen könnten Texte mit unterschiedlicher sprachlicher Komplexität

Eingang in die Lehrwerke finden. So könnten komplexere Texte auch Passiv enthalten, während einfachere Texte ohne Passiv auskommen. Beispiele finden sich in Fördermaterialien, z.B. Goßmann (2013, 2015). Weitere Möglichkeiten eröffnet das Arbeiten in Gruppen, die nach den Sprachkenntnissen zusammengestellt sind. Auch bei den Aufgaben lassen sich unterschiedlich komplexe Varianten realisieren.

Für den Deutschunterricht im engeren Sinn könnte es interessant sein, Themen aufzugreifen und zu behandeln, bei denen sich die Passivverwendung anbietet. Für die Forschung steht an erster Stelle eine systematische Ausweitung der erhobenen und untersuchten Texte. Denn die berücksichtigten Sachtextkorpora erlauben angesichts ihrer geringen Größe noch keine Generalisierung.

## 8. Literatur

Bamberg, Michael (1994): Development of linguistic forms: German. In: Berman, Ruth A. & Slobin, Dan I. (Hrsg.): *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale: Erlbaum, 189–238.

Bayrak, Cana (2020): *Vom Experiment zum Protokoll. Versuchsprotokolle schreiben lernen und lehren*. Münster/New York: Waxmann.

Benckiser, Nikolas (1979): *Grenzen der Zweisprachigkeit*. In: FAZ 30.04.79, 1.

Budumlu, Handan; Grießhaber, Wilhelm; Huda, Manuel & Kalkavan-Aydin, Zeynep (2020): Effekte früher Förderung von Bildungssprache. Ein exemplarischer Vergleich sprachlicher Kompetenzen und schriftlicher Erzählfähigkeiten bei neu zugewanderten Grundschulkindern. In: Budde, Monika A. & Prüsmann, Franziska (Hrsg.): *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten*. Münster/New York: Waxmann, 79–105.

Ehlich, Konrad (2012): *Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze*. Pro DaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. <https://docplayer.org/420004-Sprach-en-aneignung-mehr-als-vokabeln-und-saetze.html> (12.01.2023).

Eisenberg, Peter unter Mitarbeit von Rolf Schöneich (2020): *Grundriss der deutschen Grammatik*. Band 2: Der Satz. 5. Auflage. Berlin: Metzler.

Eßer-Mirbach, Dorothee & Meyer, Marina (2008): *Lernen lernen – konkret! 3/4/ Lernarrangement „Schnecken“*. Oberursel: Finken.

Goßmann, Martina (2013): *Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Sachunterricht. Sachunterricht Natur*. Stuttgart: Klett.

Goßmann, Martina (2015): *Sprachförderung PLUS. Förderbausteine für den Soforteinsatz im Regelunterricht der Grundschule. Deutsch – Mathematik – Sachunterricht*. Stuttgart: Klett.

Grießhaber, Wilhelm (i.Dr.): *Passiv in der Sprachstandsanalyse profilanalytisch betrachtet*. (erscheint online im ProDaZ-Kompetenzzentrum der Uni Duisburg-Essen).

Grießhaber, Wilhelm (2013): Erfahrungen in Russisch und Deutsch. Jugendliche AussiedlerInnen reden und schreiben zu Gewalt unter Jugendlichen. In: Symanzik, Bernhard (Hrsg.): *Gedenkschrift für Gerhard Birkfellner, gewidmet von Freunden, Kollegen und Schülern*. Berlin: LIT, 207–227.

Grießhaber, Wilhelm (2014): *Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler*. In: leseforum.ch: Online-Plattform für Literalität, 3.

Habermas, Jürgen (1977): Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In: *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*, 36–51.

- Hessisches Kultusministerium (2008): *Deutsch & PC. Früher und intensiver Erwerb der deutschen Sprache für Zuwandererkinder in der Grundschule. Eine Handreichung für Grundschulen*. Wiesbaden.
- Hoffmann, Ludger (2021): *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. 4., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: ESV Schmidt.
- Hövelbrinks, Britta (2014): *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Kemp, Robert F., Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (2008): *Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation*. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula & Reich, Hans H. (Hrsg.): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Band 29/I*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 63–82.
- Kraft, Dieter (Hrsg.) (2015): *Pustelblume. Das Arbeitsbuch 3 und 4*. Braunschweig: Schroedel.
- Meyer, Kerstin (1995): *Illustrationen zu "Jonas lässt sich scheiden" von Bettina Obrecht*. Hamburg: Oetinger.
- Oksaar, Els (1998): *Das Postulat der Anonymität für den Fachsprachengebrauch*. In: Hoffmann, Lothar, Kalverkämper, Hartwig & Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): *Fachsprachen. Languages for Special Purposes. 1. Halbband*. Berlin/New York: de Gruyter, 397–401.
- Redder, Angelika (1992): *Funktional-grammatischer Aufbau des Verb-Systems im Deutschen*. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten*. Berlin/New York: de Gruyter, 128–154.
- Roeder, Jan (2005): *Schlägerei*. (o.A.)
- Schuth, Elisabeth, Heppt, Birgit, Köhne, Judith, Weinert, Sabine & Stanat, Petra (2015): *Die Erfassung schulisch relevanter Sprachkompetenzen bei Grundschulkindern. Entwicklung eines Testinstruments*. In: Redder, Angelika, Naumann, Johannes & Tracy, Rosemarie (Hrsg.): *Forschungsinitiative Sprachdiagnostik und Sprachförderung – Ergebnisse*. Münster: Waxmann, 93–112.
- Weinrich, Harald (2003): *Textgrammatik der deutschen Sprache*. 2. Auflage. Hildesheim: Olms.

# Sprachsensibler Sachunterricht in der Grundschule – Beliefs von Studierenden am Beispiel des Wasserkreislaufs

Zeynep Kalkavan-Aydin\*

## Abstract

*Der Beitrag befasst sich mit Überzeugungen zum sprachsensiblen Sachunterricht in der Grundschule bei Studierenden des Grundschul- und Haupt-Real-Sekundar-Gesamtschul-Lehramtes in NRW, von denen ein Teil auch Sachunterricht bzw. ein naturwissenschaftliches Fach studieren. In einer Fragebogenstudie wurden die Teilnehmer\*innen zu sprachlichen und fachlichen Voraussetzungen für die schriftliche Beschreibung des Wasserkreislaufs sowie zu Möglichkeiten bei der Vermittlung von fachlichen Inhalten in Bezug auf die Beschreibung des Wasserkreislaufs befragt. Die Ergebnisse werden inhaltsanalytisch und deskriptiv-statistisch ausgewertet und zeigen Unterschiede in Bezug auf Subkategorien zu Fachwissen und Fachsprache. Es werden Unterschiede in den schriftlichen Beschreibungen des Wasserkreislaufs deutlich, die von Studierenden selbst verfasst wurden. Für einen explorativen Vergleich werden Daten von Lehrkräften als Expert\*innen und Texte von Drittklässler\*innen hinzugezogen.*

*Sachunterricht, Sprachsensibler Fachunterricht, Wasserkreislauf, Grundschule, Überzeugungen, beliefs*

*The article deals with the beliefs of students about language-sensitive teaching in elementary school. These are students of primary school and secondary school in NRW, including some who additionally study general education or a scientific subject. In a questionnaire study, the participants were asked about the linguistic and technical requirements for the written description of the water cycle as well as possibilities for conveying technical content in relation to the description of the water cycle. The results are evaluated in terms of content analysis and descriptive statistics and show differences in relation to subcategories of specialist knowledge and technical language. Differences in the written descriptions of the water cycle, which the students themselves wrote, become clear. For an exploratory comparison, data from teachers as experts and texts from third graders are used.*

*primary science education, language-sensitive subject teaching, water cycle, elementary school, beliefs*

## 1. Einleitung

*Der Wasserkreislauf fungonirt so: erstmal sammelt sich das Wasser in einer Wolke, dann wird die Wolke immer schwerer und singt nach unten zur Erde nach einer weile kriegt sie Bauschmerzen und dann kommt das Wasser aus ihr rauß (es regnet.) Die Kinder springen frölich in Pfütze, Plitsch Platsch rufen die Kinder und die Wolk hat auch keine Bauschmerzen mehr.*

(Drittklässlerin mit Erstsprache Türkisch)

---

\* Zeynep Kalkavan-Aydin, Prof. Dr., Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für deutsche Sprache und Literatur, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg im Breisgau, zeynep.kalkavan-aydin@ph-freiburg.de, Arbeitsbereich: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Mehrsprachigkeit.



Dieses Beispiel aus dem Sachunterricht (SU) des dritten Schuljahres verdeutlicht, wie wichtig konzeptionelle Schriftlichkeit, Bildungs- und Fachsprache in der Grundschule (GS) sind (u.a. Ahrenholz 2013). Obwohl es inzwischen eine Vielzahl an Studien gibt, die die Relevanz einer frühen Förderung von Sprache im Fach und in umgekehrter Weise mit der Notwendigkeit eines fachsensiblen Sprachunterrichts (Vollmer/Thürmann 2010) postulieren, ist dies in der Lehrer\*innenaus- und -weiterbildung bundesweit noch nicht fest verankert (Köker 2018). In diesem Sinne befasst sich der vorliegende Beitrag mit der Analyse von *beliefs* zur sachunterrichtlichen Fachsprache in der GS bei Studierenden. Anhand einer schriftlichen Befragung zum fachlichen und sprachlichen Wissen sowie zu Lernvoraussetzungen von Schüler\*innen wird untersucht, welche Überzeugungen angehende Lehrkräfte zum sprachsensiblen SU haben. Befragt werden Studierende des Lehramtes GS und der Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule (HRSGe) mit und ohne naturwissenschaftlichem Zweitfach, die u.a. selbst eine schriftliche Beschreibung des Wasserkreislaufs vornehmen. Für explorative Vergleiche werden außerdem Antworten von beruflich erfahrenen Lehrkräften als Expert\*innen und ergänzend auch Texte zum Wasserkreislauf von Grundschüler\*innen hinzugezogen.

In Kapitel 2 wird zunächst ein kurzer Überblick über den theoretischen Hintergrund gegeben. Anschließend werden in Kapitel 3 die Forschungsfragen sowie die methodische Vorgehensweise erläutert. Die Analyse der Umfrage erfolgt samt Ergebnisdiskussion in Kapitel 4. Abschließend wird in Kapitel 5 ein Fazit formuliert und ein Ausblick hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrkräften für die Primarstufe gegeben.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Im FörMig-Modellprogramm („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, Universität Hamburg) wurde das Konzept der *durchgängigen Sprachbildung* (Gogolin/Lange 2011) entwickelt, das mehrere Ebenen impliziert. Interdisziplinarität spielt dabei eine besondere Rolle und zeigt u.a. die Relevanz naturwissenschaftlicher, geisteswissenschaftlicher und technischer Themen bereits vor dem Übergang in die Sekundarstufe. Quehl und Trapp (2013) veranschaulichen, wie integrative Sprachförderung im SU der GS anhand des Scaffolding-Ansatzes gelingen kann, da Sprache im SU kontextunabhängig eingesetzt wird und von Lernenden abstrahierendes Denken abverlangt. Bereits vor der Einschulung begegnen Kinder naturwissenschaftlichen Kontexten, in denen abstraktes Wissen notwendig und die Versprachlichung naturwissenschaftlicher Phänomene bedeutend ist. Insofern beginnt dann auch schon eine kognitive wie auch sprachliche Auseinandersetzung mit Lerngegenständen (Hövelbrinks 2014). Mit dem Übergang in die GS lernen Kinder vermehrt Sprache im Fach- bzw. Sachunterricht dekontextualisiert zu verstehen und anzuwenden. Die sog. *Bildungssprache* stellt dabei ein komplexes Konstrukt dar, das sowohl in seiner mündlichen wie auch schriftlichen Form spezifische Merkmale der konzeptionellen Schriftlichkeit aufweist (z.B. zusammenfassend in

Feilke 2012; Kalkavan-Aydın 2016; Ahrenholz et al. 2019). Nach Zydati (2017: 174) „unterliegt (die Bildungssprache) (...) einer Entwicklung, die sowohl für rezeptive als auch für produktive Sprachverarbeitungsprozesse didaktisch-methodisch aufzugreifen ist.“

Um bereits in der Primarstufe komplexe sprachliche Strukturen im fachlichen Zusammenhang zu vermitteln, sollte auch der SU sprachsensibel gestaltet werden (z.B. Benholz/Rau 2011; Leisen 2013; Kniffka/Roelcke 2015). Interventionsstudien mit ein- und mehrsprachigen Lerner\*innen zeigen, dass eine fachlich integrierte Sprachförderung einen positiven Effekt auf den sprachlichen und konzeptuellen Lernzuwachs hat (Budumlu et al. 2018; Hardy/Sauer/Saalbach 2019b; Budumlu et al. 2020; Herrmann et al. 2021; Siegmund 2021). Dabei ist nach van de Pol et al. (2015) zu berücksichtigen, dass *contiguity*, also die Adaptivität der Scaffolding-Merkmale, ein wichtiges Kriterium sei.

Was aber ist unter *sprachsensiblen SU* zu verstehen? Hammond/Gibbons (2005) konkretisieren Überlegungen zu einer sprachsensiblen Unterrichtsinteraktion im Kontext des Scaffolding-Ansatzes. Sie beschreiben im Sinne des *mode-continuum shifting* (nach Gibbons 2015), wie eine lernwirksame Unterrichtsinteraktion gestaltet werden und eine Übertragung aus dem Mündlichen ins Schriftliche erfolgen kann. Hier kann es zu einem Wechsel der sprachlichen Register kommen, da beispielsweise durch Rekodierungen alltagssprachliche Lerneruerungen in bildungs- bzw. fachsprachlich angemessene Äußerungen überführt werden sollen. Eine besondere Herausforderung im SU ist, aus spezifischen Themenkontexten und Prozessen Vorstellungen sowie Konzepte zu entwickeln, die reflektiert und schließlich mündlich wie schriftlich versprachlicht werden (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2013). Unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen und -fortschritte ist es im Sinne des Scaffolding-Ansatzes relevant, eine Passung zwischen Anforderungen und sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen herzustellen und schließlich dieses sprachliche Gerüst sukzessive wieder abzubauen, um Schler\*innen mehr Selbstständigkeit und Verantwortung zu übertragen (van de Pol et al. 2015). In der Unterrichtsinteraktion zählen dazu etwa das Sprechen über Sprache bzw. Explizitmachen von Sprache, die Einbettung fachsprachlicher Mittel in Schler\*innen-/Lehrer\*innenantworten oder Reformulierungen von Äußerungen (Hammond/Gibbons 2005; Kalkavan-Aydın/Balzer 2022). Somit gehen Bildungs- und Fachsprache über die Schriftlichkeit hinaus und nehmen auf der Ebene des *micro-scaffolding* (Gibbons 2006, 2011) die Unterrichtsinteraktion in den Blick (etwa durch aktives Zuhören, gezielte und explizite Unterstützung mündlicher und schriftlicher Lerner\*innenuerungen, paraverbale Elemente etc.). Eine weitere Ebene stellt das *macro-scaffolding* dar, bei dem die Bedarfs- und Lernstandsanalyse sowie die Unterrichtsplanung im Vordergrund stehen (Kniffka 2012; Hardy/Hettmansperger/Gabler 2019a; Becker-Mrotzek/Woerfel 2020).

*Professionelle Handlungskompetenz* umfasst nach Krauss et al. (2004: 35) neben Professionswissen auch Überzeugungen und Werthaltungen sowie motivationale

Orientierung und selbstregulative Fähigkeiten. Studien zu *teachers' beliefs* (Blömeke/Kaiser/Lehrmann 2008; Reusser/Pauli 2014; Koch-Priewe/Krüger-Potratz 2016) befassen sich mit systematischen Untersuchungen zu Überzeugungen, u.a. in den letzten Jahren vermehrt auch zu den Themen Mehrsprachigkeit und sprachsensiblen Fachunterricht (Köker et al. 2015; Fischer/Hammer/Ehmke 2018; Ricart Brede 2019). Es handelt sich um Konstrukte, die subjektiv und sozial in diskursiven Praktiken konstruiert sind (Pajares 1992; Fischer 2018). Diese sind dynamisch und können Handlungen beeinflussen, wobei Überzeugungen, die älter sind, möglicherweise auch widerstandsfähiger sein können und jüngere Überzeugungen eher als veränder- oder beeinflussbar beschrieben werden (Dohrmann 2021: 21–22). Wenngleich die begriffliche Vielfalt (Überzeugungen, Einstellungen, Haltungen) verdeutlicht, dass das Konstrukt der sog. *teachers' beliefs* nicht eingehend festgelegt ist, wird im Zusammenhang mit Untersuchungen zu professionellen Kompetenzen von (angehenden) Lehrkräften oftmals von Überzeugungen gesprochen. So kann der Erfolg von Lehr-Lernprozessen auf didaktische Entscheidungen der Lehrkraft oder aber auf persönliche und motivationale Merkmale, Wissens Elemente sowie schul- und unterrichtsbezogene Überzeugungen zurückgeführt werden (Baumert/Kunter 2006).

### 3. Forschungsfragen und methodisches Vorgehen

In diesem Beitrag wird der Fokus auf die folgenden Fragestellungen gerichtet:

- (a) Wie beschreiben GS- und HRSGe-Lehramtsstudierende den Wasserkreislauf mithilfe einer Abbildung schriftlich?
- (b) Welche beliefs haben GS- und HRSGe-Lehramtsstudierende in Bezug auf den sprachsensiblen SU in der GS?

Bei dem Datensample handelt es sich um eine ergänzende Studie zum FöBis-Projekt (Budumlu et al. 2018; Budumlu et al. 2020).<sup>1</sup> Das für diese Untersuchung genutzte Korpus besteht aus einer quantitativen schriftlichen Befragung von Studierenden und einem qualitativen Datenset teilnehmender GS-Lehrkräfte, wobei das zweite Datenset für einen explorativen Vergleich zum Hauptkorpus genutzt wird. Bei den Studierenden handelt es sich um GS- bzw. HRSGe-Studierende des Faches Deutsch, die sich im 2. oder dem 4. Fachsemester befinden und teilweise SU bzw. ein naturwissenschaftliches (NW) Fach studieren (Tab. 1). Da in der schulischen Praxis auch HRSGe-Lehramtsabsolvent\*innen in der GS unterrichten, wurden die Daten dieser beiden Gruppen bei der Auswertung berücksichtigt.

---

<sup>1</sup> Das FöBis-Projekt („Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen“) wurde finanziert vom Ministerium für Schule und Kunst NRW und dem Kommunalen Integrationszentrum Kreis Warendorf. Projektleitung Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın, Ko-Leitung Prof. Dr. Wilhelm Griebhaber (Laufzeit: 2015-2019). Der Fragebogen wurde von Zeynep Kalkavan-Aydın, Handan Budumlu und Sarah L. Fornol entwickelt. Das Projekt hatte zum Ziel, ein- und mehrsprachige Schüler\*innen der dritten und vierten Schuljahre im Deutsch- und Sachunterricht hinsichtlich ihrer bildungssprachlichen Fähigkeiten zu diagnostizieren und bis zum Ende der Grundschulzeit zu fördern. Der Fokus wurde auf schriftsprachliche Fähigkeiten im Deutsch- und Sachunterricht gerichtet.

Gruppe	Lehrkräfte GS	Studierende GS	Studierende GS+SU	Studierende HRSGe	Studierende HRSGe+NW
n	5	108	58	9	39

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe

In der Ergebnisauswertung und -diskussion wird des Weiteren exemplarisch auf schriftliche Beschreibungen des Wasserkreislaufs von Drittklässler\*innen aus dem FöBis-Projekt Bezug genommen (s. auch Grießhaber in diesem Band). Dies hat zum Ziel, einen direkten qualitativen Vergleich zu den *beliefs* und den schriftlichen Beschreibungen der Studierenden vorzunehmen.

Die Entwicklung des Fragebogens basiert auf dem Thema ‚Wasserkreislauf‘, da es sich um ein bekanntes sachunterrichtliches Thema handelt, das in der Primarstufe erarbeitet wird. Mit Blick auf die Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 wurde im Rahmen der Datenerhebung das Thema ‚Wasserkreislauf‘ gewählt, da das Konzept eines „Kreislaufs“ auch in anderen Themenbereichen (z.B. Papierkreislauf) relevant wird. Im nordrhein-westfälischen Lehrplan für den SU (Klasse 4) heißt es u.a., dass die Schüler\*innen Eigenschaften in Experimenten (z.B. von Wasser und Luft, Wärme und Kälte, Licht und Schatten) entdecken, Veränderungen in der Natur beschreiben und Entwicklungsphasen darstellen sollen (z.B. Wasserkreislauf, Jahreszeiten; vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012: 43). Diese thematische Ausrichtung ist im Übergang an die weiterführende Schule wichtig, da dort schließlich die Spezifizierung in naturwissenschaftliche Fächer erfolgt (Biologie, Chemie, Physik). Der Fragebogen für die Hauptuntersuchung besteht aus drei Untersuchungsebenen und umfasst elf Items, die auf Basis von Ebenen zu *beliefs* entwickelt wurden. Von diesen beziehen sich sechs Items auf Metadaten (Person, Sprachbiographie, Studiengang, Fächer etc.) und fünf auf inhaltliche Fragen bzw. Aufgaben in einem offenen Format (Porst 2014). Die Analyse bezieht sich auf die Items (7) bis (10). Da es sich bei *beliefs* um ein „individuell-biografisches Überzeugungssystem“ (Kuhl et al. 2013: 8) handelt, werden offene Fragen formuliert, damit die Befragten den Antwortrahmen selbst ausloten können, die Antwortmöglichkeiten nicht vorgegeben werden und die Möglichkeit besteht, die Antworten mit konkreten Beispielen oder Erfahrungen zu ergänzen.

Der Fragebogen wurde in einem deutschdidaktischen Seminar mit Studierenden des Lehramtes GS mit und ohne SU als weiteres Fach erprobt. Anschließend wurden für die Hauptuntersuchung Itemformulierungen verbessert sowie die Abbildung eines Wasserkreislaufs für die Beschreibung ausgetauscht. Als Abbildung für Item (10) wurde schließlich die Darstellung zum Wasserkreislauf aus dem Lehrwerk *Pusteblyume*, Arbeitsbuch 3 und 4, Jahrgang 2015, Westermann Verlag, gewählt.

Die Hauptuntersuchung wurde in der deutschdidaktischen Einführungsvorlesung für Sprachdidaktik an der WWU Münster durchgeführt.<sup>2</sup> Mittels deduktiv-induktiver Kategorienbildung nach Kuckartz/Rädiker (2022) wurden die Daten ausgewertet. Es erfolgt eine deskriptiv-statistische Auswertung der Antworten im Gruppenvergleich. Da die Gruppengrößen variieren, sind allgemeine Aussagen bzgl. eines Gruppenvergleichs bedingt möglich.

#### **4. Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Studierenden: Auswertung und Diskussion**

In Kapitel 4.1 werden die schriftlichen Beschreibungen des Wasserkreislaufs (Item 7) der Studierenden untersucht. Dabei wird geprüft, inwiefern das Konzept des *Kreislaufs* aufgegriffen wird und welche Verben und Substantive die Studierenden in ihren Vorgangsbeschreibungen verwenden. Da die Studierenden in den darauffolgenden Items die Fachlexik explizit und sehr häufig nennen, werden diese beiden lexikalischen Bereiche in den Blick genommen, wenngleich die Komplexität einer Vorgangsbeschreibung darüber hinaus auch die syntaktische und textuelle Ebene betrifft. Die Studienergebnisse werden exemplarisch mit Texten zum Wasserkreislauf der Kinder aus dem FöBis-Projekt verglichen. Anschließend werden in Kapitel 4.2 die Auswertungen der Items (8) bis (10) aus der Studierendenbefragung vorgestellt und diskutiert:

- Item (8) Welche fachlich-inhaltlichen Voraussetzungen sollten die Kinder mitbringen, um eine solche Vorgangsbeschreibung anfertigen zu können?
- Item (9) Welche sprachlichen Voraussetzungen sollten Kinder mitbringen, um eine solche Vorgangsbeschreibung anfertigen zu können?
- Item (10) Auf welche Aspekte würden Sie sich bei der Vermittlung konzentrieren? Erläutern Sie und geben Sie bitte ein Beispiel.

##### **4.1. Beschreibungen des Wasserkreislaufs von Studierenden und Schüler\*innen**

Die Beschreibungen des Wasserkreislaufs der Studierenden lassen sich grob gefasst in zwei Gruppen unterteilen, und zwar ob und auf welche Weise der Kreislauf als solcher explizit genannt und mittels sprachlicher Mittel (z.B. Umschreibung als *Prozess*) auch explizit gemacht wird. In Beispiel 1 ist eine schriftliche Beschreibung einer/eines Studierenden des Lehramtes HRSGe mit den Fächern Deutsch und Biologie vorzufinden. Sowohl in der Einleitung als auch im Schlussteil der Beschreibung wird der Kreislauf als Prozess explizit genannt („Fällt der Regen direkt zurück ins Meer spricht man von einem kurzen Kreislauf“) und als „geschlossenes

---

<sup>2</sup> Die Studierenden, die als Förderlehrkräfte im Projekt tätig waren und universitäre Begleitveranstaltungen zu den Themen Sprachdiagnostik, Sprachförderung in mehrsprachigen Lerngruppen und sprachsensibler Fachunterricht belegt haben, wurden separat befragt. Zudem wurden weitere Daten (Sprachanalyseprotokolle) ausgewertet und im Rahmen einer Posterpräsentation unter dem Titel *Planungskompetenzen angehender Lehrkräfte – eine Prozessevaluation studentischer Förderung* im Rahmen des Projekts ‚Förderung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Grundschule‘ auf dem Symposium Deutschdidaktik am 12.09.2018 vorgestellt (Handan Budumlu, Manuel Huda, Zeynep Kalkavan-Aydın, Wilhelm Griebhaber).

System“ beschrieben, welches „keinen Start- oder Endpunkt“ (Nr. 4, HRSGe+NW, Beispiel 1) hat. Der Text schließt ab mit einer weiteren Explizitmachung des Kreislaufs, indem der Zyklus als solcher aufgegriffen und als „lang“ beschrieben wird („Von einem langen Kreislauf spricht man dann, wenn ...“, Nr. 4, HRSGe+NW, Beispiel 1). Unklar bleibt, was der Unterschied zwischen einem langen und kurzen Kreislauf aus naturwissenschaftlicher Perspektive ist.

Da der Wasserkreislauf ein geschlossenes System darstellt, gibt es keinen Start- oder Endpunkt. Wenn es geregnet hat, ist die Oberfläche der Welt nass. Dadurch, dass die Sonne scheint, wird das Wasser, was auch im Meer gesammelt wird, warm und verdunstet. Da verdunstetes Wasser leichter als Luft ist, steigt der Wasserdampf in den Himmel, wo er sich in den Wolken sammelt. Wird dieser Wasserdampf in den Wolken nun durch den Wind vom Meer auf das Festland getrieben, kühlt sich der Wasserdampf ab und kondensiert; es werden also kleine Tröpfchen gebildet. Wenn die Tröpfchen ein bestimmtes Gewicht erlangt haben, fallen sie, je nach Witterung, in Form von Schnee, Hagel oder Regen aus den Wolken heraus. Fällt der Regen direkt zurück ins Meer spricht man von einem kurzen Kreislauf. Von einem langen Kreislauf spricht man dann, wenn der Regen auf das Festland fällt und über das Grundwasser wieder ins Meer gelangt. [Nr. 4, HRSGe+NW]

*Beispiel 1: Beschreibung HRSGe+NW-Studierende, Kreislauf explizit*

Neben spezifischen Verben wie „kondensieren“ und „verdunsten“ werden auch Kohärenz stiftende Wörter eingesetzt und Zusammenhänge betont (z.B. „Dadurch, dass die Sonne scheint, ...“; „es werden also kleine Tröpfchen gebildet“, Nr. 4, HRSGe+NW, Beispiel 1). In anderen Beschreibungen, wie in Beispiel 2 von einer/einem GS-Lehramtsstudierenden mit den Fächern Deutsch und SU, wird der Wasserkreislauf zwar beschrieben, jedoch nicht als Zyklus explizit genannt.

Durch die Strahlung der Sonne erwärmt sich das Wasser im Meer soweit, dass es verdunstet. Es steigt, weil es leichter als Luft ist, in die Atmosphäre auf. In der Höhe kühlt das Wasser ab und kondensiert an kleinen Partikeln, die sich in der Luft befinden. Der Wind bläst die so entstandenen hellen Wolken in Richtung Festland und auf dem Weg sammelt sich immer mehr Wasser an. Ab einer bestimmten Menge kann die Luft das Wasser nicht mehr aufnehmen, sodass es abhängig von der Temperatur als Regen, Schnee, oder Hagel zu Boden fällt. Dort gelangt es aber irdisch in Flüssen oder unterirdisch über das Grundwasser wieder zurück ins Meer. [Nr. 2, GS+SU]

*Beispiel 2: Beschreibung GS+SU-Studierende, Kreislauf implizit*

Die implizite Beschreibung des Kreislaufs als Prozess erfolgt in diesen Texten ebenfalls u.a. durch die Verwendung von Verben wie „steigen“ und „zurückgelangen“ in Kombination mit Temporaladverbien, wie in diesem Beispiel „wieder“ (Nr. 2, GS+SU, Beispiel 2). Er wird zwar beschrieben, jedoch nicht als Kreislauf und wiederkehrender Prozess explizit genannt. Am häufigsten wird der Kreislauf implizit von 36% der GS-Lehramtsstudierenden thematisiert. Von den HRSGe-Lehramtsstudierenden wird das Konzept des Kreislaufs häufiger implizit (18%) beschreiben als explizit (11%). Die explizite Beschreibung erfolgt im Falle der Studierendengruppe GS am häufigsten (62%), von der Gruppe GS+SU zu 23% und von HRSGe zu 11% (Abb. 1).

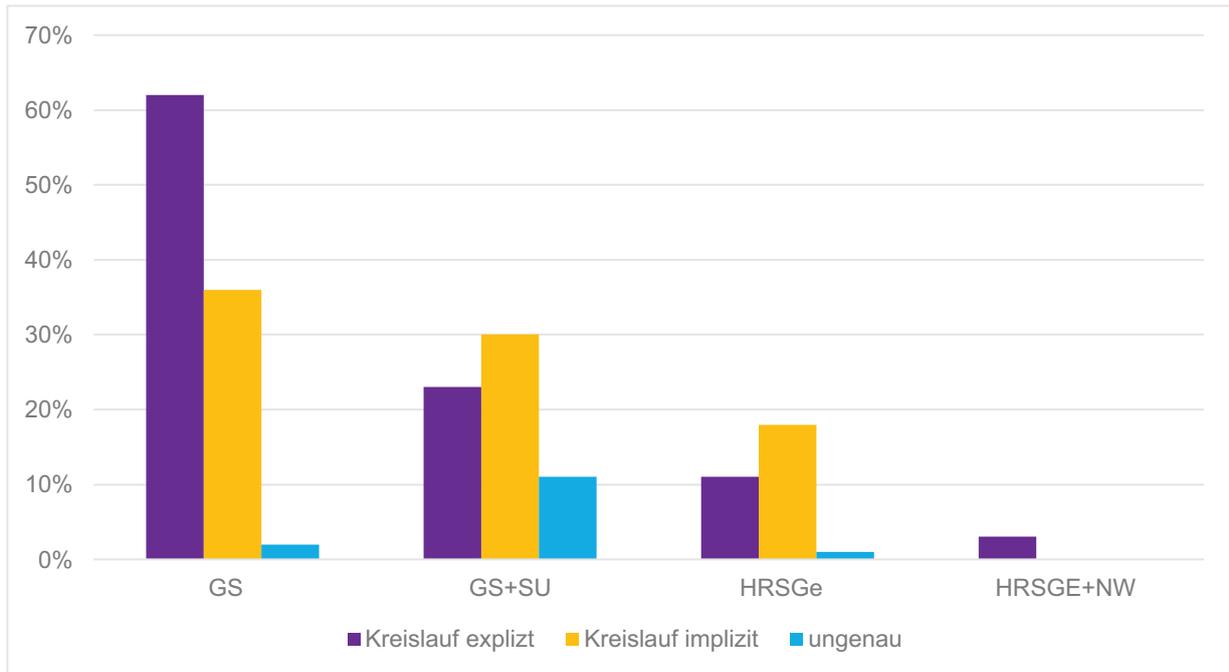


Abb. 1: Konzept „Kreislauf“ in den Beschreibungen der Studierenden (GS=Grundschule; HRSGe=Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschule; SU=Sachunterricht; NW=Naturwissenschaften)

In den Texten der Studierenden werden die in Tabelle 2 aufgelisteten Substantive und Verben verwendet.

**Substantive** Grundwasser, Wasserdampf, Temperatur, Niederschlag, Evaporation, Atmosphäre, Wassermoleküle

**Verben** verdunsten, aufsteigen, (ab)fallen, (herab)sinken, transportieren, verdampfen, verflüssigen, verflüchtigen, kondensieren

Tab. 2: Substantive und Verben zum Wasserkreislauf in den Texten der Studierenden (in der Häufigkeit von links nach rechts absteigend)

Die Ergebnisse der Studierenden werden nun exemplarisch mit Texten der Schüler\*innen (drittes Schuljahr, Teilnehmende im FöBis-Projekt) verglichen. Diese haben im SU bei ihren Lehrer\*innen ebenfalls eine schriftliche Beschreibung des Wasserkreislaufs anhand der Abbildung vorgenommen. Ein Blick in die Texte der Schüler\*innen zeigt, dass diese die in Tabelle 2 angegebenen Fachbegriffe in sehr geringem Maße einsetzen und über die Lexik hinaus noch weit vor anderen Herausforderungen stehen, wie etwa vor der Textsorte *Vorgangsbeschreibung*. Das Beispiel einer Schülerin mit Deutsch als Erstsprache (Beispiel 3) veranschaulicht, wie alltagsnah die Beschreibung des Wasserkreislaufs erfolgt (z.B. „leuft das Wasser wieder in den Wolken“, Beispiel 3).

Das Wasser zieht nach oben in die Wolken und igitwan irgentwo felt das Wasser auf die erde dan flist das Wasser in die erde. Es landet irgent wan fom Himmel ins Meer. Wen es heiß wird leuft das Wasser wieder in den Wolken und ales begint von neun. Das ist der Wasserkreislauf.

*Beispiel 3: Beschreibung Wasserkreislauf, Drittklässlerin mit Deutsch als Erstsprache*

Die Verwendung von Adverbien wie „irgendwann“ zeigen Ungenauigkeiten in der Beschreibung. Zum Abschluss wird mit der Äußerung „ales begint von neun“ (Beispiel 3) deutlich, dass der Schülerin das Konzept des Kreislaufs bekannt ist, welchen sie dann auch benennt.

Dass Fachbegriffe allein für die Beschreibung des Wasserkreislaufs nicht ausreichen und bei sprachunterstützenden Maßnahmen die Fokussierung auf Lexik nicht genügt, sehen wir an einem weiteren Schülerbeispiel, in dem die Relevanz von Wasser beschrieben wird, jedoch nicht der Kreislauf selbst.

über Wasser

Wenn etwas verdumpftet zum beispiel der See dann steigt es in die Höhe und von oben tropft regen. Regen brauch mann fürn Blumen gießen zum beispiel regen sparen. Wenn in der Wolke ganz viel regen ist dann regnet es. Wasser kann mann trinken und, kochen, , baden und so. Mit Wasser kann mann putzen wenn man ganz durzt hat kann man wasser trinken. Im Wasser sin 2000 Organismen drin aber die tun ja nix das kann man ja in ruhe trinken. Wenn wir zum beispiel kochen und dann verdampftet ja das wasser und aus disem dampf werden Wolken so bestehen nanürlich Wolken. Waser braut man für alles spülen, Hände Waschen, alles andere.

*Beispiel 4: Beschreibung Wasserkreislauf, Drittklässlerin mit Türkisch als Erstsprache*

Der Text ist konzeptionell mündlich aufgebaut und lediglich der erste Satz bezieht sich tatsächlich auf den Wasserkreislauf. Das Fachwort „Organismen“ wird aufgegriffen, jedoch nicht weiter erläutert. Unsicherheiten sind auch erkennbar bei den spezifischen Verben „verdumpftet“ statt „verdunstet“ und „verdampftet“.

Insgesamt zeigt sich bei den Studierendentexten, dass die Kreislaufthematik implizit oder explizit aufgegriffen wird. Der textuelle Aufbau einer Beschreibung wird deutlich, wenngleich es fachliche und sprachliche Unterschiede hinsichtlich der Genauigkeit zum Kreislaufvorgangs gibt. Bei den Drittklässler\*innen sind die Unterschiede deutlich größer, da u.a. die Vorgangsbeschreibung als solche zum Teil nicht umgesetzt wird (*Wo sollte in der Abbildung gestartet werden? An welcher Stelle beginnt die Wiederholung des Kreislaufprozesses? etc.*). Der Textaufbau weist daher in den meisten Fällen Schwierigkeiten auf, die begleitet werden mit sprachlichen Ungenauigkeiten bzw. Problemen. Diese beziehen sich vor allem auf konzeptionell schriftsprachliche Formulierungen, wie etwa, dass „Dampf aufsteigt“.

#### **4.2. Beliefs von Studierenden zum sprachsensiblen Sachunterricht**

Bei der Auswertung der Items (8) bis (10) erfolgte eine erste deduktive Kategorienbildung und anschließend eine induktive Kodierung der Daten, die die Subkategorien bilden (Tab. 3).

Items	Kategorien	Subkategorien
8 <i>Welche fachlich-inhaltlichen Voraussetzungen sollten die Kinder mitbringen, um eine solche Vorgangsbeschreibung anfertigen zu können?</i>	Fachwissen	Chemie/Biologie Kreislauf (explizit als Vorgang) diskontinuierliche Texte
	Sprache	Fachbegriffe diskursive Fähigkeiten Textproduktion Textverstehen (Aufgabe)
	Metawissen	Anwendungsbezug (Wozu brauche ich das?)
	Interesse an NW/Motivation	
9 <i>Welche sprachlichen Voraussetzungen sollten Kinder mitbringen, um eine solche Vorgangsbeschreibung anfertigen zu können?</i>	Lesefähigkeiten	basale Lesefähigkeiten Textverstehen diskontinuierliche Texte
	Textproduktion	Kohärenz (Verknüpfungsmittel) Textplanung
	diskursive Fähigkeiten	beschreiben erklären benennen
	Fachbegriffe	Substantive Verben
10 <i>Auf welche Aspekte würden Sie sich bei der Vermittlung konzentrieren? Erläutern Sie und geben Sie bitte ein Beispiel.</i>	Fachsprache	allg. sprachliche Fähigkeiten Fachbegriffe komplexe Syntax
	Fachwissen	Chemie/Biologie Kreislauf (explizit als Vorgang)
	Didaktik-Methodik	Stationen Experimente

Tab. 3: Kodierungen zu den Items (8) bis (10) aus Rückmeldungen von Studierenden

Zu Item (8) wurden in einem ersten Schritt vier Hauptkategorien herausgearbeitet, die bis auf die Kategorie *Interesse an NW/Motivation* in weitere Subkategorien untergliedert wurden (Tab. 3). Bei den fachlichen Voraussetzungen ist die Verteilung zwischen den Schulformen und den Studierenden mit und ohne SU bzw. NW sehr ähnlich. Neben spezifischem Fachwissen in Biologie und Chemie (z.B. Niederschlag) an erster Stelle wird Fachsprache als zweitwichtigste Voraussetzung genannt (Abb. 2). Auf dem dritten Platz folgt die explizite Nennung des

Konzepts *Kreislauf*, das größtenteils als Wissen vorausgesetzt wird, wie auch die folgende Äußerung zeigt: „Ein einfaches physikalisches Verständnis bekannter Naturphänomene sollte dafür ausreichen (Temperatur etc.).“ (Nr. 55; HRSGe)

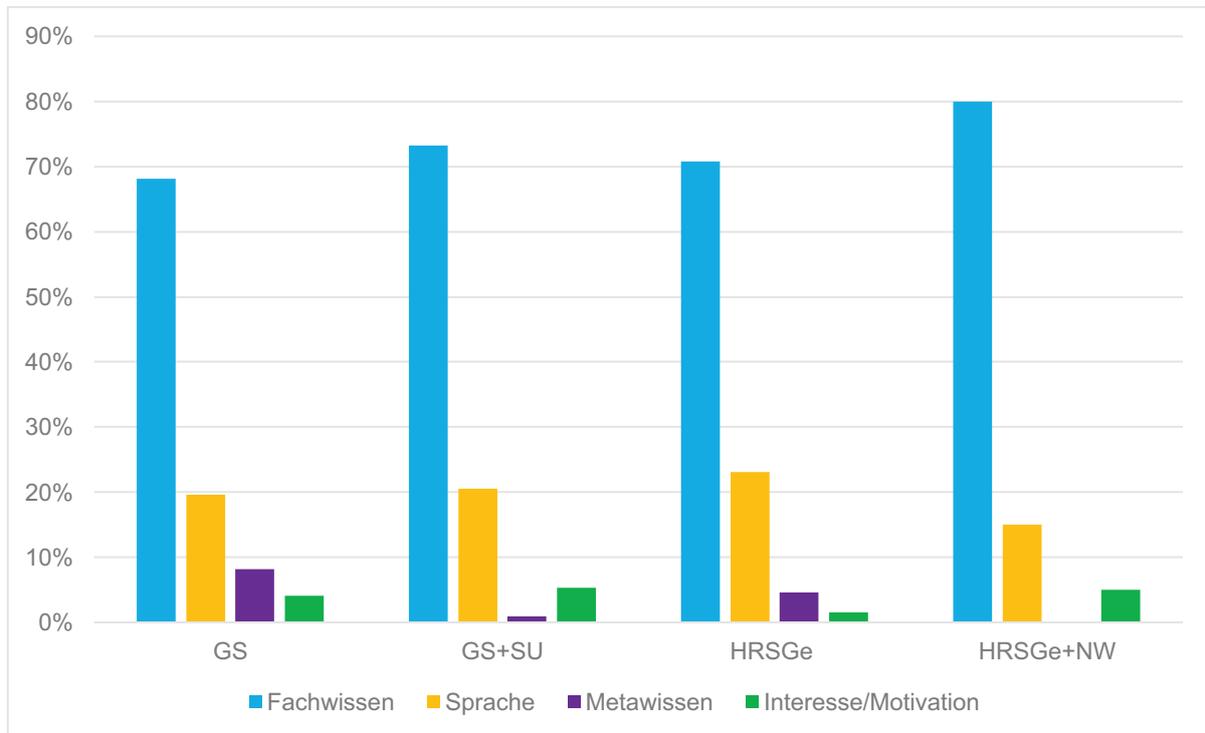


Abb. 2: Prozentuale Häufigkeiten der kodierten Antworten zu Item (8), fachlich-inhaltliche Voraussetzungen

In den Gruppen GS und GS+SU ist die Verteilung auf Fachwissen und Sprache sehr ähnlich. Einen kleinen Vorsprung hat mit ca. 73,21% die Gruppe GS+SU bei dem Item *Fachwissen* im Vergleich zu GS mit ca. 68,15%. In beiden Gruppen ist der Unterschied zwischen Sprache als Voraussetzung (GS: 19,63%, GS+SU: 20,54%) (z.B. Terminologie, Wissen über Textsorten etc.) und Fachwissen mehr als dreimal so hoch. Obwohl die Frage nach den sprachlichen Voraussetzungen in Item (9) separat erfragt wird, wird dieser Aspekt in allen Gruppen explizit genannt. Insbesondere werden von Studierenden des Lehramtes für die Grundschule basale Fähigkeiten zum Lesen und Schreiben genannt. Fachwissen zu den Themen Kreislauf und Wasser bzw. Regen steht jedoch ebenfalls im Vordergrund; am häufigsten wird es von der Gruppe HRSGe+NW zu 80% genannt. Angaben zu Metawissen (z.B. Kreislauf als Vorgang) sowie Interesse und Motivation am Thema, die ebenfalls aus den Antworten kodiert wurden, erfolgen im Vergleich zu den erst genannten in allen Gruppen sehr gering (Abb. 2).

Bei den Kodierungen zu Item (9) bildeten sich ebenfalls vier Hauptkategorien heraus, die in Subkategorien untergliedert wurden (Abb. 3). Ein Vergleich innerhalb der einzelnen Gruppen zeigt, dass neben Lese- und Schreibfähigkeiten im Allgemeinen vor allem die Vermittlung lexikalischer Mittel vordergründig ist. Diese beiden Schwerpunkte nehmen in allen Gruppen die ersten beiden Plätze ein. Unterschiede gibt es insbesondere bei den Häufigkeiten zwischen Textproduktion (Vorgangsbeschreibung) und diskursiven Fähigkeiten. Während die Gruppen

GS und HRSGe+NW *Textproduktion* deutlich häufiger nennen, geben die anderen beiden Gruppen *diskursive Fähigkeiten* häufiger an als *Textproduktion*. Der Umgang mit diskontinuierlichen Texten wird in allen Gruppen am seltensten genannt; im Gruppenvergleich jedoch von den GS-Studierenden ungefähr genauso oft wie die diskursiven Fähigkeiten. Auffällig ist auch, dass vor allem die Gruppe HRSGe+NW die mündlichen Fähigkeiten (z.B. anhand konkreter Operatoren) sehr selten aufgreift (6,67%).

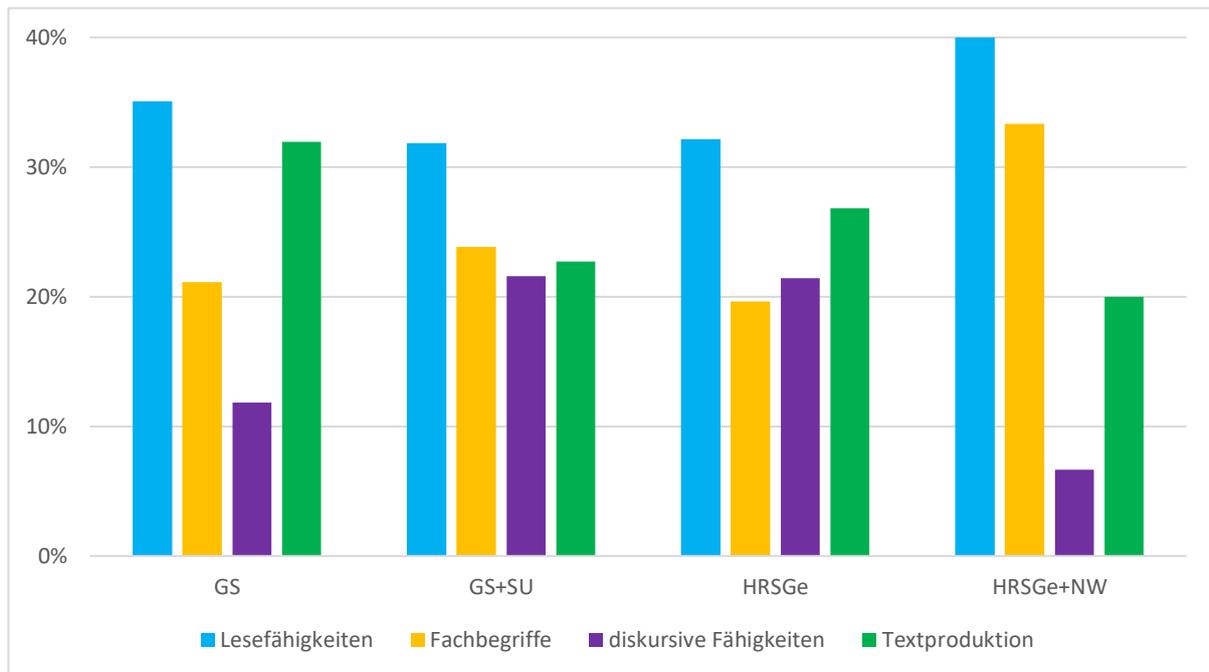


Abb. 3: Prozentuale Häufigkeiten bei Studierenden zu Item (9), sprachliche Voraussetzungen

In der Gruppe GS werden zu *Lesefähigkeiten* (25,26%) auch *Fachbegriffe* (21,13%) und *Textproduktion* (20,62%) ergänzt. Eine andere Verteilung finden wir bei HRSGe+NW, da diese neben den *Lesefähigkeiten* (33,33%) *Fachbegriffe* (33,33%) genauso häufig nennen und alle anderen Aspekte deutlich weniger aufgreifen. In die Kategorie *Lesefähigkeiten* fällt auch die Subkategorie *Umgang mit diskontinuierlichen Texten*, die bei den GS-Studierenden 9,79% von der Hauptkategorie ausmacht. Genauere Beschreibungen der Fachlexik (z.B. Nominalisierungen, Komposita etc.) sowie weitere sprachliche Mittel, die darüber hinausgehen, bleiben bei den Studierenden überwiegend aus. Stattdessen erfolgt eine Aufzählung lexikalischer Mittel. Bei den diskursiven Fähigkeiten werden im Zusammenhang mit der Abbildung zum Wasserkreislauf und der Frage nach den fachlichen und sprachlichen Fähigkeiten die sprachlichen Handlungen *beschreiben*, *erklären* und *benennen* angegeben. Diese werden am häufigsten von den Gruppen GS +SU (21,59%) und HRSGe (21,43%) angeführt. Die Relevanz von *Verknüpfungsmitteln*, die in der Kategorie *Textproduktion* abgebildet sind, wird bei den GS-Studierenden (11,34%) und GS +SU (11,35%) am deutlichsten. Auch die GS-Lehrkräfte geben bei den sprachlichen Voraussetzungen neben der Fachlexik passende Satzanfänge und Verknüpfungsmittel vor (verwiesen wird u.a. auf das didaktische Konzept *Wortspeicher*).

Zu Item (10) ergeben die Kodierungen bei den Studierenden die Hauptkategorien *Fachsprache*, *Fachwissen* und *Didaktik-Methodik* (Abb. 4). Zusätzlich zu den Aspekten zu Item (8) werden *komplexe Syntax*, *diskursive Fähigkeiten*, *Textproduktion*, *Textverstehen* und der *Umgang mit diskontinuierlichen Texten* genannt. Die prozentuale Verteilung zwischen den Gruppen scheint auf den ersten Blick sehr ähnlich zu sein, dennoch steht die Vermittlung fachlicher Inhalte – wie etwa die Thematisierung physikalischer Prozesse – bei den GS- und HRSGe-Studierenden leicht vorne. Eine Rückmeldung dazu lautet: „auf das Vermitteln des sich stets wiederholenden Kreislaufs z.B. das Wasser steigt auf, fällt, fließt ab, steigt auf etc.“ (Nr. 104, HRSGe+NW). In der Gesamtauswertung zeichnet sich das Bild ab, dass sich die Verteilung der Antworten auf die Bereiche *Fachwissen*, *Fachsprache* und *Didaktik-Methodik* im Gruppenvergleich ähnlich verhält.

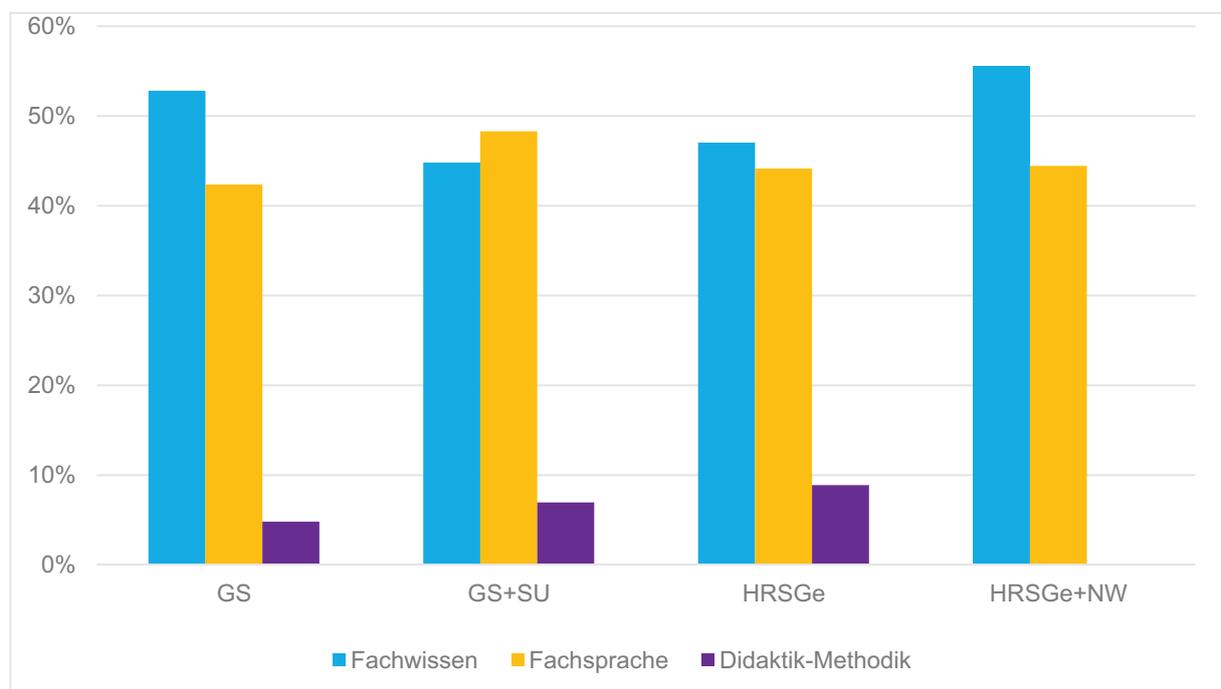


Abb. 4: Prozentuale Verteilung der Hauptkategorien zu Item (10), Vermittlung bei Studierenden

Bei der Vermittlung wird insgesamt am häufigsten auf *Fachwissen* und *Fachsprache* fokussiert; didaktisch-methodische Ansätze werden nur zu einem sehr geringen Anteil genannt, gar nicht von HRSGe+NW. In der Kategorie *Fachsprache* wird explizit auf die Vermittlung von Fachbegriffen verwiesen; u.a. werden konkrete lexikalische Mittel aufgezählt, die im Kontext des Wasserkreislaufs thematisiert werden sollten: „Verdunsten“, „Kondensieren“, „Quelle“, „Evaporation“ (Nr. 16, HRSGe+NW). Erläuterungen zu Besonderheiten der Fachlexik (wie z.B. Nominalisierungen, Komposita oder komplexe Verben) bleiben dabei aus. Insgesamt wird im Bereich der Vermittlung hinsichtlich *Fachsprache* die Lexik wiederholt am häufigsten genannt, gefolgt von komplexer Syntax, diskursiven Fähigkeiten und Textproduktion sowie Textverstehen. Das Merkmal *Syntax* wird von GS-Studierenden gar nicht und von HRSGe-Studierenden nur zu einem sehr geringen Anteil genannt, obwohl insbesondere syntaktische Merkmale in Fachtexten eine Herausforderung für Lernende darstellen können (z.B.

Nebensätze, attributive Ergänzungen, Entpersonalisierungen durch Passiv oder Infinitivsätze). Die Antworten der Lehrkräfte fallen im Bereich Fachsprache insgesamt präziser aus, wie z.B. „logische Marker: wenn, dann, je ... desto“ (L4).

In Bezug auf didaktisch-methodische Entscheidungen werden von Studierenden konkrete Arbeitsformen in Zusammenhang mit dem Wasserkreislauf gebracht:

*Ich würde die physikalischen Phänomene isoliert durch Experimente veranschaulichen (z.B. Ein Glas Wasser in geschlossener Plastiktüte) und hierdurch in der Beschreibung der Versuche die Verwendung der sprachlichen Mittel einüben. Erst danach würde ich das Gelernte als geographisches Konzept vermitteln.*

(Nr. 13, GS+SU)

An diesem Beispiel wird deutlich, dass von einem konkreten Experiment ausgehend schließlich das geographische Konzept abstrahierend thematisiert werden soll. Die Lehrkräfte unterstreichen in ihren Rückmeldungen den Prozess des Kreislaufs zunächst ohne Fokussierung auf einzelne lexikalische Mittel:

*Mir wäre wichtig, dass den Kindern der Kreislauf deutlich wird. Dabei würde ich auf Fachbegriffe wie z.B. verdunsten verzichten können und die Kinder den Vorgang mit eigenen Worten beschreiben lassen.*

(L3)

Ergänzend fügt L3 hinzu, dass der Einstieg alltagssprachlich gestaltet werden soll, sodass lexikalische Mittel erst im nächsten Schritt eingeführt und Schreibfähigkeiten in Bezug auf die Textsorte *Vorgangsbeschreibung* gefördert werden sollten.

*Den Kindern müssen die Grundbegriffe verständlich sein und ihnen als Wortmaterial zur Verfügung stehen. Kriterien zum Schreiben einer Vorgangsbeschreibung sollten ihnen bekannt sein.*

(L3)

Insgesamt fallen die Rückmeldungen zu didaktisch-methodischen Entscheidungen, bis auf wenige konkrete Beispiele, sehr unpräzise aus. Obwohl z.B. diskursive Fähigkeiten genannt werden, so bleiben darüber hinaus Merkmale eines sprachförderlichen Sachunterrichts etwa im Sinne von Hammond/Gibbons (2005) weitgehend unberücksichtigt.

## 5. Fazit und Ausblick

Ziel der Untersuchung war es, Tendenzen in Bezug auf *beliefs* zum sprachsensiblen Sachunterricht und die eigenständige Bearbeitung einer Aufgabe aufzuzeigen, mit der auch Grundschüler\*innen in der dritten oder vierten Klasse konfrontiert werden. Wenngleich die Gruppengrößen zwischen den GS- und HRSGe-Studierenden unterschiedlich sind, können folgende Ergebnisse zusammengefasst werden:

- (a) Die Herangehensweise zur Beschreibung des Wasserkreislaufs erfolgt von Studierenden mit und ohne SU/NW unterschiedlich detailliert. Dies zeigt sich einerseits im Bereich der expliziten und impliziten Thematisierung und andererseits in der sprachlichen sowie textuellen Realisierung der Beschreibung.
- (b) Die Hervorhebung von Fachlexik in Bezug auf die Vermittlungsinhalte illustriert ein eher oberflächliches Bewusstsein für (sachunterrichtliche) Fachsprache.
- (c) Rückmeldungen zu fachlichen und sprachlichen Voraussetzungen betreffen insbesondere Lexik, Leseverstehen und Textproduktion. Als weiterer Punkt wird der Umgang mit diskontinuierlichen Texten häufig genannt.
- (d) Didaktisch-methodische Entscheidungen beziehen sprachförderliche Maßnahmen nur sporadisch und unsystematisch ein.

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass es expliziter Professionalisierungsmaßnahmen bedarf, die an der Schnittstelle zwischen Wissensvermittlung im Fach, Sprachvermittlung, konstruktiver Unterrichtsinteraktion, Lehrerhandeln sowie auch Überzeugungen anknüpfen.

## 6. Literatur

Ahrenholz, Bernt; Jeuk, Stefan; Lütke, Stefan; Paetsch, Jennifer & Roll, Heike (2019): Sprache im fachlichen Unterricht. Eine Einleitung. In: dies. (Hrsg.): *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. Berlin/Boston: De Gruyter, 1–16.

Ahrenholz, Bernt (2013): Sprache im Fachunterricht untersuchen. In: Röhner, Charlotte & Hövelbrinks, Britta (Hrsg.): *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 87–98.

Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.

Becker-Mrotzek, Michael & Woerfel, Till (2020): Sprachsensibler Unterricht und Deutsch als Zweitsprache als Gegenstand der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 98–104.

Benholz, Claudia & Rau, Sarah (2011): *Möglichkeiten der Sprachförderung im Sachunterricht der Grundschule*. ProDaZ Universität Duisburg Essen/Stiftung Mercator. [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachfoerderung\\_sachunterricht\\_grundschule.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachfoerderung_sachunterricht_grundschule.pdf) (08.06.2022).

Blömeke, Sigrid; Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (Hrsg.) (2008): *Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer: Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare – Erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung*. Münster/New York: Waxmann.

Budumlu, Handan; Grießhaber, Wilhelm; Huda, Manuel & Kalkavan-Aydın, Zeynep (2020): Effekte früher Förderung von Bildungssprache – Ein exemplarischer Vergleich sprachlicher Kompetenzen und schriftlicher Erzählfähigkeiten bei neu zugewanderten Grundschüler/innen. In: Budde, Monika & Prüsmann, Franziska (Hrsg.): *Vom Sprachkurs DaZ zum Regelunterricht*. Münster/New York: Waxmann, 75–102.

Budumlu, Handan; Fornol, Sarah L.; Grießhaber, Wilhelm & Kalkavan-Aydın, Zeynep (2018): Schriftsprachliche Fähigkeiten im fächerübergreifenden Vergleich Deutsch und Sachunterricht – Einblicke in das FöBis-Projekt. In: Ricart Brede, Julia; Maak, Diana & Pliska, Enisa (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit*. Stuttgart: Klett/Fillibach, 55–75.

Dohrmann, Julia (2021): Überzeugungen von Lehrkräften. Ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln und die Lernergebnisse in den Fächern Englisch und Mathematik. Münster, New York: Waxmann.

<https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4417> (06.12.2022).

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.

Fischer, Nele (2018): Professionelle Überzeugungen von Lehrkräften – vom allgemeinen Konstrukt zum speziellen Fall von sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65, 35–51.

Fischer, Nele; Hammer, Svenja & Ehmke, Timo (2018): Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skalendokumentation. In: Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster/New York: Waxmann, 149–184.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gibbons, Pauline (2015): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. 2. Auflage. Portsmouth: Heinemann.

Gibbons, Pauline (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster/New York: Waxmann, 269–290.

Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sarah & Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer, 107–129.

Hammond, Jenny & Gibbons, Pauline (2005): Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. In: *Prospect*, 20, 1, 6–30.

Hardy, Ilonca; Hettmannsperger, Rosa & Gabler, Katrin (2019a): Sprachliche Bildung im Fachunterricht: Theoretische Grundlagen und Förderansätze. In: Ziehm, Jeanette; Voet Cornelli, Barbara; Menzel, Birgit & Großmann, Martina (Hrsg.): *Schule migrationssensibel gestalten: Impulse für die Praxis*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 31–61.

Hardy, Ilonca; Sauer, Sarah & Saalbach, Henrik (2019b): Frühe Sprachliche Bildung im Kontext Naturwissenschaften: Effekte einer Intervention im Kindergarten. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 3/2019, 196–216.

Hövelbrinks, Britta (2014): *Bildungssprachliche Kompetenz von einsprachig und mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Eine vergleichende Studie in naturwissenschaftlicher Lernumgebung des ersten Schuljahres*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kalkavan-Aydin, Zeynep & Balzer, Jochen (2022): *Sprachsensibler Fachunterricht. Reihe Wirksamer Unterricht, Band 8*. Stuttgart: Institut für Bildungsanalysen (IBBW). [https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents\\_E-811676966/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer\\_Unterricht/IBBW\\_WU08\\_SprachsensiblerFachunterricht\\_veroeffentl.pdf](https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E-811676966/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW_WU08_SprachsensiblerFachunterricht_veroeffentl.pdf) (06.12.2022).

Kalkavan-Aydin, Zeynep (2016): Zweitspracherwerb – Erwerbsverläufe und besondere sprachliche Aspekte. In: Kalkavan-Aydin, Zeynep (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen, 26–51.

Kniffka, Gabriele & Roelcke, Thorsten (2015): *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Paderborn: Schöningh.

Kniffka, Gabriele (2012): Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu entwickeln. In: Michalak, Magdalena & Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider, 208–225.

Koch-Priewe, Barbara & Krüger-Potratz, Marianne (2016): Qualifizierung für sprachliche Bildung. Programme und Projekte zur Professionalisierung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften. In: *Die Deutsche Schule, Beiheft 13*. Münster/New York: Waxmann, 9–20.

Köker, Anne (2018): Zur Relevanz der Ausbildung von Kompetenzen von Lehrkräften im Bereich DaZ. In: Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Köker, Anne; Ohm, Udo & Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster/New York: Waxmann, 57–71.

Köker, Anne; Rosenbrock-Agyei, Sonja; Ohm, Udo; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo, Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Schulze, Nina (2015): DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Seifried, Jürgen & Wuttke, Eveline (Hrsg.): *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 189–220.

Krauss, Stefan; Kunter, Mareike; Brunner, Martin; Baumert, Jürgen; Blum, Werner & Neubrand, Michael (2004): COACTIV: Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz. In: Doll, Jörg & Prenzel, Manfred (Hrsg.): *Die Bildungsqualität von Schule: Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung*. Münster/New York: Waxmann, 31–53.

Kuckartz, Udo & Rädiker, Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Kuhl, Jan; Moser, Vera; Schäfer, Lea & Redlich, Hubertus (2013): Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3–24.

Leisen, Josef (2013): Kinder zur Sprache im Sachfach führen. Grundzüge eines sprachsensiblen Fachunterrichts. In: *Grundschule Deutsch*, 39/2013, 39–42.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-grundschule/sachunterricht/index.html> (12.06.2022).

Pajares, Frank M. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332.

Porst, Rolf (2014): *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.

Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule: Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. FörMig-Material: Band 4. Münster/New York: Waxmann.

Reusser, Kurt & Pauli, Christine (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Terhart, Ewald; Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. 2. Auflage. Münster/New York: Waxmann, 642–661.

Ricart Brede, Julia (2019): Einstellungen – beliefs – Überzeugungen – Orientierungen. Zum theoretischen Konstrukt des Projekts „Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Unterricht“. In: Maak, Diana & Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Münster/New York: Waxmann, 29–38.

Siegmund, Benjamin (2021): *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Eine Interventionsstudie zur Wirksamkeit fachintegrierter Sprachbildung nach dem Scaffolding-Ansatz und mit Focus-on-Form-Strategien*. Universität Tübingen: Dissertation.

Van de Pol, Janneke; Volman, Monique; Oort, Frans, & Beishuizen, Jos (2015): The effects of scaffolding in the classroom: support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. In: *Instructional Science*, 43(5), 615–641.

Vollmer, Helmut J. & Thürmann, Eike (2010): Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke, 107–132.

Zydati, Wolfgang (2017): Der Beitrag des fremdsprachigen Sachfachunterrichts (CLIL): Eine funktional-linguistische Begründung für eine gezielte sprachliche Förderung auch im deutschsprachigen Fachunterricht. In: Jostes, Brigitte; Caspari, Daniela & Lütke, Beate (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Münster/New York: Waxmann, 165–176.

# Wie sagt man Dinge, die man (noch) nicht sagen kann? Zur Kreativität von Lernersprache

Amra Havkić, Amani Kassem, Julia Settinieri\*

## Abstract

*Dieser Beitrag untersucht lernersprachliche Äußerungen unter der Perspektive ihrer Kreativität. Am Beispiel lexikalischer Lücken bei Komposita im Deutschen als L2 gehen wir der Frage nach, welche kreativen Benennungsstrategien Lernende einsetzen, wenn ihnen das konventionelle Wort noch fehlt. Dabei zeigt sich, dass insbesondere unterschiedliche Formen von Umschreibungen und Approximationen, aber auch von Translanguaging zum Einsatz kommen. In der Nutzung der verschiedenen Strategien zeigen sich zudem sprachniveaugebundene Unterschiede, aus denen sich Hypothesen zu Erwerbssequenzen lassen. Ein weiterer Schwerpunkt der Darstellung liegt auf methodologischen Überlegungen bzgl. des zur Datenerhebung eingesetzten picture naming task.*

*Kreativität, Kommunikationsstrategie, Lernersprache, Kompositum, lexikalische Lücke*

*This paper examines learner utterances from the angle of their creativity. Using the example of lexical gaps in the area of compounds in L2 German, we investigate the question of which creative denomination strategies learners use when conventional words are yet not available to them. Findings indicate that various forms of paraphrasing and approximation are employed, as well as translanguaging. The use of the different strategies also appears to be connected to language level, allowing to derive hypotheses on acquisition orders. Another focus of the article is on methodological considerations regarding the picture naming task used for data collection.*

*Creativity, communication strategy, interlanguage, compound, lexical gap*

## 1. Einleitung

Im Laufe der Aneignung von Sprachen kommen Lernende oft in Situationen, in denen ihre Sprachkompetenzen (noch) nicht ausreichen, um das, was sie sagen möchten, in der Zielsprache adäquat auszudrücken. In solchen Situationen können sie ihre kommunikativen Ziele nicht erreichen. Sie brechen die Kommunikation ab oder vermeiden bereits im Vorfeld bestimmte Themen, die ihnen sprachlich zu komplex erscheinen. Alternativ können sie aber auch strategisch kreativ werden, um ihre kommunikative Absicht doch – wenn auch nicht in konventioneller Form – weiter zu verfolgen.

Dass Mehrsprachige im Vergleich zu Monolingualen über ein besonderes Maß an Kreativität verfügen, zeigen Studien aus unterschiedlichen Disziplinen (vgl. z.B. Onysko 2016 für eine

---

\* Amani Kassem, Universität Paderborn, Warburger Str. 100, 33098 Paderborn, amani.kassem@upb.de, Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit.

Amra Havkić, M.A., Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, amra.havkić@uni-bielefeld.de, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Julia Settinieri, Prof. Dr., Universität Bielefeld, Universitätsstraße 25, 33615 Bielefeld, julia.settinieri@uni-bielefeld.de, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.



Übersicht). Den Blick auf kreative lernersprachliche Formen zu lenken, kann dazu beitragen, dieses besondere Potenzial genauer zu beschreiben und didaktisch fruchtbar zu machen, auch um so längerfristig den Perspektivwechsel von Mehrsprachigkeit als einem vermeintlichen Defizit zu Mehrsprachigkeit als einer Ressource (vgl. Kropp 2017 für einen Überblick) in Bildungsprozessen zu unterstützen.

Die zentralen Forschungsfragen, denen im Rahmen des hier vorgestellten Forschungsprojekts nachgegangen werden soll, lauten:

1. Welche Formen kreativen Sprachgebrauchs (i.S.v. Kommunikationsstrategien; vgl. Dörnyei 1995 für einen Überblick) setzen Lernende zur Kompensation lexikalischer Lücken im Bereich von Komposita in der L2 Deutsch ein?
2. Lassen sich Erwerbssequenzen im Gebrauch der unterschiedlichen Strategien erkennen?

Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen ziehen wir zwei bereits vorliegende Datensätze sowie einen weiteren aus einer Pilotstudie heran, wobei besondere Schwerpunkte der Darstellung auf der Testerstellung und der Generierung von Hypothesen liegen. Im Anschluss an eine Definition des Konstrukts *Kreativität* (Abschnitt 2) wird kurz der Forschungsstand zum Erwerb von Komposita in der L2 sowie zum Gebrauch von Strategien, insbesondere zur Kompensation lexikalischer Lücken, berichtet (Abschnitt 3 und 4). Darauf folgen ein erster Einblick in die drei Datensätze sowie eine Diskussion der vorläufigen Ergebnisse (Abschnitt 5). Abschließend sollen die gewonnenen Erkenntnisse zusammengefasst und ein Ausblick auf weiterführende Untersuchungen gegeben werden (Abschnitt 6).

## **2. Sprachliche Kreativität**

Während wir sicherlich alle eine Alltagsvorstellung davon haben, was *Kreativität* ist, fällt eine fachspezifische Definition *sprachlicher Kreativität* dennoch nicht leicht. Die Bielefelder Forschungsgruppe zur *Linguistic Creativity* um Joana Cholin, Jutta Hartmann und Ralf Vogel, in deren Kontext das Projekt entstanden ist, nutzt grundsätzlich vier Definitionskriterien, die jedoch in den verschiedenen Forschungsprojekten des Verbunds in unterschiedlicher Form zum Tragen kommen können, und zwar *Originalität*, *Effektivität*, *Autorenschaft* und *Intentionalität* (vgl. auch Runco/Jaeger 2012: 92ff.). Kernkriterien der Definition sind dabei die ersten beiden. So ist das Produkt eines kreativen sprachlichen Prozesses zunächst in irgendeiner Form neuartig. Gleichzeitig erfüllt es seinen kommunikativen Zweck. Die sprachliche Kreativität einer Person lässt sich somit umschreiben als ihre „ability to generate ideas, solutions, and plans that are new, novel, or unique when confronted with a specific problem“ (McDonough/Crawford/Mackey 2015: 189). Hier entsteht notwendigerweise ein Spannungsfeld: Eine kreative Form darf nicht zu stark von ihrem konventionalisierten Pendant abweichen, um von Interaktionspartner\*innen noch dekodiert werden zu können. Sprachliche Kreativität siedelt sich somit in einem schmalen Bereich zwischen konventionellem Gebrauch

und kommunikativem Scheitern an (Abb. 1), bezogen auf den L2-Gebrauch könnte man auch sagen: zwischen zielsprachlicher Norm, kreativer Problemlösung und Fehler (vgl. auch Selinker 1972 zum Konzept der *Interlanguage*).

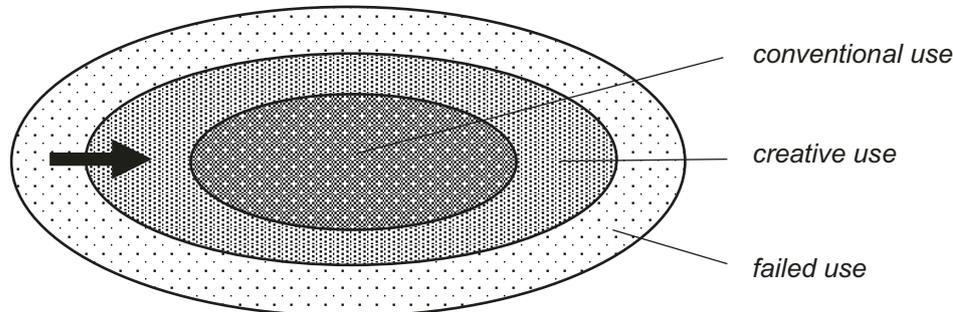


Abb. 1: Sprachliche Kreativität im Spannungsfeld zwischen konventionellem Gebrauch und kommunikativem Scheitern (Vogel 2020: 5)

Unser besonderes Interesse gilt dabei der Frage, wie Lernende, denen konventionelle Formen der Zielsprache (noch) nicht zur Verfügung stehen, es schaffen, sich von der Zone des *failed use*, d.h. des kommunikativen Scheiterns, in den *creative use* zu bewegen, um so mit Hilfe kreativer Problemlösestrategien erfolgreich kommunizieren zu können.

### 3. Erwerb von Komposita in der L2

Betrachtet man den Forschungsstand, stellt man fest, dass die Anzahl von Studien zum Kompositaerwerb in der L2 im Vergleich zur Erstsprache (L1) eher gering ist, wenngleich Komposita in der deutschen Sprache sehr häufig vorkommen und gerade im L2-Kontext als besondere Herausforderung eingestuft werden.

Den vorliegenden Studien kann zunächst entnommen werden, dass die Kompositabildung vom Sprachstand der Lernenden (und hier insbesondere vom Wortschatzumfang) abhängt (vgl. z.B. Peltzer-Karpf et al. 2000; Zeldes 2013, Stern 2014). Sowohl im L1- als auch im L2-Erwerb werden zunächst Nomen-Nomen-Konstituenten (z.B. „Apfelbaum“), gefolgt von Verb-Nomen-Konstituenten (z.B. „Fahrrad“) gebildet. Die Erwerbsreihenfolge entspricht dabei dem quantitativen Vorkommen der Kompositatypen (vgl. Stern 2014: 144). Sobald die Prinzipien der Kompositabildung erworben wurden, tauchen Abweichungen nur noch vereinzelt beim Einsatz von Fugenelementen auf (vgl. Peltzer-Karpf et al. 2000; Zeldes 2013, 2018). Sehr selten beobachten Peltzer-Karpf et al. (2000) die Verwendung von Paraphrasen (z.B. „Baum bei die Apfel“ für „Apfelbaum“) oder die Vertauschung der Konstituenten bei der Kompositionsbildung (z.B. „Topfblume“ für „Blumentopf“). Ein quantitativer Unterschied besteht in der Gebrauchsfrequenz: L2-Sprecher\*innen gebrauchen Komposita signifikant seltener als L1-Sprecher\*innen (vgl. Zeldes 2013, 2018; Krafft 2021). Des Weiteren lässt sich beobachten, dass Grundschüler\*innen mit Deutsch als L2 Komposita häufiger getrennt schreiben als gleichaltrige L1-Schreiber\*innen (vgl. Krafft 2021: 163).

Auch wenn vermutet wurde, die Vermeidung von Komposita würde zum Gebrauch alternativer Varianten führen (vgl. Klein/Perdue 1997: 312), was sich bspw. in einem höheren Gebrauch von Adjektiv- oder Präpositionalattributen widerspiegeln würde, können empirische Daten dies nicht belegen (vgl. Zeldes 2018: 249). Empirisch belegbar ist aber ein eindeutiger Zusammenhang zwischen dem Gebrauch von Komposita und der L1 der Lernenden. Lässt die L1 im Allgemeinen wenig Komposita zu (wie z.B. Französisch), wirkt sich das ebenfalls auf eine geringere Bildung in der L2 aus (vgl. Stern 2014; Zeldes 2018). Ebenso spielen individuelle Sprachstile in der L1 eine Rolle (vgl. Zeldes 2018).

Betrachtet man die vorgestellten Ergebnisse im Überblick, so wird zudem deutlich, dass die Studien kreative Lösungswege von Lernenden (*creative use*) wie Paraphrasen oder Ad-hoc-Kompositionen kaum oder gar nicht in die Betrachtung einbeziehen. Diese werden (wenn überhaupt) als Randprodukte in der Ergebnisvorstellung erwähnt. In erster Linie wird vielmehr darauf geschaut, ob eine zielsprachliche Struktur formal korrekt gebildet wurde (*conventional use*) oder nicht (*failed use*; vgl. Abb. 1; vgl. z. B. Peltzer-Karpf et al. 2000). Selbst Studien zu Erwerbssequenzen (vgl. Dimroth 2019 für einen Überblick) betrachten in der Regel das Erreichen von Meilensteinen, d.h. von unterschiedlichen zielsprachlichen Formen, nicht aber von auf dem Weg dahin entstehenden genuin lernersprachlichen Formen. Welche Prozesse dabei durchlaufen werden und wie Lernende versuchen, einen noch nicht erreichten Sprachstand zu kompensieren, wird hingegen kaum beachtet. Auf diese Forschungslücke zielt unser Forschungsinteresse.

#### **4. Strategien zur Kompensation lexikalischer Lücken**

Dass Sprachenlernende systematisch Strategien einsetzen, um sich mit ihren restringierten Ressourcen in der Zielsprache ausdrücken zu können, findet sich bereits in Selinkers Konzept der *Interlanguage* (1972), das Kommunikationsstrategien (KS) als psycholinguistischen Prozess in den Diskurs einbringt. Davon ausgehend entstanden diverse Definitionen, was unter KS zu fassen sei: Während Tarone et al. (1976: 4) aus einer interaktionalen Perspektive die zentrale Funktion von KS in der Aushandlung von Bedeutung sehen, hält Bialystok (1983: 102) ihre Definition viel allgemeiner und versteht darunter alle Versuche, die dazu beitragen, mit einem begrenzten linguistischen System Kommunikation zu betreiben. Færch und Kasper (1983: 36) nehmen aus einer psycholinguistischen Perspektive die Aspekte der Problembewusstheit und Problemlöseorientierung in ihre Definition auf und definieren KS als „potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal“.

In der folgenden Übersicht (Tab. 1) sind KS aufgelistet, die in diversen Studien im L2-Kontext identifiziert werden konnten. Diese unterscheiden sich sowohl hinsichtlich des Umfangs als auch der Differenzierung der aufgestellten Taxonomien teilweise stark voneinander. Es lassen sich aber auch viele Überschneidungen und Gemeinsamkeiten in den identifizierten Strategien

erkennen. So taucht bspw. das Paraphrasieren unter verschiedenen Bezeichnungen in fast allen Klassifikationen auf.

<b>Tarone (1980)</b>	1. Paraphrase: Approximation, Word coinage, Circumlocution, 2. Transfer: Literal translation, Language switch, 3. Avoidance: Topic avoidance, Message abandonment
<b>Færch/Kasper (1983)</b>	1. Achievement strategies: Code-switching, Interlingual transfer, 2. Interlanguage based strategies: Generalization (filling „gaps“), Over-generalization of an L2 item, 3. Paraphrase, 4. Coin new words, 5. Restructure
<b>Dörnyei/Thurrell (1991)</b>	1. Paraphrase or circumlocution, 2. Approximation, 3. Borrowed or invented words
<b>Dörnyei (1995)</b>	1. Message abandonment, 2. Topic avoidance, 3. Circumlocution, 4. Approximation, 5. Use of all-purpose words, 6. Word-coinage, 7. Literal translation, 8. Foreignizing, 9. Code switching
<b>Nijmegen University Group, basierend auf Dörnyei (1995)</b>	1. Conceptual strategies, 2. Analytic strategies, 3. Holistic strategies, 4. Linguistic/Code strategies, 5. Morphological creativity, 6. Transfer
<b>Dörnyei/Scott (1997)</b>	1. Message abandonment, 2. Message reduction (topic avoidance), 3. Message replacement, 4. Circumlocution (paraphrase), 5. Approximation, 6. Use of all-purpose words, 7. Word-coinage, 8. Restructuring, 9. Literal translation (transfer), 10. Foreignizing, 11. Code switching (language switch), 12. Use of similar-sounding words, 13. Omission, 14. Retrieval, 15. Self-repair/Other-repair, 16. Self-rephrasing
<b>Dörnyei/Kormos (1998)</b>	1. Lexical Problem-solving mechanism (PSM): Message abandonment, 2. Substitution PSM: Code-switching, Foreignizing, Literal Translation, 3. PSM related to own-output problems: Self-correction, Error-repair
<b>Hojati/Mirzaee (2014)</b>	1. Code-switching, 2. Calque, 3. Coinage, 4. Approximation, 5. Circumlocution, 6. Use of a general word

*Tab. 1: Klassifikationen von Kommunikationsstrategien*

Was den (sowohl quantitativen als auch qualitativen) Gebrauch der unterschiedlichen Strategien betrifft, so deuten diverse Studien darauf hin, dass mit ansteigender Sprachkompetenz der Gebrauch von KS zunächst zu- und dann abnimmt (vgl. z.B. Lafford 2004; Müller 2018). Liskin-Gasparro (1996) begründet dies damit, dass Sprachlernende im Anfangsstadium noch nicht die nötigen sprachlichen Ressourcen für KS besitzen, Fortgeschrittene wiederum seltener in Situationen kommen, in denen der Einsatz von KS erforderlich erscheint (vgl. auch Hojati/Mirzaee 2014). Auch nutzen fortgeschrittenere Sprachlernende Strategien in der Regel in der Zielsprache (vgl. Liskin-Gasparro 1996), während

Lernende auf mittlerem Sprachniveau häufiger auch andere Sprachen (Erst-, Zweit- oder Fremdsprachen) zu Hilfe nehmen (vgl. Llach 2010; Hojati/Mirzaee 2014). Welche und wie viele Strategien letztlich zum Einsatz kommen, kann ferner vom Aufgabenformat und der Textsorte beeinflusst werden (vgl. Hojati/Mirzaee 2014: 12). Bialystok (1981: 29) bezieht in ihrer Studie beide Modalitäten (schriftlich und mündlich) ein, stellt jedoch in ihren Daten keinen signifikanten Unterschied fest. In darauffolgenden Studien werden nur jeweils entweder mündliche (Lafford 2004; Prakash 2017; Müller 2018) oder schriftliche Daten (Hojati/Mirzaee 2014) erhoben. Nicht zuletzt ist der Gebrauch von KS auch stark vom Lernenden selbst abhängig. Faktoren wie Einstellungen, Spracherfahrungen, Dauer und Intensität der Beschäftigung mit der Zielsprache (vgl. Lafford 2004) wie auch das Alter der Sprachlernenden (vgl. Bialystok 1981) beeinflussen den Umgang mit kommunikativen Herausforderungen.

## 5. Erste Dateneinblicke

Um einen ersten datenbasierten Zugang zu unseren Forschungsfragen zu finden, haben wir zunächst Komposita in zwei bereits vorhandenen, in anderen Forschungszusammenhängen erhobenen Datensätzen (s. Kapitel 5.2. und 5.3.) in den Blick genommen und diese zur Generierung erster Hypothesen sekundär analysiert. Darauf aufbauend wurde eine Pilotstudie (s. Kapitel 5.4.) durchgeführt, die explizit das Ziel verfolgt, kreative sprachliche Formen zur Schließung lexikalischer Lücken in der L2 Deutsch zu elizitieren.

### 5.1. Analyseschema

Aus den in 4. skizzierten Strategienklassifikationen wurden zunächst deduktiv fünf Hauptkategorien von Strategien abgeleitet: Neben dem *konventionellen Gebrauch* und der *Auslassung*<sup>1</sup> der Zielstruktur, die keine kreativen Problemlösungen i.e.S. darstellen und somit nicht primär im Fokus der Untersuchung stehen, können *Wortfeldstrategien*, der Gebrauch *analytischer Formen* sowie Formen von *Translanguaging* voneinander unterschieden werden. Diese wurden auf Grundlage der Daten induktiv weiter ausdifferenziert, so dass sich insgesamt das in Tab. 2 dargestellte Analyseschema ergibt.

---

<sup>1</sup> Man könnte an dieser Stelle diskutieren, ob nicht auch die Auslassung in manchen Fällen durchaus eine kommunikativ erfolgreiche und möglicherweise als kreativ zu bezeichnende Problemlösestrategie darstellen kann. Gleichzeitig wären solche kompensatorischen Strategien jedoch nicht auf Ebene des Wortschatzes anzusiedeln, sondern auf einer höheren textuellen Ebene, so dass sie in jedem Fall außerhalb unseres Fokus liegen.

Oberkategorie	Unterkategorie	Datenbeispiel	zugrundeliegende Zielform
Analytische Form	Umschreibung (Ort)	<i>das so in Garten</i>	<i>Gießkanne</i>
Analytische Form	Umschreibung (Eigenschaft)	<i>kommt da Wasser raus</i>	<i>Gießkanne</i>
Analytische Form	Umschreibung (Gebrauch)	<i>damit macht man die Blumen nass</i>	<i>Gießkanne</i>
Wortfeld	Approximation (Verb)	<i>gießen</i>	<i>Gießkanne</i>
Wortfeld	Approximation (Simplex)	<i>Schüssel</i>	<i>Gießkanne</i>
Wortfeld	Approximation (Simplex) + Attribut (Adjektiv, Relativsatz o.Ä.)	<i>kleinen Garten; Blumen, die sich in den Park befinden</i>	<i>Tulpenbeet</i>
Wortfeld	Approximation (Kompositum)	<i>Wassergießer; Blumendings</i>	<i>Gießkanne</i>
Translanguaging <sup>2</sup>	Englisch	<i>sea lantern; Bath</i>	<i>Leuchtturm Badewanne</i>
Translanguaging	Andere Sprache	<i>Majak; Baniu; Banium; Banum; Gasonemaschine</i>	<i>Leuchtturm Badewanne Rasenmäher</i>

Tab. 2: Analyseschema (mit Datenbeispielen)

### 5.2. Datensatz 1

Im ersten Datensatz (vgl. Havkić i.E.) werden schriftliche Texte von insgesamt 28 Kindern und Jugendlichen im Alter von 11-18 Jahren ( $M = 14,8$ ,  $SD = 2,34$ ) mit den Erstsprachen Bosnisch/Kroatisch/Serbisch und Romanes untersucht. Alle 28 Untersuchungsteilnehmenden lernen seit der 5. oder 6. Klasse Deutsch als zweite Fremdsprache im schulischen Kontext. Davon lernen 7 Deutsch ausschließlich institutionell, wohingegen 21 Deutsch durch intensiven Fernsehkonsum ab frühester Kindheit erworben haben.

Die Texte sind mit Hilfe des profilanalytischen Verfahrens *Der Sturz ins Tulpenbeet* (Gantefort/Roth 2008) erhoben worden. Um die Bildergeschichte angemessen erzählen zu können, muss in irgendeiner Form das „Tulpenbeet“ bezeichnet werden, um welches sich die Geschichte dreht. Um der Frage nachzugehen, wie die Kinder bzw. Jugendlichen dieses Benennungsproblem mit aufsteigender Sprachkompetenz lösen, wurden die Untersuchungsteilnehmenden nach C-Test-Ergebnissen (vgl. Dürrstein/Jeuk 2015)

<sup>2</sup> Aufgrund der weltweit großen Verbreitung des Deutschen als Fremdsprache nach Englisch (DaF/E), der engen Sprachverwandtschaft beider Sprachen und der Tatsache, dass in vielen Fällen auch die Lehrkraft Englisch spricht, wird das Englische als besonders geeignete Transferbasis angesehen und daher getrennt von weiteren Gebersprachen in den Blick genommen.

aufsteigend in eine Rangfolge gebracht, woraufhin ihre strategischen Lösungsversuche im Umgang mit der lexikalischen Lücke „Tulpenbeet“ in den Blick genommen wurden (Tab. 3).

WE-Wert	Item	Kategorie
18	---	Auslassung
19	---	Auslassung
25	---	Auslassung
32	er schoo in <b>blume</b>	Approximation (Simplex)
34	---	Auslassung
40	---	Auslassung
40	---	Auslassung
41	angefalt im <b>Blumen</b>	Approximation (Simplex)
45	Hamid sieht nicht der <b>Blaumen</b>	Approximation (Simplex)
45	---	Auslassung
49	in den <b>blumen garten</b> gefallen	Approximation (Kompositum)
56	hat in <b>roten Blumen</b> die Lopta gesucht	Approximation (Simplex) + Attribut (Adjektiv)
57	er fällt in die <b>Blumen</b>	Approximation (Simplex)
58	in die <b>blumen</b> gefalehen	Approximation (Simplex)
60	---	Auslassung
63	an die <b>Blummen</b> gefallen	Approximation (Simplex)
63	hat in die <b>Blumen</b> gefallen	Approximation (Simplex)
64	auf <b>Boden</b> zum legen	Approximation (Simplex)
66	felt in den <b>blumen straus</b>	Approximation (Kompositum)
67	in die <b>Blumen</b> gefalen	Approximation (Simplex)
67	felte im dien <b>blumen</b>	Approximation (Simplex)
72	in die <b>schonen Blumen</b>	Approximation (Simplex) + Attribut (Adjektiv)
73	felkt in die <b>Blümen die sich in den Park befinden</b>	Approximation (Simplex) + Attribut (Relativsatz)
76	in den <b>Busch</b> Pfotografiert	Approximation (Simplex)
76	ist in einem <b>kleinen Garten</b> hingefallen	Approximation (Simplex) + Attribut (Adjektiv)
86	er fall in die <b>Blümen</b>	Approximation (Simplex)
87	in die <b>Blumen</b> gefallen	Approximation (Simplex)
93	stosten die Jungen in in <b>ein Paar Blumen</b>	Approximation (Simplex) + Attribut (Quantor)

Tab. 3: Lernaltersprachliche Realisierungen von Tulpenbeet in Datensatz 1 (WE = Worterkennungswert)

Zu beobachten sind unter den 28 Schüler\*innen zunächst 8 Auslassungen im C-Test-Bereich von  $Med = 37$  Punkten ( $Min = 18$ ,  $Max = 60$ ), auf die 13 Approximationen in Simplexform folgen (C-Test-Werte mit  $Med = 63$ ,  $Min = 32$ ,  $Max = 87$ ), an die sich wiederum 5 in unterschiedlicher Weise attribuierte Approximationen in Simplexform anschließen ( $Med = 73$ ,  $Min = 56$ ,  $Max = 93$ ). Zudem kommen Approximationen in Form von Komposita vor, die mit einem  $Med = 58$  ( $Min = 49$ ,  $Max = 66$ ) im C-Test noch vor den Approximationen in Simplexform liegen. Da es sich jedoch nur um zwei Fälle handelt, werden diese aus der Betrachtung ausgeschlossen. Entsprechend lautet die erste tentative, im Rahmen der Pilotierung zu prüfende Hypothese:

H1: Approximationen in Simplexform werden vor attribuierten Approximationen in Simplexform genutzt. ( $U = 46,50$ ,  $p = .17$ )

### 5.3. Datensatz 2

Ein zweiter bereits vorhandener Datensatz umfasst SET-5-10-Daten (vgl. Petermann 2010) von 113 mehrsprachig mit Deutsch als L2 aufwachsenden Grundschulkindern, die neun verschiedene Erstsprachen (teilweise auch bilingual) sprechen. Am häufigsten angegeben werden Türkisch ( $n = 50$ ), Kurdisch ( $n = 32$ ) und Tamil ( $n = 10$ ), aber auch Arabisch, Berber, Griechisch, Polnisch, Russisch und Urdu sind vertreten. Erhoben wurden die vorliegenden Daten im Rahmen des LISFör-Projektes (*Literalität und Interaktion in der Sprachförderung*), das die Wirksamkeit einer Sprachfördermaßnahme der Stadt Bielefeld für die Primarstufe im Längsschnitt über vier Jahre erforscht hat (vgl. genauer z.B. Lütje-Klose/Mehlem/Spaude 2014). Aus dem mündlichen Bildbenennungs-Task des SET 5-10 (*Untertest 1: Bildbenennung, Wortschatz*), der insgesamt 40 Items umfasst, sowie aus dem Untertest zu Oberbegriffen (*Untertest 2: Kategorienbildung, Bereich Semantische Relationen*), der aus 15 Items besteht, wurden exemplarisch drei Komposita in den Blick genommen, die im Vergleich zu anderen Testitems besonders viel Variation in den Antworten der Kinder aufweisen, und zwar „Gießkanne“, „Werkzeuge“ und „Windrad“. Die Lösungsvorschläge der Kinder zu diesen drei Items, erhoben in der 1. (t1) und dann noch einmal in der 3. Klasse (t3), wurden wiederum aufsteigend nach Sprachkompetenz (bzw. genauer nach Wortschatzkompetenz), diesmal approximativ operationalisiert über den Gesamtrohwert des ersten Untertests des SET 5-10, angeordnet. Diese Tabellen können hier aus Platzgründen nicht alle abgebildet werden, aber aus ihnen wurden analog zur in 5.2 und hier insbesondere Tabelle 3 erläuterten Vorgehensweise weitere Hypothesen abgeleitet. Eine Übersicht über die von den Kindern zu t1 und t3 gewählten kreativen Problemlösestrategien und die jeweils korrespondierenden Gesamtrohwerte gibt Tabelle 4.

	<b>Strategie</b>	<b>n</b>	<b>Median</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>
<b>Gießkanne (t1)</b>	<i>Approximation (Verb)</i>	1	<b>8</b>	8	8
	<i>Umschreibung (Eigenschaft)</i>	2	<b>16</b>	9	23
	Umschreibung (Gebrauch)	12	<b>17,5</b>	11	33
	Auslassung	47	<b>18</b>	3	28
	<i>Umschreibung (Ort)</i>	1	<b>18</b>	18	18
	Approximation (Simplex)	11	<b>20</b>	11	28
	Approximation (Kompositum)	4	<b>20</b>	11	28
	Richtiges Wort	32	<b>24</b>	13	35
<b>Gießkanne (t3)</b>	Approximation (Kompositum)	8	<b>20</b>	14	30
	Auslassung	23	<b>21</b>	8	30
	Umschreibung (Gebrauch)	3	<b>24</b>	17	27
	Approximation (Simplex)	3	<b>24</b>	19	27
	<i>Approximation (Verb)</i>	1	<b>26</b>	26	26
	Richtiges Wort	67	<b>28</b>	17	36
<b>Werkzeuge (t1)</b>	Approximation (Verb)	3	<b>12</b>	12	21
	Auslassung	13	<b>14</b>	4	25
	Approximation (Simplex)	8	<b>15,5</b>	9	29
	Umschreibung (Gebrauch)	27	<b>18</b>	3	27
	<i>Umschreibung (Eigenschaft)</i>	1	<b>18</b>	18	18
	Approximation (Kompositum)	15	<b>23</b>	16	28
	Approximation (Simplex) + Attribut	3	<b>23</b>	17	26
	Richtiges Wort	32	<b>26</b>	11	35
<b>Werkzeuge (t3)</b>	Approximation (Simplex)	4	<b>21</b>	17	28
	<i>Approximation (Simplex) + Attribut</i>	1	<b>21</b>	21	21
	Approximation (Verb)	4	<b>21,5</b>	8	28
	Auslassung	8	<b>23</b>	14	27
	Umschreibung (Gebrauch)	14	<b>23,5</b>	18	31
	Approximation (Kompositum)	30	<b>24,5</b>	15	35
	Richtiges Wort	43	<b>28</b>	17	36
<b>Windrad (t1)</b>	Umschreibung (Ort)	5	<b>15</b>	11	23
	Auslassung	55	<b>18</b>	3	30
	Umschreibung (Eigenschaft)	10	<b>18</b>	9	24
	Umschreibung (Gebrauch)	4	<b>19</b>	17	26
	Umschreibung (Gebrauch)	4	<b>19</b>	17	26
	Approximation (Kompositum)	24	<b>23,5</b>	13	35
	Approximation (Simplex)	10	<b>24,5</b>	3	32
	<i>Approximation (Simplex) + Attribut</i>	1	<b>26</b>	26	26
<b>Windrad (t3)</b>	Auslassung	66	<b>24</b>	8	33
	Approximation (Simplex)	14	<b>24,5</b>	14	36
	<i>Umschreibung (Eigenschaft)</i>	1	<b>25</b>	25	25
	<i>Umschreibung (Gebrauch)</i>	1	<b>28</b>	28	28
	Approximation (Kompositum)	20	<b>29</b>	17	36
	Richtiges Wort	3	<b>31</b>	31	35

Tab. 4: Lernalternative Formen für „Gießkanne“, „Werkzeuge“ und „Windrad“ in Relation zum Median (sowie Minimum und Maximum) des Gesamtrahmens des Subtests Bildbenennung (SET 5-10)

Festzustellen ist zunächst, dass die Operationalisierung des Sprachstands bzw. der lexikalischen Kompetenz über den Summenrohwert des Subtests *Bildbenennung, Wortschatz* des *SET 5-10* grundsätzlich zu funktionieren scheint, da bei allen drei Items die richtigen Wörter mit dem jeweils höchsten Wert korrespondieren. Dass *Auslassungen* hingegen in fünf von sechs Items nicht dem niedrigsten Wert entsprechen, weist auf das bekannte Problem der Testung jüngerer Kinder hin, dass Schweigen eben nicht automatisch auf einen niedrigeren Sprachstand hinweist, wenngleich die Normierungen dies so modellieren. Vielmehr kann Schweigen auch ganz andere Ursachen haben, wie bspw. Testangst (vgl. z.B. Settinieri 2012). Entsprechend wird diese Kategorie von uns nicht interpretiert, d.h. nicht mit in die Hypothesenbildung einbezogen.

Des Weiteren ist Vorsicht geboten angesichts der niedrigen Häufigkeiten der Belege für die einzelnen Kategorien. Unter drei Realisierungen sind die Kategorien daher kursiv gesetzt und erst ab 10 Belegen (s. grau hinterlegte Strategien in Tab. 4) werden aus der Verteilung der Strategien über die einzelnen Items Hypothesen abgeleitet. Somit lassen sich die folgenden Annahmen formulieren und tentativ prüfen:

H2: Umschreibungen des Gebrauchs werden vor Approximationen in Simplexform genutzt. („Gießkanne“, t1:  $U = 47,50$ ,  $p = .26$ )

H3: Umschreibungen des Gebrauchs werden vor Approximationen in Kompositumsform genutzt. („Werkzeuge“, t1:  $U = 101,00$ ,  $p = .01$ ; t3:  $U = 203,50$ ,  $p = .87$ )

H4: Umschreibungen von Eigenschaften werden vor Approximationen (in Simplex- und Kompositumsform) genutzt. („Windrad“, t1:  $U = 15,00$ ,  $p = .01$  für Simplexformen,  $U = 38,00$ ,  $p = .00$  für Kompositumsformen)

H5: Approximationen in Simplexform werden vor Approximationen in Kompositumsform genutzt. („Windrad“, t1:  $U = 107,00$ ,  $p = .64$ ; t3:  $U = 193,50$ ,  $p = .06$ )<sup>3</sup>

In einer ersten Annäherung lassen sich anhand der vorliegenden Stichprobe insbesondere H4 statistisch belegen, aber auch H3 zu t1, also in einem früheren Erwerbsstadium, sowie näherungsweise H5 mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 6% zu t3.

Betrachtet man ausschließlich die angewendeten Strategien und spart sowohl die Auslassungen (33,92%) und konventionellen Formen (18,88%) zu t1 bzw. die Auslassungen (29,50%) und konventionellen Formen (33,33%) zu t3 sowie die falschen Wörter (0,29% zu t1, 1,18% zu t3) und fehlenden Werte (5,01% zu t1, 5,31% zu t3) aus, so ergibt sich der in Abb. 2 dargestellte Vergleich.

---

<sup>3</sup> Zu t1 sind die Strategien zwar umgekehrt gereiht, weisen jedoch einen relativ geringen Punkteunterschied auf. Da der Unterschied zu t1 n.s. ist, zu t3 hingegen mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 6% erkennbar, wird die Hypothese zur weiteren Prüfung aufrechterhalten.

Wie sagt man Dinge, die man (noch) nicht sagen kann?  
Zur Kreativität von Lerner Sprache

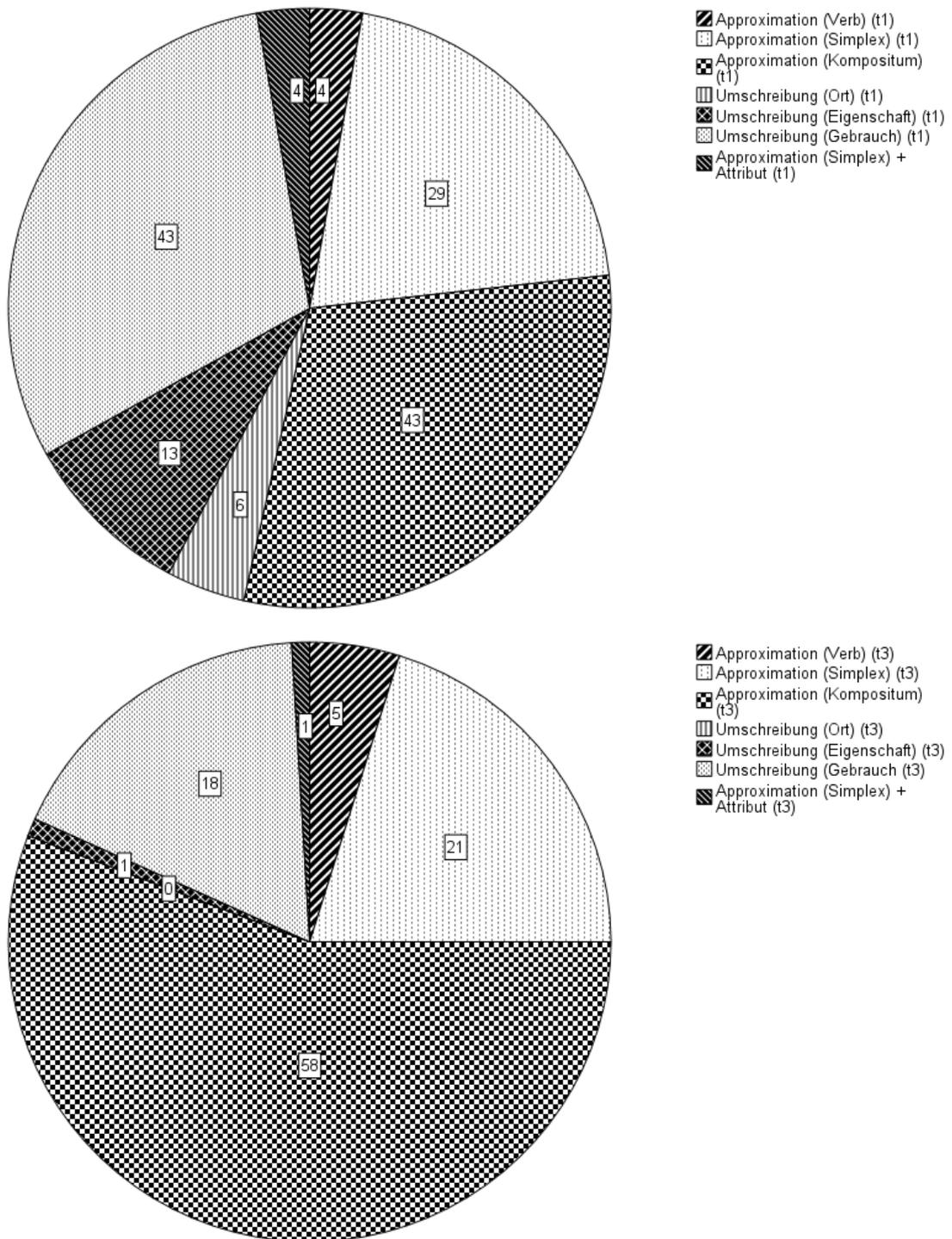


Abb. 2: Vergleich der zu t1 (linke Verteilung) und zu t3 (rechte Verteilung) gewählten Strategien über die 3 Items

Auch in dieser Darstellungsform über die jeweils 3 Items hinweg zeigt sich ein deutlicher Rückgang der Umschreibungsstrategien (insbesondere des Gebrauchs, aber auch anderer Umschreibungen) zugunsten eines Anstiegs des Anteils approximativer Komposita, auch im Verhältnis zu den approximativen Simplexformen, was einen weiteren Beleg für H5 darstellt. H2-H4 könnten verallgemeinernd zusammengefasst werden zu einer neuen Hypothese:

H6: Umschreibungen werden vor Approximationen genutzt.

Zur H1 liefert der sekundär analysierte Datensatz 2 hingegen keine weitere Evidenz, da die Strategie *Approximation in Simplexform plus Attribut* insgesamt überhaupt nur fünfmal zu beobachten ist.

#### **5.4. Datensatz 3 (Pilotstudie)**

Ausgehend von diesen ersten Einblicken in kreative, durch eine Wortschatzlücke im Bereich der Komposita entstandene Ausdrucksformen haben wir eine Pilotstudie durchgeführt, in deren Rahmen wir mittels eines *picture naming task* gezielt ausschließlich Komposita als Zielformen elizitiert haben.

##### **5.4.1. Untersuchungsteilnehmende**

An der Pilotstudie nehmen insgesamt 58 erwachsene<sup>4</sup> Lernende des Deutschen als L2 teil, die im Herbst 2021 in Bielefeld einen Sprachkurs des Kompetenznetzwerks *Arbeit und Sprache*<sup>5</sup> besuchen.<sup>6</sup> Sie verteilen sich auf vier Sprachkurse, von denen jeweils zwei in etwa auf A1.2-A2.1-Niveau bzw. auf A2.2-B1.1-Niveau angesiedelt sind, was den Vergleich unterschiedlicher Sprachkompetenzniveaus ermöglichen soll. Die Teilnehmenden sind 19-56 Jahre alt ( $M = 37,19$ ;  $SD = 11,26$ ) und sprechen insgesamt 17 verschiedene Erstsprachen. Besonders häufig vertreten sind die Erstsprachen Arabisch ( $n = 18$ ) und Kurdisch ( $n = 17$ ); alle anderen Sprachen sind nur jeweils ein- bis viermal vertreten. Des Weiteren setzt sich die Stichprobe aus 29 Männern und 28 Frauen (bei einem fehlenden Wert) zusammen. Durchschnittlich leben die Befragten seit 7,86 Jahren in Deutschland, wobei die Streuung verhältnismäßig groß ist ( $SD = 9,18$ ).

##### **5.4.2. Itemgenerierung, Datenerhebung und -aufbereitung**

Da das Sprachniveau der für die Pilotstudie anvisierten Proband\*innengruppe – wie oben beschrieben – ungefähr zwischen A1.2 und B1.1 liegen würde, wurden zunächst Komposita ausgewählt, die am oberen Rand dieses Sprachkompetenzspektrums oder etwas darüber liegen, um primär lexikalische Lücken abzutesten. Dazu haben wir Wortschatzlisten gesichtet, die sich schwerpunktmäßig auf B1- oder B2-Niveau ansiedeln, und eine Liste der in ihnen enthaltenen Komposita erstellt. Des Weiteren wurden vier Komposita integriert, die einen direkteren Vergleich mit den sekundär analysierten Datensätzen 1 und 2 ermöglichen sollten: Analog zu „Tulpenbeet“ aus Datensatz 1 wurde „Blumenstrauß“ eingebaut, und aus Datensatz 2 wurden „Gießkanne“, „Werkzeuge“ und „Windrad“ übernommen.

---

<sup>4</sup> Um einen möglichst breiten ersten Einblick in das uns interessierende Strategienrepertoire zu erhalten, wurden für die Pilotstudie kontrastiv zu den ersten beiden Datensätzen Erwachsene ausgewählt.

<sup>5</sup> <https://rege-mbh.de/projekt/kommunale-arbeitsfoerderung/arbeit-und-sprache-als-schluesel-zur-erfolgreichen-integration/>

<sup>6</sup> Wir möchten Dagmar Freitag (Leitung Sprachqualifizierung, Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Bielefeld e.V.), Ayla Karaca (stellvertretende Leitung), allen Lehrer\*innen und nicht zuletzt den Kursteilnehmer\*innen ganz herzlich für ihre Unterstützung bei der Datenerhebung für die vorliegende Studie danken! Ebenso danken wir Andre Gövert für seine Hilfe bei der Dateneingabe und -aufbereitung.

Ergänzend sind einige weitere Kriterien in die Item-Auswahl eingeflossen: So musste es sich bei den Komposita um Konkreta handeln, um die Begriffe visualisieren zu können. Sie mussten zudem in gezeichneter Form möglichst eindeutig erkennbar sein und den Proband\*innen bekannte Gegenstände darstellen. Eine (wenngleich häufig mögliche) Reduktion auf eine Simplexform sollte des Weiteren nicht zu naheliegend erscheinen (wie bspw. von „Kugelschreiber“ zu „Stift“). Die 100 in einer ersten Liste gesammelte Komposita wurden anschließend über eine zunächst unabhängig voneinander durchgeführte Einschätzung der Autor\*innen, eine anschließende Diskussion von Zweifelsfällen sowie eine Erprobung an sechs mehrsprachig aufwachsenden Kindern zwischen vier und zwölf Jahren sowie sechs erwachsenen Deutsch-als-L2-Sprecher\*innen auf unterschiedlichen Niveaustufen auf 30 finale Items reduziert. Diese wurden in ein *Paper-and-Pencil*-Format gebracht und durch ein Anschreiben, eine Einverständniserklärung sowie einen sprachlernbiographischen Fragebogenteil ergänzt. Da es sich lediglich um eine Pilotstudie handelt, wurde aus arbeitsökonomischen Gründen auf eine Randomisierung der Items verzichtet.

Die Testung fand im Rahmen der Sprachkurszeiten in Anwesenheit zwei der Autorinnen sowie der Sprachlehrkraft und ohne Zeitlimitierung statt. Durchschnittlich dauerte sie (inkl. Begrüßung, Erläuterungen usw.) ca. eine Stunde. Im Anschluss an die Datenerhebung wurden die Daten in SPSS eingegeben und dem in Tab. 2 dargestellten Analyseschema folgend kodiert. Auch die Datenanalyse wurde in SPSS durchgeführt.

### **5.4.3. Ergebnisse**

Zunächst ist festzustellen, dass sich nicht alle 30 Pilot-Items als funktional erwiesen haben. So waren einige Zeichnungen nicht eindeutig genug erkennbar: Die „Speisekarte“ wurde bspw. u.a. für eine Zeitung, eine Quittung oder eine Liste gehalten. In anderen Fällen war eine Reduktion auf das Grundwort zu naheliegend, wie z.B. „Blumen“ anstelle von „Blumenstrauß“, sodass häufiger gar kein Kompositum gebildet wurde. Ein aus Internationalismen zusammengesetztes Wort wie „Kaffeemaschine“ erwies sich als zu leicht ableitbar, so dass 46 der 58 Befragten es korrekt bilden konnten.

Als weitere Schwierigkeit stellte sich heraus, dass die Befragten in unterschiedlichem Maße im Deutschen alphabetisiert sind. Bei einigen, der deutschen Orthographie noch nicht so mächtigen Untersuchungsteilnehmenden erwies es sich daher als schwierig, das intendierte Wort hinter der orthographischen Form zu erkennen. Da uns ja aber tatsächlich ausschließlich das Lexem und nicht die Orthographiekompetenz, auch nicht die zugrunde liegende phonologische Repräsentation oder morphologische Fragen (bspw. nach Fugen-Elementen) interessierten, haben wir hier versucht zu abstrahieren und bspw. auch Formen wie „kranke schwster“, „Krankschwiter“ oder sogar „Kernkschfesta“ als graphische Repräsentationen des Lexems „Krankenschwester“ gewertet. In manchen Fällen kann die mangelnde Reliabilität der orthographischen Form auch zu Zweifeln bei der Vergabe der Codes führen. Während „Hand

wasche“, „Hand Wasche“ und „Handwäsche“ als Varianten einer Art „Handwasche“ als Approximationen in Kompositumsform klassifiziert wurden, wurden „Hand Waschen“, „Hand fashen“, „Handfaschen“, „Handwaschen“ und „Hender waschen“ als Formen von „Hände waschen“ und damit als Umschreibung des Gebrauchs eingeordnet. Da Groß- und Klein- in Verbindung mit Zusammen- und Getrennschreibung wenig zuverlässige Indikatoren für die zugrundeliegenden intendierten Formen darstellen, lässt sich dieses Vorgehen jedoch durchaus anzweifeln. Sinnvoller wäre hier eine (jedoch wesentlich aufwändigere und daher im Rahmen der Pilotierung nicht zu leistende) Datenerhebung in mündlicher Form gewesen.

Was die Verteilung der Strategien betrifft, so fällt unmittelbar auf, dass der dritte Datensatz im Vergleich zum zweiten nur wenige Umschreibungen enthält, was vermutlich daran liegt, dass diese Strategiefamilie eher in mündlicher Interaktion genutzt wird. Stattdessen tauchen nun Formen von *Translanguaging* (z.B. „stamp“ für „Briefmarke“, „tooth brusch“ für „Zahnbürste“ aus dem Englischen, aber auch „baniu“ für „Badewanne“, „Menu“ für „Speisekarte“, die aus ganz unterschiedlichen Sprachen positiv transferiert sein könnten, oder das kurdische „majak“ für „Leuchtturm“) auf. Zudem lassen sich Inversionen von Grund- und Bestimmungswort beobachten (z.B. „Hülse Banane“, „Heut Bananne“ oder „Hautbanane“ für „Bananenschale“, „schranksbuch“ für „Bücherregal“, „sone umberella“ für „Sonnenschirm“ usw.), die in den beiden Datensätzen zum kindlichen L2-Erwerb nicht vorkamen.

Da die beiden Sprachniveaugruppen zum einen relativ nah beieinander liegen und zum anderen deutlich heterogener zusammengesetzt sind als angesichts der Kurseinteilung angenommen, kann die Stichprobe nicht wie ursprünglich geplant nach Kursniveau differenziert ausgewertet werden. Stattdessen wird die Gesamtgruppe in eine schwächere und eine stärkere Gruppe halbiert. Als behelfsmäßiger Sprachstandsindikator wird dabei in Anlehnung an die Vorgehensweise in Datensatz 2 ein Gesamtpunktwert über die 30 Items herangezogen, wobei pro Item 0 Punkte für keine Antwort, 1 Punkt für eine falsche Antwort, 2 Punkte für einen richtigen Wortteil, 3 Punkte für ein richtiges Kompositum, das jedoch grammatische und/oder orthographische Normabweichungen aufweist, und 4 Punkte für eine konventionelle Form vergeben werden. Die Kursteilnehmenden erreichen auf diese Weise 7 bis 78 Punkte, wobei die untere Hälfte der Verteilung zwischen 7 und 41, die obere Hälfte zwischen 42 und 78 Punkten liegt.<sup>7</sup> Auf dieser Grundlage ergibt sich bzgl. der Strategienutzung die in Abb. 3 dargestellte Verteilung. Dabei werden der Forschungsfrage folgend wiederum ausschließlich die angewendeten Strategien in den Blick genommen, während die 43,68% Auslassungen und 12,30% konventionellen Formen der schwächeren bzw. die 18,97% Auslassungen und 31,15% konventionellen Formen der stärkeren Hälfte

<sup>7</sup> Sicherlich handelt es sich bei diesem Sprachstandsmaß um ein relativ ungenaues, das für die Zwecke der Pilotierung funktional erscheint, jedoch deutlich macht, dass in Folgestudien in jedem Fall ein standardisierter Sprachstandstest eingesetzt werden sollte.

sowie die falschen Wörter (9,43% bzw. 8,62%) und fehlenden Werte (4,02% bzw. 3,91%) aus der Darstellung ausgenommen werden.

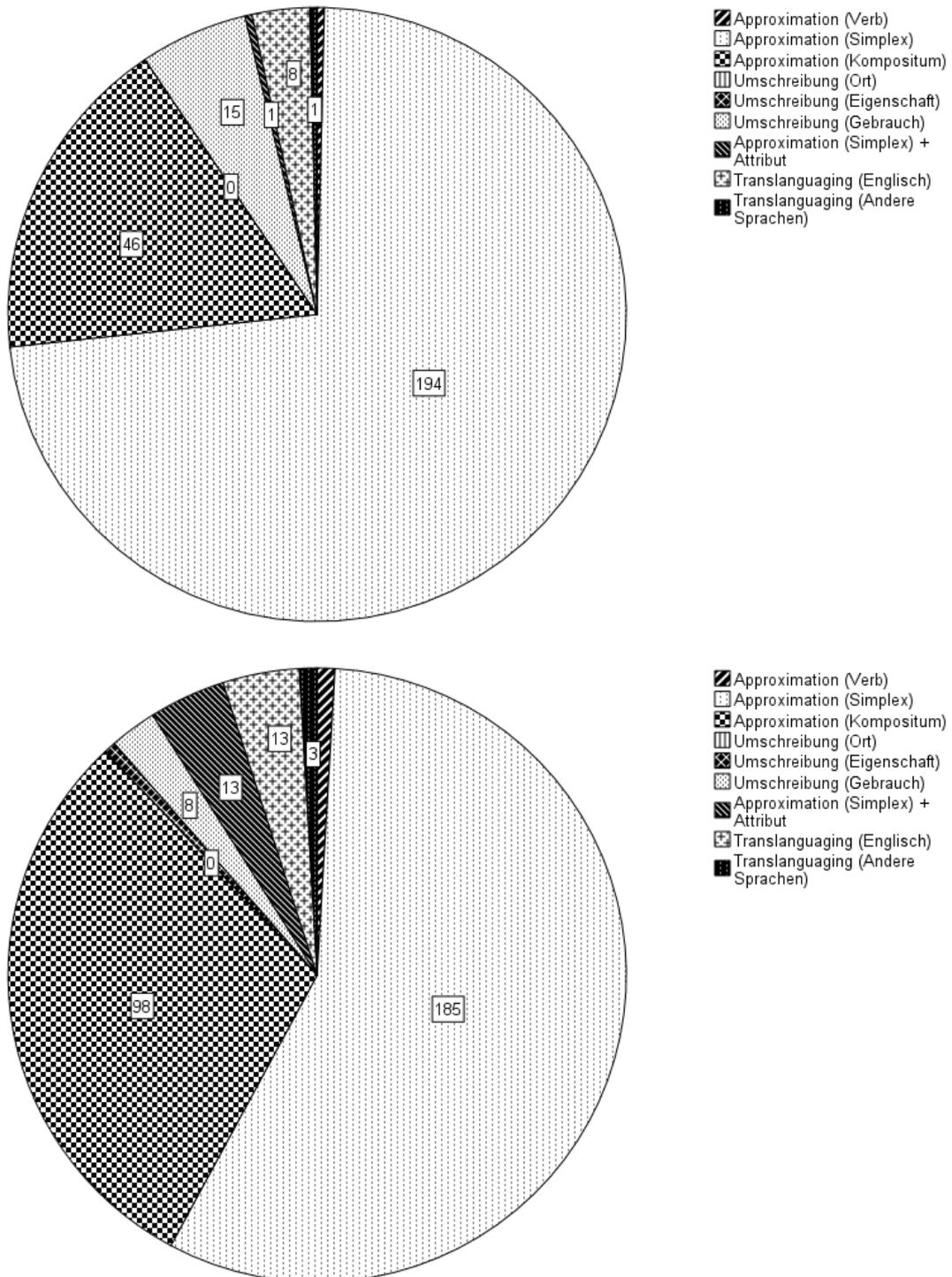


Abb. 3: Vergleich der von der schwächeren Hälfte (linke Verteilung) und der stärkeren Hälfte (rechte Verteilung) der 58 Kursteilnehmenden gewählten Strategien über die 30 Items

Im Vergleich sehen wir einen deutlichen Anstieg der Approximationen in Kompositumsform gegenüber den Approximationen in Simplexform, was erneut die H5 (*Approximationen in Simplexform werden vor Approximationen in Kompositumsform genutzt.*) stützt. Des Weiteren lässt sich ein Beleg der H1 (*Approximationen in Simplexform werden vor attribuierten*

*Approximationen in Simplexform genutzt.*) erkennen, da die schwächere Gruppe nur eine einzige Approximation in Simplexform plus Attribut nutzt, die stärkere jedoch insgesamt 13. Was die Strategienfamilie der Umschreibungen betrifft und somit die H6 (*Umschreibungen werden vor Approximationen genutzt.*), so werden diese im dritten Datensatz in beiden Gruppen relativ selten genutzt.

#### 5.4.4. Diskussion

Insgesamt lassen sich in den Datensätzen neun unterschiedliche Kompensationsstrategien (s. Tab. 2) beobachten, von denen vier den Approximationen, drei dem Bereich der Umschreibungen und zwei dem *Translanguaging* zugeordnet werden können. In der Gesamtschau besonders häufig werden Approximationen in Simplexform, gefolgt von Approximationen in Kompositumsform genutzt. Auch Umschreibungen, insbesondere des Gebrauchs, kommen zumindest in Datensatz 2 im Unterschied zu Peltzer-Karpf et al. (2000) durchaus häufiger vor, scheinen allerdings im Mündlichen gebräuchlicher als im Schriftlichen zu sein. Analog zur genannten Studie lässt sich allerdings auch in unseren drei Datensätzen eine Vertauschung von Grund- und Bestimmungswort eher selten beobachten. Zudem kommt dieses Phänomen ausschließlich bei den erwachsenen Lernenden (Datensatz 3) vor. Hier wäre sicherlich mit Stern (2014) und Zeldes (2018) ein möglicher Einfluss der Erstsprache(n) interessant zu untersuchen. Ebenfalls mit Zeldes (2018) können wir entgegen erster Erwartungen (vgl. die auf der Grundlage von Datensatz 1 generierte H1) keinen häufigen Gebrauch attribulierter Simplexformen beobachten, aber auch wenn diese in eher geringer Anzahl vorkommen, scheinen sie tendenziell häufiger von fortgeschrittenen Lernenden genutzt zu werden. Ebenso lässt sich aus den drei Datensätzen zusammenfassend schließen, dass Umschreibungen (insbesondere des Gebrauchs) vor Approximationen in Simplexform (H2) und diese wiederum vor Approximationen in Kompositumsform (H5) genutzt zu werden scheinen bzw. dass zusammenfassend Umschreibungen vor Approximationen zu beobachten sind (H6). Das Medium scheint hier jedoch (neben Sprachstand, Erstsprache(n) und Alter der Lernenden sowie der Semantik des Kompositums) durchaus eine tragende Rolle zu spielen und sollte in jedem Fall differenzierend in die Betrachtung einbezogen werden.

Über die Zuordnung zu den verwendeten Strategien hinaus fällt bei der Betrachtung der Daten auf, wie vielfältig die kreativen Formen gestaltet sind, die die Lernenden nutzen. Nicht wenige (hier insbesondere die *ad hoc* gebildeten Approximationen in Kompositaform) von ihnen beeindrucken durch ihre Trefflichkeit, wenn z.B. „Repariersachen“ für „Werkzeuge“, „ligebade“ für „Badewanne“, „Hand Wasche“ für „Waschbecken“, „Holzfeueranzunder“ für „Streichholz“, „Ampel vor die Schifer“ („Leuchtturm“) oder „Gartenmaschine“ / „Wiesenrazierer“ / „Grasschneider“ als Alternativen für „Rasenmäher“ angeboten werden. Andere zeugen von der assoziationsreichen Netzstruktur des mentalen Lexikons, wenn z.B. ein „Leuchtturm“ als „sparnburk“ (die Sparrenburg ist das Wahrzeichen Bielefelds), „Werkzeuge“ als „Bauwerke“ bezeichnet werden, mit denen man „was operieren“ oder auch (Harry Potter

folgend) „apparieren“ (beides wohl statt „reparieren“) kann. Und auch der Einfluss eines *cultural bias* in der Sprachtestung wird deutlich, wenn Grundschul Kinder die „Gießkanne“ bspw. ganz selbstverständlich in der Toilette verorten und entsprechend bspw. mit „für Toilette“, „damit gießt man“ umschreiben. Manche Lernenden schaffen es, lexikalische Lücken sogar mit Humor zu füllen, und umschreiben bspw. die „Fernbedienung“ mit „kleines Gerät, welches dich Allmacht macht (nur für Fernseher!)“ oder den „Kofferraum“ mit „Platz im Auto für unnötig Sachen“.

Anzumerken ist, dass diese Formen im Rahmen einer normierten Testung jedoch häufig keine Rolle spielen. Besonders aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang ein genauere Blick auf das Item „Windrad“. Der *SET 5-10*, mit dem die Daten erhoben wurden, vergibt hier für alles andere als das korrekte Wort (oder ein Synonym wie „Feger“ zu „Besen“; Petermann 2010: 23) null Punkte, was der typischen Vorgehensweise eines standardisierten Tests entspricht.<sup>8</sup> In der vorliegenden Stichprobe erhalten insgesamt nur drei Kinder zu t3 einen Punkt; alle anderen erhalten null Punkte. Gleichzeitig zeigen die Daten, dass die Kinder viele unterschiedliche kreative Umschreibungen und Approximationen finden, von denen wiederum ein Großteil (z.B. „Luftrad“, „Ventilator“, „Windmühle“, möglicherweise auch „sieht aus wie Flugzeug“, „macht immer Wind“, „kann sich drehen“) zumindest in mündlicher nächstsprachlicher Interaktion sicherlich kommunikativ erfolgreich eingesetzt werden könnte. Diese Varianz in den Daten bzw. in der kommunikativen Kompetenz der Kinder wird von vielen Testverfahren jedoch explizit aus der Betrachtung ausgeschlossen.

Gleichwohl lässt sich festhalten, dass nicht alle Strategien in gleichem Maße zielführend erscheinen. Während bspw. Umschreibungen des Gebrauchs (für „Gießkanne“ z.B. „wo man Blumen gießen kann“) häufig dabei helfen können, das Zielwort einzugrenzen, sind Umschreibungen von Eigenschaften („kommt da Wasser raus“) oder gar Orten des Vorkommens („ich weiß das nicht, das so in Garten“) dies in geringerem Maße.

## 6. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die eingangs aufgeworfenen Forschungsfragen festhalten, dass sich eine große Formenvielfalt im Gebrauch kreativer kommunikativer Problemlösestrategien im Fall lexikalischer Lücken beobachten lässt, wobei sich grundsätzlich Umschreibung, Approximation und *Translanguaging* voneinander unterscheiden lassen. Erste Studien im Feld weisen darauf hin, dass neben dem Sprachstand auch das Medium, die L1, das Alter, die Semantik des Kompositums sowie weitere individuelle Faktoren die Wahl der jeweiligen Strategie beeinflussen können. Dabei lassen sich ähnlich wie im Bereich der Grammatik Erwerbssequenzen im Strategienegebrauch annehmen, die im Rahmen von

---

<sup>8</sup> Im zweiten Subtest hingegen werden durchaus Punkte für „zutreffende Beschreibungen zur gesuchten Kategorie“ vergeben, so z.B. für „zum Bauen“ oder „Bauzeug“ (Petermann 2010: 24-25), d.h. sowohl für Umschreibungen als auch für Approximationen. Im Unterschied zum Zielwort, für das 2 Punkte vergeben werden, wird hier 1 Punkt angesetzt.

Folgestudien systematisch überprüft werden sollten. Vergleiche mit L1-Erwerbenden, aber auch mit Sprecher\*innen mit spezifischen Spracherwerbsstörungen könnten dabei helfen, das Bild zu klären. In erster Annäherung sieht es in den von uns in den Blick genommenen Datensätzen so aus, als würden Umschreibungen vor Approximationen in Simplex- und diese wiederum vor Approximationen in Kompositumsform genutzt. Auch der Einsatz attribuerter Simplexformen scheint eher auf höheren Sprachniveaus vorzukommen. Während die beobachtete hohe Formenvielfalt, die zwischen einer fehlerhaften und einer normgerechten Form liegt, sich zweifelsohne durch eine beindruckende Originalität auszeichnet, können zur Effektivität dieser kreativen Formen zunächst nur Mutmaßungen angestellt werden. Wann ihr Einsatz als kommunikativ erfolgreich gelten, d.h., wann die Schwelle von *failed* zu *creative use* (vgl. Abb. 1) als überschritten gelten kann, sollte ebenfalls durch Folgestudien, die Akzeptabilitätsurteile zu den unterschiedlichen elizitierten Formen erheben sowie Kreativität in der Interaktion untersuchen, erhellt werden.

## 7. Literatur

- Bialystok, Ellen (1981): The role of conscious strategies in second language proficiency. In: *The Modern Language Journal* 65, 1, 24–35.
- Bialystok, Ellen (1983): Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: Faerch, Claus & Kasper, Gabriele (Hrsg.): *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 100–118.
- Dimroth, Christine (2019): Lerner Sprachen. In: Jeuk, Stefan; Settinieri, Julia (Hrsg.): *Handbuch Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache*. Berlin u.a.: De Gruyter, 21–46.
- Dörnyei, Zoltán (1995): On the Teachability of Communication Strategies. In: *TESOL Quarterly*, 29, 1, 55–85.
- Dörnyei, Zoltán & Kormos, Judit (1998): Problem-solving mechanisms in L2 Communication: A Psycholinguistic Perspective. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 3, 349–385.
- Dörnyei, Zoltán & Scott, Mary L. (1997): Review Article. Communication Strategies in a Second Language: Definitions and Taxonomies. In: *Language Learning*, 47, 1, 173–210.
- Dörnyei, Zoltán & Thurrell, Sarah (1991): Strategic competence and how to teach it. In: *ELT Journal*, 45, 1, 16–23.
- Dürrstein, Birgit & Jeuk, Stefan (2015): Werkzeug 2: C-Test als Screening. In: Dürrstein, Birgit & Jeuk, Stefan (Hrsg.): *Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*. Stuttgart: Klett, 4–14.
- Færch, Claus & Kasper, Gabriele (1983): Plans and strategies in interlanguage communication. In: Færch, Claus & Kasper, Gabriele (Hrsg.): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman, 20–60.
- Gantefort, Christoph & Roth, Hans-J. (2008): Ein Sturz und seine Folgen: Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FÖRMIG-Instrument ‚Tulpenbeet‘. In: Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut & Leiblein, Birgit (Hrsg.): *Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG*. Münster u.a.: Waxmann, 11–28.
- Havkić, Amra (i.E.): Der Einfluss des Fernsehens auf die Aneignung des Deutschen als L2. In: Wilden, Eva; Alfes, Luisa; Cantone-Altintas, Katja; Cikrikci, Sevgi & Reimann, Daniel (Hrsg.): *Standortbestimmungen. 29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Essen. 22.-24. September 2021*. Bielefeld: WBV.
- Hojati, Alireza & Mirzaee, Akbar (2014): Coping with lexical gaps. Use of compensatory strategies by Iranian EFL students. In: *Journal of Advances in Linguistics*, 1, 7–15.
- Klein, Wolfgang & Perdue, Clive (1997): The basic variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). In: *Second Language Research*, 13, 301–347.

Krafft, Andreas (2021): Vom Wortbegriff zum Wortzwischenraum? Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit und der Erwerb der Getrennt- und Zusammenschreibung. In: Gretsche, Petra & Wulff, Nadja (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule und Beruf*. Paderborn: Schöningh, 153–166.

Kropp, Amina (2017): (Herkunftsbedingte) Mehrsprachigkeit als Ressource? Ressourcenorientierung und -management im schulischen FSU. In: Ambrosch-Baroua, Tina; Kropp, Amina & Müller-Lancé, Johannes (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit und Ökonomie*. München: Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität, 107–130.

Lafford, Barbara A. (2004): The effect of the context of learning on the use of communication strategies by learners of Spanish as second language. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 201–225.

Liskin-Gasparro, Judith (1996): Circumlocution, communication strategies, and the ACTFL proficiency guidelines: An analysis of student discourse. In: *Foreign Language Annals*, 29, 317–330.

Llach, María P. A. (2010): Lexical gap-filling mechanisms in foreign language writing. In: *System*, 38, 4, 529–538.

Lütje-Klose, Birgit; Mehlem, Ulrich & Spaude, Magdalena (2014): Literalität und Interaktion in der Sprachförderung. Evaluation des Projekts MitSprache der Stadt Bielefeld zur Sprachförderung in der Schuleingangsphase. In: Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Maïke; Haider, Michael; Kirschhock, Eva-M.; Ranger, Gwendo & Renner, Günter (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. Wiesbaden: Springer VS, 61–63.

McDonough, Kim; Crawford, William J. & Mackey, Alison (2015): Creativity and EFL Students' Language Use During a Group Problem-Solving Task. In: *TESOL Quarterly*, 49, 1, 188–199.

Müller, Lisa-M. (2018): Kommunikationsstrategien im typischen Bilingualismus und unter den Bedingungen von spezifischer Sprachstörung: Eine explorative Zwillingsfallstudie. In: *Sprache, Stimme, Gehör*, 42, 82–86.

Onysko, Alexander (2016): Enhanced creativity in bilinguals? Evidence from meaning interpretations of novel compounds. In: *International Journal of Bilingualism*, 20, 3, 315–334.

Peltzer-Karpp, Annemarie; Wurnig, Vera; Schwab, Barbara; Piwonka, Dijana; Lederwasch, Klaus, Akkuş, Reva; Kuemmel, Ruth; Karabinova, Diana & Sundl, Petra (2000): *Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Das erste Schuljahr*. Wien: bm:bwk.

Petermann, Franz (2010): *SET 5-10. Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren. Manual*. Unter Mitarbeit von Linda P. Fröhlich und Dorothee Metz. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Prakash, Pol A. (2017): Role of communication strategies in the development of oral communication skills. In: *Bulletin of the Deccan College Post-Graduate and Research Institute*, 77, 308–315.

Runco, Mark A. & Jaeger, Garrett (2012): The Standard Definition of Creativity. In: *Creativity Research Journal*, 24, 1, 92–96.

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 3, 209–241.

Settinieri, Julia (2012): Möglichkeiten und Grenzen der Prüfung konvergenter Validität sprachstandsdiagnostischer Verfahren. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Einblicke in die Zweitspracherwerbsforschung und ihre methodischen Verfahren*. Berlin u.a.: De Gruyter, 325–348.

Stern, Rosemarie (2014): *Der Erst- und Zweitspracherwerb deutscher Komposita. Eine Untersuchung des Kompositaerwerbs durch Kinder mit den Erstsprachen Deutsch, Türkisch und B/K/S*. Dissertation, Universität Graz. <https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/download/pdf/242514?originalFilename=true> (09.05.2022).

Tarone, Elaine (1980): Communication strategies, foreigner talk and repair in interlanguage. In: *Language Learning*, 30, 417–431.

Tarone, Elaine; Cohen, Andrew & Dumas, Guy (1976): A closer look at some Interlanguage terminology: A framework for communication strategies. In: *Working papers on Bilingualism*, 9, 76–90.

Vogel, Ralf (2020): *Linguistic Creativity in Communication. Introduction*. Unveröffentl. Präsentationsfolien. Workshop der Forschungsgruppe „Linguistic Creativity“. 30.9.-1.10.2020 an der Universität Bielefeld. 30 Seiten.

Zeldes, Amir (2013): Komposition als Konstruktionsnetzwerk im fortgeschrittenen L2-Deutsch. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 41, 2, 240–276.

Zeldes, Amir (2018): Compounds and productivity in advanced L2 German writing: A constructional approach. In: Ortega, Lourdes; Tyler, Andrea; Uno, Mariko & Park, Hae (Hrsg.): *Usage-inspired L2 Instruction: Researched Pedagogy*. Amsterdam: Benjamins, 237–265.

# Korrektives Feedback im DaZ-Unterricht. Ein Plädoyer für mehr Selbstkorrekturen

Katja Schlatter\*

## Abstract

*Dieser Beitrag basiert auf einem Dissertationsprojekt zum mündlichen korrektiven Feedback im DaZ-Unterricht in 2. und 3. Primarklassen. In sechs DaZ-Gruppen wurden je zwei Lektionen gefilmt und die Unterrichtsinteraktionen mit Blick auf rekurrente Interaktionsmuster verschiedener Reparaturtechniken und auf die Peerbeteiligung konversationsanalytisch ausgewertet. Darüber hinaus wurden die Aufnahmen jeweils am Folgetag für die videobasierte Erhebung des noticing (Wahrnehmung des korrektiven Feedbacks) sowie kurzzeitiger Lerneffekte eingesetzt. Außerdem wurden mittels Leitfadeninterviews subjektive Auskünfte der DaZ-Schüler\*innen zu ihren Einstellungen zum korrektiven Feedback erhoben. Die Daten zeigen, dass prompts (Aufforderungen zur Selbstkorrektur) zu anforderungsreicheren und eigenaktiveren Formen der schüler\*innenseitigen Beteiligung an der Reparatur führen, die Fokussierung auf die problematische Form begünstigen, Peerbeteiligung anregen und zudem den Präferenzen der Schüler\*innen entsprechen. Aufgrund der Ergebnisse wird postuliert, dass prompts über ein höheres erwerbförderliches Potenzial als Fremdkorrekturen verfügen und es wird für mehr Anregung zu Selbstkorrekturen im DaZ-Unterricht plädiert.*

*Korrektives Feedback, junge DaZ-Lernende, Focus on Form, DaZ-Unterricht, Primarstufe*

*This article is based on a dissertation investigating the oral corrective feedback in German as a Second Language (GSL) classes (grades 2 and 3) in Swiss public schools. In six GSL groups, two lessons were video recorded. The identified repair sequences were then analyzed using conversational analysis with a focus on recurrent interaction patterns and peer participation. The recordings were also used the following day for Stimulated Recall (noticing) and the video-based elicitation of linguistic forms (short-term learning effects). In addition, subjective information from GSL learners about their attitudes toward corrective feedback was collected. The findings indicate that prompts lead to more self-active and cognitively demanding forms of learner participation and support the learners' focus on the problematic form. Furthermore, prompts promote peer participation in the repair process and correspond to the learners' preferences. Based on the findings of this study, prompts appear to hold greater potential for language learning than other-corrections and thus should strongly be encouraged in GSL lessons.*

*corrective feedback, young learners, focus on form, GLS, primary school*

## 1. Einleitung

Die Forschung zu *Focus-on-Form* (FoF) der letzten zwei Jahrzehnte hat gezeigt, dass Aufmerksamkeitslenkung auf die sprachliche Form im Rahmen von kommunikativem Unterricht nicht nur bei erwachsenen Lernenden, sondern auch bei Schüler\*innen im Primarschulalter lernförderlich ist (z.B. Doughty/Varela 1998; Metaanalyse von Norris/Ortega

---

\* Katja Schlatter, lic. phil. I, Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstr. 2, 8090 Zürich, katja.schlatter@phzh.ch.



2000). Der Fokus auf die Form wird dabei meist als korrekatives Feedback realisiert und Forschung zum korrektiven Feedback liefert die stärkste Evidenz für eine positive Wirkung (Ellis 2016). Allerdings untersuchte der Großteil der Forschungsarbeiten den Zweitspracherwerb von jugendlichen oder erwachsenen Lernenden (z.B. Metaanalysen von Mackey/Goo 2007; Li 2010; Lyster/Saito 2010). Zwar belegen verschiedene Studien, dass auch Schüler\*innen im frühen Primarschulalter maßgeblich von korrektivem Feedback profitieren (z.B. Mackey/Oliver 2002; Mackey/Silver 2005), jedoch darüber, wie jüngere L2-Lernende mit korrektivem Feedback umgehen, ist deutlich weniger bekannt.

Im vorliegenden Beitrag werden ausgewählte Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt von Schlatter (2022) präsentiert, die sich aus der Untersuchung von mündlichem korrektivem Feedback im DaZ-Unterricht in 2. und 3. Primarklassen ergaben. Die teilnehmenden Schüler\*innen lernen seit sechs Monaten bis fünf Jahren DaZ. Im Kanton Zürich bekommen DaZ-Schüler\*innen in einer Anfangsphase ergänzend zum Klassenunterricht DaZ-Förderstunden, die während der regulären Unterrichtszeit meist in Kleingruppen von ausgebildeten Fachlehrpersonen erteilt werden. Um der Gegebenheit Rechnung zu tragen, dass die deutsche Sprache für DaZ-Schüler\*innen gleichzeitig Kommunikationsmittel und Lerngegenstand darstellt, benötigen DaZ-Lehrpersonen spezifisches fachliches und fachdidaktisches Wissen. Dazu gehört die Kompetenz, korrekatives Feedback möglichst zielführend einsetzen zu können. Hierzu bietet der vorliegende Beitrag empirisch abgesicherte Erkenntnisse. Er versteht sich als Plädoyer für mehr Anregung zu Selbstkorrekturen im DaZ-Unterricht. Aufgrund der Ergebnisse wird postuliert, dass Selbstkorrekturen über ein höheres erwerbförderliches Potenzial als Fremdkorrekturen verfügen. Es wird im Folgenden aufgezeigt, dass Selbstkorrekturen ...

- zu anforderungsreicheren und eigenaktiveren Formen der schüler\*innenseitigen Beteiligung an der Reparatur führen,
- die Fokussierung auf die problematische Form begünstigen,
- Peerbeteiligung anregen
- und den Präferenzen der DaZ-Schüler\*innen in Bezug auf korrekatives Feedback entgegenkommen.

Zunächst werden einige Grundlagen zum korrektiven Feedback im L2-Unterricht vorgestellt und ein kurzer Überblick über das zugrunde liegende Forschungsprojekt gegeben. Nach einem exemplarischen Einblick in Reparaturen mit Selbstkorrekturen wird auf die aufgeführten Argumente eingegangen und ein konkludierendes Fazit gezogen.

## **2. Korrektives Feedback im L2-Unterricht**

Das empirische Phänomen, das in der FoF-Forschung als korrekatives Feedback bezeichnet wird, deckt sich weitgehend mit dem, was in der konversationsanalytischen Forschung unter

dem Begriff „Reparatur“ zusammengefasst wird. Dem korrektiven Feedback geht jeweils ein Fehler voraus. In der konversationsanalytischen Begrifflichkeit wird der Auslöser einer Reparatur als „*trouble source*“ (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977: 363) bezeichnet.

Unterschieden wird, ob die korrekte Form von der Lehrperson direkt zur Verfügung gestellt oder aber zurückgehalten wird und die Schüler\*innen zur Selbstkorrektur aufgefordert werden (Schlatter 2022: 5). Ersteres wird im Folgenden als Fremdkorrektur bezeichnet, Aufforderungen zur Selbstkorrektur werden als *prompts* bezeichnet und von Lyster/Saito (2010: 268) wie folgt definiert: „*They withhold correct forms and instead provide clues to prompt students to retrieve these correct forms from their existing knowledge*“. In der FoF-Forschung hat sich die Taxonomie verschiedener Feedback-Typen von Lyster/Ranta (1997) etabliert (s. Tab. 1).

Feedback-Typ	Beispiel
<b>Fremdkorrekturen</b>	
<i>Recast</i> Explizite Korrektur	S: „Er hat drei Ärme.“ LP: „Arme, genau.“ LP: „Achtung, es heißt <b>das</b> Wetter.“
<b>Aufforderungen zur Selbstkorrektur (<i>prompts</i>)</b>	
Metasprachlicher Hinweis Elizitierung	S: „Ich malt.“ LP: „Wie heißt es bei <ich>?“ S: „Mit einem Vogel dinne.“ LP: „Achtung, mit einem Vogel ...?“
Klärungsfrage Wiederholung	LP: „Was?“; „Wie bitte?“ LP: „Mit <b>die</b> Kinder?“

Tab. 1: Taxonomie verschiedener Feedback-Typen nach Lyster/Ranta (1997: 46–49). Die Beispiele stammen aus Unterrichtsbeobachtungen der Autorin des vorliegenden Beitrags (Schlatter 2022: 20).

Studien zur Unterrichtsforschung weisen *recasts*, d.h. implizite Reformulierungen durch die Lehrperson, als häufigsten Feedback-Typ aus (Loewen 2015: 25). *Recasts* führen jedoch insbesondere bei jungen L2-Lernenden zu einer geringen *uptake*-Rate, das heißt, sie werden von den Schüler\*innen kaum wiederholt (vgl. Lyster/Ranta (1997) zu 9- bis 10-jährigen Schüler\*innen; Oliver (2000) zu 6- bis 12-jährigen Schüler\*innen; Vicente-Rasoamalala (2009) zu 5- bis 14-jährigen Schüler\*innen; Oliver/Grote 2010 zu 7- bis 13-jährigen Schüler\*innen). Die Präferenz für *recasts* zeigt sich besonders stark im L2-Unterricht mit Schüler\*innen unter zwölf Jahren (Vuono/Li 2021: 36). Bei dieser Altersstufe werden Aufforderungen zur Selbstkorrektur (*prompts*) in deutlich geringerem Ausmaß eingesetzt, obwohl verschiedene Studien für den Klassenunterricht signifikant höhere Lerneffekte für *prompts* als für *recasts* ausweisen (Havranek 2002; Lyster 2004; Ammar/Spada 2006; Metaanalyse von Lyster/Saito 2010, berücksichtigt waren Lernende ab 10 Jahren). Im vorliegenden Forschungsprojekt interessierte deshalb speziell, wie junge Schüler\*innen mit Aufforderungen zur Selbstkorrektur umgehen.

### 3. Überblick über das Forschungsprojekt

Die folgenden Fragen waren für das zugrunde liegende Forschungsprojekt forschungsleitend (Schlatter 2022: 51):

1. Wie werden Reparaturen im FoF-basierten DaZ-Unterricht (2./3. Klasse) initiiert?
2. Welche Interaktionsmuster lassen sich infolge der verschiedenen Reparaturtechniken beobachten?
  - Welche Formen der lerner\*innenseitigen Beteiligung an der Reparatur lassen sich beobachten?
  - Welche Indikatoren für eine lerner\*innenseitige Formfokussierung lassen sich herausarbeiten?
3. Wie gestaltet sich die Peerbeteiligung?
4. Wie integrieren sich die Reparaturen in den Gesprächsverlauf?
5. Inwieweit nehmen die DaZ-Lernenden ihre Fehler bzw. das korrektive Feedback am Folgetag wahr?
6. Inwieweit können die DaZ-Lernenden die infolge eines *prompts* korrigierten Formen am Folgetag korrekt bilden?
7. Wie sind die DaZ-Lernenden zum korrektiven Feedback eingestellt?

Um der Komplexität des korrektiven Feedbacks Rechnung zu tragen, wurden unterschiedliche Perspektiven auf korrekatives Feedback eingenommen und verschiedene Datensorten und Methoden miteinander trianguliert. Der erste methodische Zugang liegt in der Videografie von Unterrichtsinteraktionen im DaZ-Unterricht. In sechs DaZ-Gruppen (2. und 3. Primarklassen) wurden je zwei Lektionen gefilmt. Die Lehrpersonen waren aufgefordert, die Lektionen mit einem möglichst hohen Anteil an kommunikativen mündlichen Sequenzen zu gestalten (Redeanlässe, Gespräche über ein Bild u.a.) und dabei die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen bei Bedarf auch auf die sprachliche Form zu lenken. Damit waren die Grundbedingungen für einen nach FoF ausgerichteten Unterricht gegeben.

In einem ersten Auswertungsschritt wurden die Unterrichtsinteraktionen kodiert und deskriptiv-quantifizierend analysiert. Darauffolgend wurden die identifizierten Reparatursequenzen einer Konversationsanalyse (Schegloff/Jefferson/Sacks 1977; Heller/Morek 2018) unterzogen. Weiter wurden im Rahmen videostimulierter introspektiver Interviews (*stimulated recall*) (Gass/Mackey 2000; Heine 2014) Daten zur Wahrnehmung des korrektiven Feedbacks sowie Daten zu kurzzeitigen Lerneffekten erhoben. Ausgehend von Videosequenzen aus dem Unterricht wurde überprüft, inwieweit die Lernenden ihre Fehler und das korrektive Feedback am Folgetag wahrnehmen und Formen, die im Unterricht infolge eines *prompts* korrigiert wurden, am Folgetag korrekt bilden können. Zudem wurden mittels

Leitfadeninterviews Daten zu den Einstellungen der DaZ-Lernenden zum korrektiven Feedback erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz 2018).

Der vorliegende Beitrag fokussiert auf die Ergebnisse zu den Forschungsfragen 2, 3 und 7.

#### 4. Aufforderungen zur Selbstkorrektur (*prompts*)

Im gesamten Datenmaterial wurden 473 Reparatursequenzen identifiziert. Gesamthaft waren etwas mehr Fremdkorrekturen (242, 51%) als Aufforderungen zur Selbstkorrektur (*prompts*) (193, 41%) aufgetreten. Bedeutend seltener wurde der kombinierte Feedback-Typ Fremdkorrektur-*prompt* eingesetzt (38, 8%) (vgl. Schlatter 2022: 81).

Nächstfolgend wird ausführlicher auf Reparaturen mit *prompts* eingegangen. Wie in Tabelle 1 bereits aufgeführt, hat sich in der FoF-Forschung eine Taxonomie verschiedener *prompt*-Typen etabliert: metasprachliche Hinweise, Elizitierungen, Klärungsfragen und Wiederholungen. In der konversationsanalytischen Auseinandersetzung mit den Daten des vorliegenden Forschungsprojekts wurden kleinere Einheiten induktiv herausgearbeitet, aus denen sich *prompts* zusammensetzen, und die für die Mikroanalyse der Reparaturen zielführender erscheinen (vgl. Schlatter 2022: 96). Die Lehrpersonen verwendeten verschiedenartige *moves*, um die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen auf die problematische sprachliche Form zu lenken, sie zur Selbstkorrektur anzuregen und sie bei der Lösungsfindung zu unterstützen. In den Daten lassen sich *moves* mit vier unterschiedlichen Funktionen identifizieren (Schlatter 2022: 96–97):

- (i) **Signalisieren:** Diese *moves* machen darauf aufmerksam, dass ein Fehler aufgetreten ist. Beispiele: ACHtung, HMhm, nicht, Kopfschütteln.
- (ii) **Informieren:** Diese *moves* lokalisieren oder identifizieren den Fehler durch das Angebot metasprachlicher Hinweise. Beispiele: der beGLEIter, das ist SCHWEIzerdeutsch.
- (iii) **Elizitieren:** Diese *moves* fordern die Schüler\*innen auf, einen Korrekturvorschlag einzubringen. Beispiele: proBIER\_S nochmal, EIne - (Nomen muss ergänzt werden).
- (iv) **Um Klärung bitten:** Diese *moves* zeigen in Form einer Rückfrage an, dass ein Rezeptions- oder Produktionsproblem vorliegt und behoben werden soll. Beispiele: WAS hat sie? UM mir?

Die vier *move*-Kategorien lassen sich nicht ohne Weiteres den *prompt*-Typen aus der FoF-Forschung zuordnen. In den vorliegenden Daten setzen sich *prompts* in der Regel aus *moves* verschiedener Funktionen zusammen. Beispielsweise enthalten Elizitierungen neben elizitierenden meist auch signalisierende und/oder informierende *moves* (s. 4.1).

Günstigstenfalls reicht ein einziger *move*, um eine Selbstkorrektur herbeizuführen. Die Lehrpersonen setzten jedoch überwiegend mehrere *moves* mit unterschiedlichen Funktionen

in Kombination ein. Im Folgenden wird die Realisierung signalisierender, informierender und elizitierender *moves* in ihrem Zusammenspiel vorgestellt. Um Klärung bittende *moves* bilden eine Gruppe für sich. Sie werden typischerweise nicht von *moves* anderer Funktionen begleitet. Auf diese *move*-Gruppe wird als letzte eingegangen.

#### 4.1. Zusammenspiel signalisierender, informierender und elizitierender *moves*

Die Kombination mehrerer *moves* erfolgt in der Regel nach dem Prinzip, dass mit einem offenen, unspezifischen *move* gestartet wird und sich die nachfolgenden Unterstützungsschritte immer fokussierter gestalten, beispielsweise den Fehler präziser lokalisieren oder verbindlicher zu einer Selbstkorrektur auffordern (vgl. Schlatter 2022: 102). Dies wird nächstfolgend anhand zweier Beispiele konkretisiert. Beide Beispiele stammen aus dem DaZ-Unterricht einer 2. Klasse. Bei allen in den Beispielen verwendeten Namen handelt es sich jeweils um Pseudonyme.

##### Bsp. 1: JN2\_C4 habe ich aufgestanden<sup>1</sup>

Es ist Montagmorgen. Die Schüler\*innen berichten von ihrem Wochenende.

```
001  LP:   lek was hast DU am samstag und am sonntag gemacht?
002  LE:   am samstag (--) habe ich (1.8) geSCHLAFen-
003  LP:   mHM;
004       [((schnäuzt sich die Nase))]
005  LE:   [denn (.) habe ich aufgeSTANden-]
006  LP:   ((putzt sich Nase fertig)) ACHtung-
007       bei aufgestanden heisst es auch nicht HAbE ich==
008       =SONdern?
009  LE:   BIN ich [aufgestanden-      ]
010  LP:   [((nickt, hebt Daumen))]
011       SUpEr-
012  LE:   <<seinen Stuhl zurechtrückend> (3.5)> am NEUN uhr-
013  LP:   mHM-
014  LE:   mache ich MAtHe;
```

(Schlatter 2022: 102)

Lek (LE) ist neun Jahre alt und lernt seit einem Jahr DaZ. Seine L1 ist Thai. In seinem Bericht über das Wochenende verwendet er in Z05 das falsche Hilfsverb. Die Lehrerin (LP) initiiert mit drei unmittelbar aufeinanderfolgenden *moves* eine Reparatur. Einleitend fordert sie mit dem unspezifischen signalisierenden *move* „ACHtung“ Leks Aufmerksamkeit und fügt dann den präziseren informierenden *move* an, dass das Hilfsverb „haben“ im vorliegenden Kontext nicht passt. Dadurch expliziert sie den Fokus ihrer Reparaturinitiiierung. Durch den elizitierenden *move* „SONdern“ fordert sie schließlich ausdrücklich einen alternativen Lösungsvorschlag. Die Lehrerin scheint von gemeinsam geteiltem Wissen auszugehen. Lek kommt der Aufforderung der Lehrerin unmittelbar nach und korrigiert seine Äusserung, ohne zu zögern.

*Prompts* unterscheiden sich hinsichtlich des Ausmaßes an Unterstützung, das zur Lokalisierung eines Fehlers zur Verfügung gestellt wird. In Beispiel 1 bietet die Lehrperson

<sup>1</sup> Alle Transkriptionen nach GAT 2 (Selting et al. 2009).

relativ viel Unterstützung für die Lokalisierung des Fehlers an. In Beispiel 2 aus der gleichen DaZ-Gruppe wird dagegen kaum Unterstützung für die Lokalisierung des Fehlers angeboten.

**Bsp. 2: JN2\_C13 a, b und dann wir haben zu Hause gegangen**

01 PA: und dann (3) wir HAben-  
 02 LP: ((schüttelt Kopf))((Umstellgeste mit Armen))  
 03 PA: haben wir zu hause geGANgen;  
 04 LP: <<mit Zeigefinger betonend> wer weiß noch;  
 05 es heißt nicht ZU hause sondern,>  
 Lek, Verkamal und Naila melden sich.  
 06 LP: <<auf Pablo zeigend> lasst erst mal PAblo;>

(Schlatter 2022: 128)

Pablo (PA) ist neun Jahre alt und lernt seit sechs Monaten DaZ. Seine L1 ist Spanisch. In seiner abgebildeten Aussage macht er mehrere Fehler, unter anderem nimmt er eine notwendige Inversion nicht vor. In Z02 initiiert die Lehrerin eine Reparatur, indem sie mit einem unspezifischen nonverbalen signalisierenden *move* (Kopfschütteln) anzeigt, dass ein Problem vorliegt. Mit dem unmittelbar folgenden informierenden *move* (Umstellgeste mit den Armen) bietet sie Unterstützung für die Lokalisierung des Fehlers an, sie weist nämlich darauf hin, dass etwas umgestellt werden muss. Tatsächlich gelingt es Pablo in Folge, die Inversion vorzunehmen, und er fährt mit seinem Wochenendbericht fort. In seiner Weiterführung in Z03 macht er erneut einen Fehler, auf den die Lehrerin wiederum mit einem signalisierenden, informierenden und elizitierenden *move* reagiert. In einem ersten Schritt signalisiert sie mit erhobenem Zeigefinger und der Frage „wer weiß noch“, dass die Aufmerksamkeit auf ein formalsprachliches Element gelenkt werden soll, das schon einmal in der Gruppe besprochen worden war. Mit dem informierenden *move*: „es heißt nicht ZU hause“ liefert sie sodann weitere Unterstützung für die Lokalisierung des Fehlers. Mit dem elizitierenden *move* „sondern“ gibt sie schließlich deutlich zu verstehen, dass sie einen Korrekturvorschlag erwartet. Tatsächlich melden drei Schüler\*innen einen Beitrag an. Die Lehrerin gibt jedoch zuerst Pablo, der den Fehler gemacht hat, die Gelegenheit zur Selbstkorrektur.

In dieser zweiten Reparatursequenz wird eine weitere Eigenheit von Reparatursequenzen mit *prompts* sichtbar: Sie führen in vielen Fällen zu Peerbeteiligung. Mit der Frage „wer weiß noch“ expliziert die Lehrerin ihre Absicht, auch die zuhörenden Peers in die Formverhandlung miteinzubeziehen. Durch ihre Referenz auf die vorangegangene Reparatursequenz unterstützt sie die Schüler\*innen dabei, das zuvor verhandelte Sprachwissen abzurufen und sie signalisiert ihre Erwartung, dass die Schüler\*innen über das erforderliche Sprachwissen verfügen. Auf die Peerbeteiligung wird in Kapitel 7 ausführlicher eingegangen.

**4.2. Um Klärung bittende *moves***

Um Klärung bittende *moves* initiieren eine Reparatur in Form einer Frage wie „Hm?“, „Was?“ oder der Wiederholung der *trouble source* mit steigender Intonation. Solche *moves* sind den Lernenden aus Alltagsgesprächen bekannt (vgl. Kitzinger 2013). In jenem Kontext werden sie

in der Regel durch ein Verständnisproblem des Gegenübers (beispielsweise ein Hörproblem aufgrund schlechter Akustik) oder durch eine inhaltlich falsche Äußerung verursacht. Im schulischen Kontext können sie sich zusätzlich auf eine sprachformal problematische Äußerung der Schüler\*innen beziehen. Damit ist die Funktion um Klärung bittender *moves* ambig (vgl. Schlatter 2022: 106). Erschwerend kommt hinzu, dass sie nur selten von *moves* anderer Funktionen begleitet werden, welche die korrektive Absicht der Lehrperson verdeutlichen könnten.

In den vorliegenden Daten finden sich kaum Anzeichen dafür, dass die Schüler\*innen in ihrer Folgeaktion auf einen um Klärung bittenden *move* auf die problematische Form fokussiert haben. In der Regel wiederholen sie ihre problematische Äußerung in identischer oder aber in inhaltlich veränderter Form. Ein Beispiel aus dem DaZ-Unterricht einer 2. Klasse soll dies dokumentieren.

### Bsp. 3: SH2\_C40 bim Feuer

Die Lehrerin bespricht mit einer Gruppe von drei Kindern (Selda, Asmina und Alan) ein Bild zu einem Hörtext zum Thema Wald.

```
01  LP:  <<Bild von Asche zeigend> WANN gibt es asche?>
02  SE:  bim FEUer.
03  LP:  <<Kopf hebend>(---)> <<sich leicht zu Selda neigend> HÄ?>
04  AS:  bim FEUer-
05  SE:  bim\ bim FEU[er- ]
06  AL:  [BEIM] feuer.
07  LP:  BEIM feuer.
08  AL:  vom HOLZ.
```

(Schlatter 2022: 267)

Selda (SE) ist acht Jahre alt und lernt seit dreieinhalb Jahren DaZ. In ihrer Antwort in Z02 verwendet sie die mundartliche Form „bim“ (beim). Die Lehrerin hebt den Kopf und zögert eine weitere Reaktion hinaus, bevor sie mit dem *move* „HÄ?“ um Klärung bittet. Solche Rückfragen werden in der FoF-Forschung als *prompt*-Typ „Klärungsfrage“ kategorisiert. Das Verhalten der Lehrerin lässt vermuten, dass ihre Reaktion nicht in erster Linie als korrektives Feedback auf eine problematische Sprachform geplant war, sondern aufgrund eines Verständnisproblems erfolgt ist. Auch die Schülerinnen Asmina (AS) und Selda scheinen dem Lehrpersonen-Turn diese Funktion zuzuschreiben. Sie reagieren nämlich nicht mit einer Peer- bzw. Selbstkorrektur, sondern wiederholen die problematische Äußerung in identischer Form. Alan (AL), der dritte Schüler, bringt dagegen überlappend mit Seldas Beitrag die korrekte Form „BEIM“ ein. Dass er diese betont, weist darauf hin, dass er Seldas Fehler wahrgenommen hat und nun bewusst die hochdeutsche Form nennt. Die Lehrerin ratifiziert diese, indem sie sie – ebenfalls durch Betonung hervorgehoben – wiederholt.

Die Datenanalyse zeigt, dass sich um Klärung bittende *moves* weniger eignen, um die Aufmerksamkeit der DaZ-Schüler\*innen auf eine problematische Sprachform zu lenken (vgl. Schlatter 2022: 111).

## 5. Formen der schüler\*innenseitigen Beteiligung

Im hier vorgestellten Forschungsprojekt wurde zunächst nach konversationsanalytischer Herangehensweise beschrieben, welche rekurrenten Interaktionsmuster sich infolge der verschiedenen Feedback-Typen bzw. Reparaturtechniken beobachten lassen. Auf dieser Grundlage wurden schließlich die schüler\*innenseitigen Beteiligungsformen sowie Indikatoren für eine schüler\*innenseitige Formfokussierung herausgearbeitet. Darauf wird nächstfolgend eingegangen.

Fremdkorrekturen und *prompts* führen zu Beteiligungsformen mit unterschiedlichem Ausmaß an Anforderungsgehalt und Verarbeitungstiefe (s. Tab.2).

### Beteiligung nach Fremdkorrekturen

---

Wiederholung der Korrektur  
Bestätigung („ja“)  
Keine sichtbare Beteiligung

} Beschränkung  
auf rezipierende oder  
replizierende Rolle

### Beteiligung nach *prompts*

---

Selbst- oder Teilkorrektur infolge unspezifischer signalisierender oder elizitierender moves (z.B. „ACHtung“, „proBIER\_S nochmal“), die kaum Unterstützung für die Lokalisierung des Fehlers liefern.

Selbst- oder Teilkorrektur aufgrund alltagssprachlich formulierter metasprachlicher Hinweise in informierenden moves (z.B. „jetzt ist es ja vorBEI“ als Hinweis auf fehlende Vergangenheitsform), die Unterstützung für die Lokalisierung des Fehlers liefern.

Selbst- oder Teilkorrektur aufgrund multifunktionaler (signalisierender, informierender und elizitierender) moves, die den Fehler explizit benennen (z.B. „nicht DAS mond“).

Wiederholung der angebotenen Korrektur nach missglückter Selbstkorrektur.

Korrektur, Teilkorrektur oder Wiederholung der Korrektur seitens der Peers.

} höhere kognitive  
Eigenaktivität und höherer  
Anforderungsgehalt

Tab. 2: Beteiligungsformen nach Fremdkorrekturen und *prompts* (Schlatter 2022: 114)

Nach Fremdkorrekturen leisten die Schüler\*innen keinen aktiven Beitrag zur Korrektur ihrer Fehler. Ihre Beteiligung beschränkt sich auf eine rezipierende oder günstigstenfalls replizierende Rolle, wenn eine angebotene Korrektur wiederholt wird. In etwa der Hälfte der Fälle bleibt die Wiederholung der Korrektur in den vorliegenden Daten aus. Die sichtbare Beteiligung beschränkt sich dann auf eine Bestätigung oder fällt sogar ganz weg.

Nach *prompts* gestaltet sich die schüler\*innenseitige Beteiligung in zweierlei Hinsicht anspruchsvoller als nach Fremdkorrekturen. *Prompts* unterscheiden sich hinsichtlich des Ausmaßes an Unterstützung, das sie für die Lokalisierung eines Fehlers zur Verfügung stellen.

In vielen Fällen müssen die Schüler\*innen in einem ersten Schritt den Fokus des korrektiven Feedbacks – den Fehler – selbst lokalisieren und in einem zweiten Schritt selbst korrigieren. Aus den Daten wird weiter ersichtlich, dass sich an den Formverhandlungen aufgrund eines *prompts* häufig auch Peers beteiligen (s. Kapitel 7).

Der dargestellte Vergleich ergibt aus lehr-lern-theoretischer Sicht für *prompts* Beteiligungsformen mit höherer kognitiver Eigenaktivität, höherem Anforderungsgehalt sowie mit dem Potenzial zur kognitiven Aktivierung mehrerer Schüler\*innen (Schlatter 2022: 118).

## 6. Schüler\*innenseitige Formfokussierung

Korrektives Feedback verfolgt grundsätzlich das Ziel, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf problematische Formen zu lenken. Konversationsanalytische Studien haben jedoch aufgezeigt, dass die Formfokussierung der Lehrperson nicht in allen Fällen zu einer schüler\*innenseitigen Formfokussierung führt (vgl. z.B. Fasel Lauzon/Pekarek Doehler 2013). Im hier beschriebenen Datenset wurde nach Indikatoren in den Reparatursequenzen Ausschau gehalten, die darauf hinweisen, dass die Schüler\*innen aufgrund des korrektiven Feedbacks tatsächlich auf die problematische Form fokussiert haben. Nach Fremdkorrekturen und *prompts* konnten Indikatoren unterschiedlicher Stärke herausgearbeitet werden.

Indikatoren nach Fremdkorrekturen	Beschreibung und Beispiel
<b>Schwacher Indikator</b>	Bestätigung der Korrektur („ja“) S : =und da gibt_s (.) viele <<betonend> STURme;> LP: ah <<nickend> es gibt> viele STÜRme; S : ja und <<mit zeigend> BÄUme so (.) uo:>
<b>Indikator</b>	Wiederholung der Korrektur S : dann müssen wir die den wort [AN\ ] LP: [DAS:-] S : das wo\ DAS wort ankreuzen;

Tab. 3: Indikatoren für die Formfokussierung nach Fremdkorrekturen (vgl. Schlatter 2022: 144)

Die Bestätigung einer Fremdkorrektur wird lediglich als schwacher Indikator für die Formfokussierung betrachtet, weil offenbleibt, worauf sie sich bezieht. Die schüler\*innenseitige Wiederholung der Korrektur gilt dagegen als Indikator für die Formfokussierung.

Ausgehend von *prompts* lassen sich verschiedene Stufen der Formfokussierung beobachten:

Indikatoren nach <i>prompts</i>	Beschreibung und Beispiel
<b>Indikator Stufe 1</b>	Schüler*innenseitige Modifizierung auf der inhaltlich-pragmatischen Ebene. Beispiel: Anstelle der Korrektur einer falschen Genusmarkierung am Artikel wird eine Äußerung höflicher formuliert.  S : mayel (-) gib mir den PFERD. LP: HMhm- <<Arm zu Sadia ausstreckend> WART noch rasch; SAG den satz nochmal-> S : (2) mayel DARF ich den pferd (.) haben?
<b>Indikator Stufe 2</b>	Schüler*innenseitige Modifizierung der problematischen Form, die das Problem nicht behebt. Beispiel: Anstelle der Umstellung von Subjekt und Hilfsverb wird das Hilfsverb ersetzt.  S : AM- LP: [SAMstag-] S : [SAMstag] (---) ich war [su hau\ LP: [STOPP- ] (zeigt Umstellgeste durch Überkreuzen der Unterarme)) S : ich BIN-
<b>Indikator Stufe 3</b>	Gelungene Selbstkorrektur sowie die schüler*innenseitige Wiederholung einer angebotenen Korrektur nach missglückter Selbstkorrektur.  S : ist (.) es (.) eine TEDdybär? LP: ist ES- ((neigt sich zu Selda und zeigt auf sie)) S : ein (..) TEDdy-

Tab. 4: Indikatoren für die Formfokussierung nach *prompts* (vgl. Schlatter 2022: 115)

Auf Stufe 1 wird die korrektive Funktion der Lehrpersonenhandlung zwar erkannt, die Schüler\*innen fokussieren jedoch nicht auf die problematische Form. Vielmehr wird der Fehler auf der inhaltlich-pragmatischen Ebene gesucht. Auf Stufe 2 fokussieren die Schüler\*innen auf die problematische Form, die Beschaffenheit des Problems wird jedoch nicht erkannt. Auf Stufe 3 schließlich gelingt die Fokussierung auf die problematische Form und die Beschaffenheit des Problems wird erkannt.

Wiederholen die Schüler\*innen nach einer Fremdkorrektur die angebotene Korrektur nicht, bleibt offen, ob die Formfokussierung gelungen ist. Nach *prompts* dagegen ermöglichen die schüler\*innenseitigen Reparaturversuche der Lehrperson, das Gelingen der Formfokussierung laufend einzuschätzen und bei Bedarf weitere Unterstützung anzubieten. Hinsichtlich der Formfokussierung lässt sich somit ebenfalls ein Vorteil aufseiten der *prompts* ausmachen (vgl. Schlatter 2022: 115).

## 7. Peerbeteiligung nach *prompts*

Im L2-Unterricht kann beobachtet werden, dass die Lehrperson nach ihrer Reparaturinitiierung die Durchführung der Korrektur bisher nicht beteiligten Schüler\*innen

überträgt. Kasper nennt diese Organisationsform „*delegated repair*“ (Kasper 1985: 207). Verschiedene Studien verzeichnen eine positive Wirkung von korrektivem Feedback, das Peers einander anbieten (z.B. McDonough 2004; Sippel/Jackson 2015). Außerdem konnte ein Lerngewinn für zuhörende Peers durch nicht direkt an sie gerichtetes korrektives Feedback festgestellt werden (z.B. Muranoi 2000; Havranek 2002). In der Untersuchung von Havranek (2002) profitierten die Lernenden im Alter ab 10 Jahren am meisten, wenn Peers im Unterricht zur Selbstkorrektur aufgefordert worden waren und ihnen diese im Verlauf der Reparatursequenz gelungen war. L2-Lernende können folglich sowohl vom gegenseitigen Feedbackgeben und -nehmen als auch von der bloßen Rezeption von korrektivem Feedback, das nicht direkt an sie gerichtet wurde, profitieren.

Nach Schlatter (2022: 212) werden unter Peerbeteiligung „alle beobachtbaren Handlungen von Schüler\*innen verstanden, die auf eine kognitive Beteiligung an der Reparatur eines Fehlers schließen lassen, den sie nicht selbst gemacht haben“. In vielen Fällen laufen diese kognitiven Aktivitäten wohl mit niedriger Intensität ab und manifestieren sich in der Regel erst, wenn der Gesprächsverlauf durch etwas Besonderes (z.B. ein Fehler, eine Reparaturinitiierung, ein Zögern) unterbrochen wird. Die folgenden Formen von Peerbeteiligung wurden in den zugrunde liegenden Daten beobachtet (ebd.):

Die Schüler\*innen ...

- strecken auf<sup>2</sup>,
- wiederholen einen Peer-Fehler,
- wiederholen oder kommentieren eine misslungene Peer-Korrektur oder
- bringen einen eigenen Korrekturvorschlag ein.

Diese Handlungen werden als Indikatoren für eine kognitive Beteiligung der Peers am Reparaturprozess und für die Fokussierung auf die problematische Form betrachtet (ebd.).

Es lassen sich einerseits selbstinitiierte Peerbeteiligungen beobachten (s. Bsp. 3), andererseits Peerbeteiligungen, die durch die Lehrperson initiiert wurden (s. Bsp. 2). Durch die Einladung aller Schüler\*innen zur Partizipation an Reparaturen markiert die Lehrperson diese als Sprachaufgaben, die für die ganze Gruppe relevant sind und zu deren Bewältigung alle als eine Art Sprachdetektive herausgefordert werden.

In fast der Hälfte der Reparatursequenzen mit *prompts* konnte in den vorliegenden Daten Peerbeteiligung beobachtet werden. Nach einer direkten Fremdkorrektur der Lehrperson (*recast* oder explizite Korrektur) wurde jedoch kaum Peerbeteiligung sichtbar. Damit wird das kognitive Anregungspotenzial von *prompts* zusätzlich erweitert (ebd.).

---

<sup>2</sup> Schweizer Hochdeutsch für «die Hand heben, sich melden».

## 8. Einstellungen der DaZ-Schüler\*innen

Abschließend wird auf die schüler\*innenseitigen Präferenzen in Bezug auf korrekatives Feedback eingegangen. Im Rahmen eines Leitfadenterviews wurden im zugrunde liegenden Forschungsprojekt subjektive Auskünfte der DaZ-Schüler\*innen erhoben, aus denen sich Indikatoren für ihre Einstellungen zum korrektiven Feedback ableiten ließen. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden nächstfolgend einzelne Ergebnisse herausgegriffen (vgl. Schlatter 2022: 198–200).

Korrektives Feedback wird von den DaZ-Schüler\*innen stark befürwortet, und es wird ihm eine große Bedeutung im Sprachlernprozess zugeschrieben. Die befragten Schüler\*innen wünschen mehrheitlich, korrekatives Feedback zu erhalten, obwohl sie die Auseinandersetzung mit ihren Fehlern nicht immer als angenehm empfinden. Die Zuversicht, dass Fehler dank der Unterstützung der DaZ-Lehrperson überwunden werden können, wird offenkundig.

Die Schüler\*innen bevorzugen Selbstkorrekturen und begründen dies in erster Linie mit der vermuteten Lernwirksamkeit dieser Feedbackstrategie. Weiter wird ihre Präferenz für Selbstkorrekturen durch das Grundvertrauen getragen, dass sie von ihrer DaZ-Lehrperson unterstützt werden, sollten sie im Korrekturprozess nicht weiterkommen. Die Argumente für Selbstkorrekturen spiegeln eine Sichtweise von Lernen als aktivem Tun wider, wie die Begründung des Schülers Karim exemplarisch zeigt. Karim ist neun Jahre alt und lernt seit fünf Jahren DaZ. Seine L1 ist Arabisch.

„<<Hand neben Kopf drehend> dass ich noch besser> LERne | dass ich\ (-) weil wenn SIE mir das mir sagt | dann ist nur ein Lösung | wenn ich im KOPF denke dann (-) | LERN ich auch mehr“

(Schlatter 2022: 192)

Die Schüler\*innen halten kognitive Eigentätigkeit oder – wie es Karim formuliert – „Denken im Kopf“ für einen optimalen Lerngewinn erforderlich.

Von der Schülerin Naila, die erst seit sechs Monaten DaZ lernt, wird schließlich ein weiterer positiver Aspekt von Selbstkorrekturen artikuliert: das erfahrene Lob der Lehrerin nach einer gelungenen Selbstkorrektur. Naila begründet ihre Präferenz für Selbstkorrekturen wie folgt:

„weil ich selber | ich bin verSTEHen | und nachher ich richtig frau näf sage TOLL“

(Schlatter 2022: 193)

Naila ist acht Jahre alt. Ihre L1 ist Somali. Ihre Aussage lässt auf erfolgte Stärkung der Selbstwirksamkeit durch die gelungene Leistung und die darauf folgende positive Beurteilung der DaZ-Lehrerin (frau näf) schließen.

In der Fachliteratur wird verschiedentlich die Annahme geäußert, dass junge Zweitsprachlernende durch Selbstkorrekturen überfordert sein könnten (vgl. Choi/Li 2012; Schoorman/Schlak 2012). Offensichtlich trauen sich die Schüler\*innen selbst die Korrektur ihrer eigenen Fehler jedoch durchaus zu. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, bereits 8- bis 9-jährigen DaZ-Lernenden Selbstkorrekturen zuzutrauen und zuzumuten und sie dabei mit gezielten kleinen Massnahmen zu unterstützen, um ihnen Erfolge zu ermöglichen und ihre Selbstwirksamkeitserwartung zu stärken.

## 9. Fazit

Die präsentierten Analysen zur schüler\*innenseitigen Beteiligung und Formfokussierung machen deutlich, dass die verschiedenen Reparaturtechniken Kontexte schaffen, die einen möglichen Lerneffekt der Reparatur nicht in gleicher Weise unterstützen. *Prompts* führen zu Beteiligungsformen mit höherer kognitiver Eigenaktivität und höherem Anforderungsgehalt als Fremdkorrekturen. Die öffentlich ausgetragenen Formverhandlungen motivieren außerdem Peers, sich an der Suche nach alternativen Formen zu beteiligen, was den kognitiven Anregungsgehalt von *prompts* zusätzlich erweitert. Überdies ermöglichen die eigenaktiven schüler\*innenseitigen Reparaturversuche infolge *prompts*, das Gelingen der Formfokussierung einzuschätzen und bei Bedarf weitere Unterstützung anzubieten. Nach Fremdkorrekturen bleibt dagegen in vielen Fällen offen, ob die Formfokussierung tatsächlich gelungen ist. Hinzu kommt, dass *prompts* den Präferenzen der DaZ-Schüler\*innen entsprechen. Daraus lässt sich postulieren, dass Aufforderungen zur Selbstkorrektur über ein höheres erwerbsförderliches Potenzial als Fremdkorrekturen verfügen. Das Postulat deckt sich mit dem Befund der Metaanalyse von Lyster/Saito (2010), dass im Klassenunterricht signifikant höhere Lerneffekte für *prompts* als für *recasts* erreicht werden.

Dass bereits 8- bis 9-jährige DaZ-Schüler:innen kompetent mit *prompts* umgehen können, wird aus den vorliegenden Daten evident. Aus den dargelegten Erkenntnissen lassen sich didaktische Implikationen für die Lehrpersonenbildung ableiten. Angesichts der Relevanz, die korrekatives Feedback beim schulischen L2-Lernen einnimmt, gilt es, die professionelle Feedback-Kompetenz bei L2-Lehrpersonen zu fördern. DaZ-Lehrpersonen sollen mit einem breiten Spektrum an korrektiven Feedback-Typen – insbesondere mit verschiedenen *prompt*-Techniken – vertraut gemacht werden. Aus den Darlegungen geht die folgende konkrete Empfehlung für L2-Lehrpersonen hervor (vgl. Schlatter 2022: 210): Wenn Sie sich entscheiden, einen Fehler nicht einfach stehen zu lassen, und wenn eine Chance besteht, dass die Schüler\*innen selbst etwas zur Reparatur beitragen können, initiieren Sie eine Selbstkorrektur!

## 10. Literatur

Ammar, Ahlem & Spada, Nina (2006): One Size Fits all? Recasts, Prompts, and L2 Learning. In: *Studies in Second Language Acquisition* 28, 543–74.

Choi, Seung-Yi & Li, Shaofeng (2012): Corrective Feedback and Learner Uptake in a Child ESOL Classroom. In: *RELC Journal* 43, 3, 331–51.

Doughty, Catherine & Varela, Elizabeth (1998): Communicative Focus on Form. In: Doughty, Catherine & Williams, Jessica (Hrsg.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 114–138.

Ellis, Rod (2016): Anniversary Article Focus on Form: A Critical Review. In: *Language Teaching Research* 20, 3, 405–428.

Fasel Lauzon, Virginie & Pekarek Doehler, Simona (2013): Focus on Form as a Joint Accomplishment: An Attempt to Bridge the Gap between Focus on Form Research and Conversation Analytic Research on SLA. In: *IRAL* 51, 323–51.

Gass, Susan & Mackey, Alison (2000): *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research. Monographs on research methodology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Havranek, Gertraud (2002): *Die Rolle der Korrektur beim Fremdsprachenlernen. Sprache im Kontext* 15. Frankfurt a.M./Berlin: Lang.

Heine, Lena (2014): Introspektion. In: Settinieri, Julia, Demirkaya, Sevilen, Feldmeier, Alexis, Gültekin-Karakoç, Nazan & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 123–135.

Heller, Vivien & Morek, Miriam (2018): Gesprächsanalyse. Mikroanalytische Beschreibung sprachlicher Interaktion in Bildungs- und Lernzusammenhängen. In: Boelmann, Jan (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik: Band 2: Erhebungs- und Auswertungsverfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 221–244.

Kasper, Gabriele (1985): Repair in Foreign Language Teaching. In: *Studies in Second Language Acquisition* 7, 2, 200–215.

Kitzinger, Celia (2013): Repair. In: Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (Hrsg.): *The Handbook of Conversation Analysis*. Chichester: Wiley-Blackwell, 229–56.

Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Li, Shaofeng (2010): The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis. In: *Language Learning* 60, 2, 309–65.

- Loewen, Shawn (2015): *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge.
- Lyster, Roy (2004): Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 399–432.
- Lyster, Roy & Ranta, Leila (1997): Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms. In: *Studies in Second Language Acquisition* 20, 37–66.
- Lyster, Roy & Saito, Kazuya (2010): Oral Feedback in Classroom SLA: A Meta-Analysis. In: *Studies in Second Language Acquisition* 32, 265–302.
- Mackey, Alison & Oliver, Rhonda (2002): Interactional Feedback and Children's L2 Development. In: *System* 30, 459–77.
- Mackey, Alison & Silver, Rita E. (2005): Interactional Tasks and English L2 Learning by Immigrant Children in Singapore. In: *System* 33, 239–60.
- McDonough, Kim (2004): Learner-Learner Interaction During Pair and Small Group Activities in a Thai EFL Context. In: *System* 32, 207–24.
- Muranoi, Hitoshi (2000): Focus on Form Through Interaction Enhancement: Integrating Formal Instruction Into a Communicative Task in EFL Classrooms. In: *Language Learning* 50, 4, 617–73.
- Norris, John M. & Ortega, Lourdes (2000): Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-Analysis. In: *Language Learning* 50, 417–528.
- Oliver, Rhonda (2000): Age Differences in Negotiation and Feedback in Classroom and Pairwork. In: *Language Learning* 50, 1, 119–51.
- Oliver, Rhonda & Grote, Ellen (2010): The Provision and Uptake of Different Types of Recasts in Child and Adult ESL Learners: What is the Role of Age and Context? In: *Applied Linguistics* 33, 3.1–26.
- Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail & Sacks, Harvey (1977): The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation. In: *Language* 53, 2, 361–82.
- Schlatter, Katja (2022): Korrektives Feedback im DaZ-Unterricht. Eine empirische Untersuchung zur Gestaltung mündlicher Reparaturen sowie deren Rezeption durch Schüler:innen der 2. und 3. Primarklasse. Dissertation, Universität Fribourg.  
<https://folia.unifr.ch/unifr/documents/322892> (02.01.2023).
- Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2012): Zum Vergleich mündlicher Korrekturstrategien im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. In: *JLLT* 3, 1, 15–60.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner,

Susanna; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Ute; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung* 10, 352–402.

Sippel, Lieselotte & Jackson, Carrie N. (2015): Teacher vs. Peer Oral Corrective Feedback in the German Language Classroom. In: *Foreign Language Annals* 48, 4, 688–705.

Vicente-Rasoamalala, Leticia (2009): Teacher's Reactions to Foreign Language Learners Output. Dissertation, Departament Filologia Anglesa i Alemanya, Universitat de Barcelona.

Vuono, Alyssa & Li, Shaofeng (2021): Age and Corrective Feedback. In: Nassaji, Hossein & Kartchava, Eva (Hrsg.): *The Cambridge Handbook of Corrective Feedback in Second Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 645–6

# Doing being an international: Perspektiven internationaler Studierender auf die Language Policies in ihren WGs und auf ihre Mehrsprachigkeit

Simone Amorocho, Anna Baumann\*

## Abstract

*Wohngemeinschaften (WGs) des Studierendenwerks sind – gerade in beliebten Universitätsstädten – Orte, an denen Studierende mit unterschiedlichen sprachlichen Repertoires aufeinandertreffen. Eine solche mehrsprachige Konstellation macht eine Aushandlung im Hinblick darauf erforderlich, welche Sprache(n) zur Gestaltung des Zusammenlebens verwendet werden soll(en). Über diese Aushandlungsprozesse, die wir mit dem Konzept der Language Policy erfassen, ist allerdings bislang wenig bekannt. Im Fokus des vorliegenden Beitrags steht deshalb die Frage, wie die internationalen Studierenden die Language Policies in ihren WGs wahrnehmen und welche Perspektiven sie dabei auf ihre eigene Mehrsprachigkeit einnehmen. Die Datengrundlage bilden zwei Gruppeninterviews, die mithilfe der Positionierungsanalyse ausgewertet werden. In der Analyse zeigen wir, dass das Englische als Lingua franca eine zentrale Rolle einnimmt und wesentlich zur Konstitution der Gruppenidentität beiträgt.*

*Mehrsprachigkeit, Lingua franca, Language Policy, Gruppeninterview, Positionierungsanalyse*

*Flat-sharing communities – especially in popular university cities – are spaces where students with various linguistic repertoires frequently encounter each other. Such a multilingual constellation requires a joint negotiation in regards to which language(s) will shape the social interactions among residents. To date, little is known about these negotiation processes, which we describe using the concept of language policy. This article focuses on how international students perceive the language policies in their flat-sharing community and which perspectives they take on their own multilingualism. The data is based on two group interviews and evaluated by means of the positioning theory. The analysis shows that English as a lingua franca occupies a central role and significantly contributes to the constitution of a group identity.*

*multilingualism, lingua franca, language policy, group interview, positioning theory*

Wohngemeinschaften (WGs) in Studierendenwohnheimen bilden ein natürliches Biotop der Mehrsprachigkeit, denn regelmäßig treffen hier internationale Studierende mit unterschiedlichen sprachlichen Repertoires aufeinander. Angesichts der diversen (und häufig auch wechselnden) Sprachenkonstellationen stellt sich die Frage, wie die Studierenden ihr Zusammenleben sprachlich gestalten. Einigen sich die WGs auf eine Lingua franca und wenn ja, auf welche? Gibt es vielleicht personenspezifisch mehrere WG-Sprachen oder etablieren sich plurilinguale Praktiken?

---

\*Simone Amorocho, Dr. habil., Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, simone.amorocho@ph-freiburg.de, Arbeitsbereiche: Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache, Angewandte Gesprächsforschung, sprachliche und interaktionale Anforderungen in der beruflichen Bildung.

Anna Baumann, B.A. Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache, baumann-anna@gmx.net.



Während Institutionen – wie beispielsweise Hochschulen – in der Regel Vorgaben machen, welche Sprachen wie verwendet werden sollen bzw. dürfen (etwa in Prüfungsordnungen oder Internationalisierungsstrategien), fehlt ein solcher normativer Überbau in WGs. Zugleich aber ist davon auszugehen, dass die internationalen Studierenden mit biographisch geprägten Einstellungen zu Mehrsprachigkeit und mit Erwartungen im Hinblick auf die Nutzung oder auf den Ausbau ihrer sprachlichen Ressourcen in die WGs einziehen. Im Fokus des vorliegenden Beitrags stehen deshalb ihre Perspektiven auf das Zusammenwohnen in einer mehrsprachigen Konstellation. Als Datengrundlage dienen zwei (teil-)narrative Gruppeninterviews mit je drei internationalen Studierenden aus unterschiedlichen WGs (s. Kapitel 3).

Theoretisch beziehen wir uns auf das Konzept der *Language Policy*. Ursprünglich wurde dieser Begriff auf staatliche oder institutionelle Texte mit regulierendem Charakter und die dadurch angestoßenen gesellschaftlichen Diskurse bezogen. In jüngerer Zeit aber wird das Konzept auch verwendet, um Aushandlungspraktiken in Gesprächen zu beschreiben, durch die die Gesprächsbeteiligten sich darüber verständigen, welche Sprachen sie für angemessen oder legitim halten (s. Kapitel 2).

In den beiden Gruppeninterviews, die in dem vorliegenden Beitrag ausgewertet werden, bilden diese Praktiken den Gesprächsgegenstand: Die Interviewpersonen erzählen von ihren Erfahrungen und kommentieren diese gegenseitig. Wir möchten am Material von drei Interviewausschnitten zeigen, wie sich die Interviewten dabei zu den *Language Policies* in ihren WGs und zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit positionieren (s. Kapitel 4).

### **1. Zur Wohnsituation internationaler Studierender**

Obwohl 57% der ausländischen Studierenden ein Zimmer in einer WG bewohnen, stand diese Wohnform bisher kaum im Fokus der Mehrsprachigkeitsforschung.<sup>1</sup> Wirft man einen Blick auf die wenigen existierenden Studien, so zeigt sich, dass sich diese überwiegend mit dem Einfluss der Wohnsituation auf den Spracherwerb befassen. So wird besonders der gemeinsamen Unterbringung mit L1-Sprecher\*innen ein positiver Einfluss auf die zielsprachliche Kompetenz zugesprochen (vgl. z.B. Klapper/Rees 2012; Fiedler/Brosch 2019). Allerdings wird auch deutlich, dass es vor allem von dem subjektiven Erleben und der individuellen Situation der Studierenden abzuhängen scheint, inwieweit WGs tatsächlich als Lernumgebung fungieren (vgl. Pinar 2016). Für das von uns verfolgte Untersuchungsinteresse legt dieser Befund die Schlussfolgerung nahe, dass sich qualitative Forschungsmethoden, welche den sozialen Kontext berücksichtigen und die Perspektive der Studierenden fokussieren (vgl. ebd.: 92), in besonderem Maße eignen, um sprach(en)bezogene Fragestellungen zu untersuchen.

---

<sup>1</sup> Bei der 21. Sozialerhebung des deutschen Studierendenwerks gaben bundesweit 30% der befragten ausländischen Studierenden an, ein Zimmer in einer privaten WG zu bewohnen, und weitere 27% leben in einer Wohn- oder Flurgemeinschaft im Studentenwohnheim (vgl. Apolinarski/Brandt 2018). Mit ausländischen Studierenden sind hier Bildungsausländer\*innen gemeint.

Den Kontext der vorliegenden Studie bilden die Wohnheime des Studierendenwerks Freiburg. Die für die Untersuchung maßgeblichen WGs haben eine Größe von zwei bis zwölf Zimmern, wobei die Studierenden auf die Anzahl und die Auswahl ihrer Mitbewohner\*innen keinen direkten Einfluss haben. 20% der Zimmer werden als Festkontingent an Teilnehmende von Studienprogrammen wie Erasmus+ vermietet; insgesamt liegt der Anteil der internationalen Studierenden pro WG bei 35 bis 40%.<sup>2</sup>

Auch wenn die verfügbaren Zahlen keine Rückschlüsse auf die individuellen Sprachenrepertoires der Mitbewohner\*innen zulassen, so ist doch davon auszugehen, dass sich vielfach Sprachenkonstellationen ergeben, die eine Einigung auf eine oder mehrere „WG-Sprache(n)“ erforderlich machen oder die zur Etablierung einer WG-spezifischen mehrsprachigen Sprachpraxis führen. Dieser Umstand begründet unser Untersuchungsinteresse. Den Rahmen, um den skizzierten Gegenstand theoretisch zu fassen, bildet das Konzept der *Language Policy*.

## **2. Theoretischer Rahmen: Beschreibungsebenen von *Language Policy***

### **2.1 Makroebene: *Language Policy* als Text und als Diskurs**

Ursprünglich war das Konzept der *Language Policy* darauf ausgelegt, Normen auf der Makroebene zu beschreiben. In Arbeiten, die mit diesem Ansatz arbeiten, wird folglich die Regulierung der Sprachverwendung in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen oder Institutionen untersucht. "Policies are textual interventions into practice" (Ball 1993: 12), denn durch Texte wie Gesetze oder Verordnungen werden die Handlungsmöglichkeiten der Akteur\*innen in deren Geltungsbereich bestimmt. Im Fokus steht deshalb die Analyse von Texten mit handlungsregulierendem Charakter. Dazu gehören etwa Gesetze und Verordnungen, die die Verwendung, die Förderung oder das Verbot bestimmter Sprachen im Bildungssystem festlegen.

Da die Kommunikation in WGs in die private Domäne fällt, ist sie nicht institutionell reguliert. Allerdings gehören die untersuchten WGs zum Studierendenwerk und damit zu einer hochschulischen Einrichtung. Entsprechend ist die Platzvergabe an den Studierendenstatus gebunden. Die internationalen Studierenden, die im Fokus der vorliegenden Studie stehen, sind also zugleich Angehörige von Institutionen, die im Hinblick auf ihre internationale Vernetzung strategische Ziele verfolgen. Insofern ist ihre Anwesenheit in den WGs zumindest als ein Nebenprodukt dieser Strategien anzusehen.

Solche Internationalisierungsstrategien haben zugleich eine „telling“- und eine „selling“-Funktion (vgl. Fairclough 2010: 184), denn es geht nicht nur darum, Angehörige der Institution über die Internationalisierungsbestrebungen zu informieren (vgl. Bonacina-Pugh/Barakos/Chen 2020: 9), sondern auch um ökonomische Wettbewerbsfähigkeit (vgl.

---

<sup>2</sup> Die Angaben beruhen auf einer Auskunft des Studierendenwerks Freiburg vom 13. April 2022 als Antwort auf eine entsprechende Anfrage per E-Mail.

Cots/Lasagabaster/Garrett 2012: 19–21). Mit Blick auf die *Language Policy* ist Internationalisierung im nicht-anglophonen Raum in der Regel gleichbedeutend mit einem „lingua franca scenario“ (Haberland/Mortensen 2012: 2), d.h., die Internationalisierung „at home“ geht mit einer Einführung von Englisch als Wissenschaftssprache einher (vgl. Bonacina-Pugh/Barakos/Chen 2020: 2).

Wirft man einen Blick auf die Internationalisierungsstrategien der Universität und der Pädagogischen Hochschule Freiburg (vgl. Uni Freiburg 2014<sup>3</sup>; PH Freiburg 2014), so zeigt sich, dass tatsächlich in beiden Texten die besondere Rolle des Englischen als Wissenschaftssprache hervorgehoben wird. Die Universität Freiburg betont zudem das Französische als regional wichtige Sprache und erreicht dadurch ein „blending [of] global and local values“ (Bonacina-Pugh/Barakos/Chen 2020: 10). Durch Begriffe wie „bewusste[ ] Dreisprachigkeit“ (Uni Freiburg 2014: 3) und „intelligente[ ] Mehrsprachigkeit“ (ebd.) wird die Institution selbst als mehrsprachiger Akteur in Szene gesetzt, zugleich sind die verwendeten Adjektive Ausdruck eines elitären Anspruches. In beiden Strategiepapieren liegt ein Verständnis von Mehrsprachigkeit zugrunde, das von einer getrennten Verwendung der Sprachen ausgeht. Heller (1999) bezeichnet dies als parallelen Monolingualismus, Cekaite (2008: 188) spricht von „double monolingualism norm“. Demgegenüber gehen aktuelle didaktische Ansätze davon aus, dass es zu den genuin mehrsprachigen Kompetenzen gehört, alle verfügbaren sprachlichen Ressourcen im Sinne eines Translanguaging gemeinsam zu nutzen (vgl. García/Wei 2014).<sup>4</sup> Auffällig ist zudem, dass in keinem der beiden Strategiepapiere die sprachlichen Ressourcen der internationalen Studierenden Erwähnung finden.

Strategiepapiere und ähnliche Texte sind Produkt und Ausgangspunkt gesellschaftlicher und politischer Diskurse. Mit der Untersuchung dieser Diskurse – verstanden im Foucaultschen Sinne (vgl. Foucault 1981) – geht eine macht- und ideologiekritische Perspektive auf *Language Policy* einher (vgl. Bodis 2021; Da Costa Cabral 2021; Phyak 2021). So konstatiert Bodis (2021) in ihrer Studie zur Darstellung internationaler Studierender in den australischen Medien, dass deren Mehrsprachigkeit delegitimiert werde, indem sie lediglich als defizitäre Sprecher\*innen des Englischen perspektiviert würden. Durch die Unterstellung, dass sich ihre vermeintlichen sprachlichen Defizite negativ auf die akademische Qualifikation der „einheimischen“ Studierenden auswirken (vgl. ebd.: 379), lässt sich das Gebot rechtfertigen, dass sie auch außerhalb der Lehrveranstaltungen Englisch sprechen sollten (vgl. ebd.: 383–385). Zugleich würden die „internationals“ durch die negativen Zuschreibungen als homogene Gruppe konstruiert. Bodis (2021: 380) sieht in dem *Othering* und der Homogenisierung Indikatoren einer Sprachideologie. Konkret handelt es sich um den Prozess der Ikonisierung, bei der

<sup>3</sup> Es handelt sich um die Internationalisierungsstrategie 2015–2019. Ein neueres Dokument liegt unseres Wissens nicht vor.

<sup>4</sup> Zudem wird gerade in der aktuellen Sprachkontaktforschung die Annahme vertreten, dass Sprachen mental nicht getrennt voneinander repräsentiert sind (vgl. z.B. Höder 2019; Wasserscheidt 2019; Höder/Prentice/Tingsell 2021).

Merkmale der Sprachverwendung einer sozialen Gruppe als ikonische Repräsentation derselben gedeutet werden (vgl. Irvine/Gal 2000: 37–38).

Überträgt man diesen Diskurs auf das Setting der vorliegenden Studie, so wäre die Annahme, dass die WGs ihr sprachliches Zusammenleben frei von externen Normen gestalten, zumindest zu relativieren. Denn auch wenn die *Language Policies* nicht als Texte vorliegen, bilden gesellschaftliche und politische Diskurse einen Rahmen, der das sprachliche Zusammenleben auch im privaten Bereich prägen kann. Bezogen auf die WG-Kommunikation würde das bedeuten, dass die gesellschaftliche Erwartung bestünde, dass die „internationals“ in ihren WGs ausschließlich Deutsch sprechen, denn „a language learner is always a learner“ (Bodis 2021: 385). Allerdings ist zu bedenken, dass sich der Diskurs in Deutschland möglicherweise von dem in Australien unterscheidet. Denn wie nicht zuletzt die Internationalisierungsstrategien der Freiburger Hochschulen belegen, kommt dem Englischen als Wissenschaftssprache eine zentrale Rolle zu und folglich existiert ein Deutsch-Gebot vermutlich nicht in dem Maße wie ein entsprechendes Englisch-Gebot im anglophonen Raum.

## **2.2 Mikroebene: *Language Policy* als interaktionale Praxis**

Die *Language Policy* auf der Makroebene gibt einen Rahmen vor, der die Interaktion in einem bestimmten gesellschaftlichen Bereich reguliert. Insofern stellt sich die Frage, wie die Interagierenden auf der Mikroebene mit den Vorgaben umgehen: Verschaffen sie ihnen interaktional Geltung, modifizieren sie diese oder widersetzen sie sich ihnen im Extremfall sogar? Verweisen sie explizit auf die geltende *Language Policy* oder bleiben die Normen implizit? Diese beispielhaften Fragen mögen verdeutlichen, dass die Makroebene auf vielfältige Arten in die interaktionale Praxis hineinwirkt. Um die damit verbundenen Dynamiken zu erfassen, sind Studien erforderlich, die sich nicht auf eine Analyse der politischen bzw. institutionellen Vorgaben beschränken, sondern auch die Interaktionen selbst in den Blick nehmen (vgl. z.B. Spolsky 2004; Bonacina-Pugh/Barakos/Chen 2020; Da Costa Cabral 2021).

Neben solchen ebenenübergreifenden Untersuchungen aber existieren inzwischen auch eine Reihe von Arbeiten, die vollständig auf einen makrostrukturellen Zugang verzichten und sich ausschließlich den Aushandlungsprozessen in der Interaktion widmen (vgl. z.B. zur schulischen Unterrichtsinteraktion: Cekaite 2008; Amir 2013a, b; Amir/Musk 2014; Bonacina-Pugh 2017; zur Peer-Interaktion im Kindergarten: Cekaite/Evaldsson 2017; zur beruflichen Weiterbildung: Nissi/Hirsto 2021). Dabei wird die Sprachwahl als soziale Aktivität verstanden (vgl. Cekaite 2008: 180), durch die sich die Interagierenden zu den Normen der Institution positionieren bzw. durch die sie sich ihre normativen Orientierungen aufzeigen und diese aushandeln. *Language Policy* im Sinne einer interaktionalen Praxis ist folglich emergent und situiert (vgl. Amir 2013b: 12).

„A 'practiced' language policy is the set of norms of language choice that is being shared and negotiated in interaction to legitimise the use of particular languages at the local level [...].“

(Bonacina-Pugh/Barakos/Chen 2020: 7)

Es geht somit nicht nur um die Frage, welche Sprache in einem gegebenen Kontext als legitim, also angemessen gelten kann, sondern auch darum, wie eine Sprache in eben dieser Situation legitimiert wird und welche Normen dabei relevant gesetzt werden (vgl. Bonacina-Pugh 2017: 8-10). Das Untersuchungsinteresse gilt somit der Frage „why that, in that language, right now?“ (Üstünel/Seedhouse 2005: 302).

Anders als bei der *Language Policy* als Text, bei der nur das Produkt zugänglich ist, kann der Aushandlungsprozess in der Interaktion online mitverfolgt werden. Amir/Musk (2013: 151) fassen diese ko-konstruktive Herstellungsleistung im Begriff des „doing language policy“. Dabei lassen sich implizite und explizite Praktiken unterscheiden (vgl. Amir 2013b: 12; Amir/Musk 2013: 151). Ein implizites Verfahren liegt vor, wenn eine Person die Sprache wechselt, die andere sie hingegen beibehält. Als Beispiel für eine explizite Praktik hingegen kann die Aufforderung im Fremdsprachenunterricht gelten, die Zielsprache zu sprechen. Solche expliziten Verfahren bezeichnet Amir (2013a: 92) als „language policing“. Analog zu Reparaturen, durch die eine Störung interaktiv bearbeitet wird, lässt sich auch beim *Language Policing* zwischen einem *Other-Policing* (vgl. Amir/Musk 2014: 101) und einem *Self-Policing* (vgl. genauer Amir 2013a) unterscheiden, je nachdem ob die Sprachwahl vom Gesprächspartner/von der Gesprächspartnerin oder vom Sprecher/von der Sprecherin selbst problematisiert wird.

Im Unterschied zu formellen Lehr-Lern-Interaktionen wie dem Fremdsprachenunterricht, die in den erwähnten Studien im Fokus des Forschungsinteresses standen, bildet im vorliegenden Beitrag ein informelles Setting den Untersuchungsgegenstand. Da das Sprachenlernen hier nicht zur expliziten Agenda gehört und die Gesprächsbeteiligten grundsätzlich gleiche kommunikative Rechte und Pflichten haben, ist zu vermuten, dass implizite Praktiken bzw. Praktiken des *Self-Policing* präferiert werden, da diese das Image der Mitbewohner\*innen weniger bedrohen. Allerdings können diese Annahmen im vorliegenden Beitrag nicht überprüft werden, da nicht Aufzeichnungen von WG-Interaktionen das Datenmaterial bilden, sondern Gruppeninterviews.

### **2.3 Metaebene: *Language Policy* als Gesprächsgegenstand**

In den Interviews, die diesem Beitrag zugrunde liegen, erzählen internationale Studierende von den sprachlichen Erfahrungen, die sie in ihren WGs gesammelt haben. Sie stellen also dar, wie sprachliche Aushandlungsprozesse in einem anderen sozialen Raum, den WGs, aus ihrer Perspektive gestaltet sind. Das bedeutet, dass hier die *Language Policy* – verstanden im Sinne einer interaktionalen Praxis – den Gesprächsgegenstand bildet. Im Fokus der

Datenauswertung steht deshalb die Frage, wie die Interviewten die Aushandlung der WG-Sprachen perspektivieren und auf welche Weise sie sich und ihre Mitbewohner\*innen als „language policy makers“ (Cekaite/Evaldsson 2017: 471) in Szene setzen.

Über dieses grundsätzliche Untersuchungsinteresse hinaus ergeben sich drei weitere Analysefoki. So ist erstens zu fragen, inwieweit die Studierenden die WGs als „language learning ecologies“ (ebd.: 451) ansehen. Eine solche Pädagogisierung des privaten Raums erschiene etwa dann naheliegend, wenn man annähme, dass die in Kapitel 2.1 beschriebenen Diskurse auch in Deutschland präsent sind und dass sich die internationalen Studierenden folglich in der Pflicht sehen, ihre zielsprachlichen Kompetenzen auch außerhalb der Universität zu verbessern.<sup>5</sup> Darüber hinaus soll zweitens in den Blick genommen werden, welches Verständnis von Mehrsprachigkeit in den Interviews aufscheint: Berichten die Interviewpersonen von einer gleichzeitigen Nutzung aller verfügbaren sprachlichen Ressourcen oder konzeptualisieren sie ihre Mehrsprachigkeit als parallelen Monolingualismus? Und schließlich stellt sich drittens die Frage, welche soziale und individuelle Bedeutung die Studierenden ihren Sprachen – auch angesichts unterschiedlicher biographischer Prägungen – zuschreiben.

### **3. Methodisches Vorgehen und Korpus**

Die Datenbasis unserer Studie bilden zwei narrative Gruppeninterviews mit jeweils drei Teilnehmenden, die im Rahmen einer Bachelorarbeit entstanden sind (vgl. Baumann 2021). Die beiden Interviews, die eine Gesamtdauer von 52:45 Minuten bzw. 65:47 Minuten haben, wurden von Anna Baumann moderiert, audiographiert und im Anschluss in Anlehnung an GAT 2 (Minimaltranskript) verschriftlicht (vgl. Selting et al. 2009). Für den vorliegenden Beitrag haben wir die Daten teilweise unter Bezugnahme auf das Konzept der *Language Policy* reanalysiert und die in Kapitel 4 zitierten Ausschnitte zum Basistranskript ausgebaut.<sup>6</sup>

Wie in Tabelle 1 dargestellt, sind die Interviewpartner\*innen internationale Studierende aus den Herkunftsländern Bangladesch, Indien und Irland (Interview 1) bzw. aus Italien und der Türkei (Interview 2). Éinín und Alexandro leben erst seit wenigen Wochen in Freiburg, während die übrigen Interviewpersonen bereits vor ca. zwei Jahren in die Stadt gezogen sind. Alle Teilnehmenden haben während dieser Zeit in mindestens einer WG gewohnt.

---

<sup>5</sup> Denkbar wären selbstverständlich auch andere Gründe. Beispielsweise könnte auch die persönliche Motivation, einen Auslandsaufenthalt so umfassend wie möglich für das Sprachenlernen zu nutzen, ausschlaggebend sein.

<sup>6</sup> Die Transkription orientiert sich an den cGAT-Konventionen (vgl. Schmidt/Schütte/Winterscheidt 2015).

	<b>Interview 1</b>	<b>Interview 2</b>
<b>Gesamtdauer</b>	52:45 Minuten	65:47 Minuten
<b>Teilnehmende<sup>7</sup></b>	Raj (Bangladesch) Éinín (Irland) Bhavesh (Indien)	Duygu (Türkei) Alexandro (Italien) Elif (Türkei)

*Tab. 1: Korpus der Studie*

Da das von uns eingesetzte Erhebungsinstrument des narrativen Gruppeninterviews für sprachbezogene Fragestellungen bislang kaum erprobt wurde, hat die Studie explorativen Charakter. Die Besonderheit der gewählten Methode besteht darin, dass sie das auf Interaktion angelegte Format der Gruppendiskussion (vgl. Bohnsack 2021: 109–132) mit der auf die Elizitation von Erzählungen ausgerichteten Struktur des narrativen Einzelinterviews (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a) verbindet. Durch den Einsatz erzählgenerierender Fragen entstehen narrative Sequenzen, die häufig argumentativ überformt sind. Die weitgehende Zurückhaltung der Moderation schafft Raum für Interaktionen zwischen den Interviewpersonen. Dadurch entwickeln sich Dynamiken innerhalb der Gruppe, die es im Analyseprozess zu rekonstruieren gilt.

Zusätzlich wurde die Methode des Sprachenporträts eingesetzt (vgl. Krumm 2001). Bei dieser Methode werden die Teilnehmenden gebeten, die für sie wichtigen Sprachen in Körpersilhouetten einzutragen. „Objektive“ Beschreibungsmerkmale wie die Erwerbsreihenfolge und die Sprachkompetenz treten dabei in den Hintergrund. Vielmehr motiviert die Silhouette dazu, Sprachen körpermetaphorisch zu beschreiben, was zum einen die Teilnehmenden selbst dazu anregt, sich mit ihrer sprachlichen Identität auseinanderzusetzen und zum anderen auch im Rahmen der Analyse aufschlussreich sein kann, um das Verhältnis von Sprache und Identität zu rekonstruieren (vgl. Busch 2017).

Ihre Produkte haben sich die Studierenden anschließend gegenseitig in der Gruppe vorgestellt. Das gewählte Vorgehen hat den Vorteil, dass den Teilnehmenden durch die Einzelarbeitsphase Raum gegeben wird, alle für sie individuell bedeutsamen Sprachen zu verzeichnen, und dass durch die Präsentation sprachbiographische Reflexionen und Aushandlungsprozesse angestoßen werden.

Da der Studie mit nur zwei Gruppeninterviews ein überschaubares Korpus zugrunde liegt, ist sie als eine Fallstudie anzusehen. Deren Ziel besteht darin, durch einen mikroskopischen Blick zu rekonstruieren, wie sich die Interviewten zu den sprachlichen Praktiken in ihren WGs positionieren und welche Aushandlungsprozesse durch die Dynamiken in der Interviewgruppe entstehen. Dabei orientiert sich die Datenauswertung an der Positionierungsanalyse (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2004a, b).

<sup>7</sup>Bei den Namen handelt es sich um im Zuge der Anonymisierung der Daten vergebene Pseudonyme.

*„Positionierung bezeichnet zunächst ganz allgemein die diskursiven Praktiken, mit denen Menschen sich selbst und andere in sprachlichen Interaktionen aufeinander bezogen als Personen her- und darstellen, welche Attribute, Rollen, Eigenschaften und Motive sie mit ihren Handlungen in Anspruch nehmen und zuschreiben, die ihrerseits funktional für die lokale Identitätsher- und -darstellung im Gespräch sind [...].“*

(Lucius-Hoene/Deppermann 2004b: 168)

Das Konzept der Positionierung erscheint für unsere Studie insofern geeignet, als die Interviewpersonen von ihren Erfahrungen in den WGs erzählen und sich im Zuge dessen in ihrer Beziehung zu den Mitbewohner\*innen als Personen her- und darstellen. Durch die Interviewsituation, in der sich die Interviewten ebenfalls zueinander und zur Moderatorin in Position bringen, ergeben sich komplexe Beziehungen, die Lucius-Hoene/Deppermann (2004a, b) für narrative Einzelinterviews ausführlich beschreiben. In vereinfachter Form sind die Positionierungsaktivitäten für unsere Daten in Abbildung 1 dargestellt.



**Abb. 1: Positionierungsaktivitäten in den Gruppeninterviews (vereinfachte Darstellung in Anlehnung an die Grafik in Lucius-Hoene/Deppermann 2004b: 179)**

Wie Abbildung 1 verdeutlicht, ist zwischen der Interviewebene und der Ebene der Narration zu unterscheiden. Auf der Ebene der Narration positioniert sich das erzählte Ich zu den *Language Policy*-Aktivitäten der Mitbewohner\*innen. Dass dieses erzählte Ich nicht mit dem erzählenden Ich identisch ist, zeigt sich etwa dann besonders deutlich, wenn Erzählende eine peinliche Anekdote lachend vortragen und sich damit vom erzählten Ich distanzieren. Dadurch wiederum positionieren sie sich auf der Interviewebene zu den übrigen Interviewbeteiligten,

die sich ihrerseits durch ihre Rezipienz zum erzählenden Ich in Position bringen. Diese komplexen Positionierungsdynamiken gilt es, in der Datenauswertung zu rekonstruieren. Der Schwerpunkt der in Kapitel 4 präsentierten Analysen liegt auf der Ebene der Narration.

#### 4. Analyse: zur Perspektivierung der *Language Policies* in den Interviews

Im Folgenden soll nun anhand von drei Datenbeispielen nachgezeichnet werden, wie die internationalen Studierenden die *Language Policies* in ihren WGs darstellen und wie sie sich zu ihrer Mehrsprachigkeit positionieren. Dabei geht es im ersten Datum um die Rolle des Deutschen als WG-Sprache, während Datum 2 die Lingua franca Englisch zum Gegenstand hat. Mit dem dritten Datum wird die Domäne der WGs verlassen, um zu rekonstruieren, wie ein Interviewteilnehmer – angeregt durch das Sprachenporträt – seine eigene Mehrsprachigkeit und die *Language Policy* seines Heimatlandes Indien reflektiert.

##### 4.1 *Didn\_t WORK: Scheitern der Language Policy „German in front of me“*

Im ersten Datenbeispiel, in dem die Bedeutung des Deutschen für das Zusammenleben in der WG thematisiert wird, tritt Raj als primärer Sprecher auf. Er stammt aus Bangladesch und lebt seit zwei Jahren in Deutschland. An einigen Stellen kommentiert der aus Indien stammende Bhavesh die Erzählung. Beide haben während ihres gesamten Aufenthalts in studentischen WGs gelebt.

Dass Raj in dem Ausschnitt erzählt, wie er mit seinen Mitbewohner\*innen die *Language Policy* aushandelt, ist ein Beleg dafür, dass diese nicht nur in den Interviews Gesprächsgegenstand ist, sondern auch in den WGs selbst. Raj situiert das erzählte Ereignis nicht explizit im Hinblick auf Ort, Zeit und Akteur\*innen. Dennoch lässt sich durch den Interviewkontext eindeutig rekonstruieren, dass sich die Szene in der gemeinsamen Wohnung abspielt und dass er mit „them“ (Zeile 3) bzw. „they“ (Zeile 8) auf seine Mitbewohner\*innen referenziert.

##### Datum 1: *didn\_t WORK ((15:00:1–15:29:3))*

```

01 Raj    ((schnalzt)) i ALso:,
02        like;=did the SAME thing,=
03        =(like i to) told them oKAY,
04        °h in FRONT of me,=
05        =please speak GERman,=
06        =because i (.) want to LEARN and,
07        °h the:n i also TRIED to: speak german,=
08        =and they said okay NO;
09        ((la[cht]) )
10 Bha    [((lacht))]
11 Raj    <<lachend> we better_äh speak ENGLISH>,
12        ((lacht))
13        <<lachend > it_s °h too BAD>–
14        ((lacht))
15 Bha    [°hh]
16 Raj    [AH:],
17        [so unTIL you] (.) reach a::,
18 Bha    [((lacht)) ]

```

19 Raj a at least your LLevel,=  
20 =you can NOT actually continue with this: type of STRategy,=  
21 =[i THINK],  
22 Bha [a\_HA, ]  
23 Raj SO;=yeah,  
24 ((la[cht)) ]  
25 Bha [YEAH true].  
26 Raj <<lachend> didn\_t WORK,>=°hh  
27 <<p> for ME:>,

In dem Ausschnitt erzählt Raj von einer *Language Policy*-Initiative, die er selbst gegenüber seinen Mitbewohner\*innen ergriffen hat. In animierter Rede setzt er seine Bitte in Szene, dass diese mit ihm nur Deutsch sprechen sollten (Zeilen 4–5). Es handelt sich um ein *Other-Policing*, denn sein erzähltes Ich etabliert hier eine explizite Norm für den Sprachgebrauch der Mitbewohner\*innen. Dabei zeigt sich ein Unterschied zum *Language Policing* in der Unterrichtsinteraktion, wie es etwa Amir (2013a, b) und Amir/Musk (2014) beschreiben. So geht es hier nicht um die lokale Bearbeitung eines Verstoßes gegen eine etablierte *Language Policy*, etwa gegen die Verwendung der L1 im Fremdsprachenunterricht. Vielmehr formuliert Raj eine Initiative für eine grundlegend neue *Language Policy*. Dies erscheint möglich, da in der privaten Domäne – anders als in institutioneller Kommunikation – keine verbindliche Vorgabe, etwa durch eine schriftlich fixierte *Language Policy* existiert.

Raj begründet seine Initiative mit dem Wunsch, Deutsch zu lernen (Zeile 6). Er positioniert sich also – obwohl die WG-Kommunikation eindeutig der Freizeitdomäne angehört – als Lernender. In dieser Selbstpositionierung deutet sich an, dass die Lernendenrolle für internationale Studierende tatsächlich nicht auf den akademischen Kontext beschränkt ist, sondern dass das Sprachenlernen als eine ubiquitäre Aufgabe wahrgenommen wird.

Dass sich Raj ebenfalls der von ihm initiierten „German only“-*Policy* verpflichtet fühlt, zeigt er in Zeile 7 an. Insofern handelt es sich auch um ein *Self-Policing*. Durch „TRIED to:“ (Zeile 7) perspektiviert er den Wechsel ins Deutsche als bewussten Schritt, der ihm Anstrengung abverlangt.

Die Reaktion der Mitbewohner\*innen wird als Planbruch inszeniert (Zeile 8). Diese äußern Dissens und bestehen auf einer „Englisch als Lingua franca“-*Policy*. Es handelt sich also um eine Misserfolgsgeschichte, durch die das erzählte Ich von den anderen Akteur\*innen der Erzählung als inkompetenter Sprecher des Deutschen positioniert wird. Eine Kommunikation auf Deutsch sei mit ihm nicht möglich („it\_s °h too BAD“, Zeile 13). Indem Raj die Geschichte durch Lachen bzw. eine lachende Modalität als lustige Anekdote rahmt (Zeilen 9–14), stellt er eine Distanz zum erzählten Ich her. Bhavesh stimmt in das Lachen ein und solidarisiert sich dadurch auf der Interviewebene mit dem erzählenden Ich (Zeile 10).

Ab Zeile 17 folgt ein allgemeines Fazit, durch das die argumentative Funktion der Geschichte expliziert wird: Eine „German in front of me“-*Policy*, von Raj selbst als „STRategy“ (Zeile 20)

bezeichnet, sei erst ab einem bestimmten sprachlichen Niveau möglich. Bhavesh äußert Zustimmung (Zeile 25) und stellt – wie schon durch seine affiliative Rezeptionshaltung – Gemeinsamkeit auf der Interviewebene her.

Insgesamt perspektiviert Raj die *Language Policy* seiner WG als Entscheidung zwischen dem „lernalersprachlichen“ Medium Deutsch und der Lingua franca Englisch. Damit verweist er auf eine monolinguale *Policy*, die eine strikte Trennung zwischen den Sprachsystemen vorsieht. Eine Nutzung mehrsprachiger Praktiken hingegen scheint der Erzählende nicht in Betracht zu ziehen. Auch wenn es denkbar ist, dass er faktisch dennoch auf Ressourcen aus verschiedenen Sprachen zurückgreift, belegt dies, dass er sich normativ am Gebot der parallelen Einsprachigkeit orientiert. Damit referenziert er auf ein Verständnis von Mehrsprachigkeit, wie es sich nicht zuletzt in den Internationalisierungsstrategien der Freiburger Hochschulen findet (s. Kapitel 2.1).

#### 4.2 *i am also COOL: Argumentieren für Englisch als Lingua franca*

Ebenso wie in Datum 1 tritt Raj auch im folgenden Datum 2 als primärer Sprecher auf. Der Ausschnitt ist allerdings weniger narrativ gestaltet. Stattdessen nimmt Raj durch generisch verwendetes „you“ eine allgemeingültige Perspektive ein und argumentiert für den Gebrauch des Englischen als Lingua franca.

##### Datum 2: *i am also COOL* ((12:08:8–12:41:7))

```

01 Raj a:nd (0.8) °h i FEE,=
02 =i feel the same like you SAY it,=like-
03 (0.6)
04 you can NOT-=
05 =IF you (.) c--=h°
06 if you don_t KNOW the language-=
07 =you can not (inteGRate your point TOO much),=
08 =you KNOW-=
09 =you can not respond to JO:kes,=
10 =or you can not °h like MAKE jokes,=
11 =or you CAN_not,
12 PROVE yourself,=
13 =like,=
14 =oKAY;= i am also COOL,=<<lachend> hey>,
15 ((lacht))
16 <<lachend> so,=yeah>,
17 °h <<lachend> so:>;
18 °h it_s like THIS actually;=
19 =but-
20 so far its been NOT a,
21 like BIG: (.) issue,
22 (0.67)
23 because HE:RE,=
24 =i found PEOPle,=
25 =they ALL can: speak english,=so;
26 (1.4)
27 it_s NICE-
```

28 (1.0)  
29 Bha ((schmatzt)) (.) YEAH:,

Zu Beginn des Ausschnittes äußert Raj Übereinstimmung mit den zuvor von Éinín eingebrachten Erfahrungen (nicht im Transkript).<sup>8</sup> Durch die Äußerung „i feel the same like you SAY it“ (Zeile 2) setzt er seine gleichlaufenden Emotionen relevant (*affiliation*). Damit arbeitet er – ebenso wie Bhavesh in Datum 1 – an der Konstitution einer Gruppenidentität auf der Interviewebene.

In Zeile 4 eröffnet er durch „you can NOT“ eine generische Perspektive und führt in vier syntaktisch parallelen Konstruktionen die Beschränkungen aus, die sich aus einer unzureichenden Sprachkompetenz ergeben (Zeilen 7–14). Rhetorisch wählt er das Format einer Klimax. So benennt er zunächst konkrete sprachliche Handlungen, die er in der Fremdsprache nicht bewältigen kann, bis er abschließend auf die grundlegende Unmöglichkeit zu sprechen kommt, ein „cooles“ Image aufzubauen. Thematisiert wird damit die zentrale Rolle der Sprache für die soziale Identität (vgl. Spreckels/Kotthoff 2009: 415–422). Im Unterschied zu Datum 1 identifiziert sich Raj hier folglich nicht mit der Rolle des Sprachenlernenden, sondern hebt seinen Anspruch hervor, als unterhaltsamer, schlagfertiger Mitbewohner wahrgenommen zu werden. Auch dies kontextualisiert er abschließend durch ein Lachen bzw. durch eine lachende Modalität (Zeilen 14–17) und stuft damit die Problemhaftigkeit herunter.

Eine Deproblematisierung auf inhaltlicher Ebene schließt er ab Zeile 19 an. Eingeleitet durch adversatives „but“ wechselt er auf die persönliche Ebene und stellt heraus, dass seine unzureichende Sprachkompetenz (im Deutschen) kein „BIG: (.) issue“ (Zeile 21) darstelle, da er englischsprechende Personen gefunden habe (Zeilen 23–25). Indem er dies abschließend als „NICE“ (Zeile 27) bewertet, stellt er die Lingua franca-Kommunikation als Lösung dar, durch die kompetenzbedingte Asymmetrien umgangen werden können. Wie bereits in Datum 1 äußert Bhavesh Zustimmung („YEAH“, Zeile 29).

Fokussiert man die Interaktion auf der Interviewebene in den beiden Datenbeispielen, so gewinnt man einen Eindruck von den Positionierungsdynamiken. Denn sowohl in Datum 1 als auch in Datum 2 ist zu beobachten, dass die Interviewten Gemeinsamkeiten in der Gruppe hervorheben, indem sie Zustimmung äußern, emotionale Verbundenheit anzeigen (*affiliation*) und gleichlaufende Erfahrungen bzw. Bewertungen anschließen. Diese Tendenz, die in den Interviews insgesamt zu beobachten ist, führt in den präsentierten Ausschnitten dazu, dass dieselbe Person die *Language Policy* seiner WG unterschiedlich perspektiviert. So inszeniert Raj die Entscheidung für Englisch als Lingua franca in Datum 1 als eine ihm von seinen

---

<sup>8</sup> Éinín berichtet von ihren Problemen, sich auf Deutsch auszudrücken. Insbesondere thematisiert sie die Schwierigkeit, witzig zu sein oder Geschichten zu erzählen. Deshalb habe die WG auf ihre Initiative hin angefangen, „to speak a little more english together“ (11:15 min.).

Mitbewohner\*innen aufgezwungene Regelung, während er eben diese *Policy* in Datum 2 als Chance darstellt, um seine soziale Identität frei von sprachlichen Beschränkungen zu gestalten. Gemeinsam ist beiden Datenbeispielen indes, dass die *Language Policy* – und auch dies gilt im Wesentlichen für die Interviews insgesamt – als monolingual und statisch charakterisiert wird, d.h., die Entscheidung für eine WG-Sprache scheint, wenn sie einmal getroffen ist, weitgehend fixiert zu sein.

#### 4.3 not EDUcated: Reflexion über die *Language Policy* im Heimatland

Wie in Kapitel 3 erwähnt, wurde in der vorliegenden Studie zusätzlich mit der Methode der Sprachenporträts gearbeitet. Die dabei entstandenen Produkte stehen in einem deutlichen Gegensatz zur Darstellung der *Language Policy* in den WGs. Denn während sich die WGs am Gebot der Einsprachigkeit zu orientieren scheinen, zeigt sich in den Sprachenporträts eine erstaunliche Sprachenvielfalt. Exemplarisch möchten wir am Beispiel von Bhavesh aufzeigen, wie er sich zu seiner Mehrsprachigkeit positioniert und wie er das Sprachenporträt zum Anlass nimmt, um über die *Language Policy* in seinem Heimatland zu reflektieren.

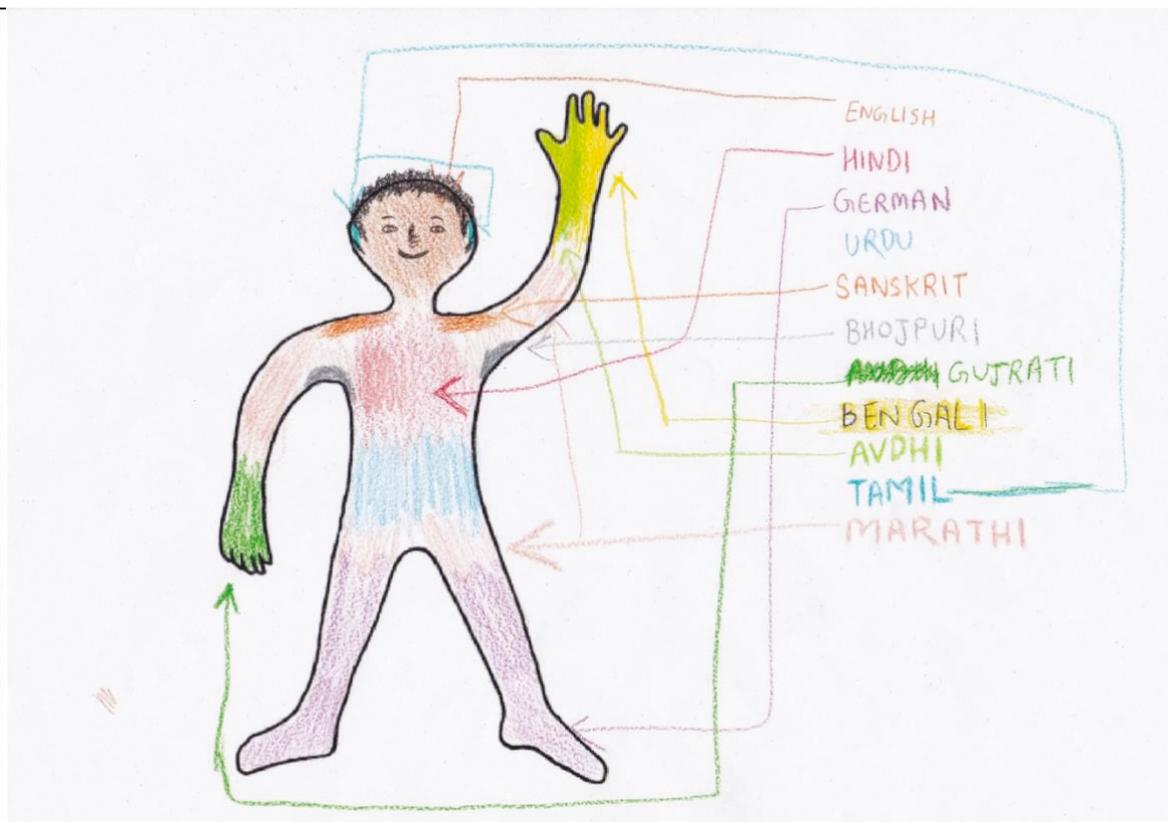


Abb. 2: Sprachenporträt Bhavesh

Bhaveshs Sprachenporträt setzt sich aus elf Sprachen zusammen (s. Abb. 2), von denen er acht keine primär kommunikative, sondern eine soziokulturelle bzw. biographische Bedeutung zuschreibt. So assoziiert er mit Urdu „all the delicious dishes in india“ (38:09 min.) und verortet die Sprache dementsprechend im Magen der Körpersilhouette. Bezüglich der Sprachen Bengali und Avdhi, welche er gemeinsam vorstellt, verwendet er eine komplexe

Körpermetaphorik: Ausgehend von der Annahme, dass die linke Hand mit der rechten Gehirnhälfte verbunden ist und dass sich dort das „Künstlerische“ lokalisieren lässt, stellt er die Verbindung zu „all the good poets and writers and artists“ (39:15 min.) her, welche er kategorisch diesen Sprachgemeinschaften zuordnet. Einen rhetorischen Kontrast erzeugt er schließlich durch die direkt aufeinander folgende Vorstellung von Sanskrit und Bhojpuri. Während er das auf die Schultern gezeichnete Sanskrit als sprachlich-kulturelles Erbe ansieht, für dessen Weitergabe er sich mitverantwortlich fühlt, stellt er Bhojpuri als die rivalisierende Sprache seiner Heimat dar und verortet es unter den Achselhöhlen. Die metaphorische Zuschreibung „and it !STINKS!“ (38:31 min.) erfüllt dabei in der Interaktion eine belustigende Funktion. Insgesamt machen die vielfältigen Bedeutungszuschreibungen die Komplexität individueller Mehrsprachigkeit und sprachlicher Identitätskonstruktion sichtbar. Zudem lässt sich eine weit gefasste Definition sprachlicher Ressourcen erkennen, bei der nicht die Sprachkompetenz ausschlaggebend ist, sondern biographische Bezüge im Vordergrund stehen.

Den ersten drei Sprachen weist Bhavesh auch eine Alltagsbedeutung zu und setzt damit seine durch Sprachverschränkungen geprägte lebensweltliche Mehrsprachigkeit relevant: Englisch als seine „first language“ (37:44 min.) und die Sprache, in der er denkt, Hindi als die Sprache, die er am meisten spricht, und Deutsch, „the language of the land i walk in“ (38:00 min.), als seine Umgebungssprache.

Marathi, die Sprache ganz unten in der Auflistung, ergänzt Bhavesh erst im Nachhinein. Über die Zuordnung zur geographischen Kategorie des „native place i come from“ (39:50 min.) schreibt er ihr eine biographische Bedeutung zu, welche er im Sprachenporträt durch die metaphorische Farbwahl von „my skin colour“ (39:48 min.) zum Ausdruck bringt. Eine kommunikative Bedeutung hingegen ordnet er dem Marathi nicht zu. Dies konstituiert einen deutlichen Kontrast zum Englischen, dessen Relevanz er besonders hervorhebt. So belegt der folgende Transkriptausschnitt, dass er eine hohe Kompetenz im Englischen als entscheidend für das gesellschaftliche Prestige ansieht (s. Datum 3).

### Datum 3: not EDUcated ((44:31:1–44:43:9))

```
01 Bha i don_t think (.) europeans will underSTAND this,=°h
02 but growing up for US it_s like äh,=°h
03 your LANGuage is your language and we don_t give a fuck,=°h
04 if you don_t know english you_re not EDUcated;
05 (0.3)
06 THAT_S how:–
07 [that_s] [how the menTAlity] is,
08 Raj [mh:, ]
09 [that_s TRUE, ]
```

Eröffnet wird der Ausschnitt durch einen metakommunikativen Vorlauf, in der Bhavesh Zweifel äußert, dass Europäer\*innen seine folgenden Ausführungen verstehen können (Zeile

1). Damit konstruiert er einen Gegensatz zu der Gruppe, der er sich selbst zuordnet („US“, Zeile 2). Dass es sich dabei um eine supranationale Kategorie handelt, wird deutlich, wenn man den größeren Kontext einbezieht, denn Bhavesh hat zuvor den „subcontinent“ als geographische Bezugsgröße eingeführt (nicht im Transkript).

Den Kern seiner sprachpolitischen Reflexion bildet die Einschätzung, dass die Kompetenz im Englischen allein ausschlaggebend sei, um als gebildet zu gelten (Zeile 4). Dem stellt er alle anderen Herkunftssprachen („your language“, Zeile 3) gegenüber, die er durch die Extremformulierung „we don\_t give a fuck“ (Zeile 3) als wertlos charakterisiert. Diese Zuspitzung bekräftigt er durch sein Resümee, dass dies die „menTAlity“ sei (Zeile 7).

Bhavesh thematisiert in dem Ausschnitt also Fragen des Sprachprestiges und der Sprachhierarchien (vgl. auch Risager 2012). Was er selbst als „menTAlity“ (Zeile 7) bezeichnet, ließe sich auch unter den Begriff der Sprachideologie subsumieren, da den Sprecher\*innen aufgrund ihrer Sprachkompetenz im Englischen positive oder negative Eigenschaften zugeschrieben werden. Dass Bhavesh seine Reflexion ohne erkennbare Anstrengung auf Englisch formuliert, macht ihn selbst zu einem Repräsentanten der Elite seines Landes – auch wenn ihm das möglicherweise in dem Moment nicht bewusst ist.

Raj äußert im Anschluss Zustimmung und beansprucht durch „mh:, that\_s TRUE“ (Zeilen 8–9) zugleich einen unabhängigen epistemischen Zugang. Er zeigt also an, dass sich die von Bhavesh dargestellte *Language Policy* mit seinen eigenen Erfahrungen deckt. Indirekt weist er damit auf seine Zugehörigkeit zur supranationalen Gruppe der „subcontinentals“ hin und stellt Gemeinsamkeit auf der Interviewebene her.

Bezieht man Bhaveshs Reflexion auf das Sprachenporträt zurück, so zeigen sich sowohl Konvergenzen als auch Divergenzen. Denn einerseits bietet die von ihm beschriebene Sprachhierarchie eine Erklärung dafür, dass er die Regionalsprache Marathi in seiner Darstellung derart marginalisiert. Ebenso entspricht die einseitige gesellschaftliche Wertschätzung des Englischen der zentralen Rolle, die die ehemalige Kolonialsprache in seinem Sprachenporträt als im Kopf platzierte Denk-Sprache einnimmt. Andererseits aber steht das Bild, das er von der *Language Policy* des *subcontinents* mit ihrer monolingualen Ausrichtung zeichnet, im scharfen Kontrast zu der Vielzahl der Sprachen, die er im Sprachenporträt aufführt und die von der gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit seiner Heimat zeugen.

##### **5. *Doing being an international*: Fazit und Ausblick**

In der vorliegenden Interviewstudie wurde rekonstruiert, wie sich internationale Studierende zur *Language Policy* in ihren WGs und zu ihrer eigenen Mehrsprachigkeit positionieren. Dabei lässt sich im Korpus – wie exemplarisch am Material von drei Datenbeispielen illustriert – eine Orientierung an der Norm der (parallelen) Einsprachigkeit ausmachen. Außerdem belegt die Analyse, dass die in den WGs genutzten Sprachen unterschiedlich bewertet werden: Während

die Interviewten das Deutsche mit sprachlichen Beschränkungen und kommunikativen Asymmetrien assoziieren, messen sie dem Englischen als Lingua franca eine zentrale Bedeutung bei. Plurilinguale Praktiken hingegen werden nicht relevant gesetzt und dies, obwohl die Studierenden zum Teil in mehrsprachigen Gesellschaften aufgewachsen sind. Dieser Befund steht im Gegensatz zu den aktuell vorherrschenden Auffassungen in den Fremdsprachenphilologien. Denn geht man davon aus, dass Sprachen bei mehrsprachigen Personen nicht getrennt voneinander repräsentiert sind und dass die gleichzeitige Nutzung aller verfügbaren sprachlichen Ressourcen eine Kompetenz darstellt, dann sollte diese wertgeschätzt und gefördert werden.

Zu bedenken ist allerdings, dass Interviews als indirekte Erhebungsmethode keinen Rückschluss darauf zulassen, ob die WG-Interaktionen tatsächlich so einsprachig gestaltet sind, wie es die Studierenden darstellen. Angesichts dieser Beschränkung sollten Anschlussstudien in Erwägung ziehen, Aufzeichnungen von Tischgesprächen in mehrsprachigen WGs als weitere Datenquelle heranzuziehen. Denn während in unserer Studie die Perspektive **auf** die *Language Policy* im Fokus stand, ließe sich in den WG-Interaktionen das *Language Policing* in actu rekonstruieren. Dabei könnte neben der Frage, welche Rolle plurilinguale Praktiken spielen, auch untersucht werden, ob diese von den Gesprächsbeteiligten als Normverstoß behandelt werden.

Unsere Studie deutet zudem darauf hin, dass die Interviewten der Image- und Identitätsarbeit einen hohen Stellenwert für die WG-Kommunikation beimessen, wodurch das Sprachenlernen in den Hintergrund rückt. Entsprechend bewerten sie ihre begrenzten Ressourcen im Deutschen bzw. die asymmetrisch verteilten Sprachkompetenzen als ein Problem, das sie durch ein Ausweichen auf die Lingua franca Englisch zu lösen versuchen. Daraus ließe sich aus didaktischer Perspektive ableiten, dass sich die WGs nur dann als Rahmen für informelle Sprachlernprozesse eignen, wenn die Studierenden bereits über eine hohe Sprachkompetenz im Deutschen verfügen. Andernfalls erscheinen Settings wie Tandems, die stärker als eine Lernsituation angelegt sind, geeigneter, um die Sprachkompetenzen in und durch Interaktion mit Peers auszubauen.

Auf methodischer Ebene bestand ein Anliegen der vorliegenden Studie darin, das narrative Gruppeninterview als Forschungsinstrument zu explorieren. Mit Blick auf dieses Ziel lässt sich resümieren, dass die Interviewform komplexe Daten generiert, da sich die Positionierungen in der Gruppe gegenseitig bedingen. Dadurch entfaltet sich eine Dynamik, wie sie unserer Einschätzung nach in Einzelinterviews nicht zu beobachten ist. Für die Daten, die dieser Studie zugrunde liegen, ist diese Dynamik als eine Konsensorientierung zu charakterisieren, d.h., es werden präferiert gleichlaufende Erfahrungen und Bewertungen angeschlossen. Durch diese Konsensorientierung bildet sich im Interviewverlauf eine Gruppenidentität heraus, die wir in konversationsanalytischer Tradition als ein *doing being an international* bezeichnen möchten. Denn indem die Studierenden die Ethnobezeichnung *internationals* etablieren und diese

Kategorie in ihren Narrationen mit Attributen anreichern und indem sie sich von den deutschen Studierenden abgrenzen, treiben sie den Prozess der Vergemeinschaftung voran.

In dieser interaktionalen Konstruktion von Zugehörigkeiten und deren Rekonstruktion im Zuge der Analyse liegt unseres Erachtens ein Potenzial der gewählten Methode. Zugleich aber darf die Konstruiertheit sozialer Wirklichkeit bei der Datenauswertung nicht aus dem Blick geraten. So legt gerade die Konsensorientierung den Schluss nahe, dass die Interviewten in einer anderen Konstellation vermutlich von anderen Erfahrungen erzählt und andere Bewertungsaspekte relevant gesetzt hätten.

## 6. Literatur

Amir, Alia (2013a): Self-Policing in the English as a foreign language classroom. In: *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)* 7, 2, 84–105.

Amir, Alia (2013b): *Doing language policy: a micro-interactional study of policy practices in English as a foreign language classes*. Linköping: Department of Culture and Communication, Division of Language and Culture.

Amir, Alia & Musk, Nigel (2013): Language policing: micro-level language policy-in-process in the foreign language classroom. In: *Classroom Discourse* 4, 2, 151–167.

Amir, Alia & Musk, Nigel (2014): Pupils doing language policy: micro-interactional insights from the English as a foreign language classroom. In: *Apples – Journal of Applied Language Studies* 6, 2, 93–113.

Apolinarski, Beate & Brandt, Tasso (2018): *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*.  
[https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/soz21\\_auslaenderbericht.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/sozialerhebung/21/soz21_auslaenderbericht.pdf) (15.04.2022).

Ball, Stephen J. (1993): What is policy? Text, trajectories and toolboxes. In: *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 13, 2, 10–17.

Baumann, Anna (2021): *(Mehr)sprachige Praktiken in Wohngemeinschaften mit internationalen Studierenden – eine Gruppeninterview-Studie*. Freiburg: Unveröffentlichte Bachelorarbeit, Pädagogische Hochschule Freiburg.

Bodis, Agnes (2021): 'Double deficit' and exclusion: mediated language ideologies and international students' multilingualism. In: *Multilingua* 40, 3, 367–391.

Bohnsack, Ralf (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. Stuttgart: utb.

Bonacina-Pugh, Florence; Barakos, Elisabeth & Chen, Qi (2020): Language policy in internationalisation of higher education in anglophone countries: the interplay between language as 'text', 'discourse' and 'practice'. In: *Applied Linguistics Review* 2020, 1–23.

Bonacina-Pugh, Florence (2017): Legitimizing multilingual practices in the classroom: the role of the 'practiced language policy'. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1–15.

Busch, Brigitta (2017): *Mehrsprachigkeit*. 2. Auflage. Wien/Stuttgart: facultas.

Cekaite, Asta (2008): Staging linguistic identities and negotiating monolingual norms in multiethnic school settings. In: *International Journal of Multilingualism* 5, 3, 177–196.

Cekaite, Asta & Evaldsson, Ann-Carita (2017): Language policies in play: learning ecologies in multilingual preschool interactions among peers and teachers. In: *Multilingua* 36, 4, 451–475.

Cots, Josep M.; Lasagabaster, David & Garrett, Peter (2012): Multilingual policies and practices of universities in three bilingual regions in Europe. In: *International Journal of the Sociology of Language* 216, 7–32.

Da Costa Cabral, Ildegrada (2021): From discourses about language-in-education policy to language practices in the classroom: a linguistic ethnographic study of multi-scalar nature in Timor-Leste. In: *Language Policy* 20, 27–52.

Fairclough, Norman (2010): *Critical discourse analysis: the critical study of language*. 2. Auflage. Harlow: Longman.

Fiedler, Sabine & Brosch, Cyril R. (2019): *Der Erasmus-Studienaufenthalt – Europäische Sprachenvielfalt oder Englisch als Lingua franca?* Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.

Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.  
[Französische Originalausgabe: Foucault, Michel (1969): *L'Archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.]

García, Ofelia & Wei, Li (2014): *Translanguaging: language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.

Haberland, Hartmut & Mortensen, Janus (2012): Language variety, language hierarchy and language choice in the international university. In: *International Journal of the Sociology of Language* 216, 1–6.

Heller, Monica (1999): *Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography*. London: Longman.

Höder, Steffen (2019): Mehrsprachige Äußerungen aus dem Blickwinkel der Diasystematischen Konstruktionsgrammatik: eine Annäherung. In: Erfurt, Jürgen & De Knop, Sabine (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik und Mehrsprachigkeit. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 94*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 27–50.

Höder, Steffen; Prentice, Julia & Tingsell, Sofia (2021): Additional language acquisition as emerging multilingualism: a construction grammar approach. In: Boas, Hans C. & Höder, Steffen (Hrsg.): *Constructions in contact 2: language change, multilingual practices, and additional language acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 309–338.

Irvine, Judith T. & Gal, Susan (2000). Language ideology and linguistic differentiation. In: Kroskrity, Paul V. (Hrsg.): *Regimes of language: ideologies, politics, and identities*. Santa Fe: School of American Research Press, 35–84.

Klapper, John & Rees, Jonathan (2012): University residence abroad for foreign language students: analysing the linguistic benefits. In: *The Language Learning Journal* 3, 40, 335–358.

Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenporträts*. Wien: Eviva.

Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004a): *Rekonstruktion narrativer Identität: ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004b): Narrative Identität und Positionierung. In: *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, 166–183. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/> (30.08.2022).

Nissi, Riikka & Hirsto, Heidi (2021): Policing language in the world of new work: the commodification of workplace communication in organizational consulting. In: *Applied Linguistic Review* 2021, 1–24.

Phyak, Prem (2021): Epistemicide, deficit language ideology, and (de)coloniality in language education policy. In: *International Journal of the sociology of language* 267–268, 219–233.

PH Freiburg (2014): *Internationalisierungsstrategie*. <https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/shares/Zentral/Hochschule/Rektorat/internationalisierungsstrategie.pdf> (12.04.2022).

Pinar, Alex (2016): Second language acquisition in a study abroad context: findings and research directions. In: *Colombian Applied Linguistics Journal* 2, 18, 83–94.

Risager, Karen (2012). Language hierarchies at the international university. In: *International Journal of the Sociology of Language* 216, 111–130.

Schmidt, Thomas; Schütte, Wilfried & Winterscheid, Jenny (2015): *cGAT: Konventionen für das computergestützte Transkribieren in Anlehnung an das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem 2 (GAT2)*. [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4616/file/Schmidt\\_Schuette\\_Winterscheid\\_cGAT\\_2015.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/4616/file/Schmidt_Schuette_Winterscheid_cGAT_2015.pdf) (05.09.2022).

Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402. <http://www.gespraechsforschung-ozs.de> (13.04.2022).

Spolsky, Bernard (2004): *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spreckels, Janet & Kotthoff, Helga (2009): Communicating identity in intercultural communication. In: Kotthoff, Helga & Spencer-Oatey, Helen (Hrsg.): *Handbook of intercultural communication*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 415–439.

Uni Freiburg (2014): *Internationalisierungsstrategie 2015–2019 der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg*. [https://www.international.uni-freiburg.de/en/files/documents/internationalisierungsstrategie\\_ufr\\_2014-2018](https://www.international.uni-freiburg.de/en/files/documents/internationalisierungsstrategie_ufr_2014-2018) (30.08.2022).

Üstünel, Eda & Seedhouse, Paul (2005): Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. In: *International Journal of Applied Linguistics* 15, 3, 302–325.

Wasserscheidt, Philipp (2019): Sprachkontakt als Lernprozess in der Bilingualen Konstruktionsgrammatik. In: Erfurt, Jürgen & De Knop, Sabine (Hrsg.): *Konstruktionsgrammatik und Mehrsprachigkeit. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 94*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr, 51–74.

# Literale Alltagspraktiken erwachsener arabischsprachiger Migrant\*innen im Kontext zweitsprachlicher Alphabetisierung

Franziska Förster, Yousuf Aboamer, Christine Czinglar\*

## Abstract

*Erwachsene Migrant\*innen mit kürzer oder länger zurückliegender Migrationsgeschichte sind im Alltag mit vielfältigen sprachlichen Anforderungen in der Mehrheitsprache Deutsch konfrontiert. Besonders herausfordernd ist dabei, dass in vielen kommunikativen Situationen schriftsprachlich gehandelt werden muss. Wir stellen eine laufende qualitative Interviewstudie mit einer Gruppe von 12 arabischsprachigen Erwachsenen vor, die an kontrastiven Alphabetisierungskursen teilnehmen. Ausgehend von soziokulturellen Perspektiven auf Literacy untersuchen wir anhand ihrer Berichte über literale Ereignisse, wie die Lernenden alltägliche literale Herausforderungen bewältigen und literale Praktiken entwickeln. Die Interviews werden im mehrsprachigen Team auf Arabisch durchgeführt. Im folgenden Text präsentieren wir zentrale theoretische Bezüge sowie einen Teil des methodischen Designs der Studie und diskutieren erste Ergebnisse.*

*Zweitsprachliche Alphabetisierung, funktionale Literalität, literale Praktiken, Mehrsprachigkeit, qualitative Interviewforschung*

*Adult migrants with a more or less recent history of migration face considerable challenges in everyday life, which are linked to the demands of the dominant language environment. Especially challenging is the necessity to read and write in many different communicative situations. We present an ongoing qualitative interview study with a group of 12 Arabic speaking adults participating in contrastive literacy courses. Drawing on sociocultural perspectives on literacy we rely mainly on personal reports on literal events by these second language learners of German to investigate how they cope with literal challenges in everyday life and develop literacy practices. The interviews are carried out in Arabic by a multilingual research team. In this paper, we present our central theoretical categories as well as one part of the methodological design of the study and discuss some preliminary findings.*

*second language literacy, functional literacy, literacy practices, multilingualism, qualitative interview research*

---

\* Franziska Förster, M.A., franziska.foerster@uni-jena.de, Arbeitsbereiche: Zweitsprachliche Erwachsenenalphabetisierung, Schriftverwendung, qualitative Interviewforschung.

Yousuf Aboamer, Dr., yousuf.aboamer@uni-jena.de, Arbeitsbereiche: arabische Linguistik, Computerlinguistik, mehrsprachige Diagnostik.

Christine Czinglar, Prof. Dr. christine.czinglar@uni-jena.de, Arbeitsbereiche: Zweitspracherwerb, mehrsprachige Diagnostik, Literalitätserwerb von Erwachsenen.

Friedrich-Schiller-Universität Jena, Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien, Ernst-Abbe-Platz 8, 07743 Jena.



## 1. Einleitung<sup>1</sup>

In einer schriftkulturell geprägten Gesellschaft sind viele Handlungen, denen erwachsene Migrant\*innen im Alltag nachgehen, mit Schriftlichkeit verknüpft, und entsprechend hoch sind die Hürden für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe in der Mehrheitssprache Deutsch (vgl. Maas 2009: 147). Dies vervielfacht die sprachlichen Anforderungen, denen Zweitsprachlernende gegenüberstehen. Um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein, müssen Lernende nicht nur Wissen über das Notationssystem der Schrift (*Code*) und die basalen Fertigkeiten des Lesens und Schreibens in einer bestimmten Sprache aufbauen, sondern auch den Diskursstil der geschriebenen Sprache erwerben, der z.B. Wissen über die Angemessenheit von konzeptionell mündlichen oder konzeptionell schriftlichen Registern, sowie über die Merkmale von Textsorten beinhaltet (vgl. Ravid/Tolchinsky 2002: 424–428). In Alphabetisierungskursen für Zweitsprachlernende liegt der Fokus bislang noch auf der technischen Literalität (vgl. Council of Europe 2022: 31, Schramm 2022: 37), was auch daran liegt, dass es bisher an empirischen Studien und theoretischen Auseinandersetzungen zum Sprach- und Literacyerwerb erwachsener zweitsprachlicher Lernender mangelt.

Im Folgenden stellen wir den theoretischen Rahmen und das methodische Design einer qualitativen Interviewstudie vor, deren Ziel es ist, nachzuzeichnen, wie erwachsene Migrant\*innen einen Zugang zu schriftsprachlichen Praktiken in der Mehrheitssprache Deutsch entwickeln. Die vorliegende Studie ist Teil eines übergreifenden Forschungsprojekts (vgl. Czinglar et al. 2022). Für die Studie wurden 12 erwachsene arabischsprachige Zweitschriftlernende aus dem gesamten Sample gewonnen, die in mehrfachen, hauptsächlich auf Arabisch geführten Interviews zu den schriftsprachlich geprägten Herausforderungen befragt werden, denen sie außerhalb des formellen Lernkontextes in ihrem Alltag in Deutschland begegnen. Aus dem erhobenen Material sollen die literalen Praktiken (s. Kap. 2.1) herausgearbeitet werden, die die Lernenden in den ihnen verfügbaren Sprachen und Schriften zur Bewältigung alltäglicher kommunikativer Situationen entwickeln.

In die Interviews bringen die Lernenden selbstständig Situationen mit Schriftbezug („literale Ereignisse“, s. Kap. 2.1) ein, die, wenn verfügbar, anhand von konkreten Schriftprodukten („literale Artefakte“, s. Kap. 2.2) gemeinsam rekonstruiert werden. Ein illustratives Beispiel für ein solches literales Artefakt ist die Gesprächsnotiz in Abbildung 1, die eine Studienteilnehmerin als Vorbereitung auf ein literales Ereignis angefertigt hat. Ihr

---

<sup>1</sup> Danksagung: Dieser Artikel entstand im Rahmen des Forschungsprojekts ELIKASA, das vom BMBF (Förderkennzeichen W146500) gefördert und von 2020 bis 2023 an der FSU Jena unter der Leitung von Christine Czinglar durchgeführt wird. Wir danken dem KASA-Projektteam unter der Leitung von Britta Marschke für die Zusammenarbeit und den Fokusteilnehmenden der qualitativen Teilstudie für ihre Motivation und Geduld. Großer Dank gebührt dem wissenschaftlichen Beirat (<https://www.dafdz.uni-jena.de/elikasa>), insbesondere Alexis García Feldmeier, Natalia Gagarina, Ulrich Mehlem, Karen Schramm, Christoph Schroeder und Katrin Wisniewski.

Handlungsziel, einen kürzlich erworbenen Artikel zu reklamieren, konnte sie u.a. mit Hilfe dieser Praktik erreichen (Details zu diesem literalen Ereignis s. Kap. 4.2).

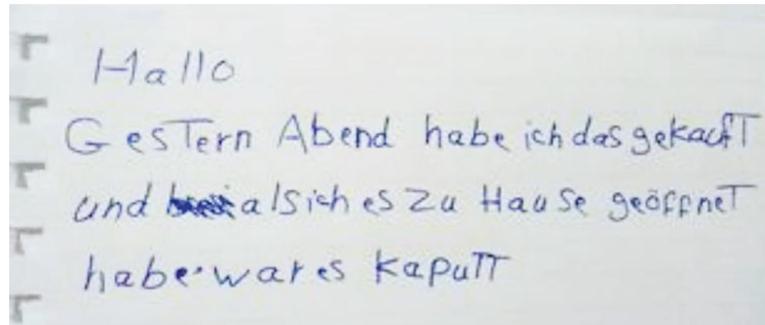


Abb. 1: Beispiel für ein literales Artefakt

Folgende Forschungsfrage steht im Zentrum der vorliegenden explorativen Studie: Wie bewältigen die Teilnehmenden literale Herausforderungen im Alltag?

Diese Forschungsfrage wird auf drei Ebenen untersucht (s. Kap. 2.1 bis 2.3):

1. Literale Ereignisse und Praktiken:
  - a. Von welchen literalen Ereignissen berichten die Teilnehmenden?
  - b. Welche literalen Praktiken können ausgehend von literalen Ereignissen rekonstruiert werden?
2. Auseinandersetzung mit Schrift und Text in den literalen Ereignissen:
  - a. Von welchen Texten berichten die Teilnehmenden? Wie können diese klassifiziert werden?
  - b. Welche (kleinen) Texte schreiben die Teilnehmenden? Welche Gestaltungsmerkmale weisen diese „literalen Artefakte“ auf?
3. Strategien und Ressourcen:
  - a. Welche Strategien setzen die Teilnehmenden zur Bewältigung literaler Herausforderungen ein?
  - b. Auf welche Ressourcen greifen sie zurück?

Im Folgenden werden wir ausgehend von diesen Forschungsfragen theoretische Bezugspunkte skizzieren, mithilfe derer wir uns dem Gegenstand annähern. Daraufhin stellen wir das methodische Design vor und präsentieren anhand von ausgewählten Beispielen aus den Interviews erste Ideen zur vertiefenden Analyse.

## 2. Literale Alltagspraktiken – Theoretischer Bezugsrahmen

### 2.1. Literale Ereignisse und Praktiken

Unsere Studie ist theoretisch im soziokulturellen Paradigma der *New Literacy Studies* verortet (vgl. Perry 2012; Mills 2016: 17–40). Entgegen der Auffassung, dass technische literale Skills unabhängig von konkreten Verwendungskontexten und Sprachen erworben und eingesetzt werden können, wird Literalität hier in konkreten kommunikativen Situationen und somit in ihrer sozialen Situiertheit erforscht. Wie ethnografisch ausgerichtete Studien zeigen konnten, sind konkrete Verwendungsweisen von Schrift sprach- bzw. kulturspezifisch sowie abhängig von Zeit und Ort bzw. dem allgemeinen Situationskontext (z.B. Street 1984; Barton/Hamilton 1998).

Aus diesen Arbeiten ging die Unterscheidung zwischen *literalen Ereignissen* und *literalen Praktiken* hervor: Erstere können in konkreten Situationen des Schriftgebrauchs beobachtet und beschrieben werden, während literale Praktiken der Beobachtung nicht direkt zugänglich sind, sondern aus den jeweiligen Ereignissen inferiert werden müssen. Literale Praktiken stehen somit als abstrakte „performative Types“ in einem spezifischen sprachlich-kulturellen Kontext zur Verfügung (vgl. Feilke 2016: 260). So ist die gesprächsvorbereitende Funktion der Notiz in Abbildung 1 nur für jemanden verständlich, der mit dieser literalen Praktik vertraut ist, auch wenn die individuellen Verwendungsweisen von Notizen sehr verschieden sein können. Soziokulturelle Ansätze arbeiten die Vielfalt und Differenziertheit literaler Praktiken durch die Berücksichtigung der jeweiligen Kontextbedingungen und der individuellen Bedeutungszuschreibungen der Handelnden heraus. Um die Vielfalt an *Literacies* sichtbar zu machen, muss jedoch eine machtkritische Perspektive eingenommen werden, denn bestimmte literale Praktiken sind hegemonial (dominante Literalitäten, z.B. literale Praktiken der Institution Schule oder das in Behörden verwendete Register), andere hingegen werden marginalisiert, wie etwa alltagsweltliche Literalität (vgl. Wagershauser 2015: 38–39).

Studien zeigen, dass literale Ereignisse im Alltag meist auf die Bewältigung eines bestimmten Problems zugeschnitten sind (vgl. ebd.: 121–122, auch Barton/Hamilton 1998; s. Forschungsfrage 1). Dabei ist maßgeblich, in welchem Kontext sich ein Individuum bewegt und in welche sozialen Institutionen es eingebunden ist. Soziale Domänen (z.B. privat, öffentlich, beruflich und bildungsbezogen) bilden übergeordnete Handlungskontexte, zu denen bestimmte kommunikative Abläufe, Textsorten und Formulierungsroutinen gehören (vgl. Wagershauser 2015: 37). Der Alltag von Migrant\*innen ist durch spezifische Umstände und häufig auch durch soziale Benachteiligung geprägt (z.B. Bleiberechtskämpfe, Arbeits- und Wohnungssuche etc.). Diese Kontexte beeinflussen die Entwicklung literaler Praktiken und Strategien von Migrant\*innen.

Im Modell literaler Praktik, das auf Basis von 28 internationalen ethnografischen Fallstudien mittels Grounded Theory-Methodologie entwickelt wurde, werden die skizzierten, vielfältigen

kontextgebenden Schichten (*multiple layers of context*) literaler Praktiken deutlich (s. Abb. 2). Das Modell macht das Verhältnis zwischen literalem Ereignis und literaler Praktik genauer bestimmbar (Purcell-Gates/Perry/Briseño 2011: 450, 455). Das beobachtbare literale Ereignis (in grau) setzt sich zusammen aus der Absicht (*intent*, auch *communicative function*) einer\*s Akteurs\*in (*agent*), zu lesen oder zu schreiben, und dem *text*, auf den diese Absicht gerichtet ist: Eine junge Migrantin liest online Jobanzeigen. Warum sie dies tut, liegt auf einer darüberliegenden Ebene: Das literale Ereignis ist in ein *soziales Handlungsziel* eingelassen (*social purpose*, in diesem Fall die Jobsuche) und dieses ist wiederum in einer sozialen Domäne (*social activity domain*) verortet (hier: Arbeit), die ihrerseits von weiteren Kontexten (*contexts*) auf mikrostruktureller (z.B. individuelle Mehrsprachigkeit, Überzeugungen) und makrostruktureller Ebene (z.B. Institutionen, auch Diskurse) eingefasst werden.

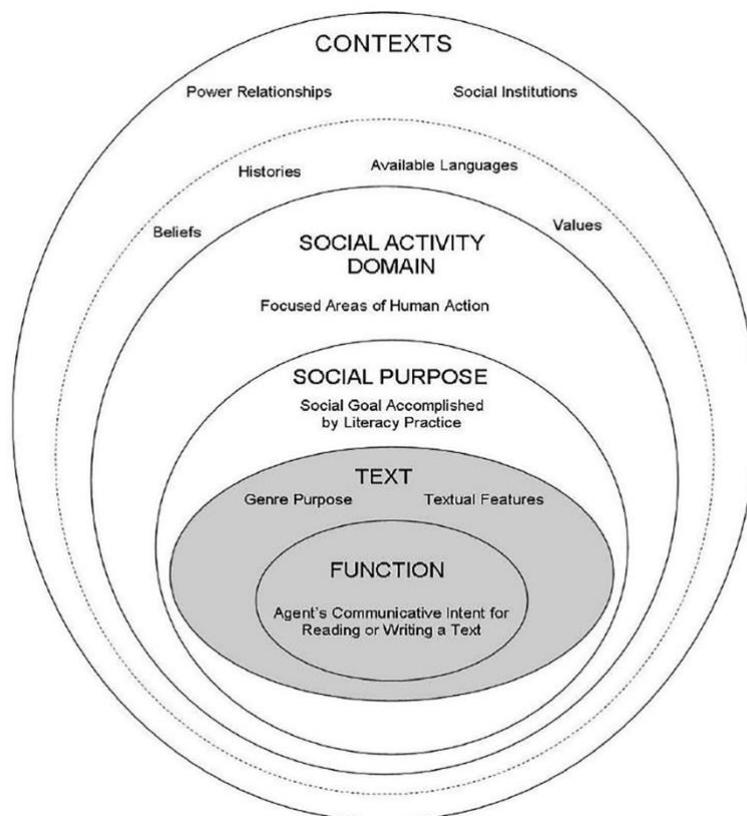


Abb. 2: Modell literaler Praktik (Purcell-Gates/Perry/Briseño 2011: 450)

Aus den genannten Studien und unseren Beobachtungen geht hervor, dass formelle Kommunikationssituationen für viele Menschen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, besonders herausfordernd sind. Bestimmte literale Artefakte entstehen anlässlich beabsichtigter Handlungen in diesem Kontext (s. Kap. 4.2). In Bezug auf unsere zentrale Fragestellung nach den literalen Herausforderungen und im Kontext des Zweitsprach- und Schrifterwerbs wollen wir die Begriffe literale Praktik und literales Ereignis entsprechend heuristisch erweitern, nämlich um den Aspekt der *konzeptionellen Schriftlichkeit*. Mündliche Alltagssituationen weisen aufgrund ihrer Verankerung im formellen Register in der

Mündlichkeit *literate* Strukturen auf (Maas 2006: 2148; vgl. „konzeptionell schriftlich“ bei Koch/Oesterreicher 1985), die besondere sprachliche Herausforderungen für Zweitsprachlernende bilden (z.B. einen Arzttermin telefonisch vereinbaren). Im formellen Register ist Kommunikation auf einen generalisierten Anderen ausgerichtet, nicht wie im informellen Register auf ein konkretes Gegenüber und eine kontextgesättigte Situation. Distanzierung und Dekontextualisierung sind die Mittel der Schriftlichkeit, die im Medium Schrift die Kontrolle der sprachlichen Form maximieren, aber auch im mündlichen Medium strukturelle Wirkungen entfalten (vgl. Maas 2015: 5–6).

Für den Sprachausbau in der Zweitsprache Deutsch kann die nationalsprachlich bedingte Registerdurchlässigkeit des Deutschen eine Hürde für Migrant\*innen darstellen, deren Herkunftsgesellschaften eine arbeitsteilige Mehrsprachigkeit in Bezug auf die Register aufweisen. So ist die schriftsprachliche Praxis in der arabischen Welt durch die schriftliche Hochsprache (Fusha) stark an das formelle Register gebunden und kaum gesprochensprachlich fundiert (vgl. ebd.: 6–7), was sich z.B. auf den schulischen Literalitätserwerb und die Entwicklung schriftlicher Praktiken im Leben arabischsprachiger Erwachsener auswirkt (Gherwash 2017; Thonhauser 2002).

## **2.2. Auseinandersetzung mit Schrift und Text**

Wie bisher beschrieben, kommt es auf die jeweiligen Lebensbereiche und Domänen an, in denen sich Individuen bewegen, die den Kontext für verschiedene Gebrauchsweisen von Literalität und damit für Texte bilden. Lernende werden im Alltagsleben mit bestimmten Textsorten konfrontiert, die ihnen völlig fremd sein können oder sie zumindest stark herausfordern. In unserer Studie wollen wir einen Einblick bekommen, welche Texte im Alltagsleben der Teilnehmenden relevant sind und diese klassifizieren (Kommunikationssituation, Textfunktion und Textinhalt, z.B. nach Fandrych/Thurmair 2011).

Für die Untersuchung der Texte und Schriftprodukte aus der Studie orientieren wir uns an dem Begriff *literales Artefakt* und unterschreiten damit das Verständnis von Text als eine längere, in sich zusammenhängende sprachliche Äußerung. Mit dem Begriff ist jede literale Erscheinung „am Rande der Textualität“ gemeint: Buchstaben, einzelne Wörter, ein oder mehrere Sätze, Aufzählungen usw. (vgl. Zeuner/Pabst 2011: 104–105; Wagershauser 2015: 50). Die Funktion der sprachlichen Äußerung ergibt sich hierbei nicht aus der Textgestalt selbst, sondern aus der Kommunikationssituation, die z.B. auf einen Ort verweist (vgl. Dürscheid 2016: 170–171, hier „kleine Texte“). Der Hinweis „Bitte nicht stören“ an der Hotelzimmertür kann nur dann seine kommunikative Funktion erfüllen, wenn er auch außen an der Tür hängt). Wie Wagershauser (2015) in ihrer Studie zum Schreiben als soziale Praxis bei Zweitschriftlernenden mit der Erstsprache Russisch gezeigt hat, weisen literale Artefakte eine hohe inhaltliche und strukturelle Vielfalt auf (vgl. Wagershauser 2015: 121). Ein literales Artefakt kann ein eigener „kleiner Text“ sein (z.B. eine Einkaufsliste etc.) oder ein

Schriftprodukt, das einen Kommentar zu einem vorhandenen Text darstellt, z.B. eine handschriftliche Notiz auf einem Kassenbon oder einem Flyer.

Der Textbezug, der von Vertreter\*innen der *New Literacy Studies* noch als direkter oder indirekter Bezug auf einen geschriebenen Text charakterisiert worden ist (vgl. Wagershauser 2015: 49) hat angesichts von Globalisierung und Technologisierung eine Aktualisierung erfahren. Mit dem Begriff *Multiliteracies* wird der Wandel literaler Praktiken durch digitale Kommunikation betont und andere Formen der Repräsentation und Modalität einbezogen (vgl. Cope/Kalantzis 2000). Zugleich sind Mehrsprachigkeit und Mehrschriftigkeit in Erwerbs- und Gebrauchskontexten mehr in den Fokus gerückt (vgl. Perry 2012: 58–59; Martin-Jones/Jones 2000). Diese konzeptuellen Erweiterungen sind für unsere Studie nicht nur deshalb wichtig, da der Alltag der Lernenden, in dem sie sich orientieren müssen, multimodal strukturiert ist. Sie schaffen auch selbst beim Dokumentieren ihrer literalen Ereignisse komplexe mehrsprachige Text-Bild-Ensembles (s. Kap. 3.2 und 4).

### **2.3. Strategien und Ressourcen in literalen Ereignissen**

Erwachsene Zweitsprachlernende greifen auf vielerlei Strategien und Ressourcen zurück, um sich in literalen Ereignissen Bedeutung zu erschließen: „Adults have a range of ways of learning acquired in everyday life; they have their own experience of culture and they have their own needs and purposes for learning“ (Barton 1994: 190). Neben kognitiven, metakognitiven, sozialen und affektiven Strategien (vgl. Schramm 2008: 97) spielt im Alphabetisierungskontext die Literalitätsmediation eine bedeutende Rolle. Literalitätsmediator\*innen sind Menschen, die informelle Hilfe im Umgang mit Schriftlichkeit und Texten bereitstellen (vgl. Perry 2009: 256). Wenig literalisierte Menschen profitieren bei der Schriftverwendung stark von ihrem sozialen Netzwerk (vgl. Wagershauser 2015: 45). Aktuelle Studien zeichnen die Aktivitäten der Literalitätsmediator\*innen nach, da sie einen entscheidenden Anteil an den literalen Praktiken und ihrem Vollzug haben (vgl. Perry 2009: 257). Ein zentrales Hilfsmittel stellt das Handy als alltäglicher Begleiter dar, wobei dessen Nutzung als Übersetzungshelfer digitale Literacy und schriftliche erstsprachliche Kompetenzen voraussetzt.

Perry unterscheidet drei Aspekte von Wissen, die die Teilnahme an literalen Praktiken ermöglichen (*literacy practices knowledge*, Perry 2009: 271): Neben (i) technisch-literalem Wissen über Graphem-Phonem-Korrespondenzen sowie Lexik und Syntax (*lexico-syntactic/graphophonic*) ist dies (ii) Textsortenwissen (engl. *genre*) sowie (iii) kulturelles Wissen (*culture*) (vgl. Perry 2009: 263–264). Diese verschiedenen Wissens Ebenen stehen den Lernenden oft gar nicht oder nicht ausreichend zur Verfügung, was die Bedeutungserschließung (*meaning-making*) beeinträchtigen kann (vgl. Perry 2012: 59). Literalitätsmediation kann hierbei je unterstützen. Da Texte außerhalb des Unterrichts nicht didaktisiert sind und dekodierendes Lesen sehr herausfordernd ist, sind bereits auf Ebene (i) Verständnisprobleme zu erwarten. Wiederum kann abhängig von literalen Kompetenzen in

der Erstsprache oder in anderen Sprachen positiver Transfer von Textsortenwissen stattfinden (vgl. Tardy 2012). Erwachsene Lernende nutzen Top-Down-Strategien, die ihnen über Unsicherheiten bei den basalen technischen Skills hinweghelfen (vgl. Franz Dos Santos 2022).

### 3. Methodisches Design

#### 3.1. Projektkontext, Zielgruppe und Sample

Die vorliegende Studie wird als Teil des Projekts ELIKASA (s. Czinglar et al. 2022) durchgeführt, das in quantitativen Teilstudien die technischen literalen Kompetenzen im Deutschen als Zweitsprache (DaZ), sowie in drei Herkunftssprachen (Arabisch, Dari-Farsi, Türkisch) von rund 100 Erwachsenen untersucht, die an DaZ-Alphabetisierungskursen des Projekts KASA<sup>2</sup> teilnehmen. In den KASA-Kursen werden mündliche und schriftliche Deutschkenntnisse kontrastiv in sprachhomogen zusammengestellten Gruppen für die drei häufigsten Herkunftssprachen Arabisch, Farsi-Dari und Türkisch vermittelt (vgl. Marschke/Matta 2019).

Die qualitative Teilstudie in ELIKASA beleuchtet die funktionale Seite der Literacy anhand von mehrmaligen Interviews mit 12 Teilnehmenden in vier Kursen mit der Herkunftssprache Arabisch, wobei auch quantitative Ergebnisse in die Analyse der qualitativen Daten miteinbezogen werden können.<sup>3</sup> Die Teilnehmenden wurden über das Vorhaben und die Rahmenbedingungen in mündlicher und schriftlicher Form auf Arabisch aufgeklärt. Bei der Akquise wurde vor allem auf das Kriterium der intrinsischen Motivation Wert gelegt, da sich das Vorhaben stark auf die Eigeninitiative der Forschungssubjekte stützt.

Das Sample setzt sich zusammen aus zehn weiblichen und zwei männlichen Kursteilnehmenden zwischen 24 und 52 Jahren, was den in den KASA-Kursen überproportionalen Frauenanteil widerspiegelt (vgl. Marschke/Matta 2019). Acht Teilnehmende stammen aus Syrien und vier aus Marokko. Die Aufenthaltsdauer variiert stark (von neun Monaten bis neun Jahre). Zwei der marokkanischen Frauen sehen Berberisch als die Sprache an, mit der sie sich identifizieren, vier Teilnehmende wuchsen bilingual auf (Berberisch-Marokkanisches Arabisch, eine Teilnehmerin Assyrisch-Arabisch). Für einige Teilnehmende sind Arabisch und Deutsch die Sprachen, mit denen sie bisher Kontakt hatten. In manchen Fällen sind es bis zu fünf unterschiedliche Sprachen, da die Teilnehmenden z.B. auch in Spanien, Belgien oder der Türkei gelebt haben. Vier von 12 Teilnehmenden haben die Schule (*high school*) beendet und danach studiert oder eine zweijährige höhere Berufsausbildung absolviert. Die anderen haben sechs bis neun Jahre die Schule besucht. Über die Hälfte der Teilnehmenden lebt in Familien, drei Teilnehmerinnen sind alleinerziehend, nur zwei Frauen gehen einer Arbeit nach. Für manche stellt der KASA-Kurs den einzigen Sprachkurs dar, den sie bisher besucht haben (z.B. aufgrund von ungeklärtem

---

<sup>2</sup> Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz, s. <https://kasa.giz.berlin>

<sup>3</sup> Ein weiterführendes Ziel des derzeit noch laufenden Forschungsprojekts ELIKASA ist es, Analysen zur technischen und funktionalen *Literacy* zusammenzubringen, was zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht in einem befriedigenden Maße gelingen kann.

Aufenthaltsstatus), andere nutzen das freiwillige Kursangebot parallel zum BAMF-Alphabetisierungskurs. Andere haben bereits einen solchen besucht oder nehmen weiterführende Sprachförderangebote in Anspruch, die z.B. auf B1 oder B1+-Niveau vorbereiten.

Da in den KASA-Kursen primäre/sekundäre sowie funktionale Analphabet\*innen und Zweitschriftlernende mit z.T. akademischer Bildung gemeinsam lernen, ist die Heterogenität in Bezug auf die formale Bildungserfahrung, literale Kompetenzen in den Herkunftssprachen sowie (fremdsprachliche) Lernerfahrungen, die allgemein in Integrationskursen vorherrscht (vgl. Hünlich et al. 2018), noch höher. In der Fokusgruppe sind vor allem Zweitschriftlernende bzw. bereits lateinisch Alphabetisierte vertreten, die sich in Bezug auf ihre diesbezüglichen sprachlichen Ressourcen voneinander unterscheiden.

### **3.2. Interview „Mein Alltag“ und Dokumentation literaler Ereignisse**

Im Folgenden gehen wir auf die Interviews zum Alltagshandeln mit den Fokusteilnehmenden sowie auf die Dokumentation literaler Ereignisse ein, möchten aber darauf hinweisen, dass sich die von uns angestrebte Interpretation literaler Praktiken auf Basis der Beschreibung literaler Ereignisse aus weiteren Datenquellen speist. Mit den 12 Fokusteilnehmenden wird in einem leitfadengestützten biografischen Interview (ca. 60 min, einmalig, auf Arabisch) ihre Haltung zur Schriftlichkeit ergründet, die bei der Bewältigung literaler Kommunikationssituationen im Hier und Jetzt eine Rolle spielen (s. Ebene der *contexts*, Kap. 2.1). Zudem werden Feldnotizen und Memos zu den Begegnungen (online wie face-to-face) mit den Forschungsteilnehmenden angefertigt. Die Interviews werden mittels Video- oder Audioaufnahmen mitgeschnitten.

Im qualitativen Interview „Mein Alltag“, bitten wir die Teilnehmenden darum, uns von herausfordernden Situationen im Alltag zu berichten, in denen Lesen und Schreiben auf Deutsch eine Rolle spielen. Diese Engführung auf Herausforderungen und mögliche Schwierigkeiten ist beabsichtigt, auch wenn wir uns vorrangig für das Lesen und Schreiben der Zielgruppe im Alltag interessieren. Es hat sich im Verlauf der Studie bestätigt, dass es für viele Teilnehmende auch abhängig von ihrer Bildungserfahrung und Sprachbewusstheit einfacher ist, von konkreten Situationen zu erzählen, die individuell bewältigt wurden und über den Verlauf sowie über das Erleben zu sprechen. Auf diese Weise nähern wir uns gemeinsam im Dialog über zwei bis drei Interviewgespräche hinweg dem Gegenstand an.

Die Art der Interviewmethode kann als *episodisch* eingeordnet werden. Grundannahme ist, dass Erfahrungen von Subjekten hinsichtlich eines bestimmten Gegenstands oder Themas in Form von narrativ-episodischem Wissen erinnert werden kann. Diese Interviewform lädt zu mehreren kleinteiligen Erzählungen ein, ist dabei erfahrungsnah und überfordert nicht (vgl. Flick 2007: 238–244). Die Teilnehmenden entscheiden selbstständig, von welchen Situationen sie uns erzählen und sind eingeladen, ihre Perspektive und Emotionen zu teilen. Die Grundlage

für die Interviewführung ist ein Leitfaden mit Fragen, die eine möglichst umfassende Rekonstruktion des literalen Ereignisses ermöglichen (wie z.B. Ort, Verlauf, Handlungszweck, involvierte Sprachen, Beteiligte u.v.m.; angelehnt an die ethnografischen Beobachtungsprotokolle bei Waggershauser 2015: 88).

Eng mit dem Interview verknüpft ist die Dokumentation von literalen Ereignissen durch die Teilnehmenden selbst. Die Teilnehmenden wurden dazu aufgefordert, via Messenger in einem Chat mit dem mehrsprachigen Interviewteam von ihren im Alltag erlebten Situationen mithilfe von Fotos und (Audio-)Nachrichten zu berichten. Ihnen wurde für den Erhebungszeitraum ein Tablet zur Verfügung gestellt, dessen Benutzung gemeinsam eingeübt wurde. Über den gemeinsamen Chat bleibt das qualitative Team über den gesamten Erhebungszeitraum mit den Fokusteilnehmenden in Kontakt, auch wenn nicht alle Teilnehmenden der Bitte nach selbstständiger Dokumentation regelmäßig nachkommen.

#### **4. Einzelbeispiele aus den qualitativen Interviewdaten**

Aus den bisher erhobenen Daten stellen wir im Folgenden unter Rückgriff auf die theoretischen Modelle aus Kapitel 2 zwei Einzelbeispiele vor.

##### **4.1. Yasmin liest ein Hinweisschild**

Yasmin ist 52 Jahre alt, kommt aus Syrien und spricht laut eigener Auskunft Assyrisch und Arabisch als Erstsprache. Sie hat auf Arabisch Lesen und Schreiben gelernt (Assyrisch wird vor allem gesprochen) und nach ihrem Studium als Laborassistentin gearbeitet. Sie lebt seit neun Jahren in Deutschland, hat bereits vor vielen Jahren einen Integrationskurs absolviert und besucht den KASA-Kurs nach eigener Angabe zur Wissensauffrischung. Von ihrer Kursleiterin wissen wir, dass sie nach ihrer Ankunft noch jahrelang große sprachliche Schwierigkeiten hatte und unter großer Sprechangst litt, die sie mit der Zeit überwinden konnte. Ihre zwei Kinder sind berufstätig, sie selbst ist Hausfrau und hat nur wenige deutschsprachige Kontakte.

Vor dem Interviewgespräch im Februar 2022 hat sie ein literales Artefakt mit dem Interviewteam geteilt (s. Abb. 3). Die Chatnachricht besteht aus einem Foto von einem (mobilen) Hinweisschild vor einer Arztpraxis. In der Nachricht gibt sie Zeile für Zeile auf Deutsch den Textinhalt wieder und kommentiert das literale Ereignis auf Arabisch: „Ich habe den ganzen Satz verstanden außer ‚Begleitperson‘ (*al-shakhs al-murafiq*)“.



Abb. 3: Literales Ereignis von Yasmin

Im Interview werden weitere Kontextinformationen eingeholt: Yasmin hat einen Termin bei der Physiotherapie, zu der sie ihr Mann begleitet. Vor dem Praxiseingang liest sie ein Hinweisschild, das ist das literale Ereignis im engeren Sinne. Der Termin ist der *social purpose*, die *soziale Domäne* ist *Gesundheit*. Wir haben es also mit einer formellen Situation zu tun, in der ein spezifisches Verhalten erwartet wird, z.B. sich bei der Anmeldung zu melden, worauf auch oft bestimmte Schilder hinweisen. Dieser Kontext ist für die chronisch kranke Yasmin (biografischer Kontext), die seit längerer Zeit regelmäßig behandelt wird, nicht fremd. Sie kann sich in gesundheitsbezogenen Situationen angemessen verhalten und kommunizieren. Zusätzlich weiß sie über pandemiebedingte Kontaktbeschränkungen (gesellschaftlicher Kontext) Bescheid und nimmt das provisorische Flipchart mit dem handgeschriebenen Text vor dem Praxiseingang als für sie relevanten Hinweis wahr. Zusammen mit ihren sprachlichen Ressourcen (individuelle Kontextebene) hat sie keine Mühe, die Textsorte zu erkennen und den Inhalt zu entschlüsseln. Schilder im öffentlichen Raum sind jedoch sprachlich komplex. Sie weisen eine sparsame Syntax auf und enthalten häufig Infinitivkonstruktionen, die weniger direktiv sind, sowie eine für Anfänger\*innen komplizierte Lexik, wie in diesem Fall „Begleitperson“ (vgl. Dürscheid 2016: 177). Dieses ihr unbekannte Wort erfragt sie in der

Situation bei ihrem Mann. Wie wir aus anderen literalen Ereignissen wissen, ist er ein regelmäßiger Literalitätsmediator für seine Frau.

#### 4.2. Fajr schreibt um zu sprechen

Auch Fajr kommt aus Syrien, ist 24 Jahre alt und spricht Arabisch als Muttersprache. Sie hat nach der Schule einen Abschluss in Bildender Kunst gemacht (zwei Jahre Studium) und ist über Familiennachzug vor einem Jahr nach Deutschland gekommen. Zum Zeitpunkt des Interviews hatte sie gerade mit dem Besuch des Integrationskurses begonnen, in dem sie neue Kontakte knüpfen konnte. Sie ist verheiratet, hat zwei Kinder und ist nicht berufstätig.

Fajr teilte vor dem Gespräch mit uns folgendes literales Ereignis: Das literale Ereignis besteht aus einer mehrschrittigen Chatnachricht (s. Abb. 4), die eine Begrüßung auf Deutsch und einen Text auf Arabisch enthält, in dem Fajr das literale Ereignis wiedergibt und den erweiterten Kontext benennt (einen Artikel umtauschen). Danach folgt ein Foto des literalen Artefakts (s. Abb. 5, handschriftliche Notiz, s. Einleitung) sowie ein Foto des betreffenden Artikels (s. Abb. 6).



Abb. 4: Literales Ereignis von Fajr

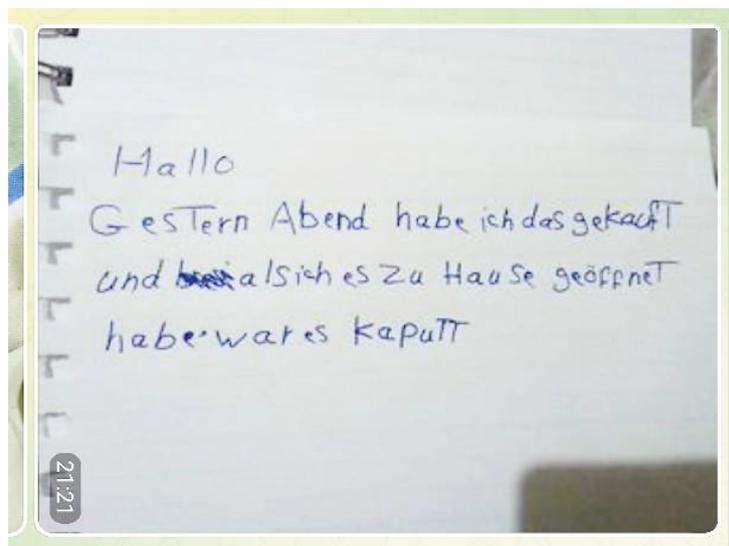


Abb. 5: Literales Artefakt

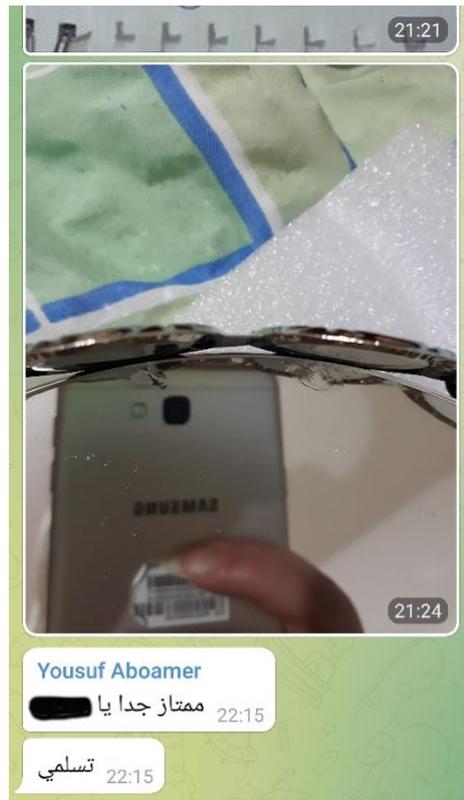


Abb. 6: Foto des Artikels von Fajr

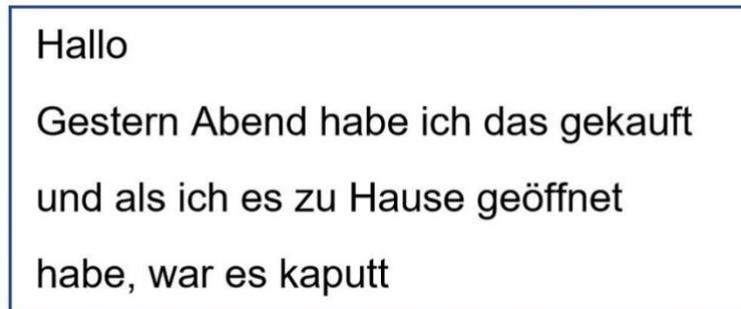
Auf Grundlage der Chatdokumentation und dem nachfolgenden Interview können wir das recht komplexe literale Ereignis wie folgt rekonstruieren und auf die zugrunde liegende literale Praktik schließen.

Fajr hatte in einem Geschäft ein Geschenk erworben, das sich, zuhause angekommen, als kaputt erwiesen hat. Sie wollte den Artikel am Tag darauf reklamieren (*social purpose*), aber sie hatte Angst, dass der Mitarbeiter sie nicht verstehen würde. Fajr überlegte sich einen passenden Text, tippte diesen auf Arabisch bei *Google Translate* ein und notierte sich die Übersetzung handschriftlich im Deutschen. Der Verkäufer an der Kasse nahm ihre Reklamation ohne Probleme entgegen, wie Fajr erleichtert berichtete.

Bei genauerer Betrachtung handelt es sich um zwei literale Ereignisse, die in dem Modell literaler Praktik zusammenfallen, da sie von demselben Handlungsziel angetrieben werden: Einerseits geht es um eine Schreibhandlung (literales Artefakt Notiz) mit Blick auf eine kommunikative Situation (Reklamation). Andererseits geht es um die Situation selbst, die mithilfe der Notiz bewältigt wird.

Fajr bereitet sich auf die formelle Kommunikationssituation „Reklamation“ vor und zeigt dabei ein geplantes und literates Vorgehen: Situation antizipieren, Text planen und formulieren, ein digitales Übersetzungstool nutzen und dann handschriftlich notieren. Schreiben dient hier zur Gesprächsvorbereitung und Entlastung, denn das bevorstehende Reklamationsgespräch macht ihr laut eigener Aussage Angst. Woraus sich diese Angst speist, wird über den Einbezug individueller und gesellschaftlicher Kontexte nachvollziehbar. So weiß Fajr offenbar um ihre

Rechte als Verbraucherin und sie weiß auch, dass sie den Kauf mit einem Kassenbon belegen muss, wenn sie einen gekauften Artikel reklamieren möchte (Fandrych/Thurmair 2011: 237). Als Sprachanfängerin (und mehrfach benachteiligte Person als sichtbare Muslima, als Migrantin/Geflüchtete) muss sie jedoch ihr Anliegen verständlich und glaubhaft machen, um ihr Handlungsziel zu erreichen. Die Herausforderung bewältigt sie strategisch mit Hilfe ihrer Notiz (Abb. 7) und demonstriert, wie sie die literale Praktik des Notizzettelschreibens für ihre Zwecke nutzen kann.



Hallo  
Gestern Abend habe ich das gekauft  
und als ich es zu Hause geöffnet  
habe, war es kaputt

*Abb. 7: Abschrift des literalen Artefakts*

Der Notizzettel hat die Funktion einer Gesprächsstütze, deren Textstruktur aus der Formulierung in der Muttersprache stammt. Mithilfe der digitalen Übersetzungsmöglichkeiten ihres Handys kann Fajr das ausgleichen, was ihr an technischer Literacy im Deutschen fehlt, und ihre ersprachlichen Schreibkompetenzen als Ressource einsetzen, um funktional zu handeln. Gesprächsstützen kommen außerhalb des formellen Lernkontextes häufig vor (Waggershauser 2015: 133–135) und dienen Lernenden zur Entlastung von der Sprechplanung. Diese bisher nicht systematisch beschriebene Alltagstextsorte ist demnach eine, die vor allem im Lernenden- und mehrsprachigen Kontext anzutreffen ist. Fajrs Text enthält auf einer basalen Ebene Merkmale einer Beschwerde (vgl. Fandrych/Thurmair 2011: 217). Interessant sind auch die deiktischen Elemente (das und es), die auf den kontextgebenden reklamierenden Artikel verweisen, der zur Gesprächsstütze dazu gehört (vgl. oben Kap. 2.2).

Die Analyse der beiden exemplarisch dargestellten literalen Ereignisse von Yasmin (3.1) und Fajr (3.2) zeigt auf, wie das Modell literaler Praktik dabei unterstützt, die Komplexität literaler Kommunikationssituationen sichtbar und analytisch handhabbar zu machen. Es schärft den Blick für die sozialen und kulturellen Gehalte sowie Machtbeziehungen, die eng mit Literalität verknüpft sind. In den diskutierten Beispielen zeigen beide Akteurinnen, dass sie bereits viel über die Kontexte wissen, in denen sie sich bewegen. Das macht z.B. Yasmins Aufmerksamkeit für schriftliche Hinweise in der öffentlichen gesundheitsbezogenen Domäne ebenso deutlich, wie auch Fajrs Wissen um ihre Rechte als Verbraucherin und ihre sorgfältige Planung der Sprechhandlung. Deutlich wird in der Analyse zudem, welche Rolle verfügbare Ressourcen und

Strategien bei der Bewältigung von literalen Herausforderungen im Alltag spielen (z.B. Literalitätsmediation; erstsprachliche Textkompetenz).

Neben einer dichten Beschreibung der literalen Ereignisse ermöglichen die soziokulturelle Perspektive und das methodische Design eine ganzheitliche Betrachtung der Akteur\*innen, ihres Handelns und ihrer subjektiven Sicht. So sind ihre Emotionen wie z.B. Fajrs Angst, nicht verstanden zu werden, maßgeblich für die Art und Weise, wie sie die literalen Herausforderungen, denen sie begegnet, meistert. In den Äußerungen der beiden Akteur\*innen zeigt sich auch das Bemühen sich in einer literal geprägten Gesellschaft mithilfe ihrer Zweitsprache Deutsch zurechtzufinden und autonom zu agieren, wobei stets auch die Vulnerabilität ihrer Position durchscheint. Dies gilt für Fajr als Sprachanfängerin, aber auch für die ältere Yasmin, die auch nach knapp 10 Jahren in Deutschland nur wenige deutschsprachige Kontakte und einen relativ eingeschränkten Bewegungsradius hat. Die Analyse dieser beiden literalen Ereignisse mit Hilfe der in Kapitel 2 eingeführten theoretischen Begrifflichkeiten zeigt, dass es grundsätzlich möglich ist, mit diesem methodischen Design literale Praktiken der Teilnehmenden zu rekonstruieren. Für weiterführende und systematischere Analysen müssen jedoch erst noch weitere Interviews umfassend ausgewertet werden.

## **5. Ausblick**

Um zukünftig stärker handlungsorientierte Lernangebote zu konzipieren, die auf Erwachsene mit heterogenen Bildungserfahrungen im Bereich der zweitsprachlichen Alphabetisierung zugeschnitten sind, ist es notwendig, mehr über die alltäglichen literalen Herausforderungen der Lernenden zu erfahren. Ein theoretisch-methodologischer Zugang, der literale Kompetenzen in ihrer sozialen Situiertheit und in den relevanten lebensweltlichen Handlungskontexten erfasst, ist dabei wegweisend.

Im Artikel haben wir exemplarisch gezeigt, mit welchen literalen Ereignissen, Texten und Schreibanlässen die Lernenden in ihrem Alltag konfrontiert sind und wie sie diese wahrnehmen (Forschungsfragen 1 und 2). Durch den gewählten Zugang können auch die Strategien herausgearbeitet werden, die die Lernenden im Umgang mit literalen Herausforderungen entwickeln und mehr oder weniger erfolgreich anwenden, sowie notwendige Ressourcen, z.B. die Textkompetenz in der Erstsprache, identifiziert werden (Forschungsfrage 3). Gerade mit Blick auf lernungewohnte bzw. lernentwöhnte Teilnehmende kommt dem Wissen um die konkreten Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden eine zentrale Rolle zu: Zum einen hilft es dabei, ihre Motivation aufrecht zu erhalten, sich trotz der Anstrengung und knapper zeitlicher Ressourcen regelmäßig mit dem Lesen und Schreiben auf Deutsch auseinanderzusetzen. Zum anderen können Lehrkräfte mit diesem Wissen die Lernenden besser dabei unterstützen, die im Kursgeschehen erlernten technischen Skills in ihren Alltag zu überführen und funktional schriftsprachlich zu handeln (Transfer). Dabei ist es entscheidend, ressourcenorientiert vorzugehen und bereits entwickelte Strategien bewusst

zu machen bzw. dieses Strategiewissen gemeinsam im Unterrichtsgeschehen auszubauen. Auch die Rolle der Literalitätsmediation durch verschiedene Handyapplikationen gilt es mit den Lernenden (kritisch) zu reflektieren, denn diese können als Übersetzungshelfer zwar schnell, aber nur eingeschränkt auf der Ebene der technischen Literacy entlasten. Als weitere Anforderungen funktionaler Literacy sind kulturelles und Textsortenwissen in die literalen Praktiken eingeschrieben, die die Akteur\*innen Schritt für Schritt einüben und entwickeln müssen, um erfolgreich mehrsprachig und mehrschriftig handeln zu können.

## 6. Literatur

Barton, David (1994): *Literacy. An introduction to the ecology of written language*. Oxford, Cambridge: Blackwell.

Barton, David & Hamilton, Mary (1998): *Local literacies. Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.

Cope, Bill & Kalantzis, Mary (Hrsg.) (2000): *Multiliteracies. Literacy learning and the design of social futures*. London, New York: Routledge.

Czinglar, Christine; Edeleva, Yulia; Manh, Gina Do; Förster, Franziska; Arslan, Zeynep; Aboamer, Yousuf; Nuranfar, Feroz & Mashhadi, Parivash (2022): ELIKASA – ein mehrsprachig ausgerichtetes Forschungsprojekt zur Entwicklung basaler Literalität von erwachsenen DaZ-Lernenden in Alphabetisierungskursen. In: Kalkavan-Aydın, Zeynep (Hrsg.): *Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit*. Münster, New York: Waxmann, 157–180.

Dürscheid, Christa (2016): Reflexion über Sprache im DaF-Unterricht - am Beispiel von kleinen Texten. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hildesheim: Olms, 167–184.

Council of Europe (2022): *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants (LASLLIAM)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Fandrych, Christian & Thurmair, Maria (2011): *Textsorten Im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg-Verlag.

Feilke, Helmuth (2016): Literale Praktiken und literale Kompetenz. In: Deppermann, Arnulf; Feilke, Helmuth & Linke, Angelika (Hrsg.): *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin, Boston: De Gruyter, 253–278.

Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Vollst. überarb. und erw. Neuausg.* Hamburg: Rowohlt.

Franz Dos Santos, Martina (2022): Diagnostik und Lernstrategievermittlung in der Alpha-Lernberatung. Vortrag als Teil der Online-Ringvorlesung *Schriftspracherwerb erwachsener Migrant\*innen in der Zweitsprache Deutsch. Impulse aus der aktuellen Forschung und Praxis am 17.05.2022* (Friedrich-Schiller-Universität Jena).

Gherwash, Ghada (2017): Diglossia and Literacy: The Case of the Arab Reader. In: *Arab Journal of Applied Linguistics* Vol. 3, (3), 56–85.

Hünlich, David; Wolfer, Sascha; Lang, Christian & Deppermann, Arnulf (2018): *Wer besucht den Integrationskurs? Sprachliche und soziale Hintergründe von Geflüchteten und anderen Zugewanderten*. Mannheim: Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, URL: [https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/7668/file/Huenlich\\_etal\\_Wer\\_besucht\\_den\\_Integrationskurs\\_2018.pdf](https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/7668/file/Huenlich_etal_Wer_besucht_den_Integrationskurs_2018.pdf) (10.07.2022).

Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36(1), 15–43.

Maas, Utz (2006): Der Übergang von Oralität zu Skribalität in soziolinguistischer Perspektive. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J. & Trudgill, Peter (Hrsg.): *Soziolinguistik / Sociolinguistics. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft/An International Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2147–2170.

Maas, Utz (2009): Sprache in Migrationsverhältnissen: „Sprachausbau (Schriftsprache) vs. mehrsprachige Kommunikation“. In: Gogolin, Ingrid & Neumann, Ursula (Hrsg.): *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 145–161.

Maas, Utz (2015): Sprachausbau in der Zweitsprache. In: Köpcke, Klaus-Michael & Ziegler, Arne (Hrsg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Berlin, Boston: De Gruyter, 2–23.

Marschke, Britta & Matta, Mary (2019): Kontrastive Alphabetisierung für Schulungsgewohnte am Lernort Moschee. In: Barras, Malgorzata; Karges, Katharina; Studer, Thomas & Wiedenkeller, Eva (Hrsg.): *IDT 2017. Band 2: Sektionen (XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Fribourg)*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 97–103.

Martin-Jones, Marilyn & Jones, Kathryn (Hrsg.) (2000): *Multilingual Literacies. Reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins.

Mills, Kathy A. (2016): *Literacy Theories for the Digital Age: Social, Critical, Multimodal, Spatial, Material and Sensory Lenses*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.

Perry, Kristen H. (2009): Genres, Contexts, and Literacy Practices: Literacy Brokering Among Sudanese Refugee Families. In: *Reading Research Quarterly* 44(3), 256–276.

Perry, Kristen H. (2012): What Is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. In: *Journal of Language and Literacy Education* 8(1), 50–71.

Purcell-Gates, Victoria; Perry, Kristen H. & Briseño, Adriana (2011): Analyzing Literacy Practice: Grounded Theory to Model. In: *Research in the Teaching of English* 45(4), 439–458.

Ravid, Dorit & Tolchinsky, Liliana (2002): Developing linguistic literacy: A comprehensive model. In: *Journal of Child Language* 29, 417–447.

Schramm, Karen (2008): Sprachlernstrategien. In: Ulrich, Winfried (Hrsg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Handbuch zur Didaktik der deutschen Sprache und Literatur in elf Bänden*. Band 9. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 95–106.

Schramm, Karen (2022): Didaktisch-methodische Themenfelder der DaZ-Alphabetisierung. In: Marschke, Britta (Hrsg.): *Handbuch kontrastive Alphabetisierung*. Berlin: Erich-Schmidt-Verlag, 25–38.

Street, Brian V. (1984): *Literacy in theory and practice*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Tardy, Christine (2012): A rhetorical genre theory perspective on L2 writing development. In: Manchón, Rosa (Hrsg.): *L2 Writing Development: Multiple Perspectives*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 165–190.

Thonhauser, Ingo (2002): "Geschriebene Sprache, aber einfach zu gebrauchen!" Beobachtungen zu schriftsprachlicher Kompetenz im Kontext von Mehrsprachigkeit und Diglossie. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck u.a.: Studien-Verlag, 45–62.

Waggershauser, Elena (2015): *Schreiben als soziale Praxis. Eine ethnographische Untersuchung erwachsener russischsprachiger Zweitschriftlerner*. Tübingen: Stauffenburg.

# Zur Rolle von (Laien-)Dolmetscher\*innen in Interviews: Ergebnisse einer Pilotstudie

Miriam Riegger, Julia Ricart Brede\*

## Abstract

*Bei der Befragung neu Zugewanderter ist ein Interview in der Zielsprache meist nicht möglich und daher die Anwesenheit eines/einer Dolmetscher\*in nötig. Dadurch entsteht eine ‚Über-Eck-Kommunikation‘, die besondere Aufmerksamkeit auf die Einhaltung der Prinzipien und Maximen qualitativer Befragungen erfordert. Im vorliegenden Beitrag werden die Herausforderungen, aber auch die Chancen solcher Interviewsituationen beleuchtet. Dies erfolgt über die Analyse eines Pilotinterviews, das im Rahmen eines Dissertationsprojektes mit Hilfe eines Laiendolmetschers auf Deutsch und Arabisch geführt wurde. Die methodische Reflexion der Gesprächsdaten soll einen Beitrag dazu leisten, ähnliche Begegnungssituationen besser vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten.*

*Interviews; Deutsch als Zweitsprache; Dolmetschen; Methodik; Videografie*

*When interviewing recent immigrants, an interview in the target language is usually not possible and therefore the presence of an interpreter is necessary. This results in 'over-corner communication', which requires special attention to adhering to the principles and maxims of qualitative interviews. In this article, the challenges but also the opportunities of such interview situations will be examined. Examples are drawn from a pilot interview conducted in German and Arabic with the help of a lay translator, which is part of a dissertation project. The methodological reflection of the interview data shall contribute to better preparation, implementation and evaluation of similar qualitative interviews.*

*Interviews; German as a second language; Interpreting; Methodology; Videography*

## 1. Einleitung

Durch Beobachtungen sowie schriftliche oder mündliche Befragungen versuchen Wissenschaftler\*innen, das Denken und Handeln von Personen vor dem Horizont ihrer Biographie und Lebenswelt zu rekonstruieren. In der Erforschung des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache versprechen wir uns davon wichtige Einblicke in individuelle Lern- und Lehrprozesse (vgl. Friebertshäuser/Langer 2010: 437; Helfferich 2011: 21).

Die Qualität der daraus hervorgehenden Daten ergibt sich in mündlichen Befragungen auch aus der Qualität der Kommunikationssituation (vgl. Helfferich 2011: 24): Wie wohl fühlt sich die befragte Person während des Gesprächs? Wie verständlich und nachvollziehbar sind die Fragen? Wird ihr ein *Äußerungsraum* eröffnet, den sie selbstständig und frei mit ihren

---

\* Miriam Riegger, M.A.; Affiliation: externe Doktorandin Universität Passau, Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache; miriam.riegger@uni-passau.de; Arbeitsbereiche: Schriftspracherwerb in der Zweitsprache Deutsch im Erwachsenenalter, Mehrsprachigkeit, Schreiben mit digitalen Medien.

Julia Ricart Brede; Prof. Dr.; Affiliation: Universität Passau, Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache; Dr.-Hans-Kapfinger-Str. 12; 94032 Passau; julia.ricartbrede@uni-passau.de; Arbeitsbereiche: Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik, Migration, Lernaltersentwicklung, Sprache im Fach.



Aussagen füllen kann? Fühlt sich die befragte Person gut verstanden? Gleichzeitig bestimmt das jeweilige Forschungsinteresse den Gesprächsverlauf und es sollen Antworten auf mehr oder weniger vorstrukturierte Interviewfragen gefunden werden. Insofern stehen qualitative Interviews seit jeher im Spannungsfeld zwischen einer möglichst großen Offenheit der Gesprächssituation und einer durch die Forschungsfrage notwendigen Lenkung.

Um im Kontext der Zweit- und Fremdsprachenforschung auch neu Zugewanderten die Möglichkeit zu geben, ihren Sichtweisen in Studien differenziert Ausdruck zu verleihen, werden Interviews häufig in der Erstsprache (im Folgenden auch L1) der Befragten geführt (vgl. Enzenhofer/Resch 2011: 3). Damit wird in vielen Fällen die Anwesenheit eines Dolmetschers/einer Dolmetscherin oder einer Person, die das Interview selbstständig in ebenjener Sprache führen kann, notwendig. Ein Interview mit Dolmetscher\*in stellt vor dem Hintergrund des oben genannten Spannungsfeldes eine Besonderheit dar, da eine *Über-Eck-Kommunikation* entsteht, die eine besondere Aufmerksamkeit auf die Einhaltung der Prinzipien und Maximen qualitativer Befragungen erfordert.

Im vorliegenden Beitrag sollen die Herausforderungen, aber auch die Chancen solcher Interviewsituationen beleuchtet werden. Hierfür werden Beispiele aus einem Pilotinterview, das im Rahmen eines Dissertationsprojektes zum Thema „Digitales Schreiben in der Alphabetisierung“ mit Hilfe eines Laienübersetzers auf Deutsch und Arabisch geführt wurde, herangezogen.<sup>1</sup> Eine Rückübersetzung der arabischen Gesprächsteile ermöglichte es im Nachhinein, die Übersetzung genauer nachzuvollziehen und erlaubt so Rückschlüsse auf Gesprächsdynamiken und Rollenverständnisse während des Interviews. Nach einer theoretischen Einführung in das Themenfeld dolmetschgestützter, qualitativer Interviews im zweiten Kapitel des Beitrags wird das Pilotprojekt kurz dargestellt (Kap. 3). Im vierten Kapitel folgt die Präsentation einiger ausgewählter Ergebnisse einer qualitativen Analyse der Interviewdaten, aus denen im letzten Kapitel Schlussfolgerungen für dolmetschgestützte qualitative Interviews gezogen werden.

## **2. Herausforderungen und Potenziale der Übersetzung in mündlichen Befragungssituationen**

Idealerweise führt der bzw. die Forscher\*in das Interview selbst in der L1 der bzw. des Befragten. Wenn dies nicht möglich ist, scheint es häufig die beste Lösung, als Forscher\*in selbst die Fragen im Gespräch zu stellen und eine\*n Dolmetscher\*in mit der Übersetzung zu beauftragen. Die Vorteile für dieses Interviewsetting liegen auf der Hand: Sowohl Befragende\*r als auch Befragte\*r können auf ihr volles sprachliches Potenzial zurückgreifen, um die Fragen zu formulieren bzw. um zu antworten. Indem die forschende Person das Interviewen zudem nicht ganz ‚aus der Hand‘ gibt und den bzw. die Dolmetscher\*in lediglich zum ‚Sprachrohr‘ werden lässt, kann sie dem Interviewverlauf zudem folgen, spontan auf das

---

<sup>1</sup> Das Promotionsprojekt wird von Miriam Riegger durchgeführt und von Prof. Dr. Julia Ricart Brede betreut.

Gesagte reagieren und auf diese Weise auch Anpassungen entsprechend dem zugrundeliegenden Forschungsinteresse vornehmen.

Die dadurch entstehende komplexe Interviewsituation birgt jedoch auch einige Herausforderungen: Grundsätzlich ist zu konstatieren, dass die Interviewsituation durch die Anwesenheit einer weiteren Person (die des Dolmetschers bzw. der Dolmetscherin) verändert wird. Gerade in Interviewsituationen, die persönliche Themen wie die eigene Migrationsbiographie fokussieren, könnte die Anwesenheit einer weiteren Person die Offenheit und Auskunftsbereitschaft des bzw. der Befragten beeinflussen. Ferner schafft der Umstand, dass der bzw. die Interviewer\*in die Fragen nicht selbst an den bzw. die Befragte\*n richtet, eine zusätzliche Distanz zwischen Interviewer\*in und Befragtem/Befragter. Der bzw. die Dolmetscher\*in nimmt daher in jedem Fall eine Vermittlerrolle ein.

Die Vermittlung kann im besten Fall nicht nur dazu dienen, die sprachliche Kluft zwischen Interviewer\*in und Interviewte\*r zu überwinden, sondern auch dazu, potenziell bestehende kulturell bedingte Missverständnisse in der Interviewsituation auszuräumen, um somit sprachlich wie kulturell ein gegenseitiges Verstehen zu ermöglichen. Damit weist die Tätigkeit des Dolmetschens eine gewisse Nähe zur Sprach(- und Kultur-)mittlung auf (zum Begriff der Sprachmittlung vgl. Reimann 2014; Kolb 2016 sowie Maak/Ricart Brede 2018). Dies hat zur Folge, dass während der Übersetzung bereits ein wichtiger Interpretationsschritt stattfindet, der die Daten beeinflusst, aber häufig unreflektiert bleibt. Hinzu kommt, dass sprachliche Präzision in Forschungsprojekten zentral ist: Interviewte könnten anders reagieren, abhängig davon, ob sie gesiezt oder geduzt werden. Auch die Wahl bestimmter Begriffe (wie „Muttersprache“ im Unterschied zu „Erstsprache“) kann das Antwortverhalten beeinflussen. Insofern ist das für Sprachmittlungssituationen formulierte Postulat der Adäquatheit in Forschungskontexten beinahe in ein Postulat der Äquivalenz zu überführen (vgl. zu dieser Diskussion auch Reimann 2014: 3) – wohlwissend, dass 1:1-Entsprechungen zwischen Sprachen im Prinzip ohnehin unmöglich sind.

Es wird deutlich, dass das Anforderungsprofil an Dolmetscher\*innen in Forschungskontexten äußerst voraussetzungsreich ist: Neben sehr guten Sprachkompetenzen und interkultureller Kompetenz ist auch ein Bewusstsein für die Beschaffenheit von Forschungsprojekten wünschenswert. Dem steht gegenüber, dass Gelder für professionelle Dolmetscher\*innen in Forschungsprojekten, insbesondere in Promotionsprojekten, meistens rar sind. Häufig wird daher auf Laiendolmetscher\*innen zurückgegriffen. All dies sind Gründe dafür, dass die Arbeit mit einem bzw. mit einer Dolmetscher\*in nur als ‚zweitbeste‘ Lösung verstanden wird (vgl. Brandmeier 2015: 134).

Obwohl die Arbeit mit Dolmetscher\*innen in der Zweitspracherwerbs- und Migrationsforschung durchaus Usus ist, stellen methodologische Arbeiten und Untersuchungen zum

Einfluss von Übersetzungen in Interviewsituationen ein Desiderat dar. Zum Umgang mit Übersetzungen in schriftlichen Befragungen ist uns ein Beitrag von Wild (2019) bekannt.

### **3. Beschreibung des Pilotprojektes**

#### **3.1. Rahmengebendes Forschungsprojekt**

Das Pilotinterview fand im Rahmen eines Dissertationsprojektes mit dem Arbeitstitel „Digitales Schreiben in der Alphabetisierung“ statt, in dem die Nutzung von Smartphones im Unterricht und außerhalb des Unterrichts durch gering literalisierte Lernende des Deutschen als Zweitsprache untersucht wird. Ziel des Promotionsvorhabens ist es, das Nutzungsverhalten und die Einschätzungen von Teilnehmenden in Integrationskursen mit Alphabetisierung in Bezug auf das Schreiben mit digitalen Medien zu untersuchen. Hierzu ist zum aktuellen Zeitpunkt geplant, zunächst zehn erwachsene Lernende mit Deutsch als Zweitsprache, die an Integrationskursen mit Alphabetisierung bzw. Zweitschriftlernerkursen teilnehmen, zu befragen. Es sollen sowohl primäre Analphabet\*innen als auch Zweitschriftlernende befragt werden.

Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass ein Interview auf Deutsch möglich ist, ist eine Übersetzung während des Interviews nötig. Hierfür werden nach einem Kennenlerngespräch mit den Befragten Dolmetscher\*innen gesucht, die sprachlich dazu in der Lage sind, die Interviewfragen in die L1 der Befragten zu übersetzen. Aufgrund limitierter finanzieller Möglichkeiten werden hierfür aller Voraussicht nach (auch) Laien-Dolmetscher\*innen zum Einsatz kommen.

#### **3.2. Interviewsituation**

Für das Dissertationsprojekt wurde im Sommer 2019 ein erstes Prä-Interview mit einem Teilnehmer eines Alphabetisierungskurses geführt. Interviewende war die Doktorandin selbst; ihre L1 ist Deutsch. Die L1 des befragten Kursteilnehmers ist Kurdisch; ferner beherrscht er Syrisch-Arabisch, das Amtssprache in seinem Herkunftsland ist, der Einschätzung des Dolmetschers nach auf sehr hohem Niveau (s. dazu auch Kap. 4.5). Zum Zeitpunkt des Interviews war er 50 Jahre alt und besuchte seit neun Monaten einen Alphabetisierungskurs in Deutschland.

Ziel dieses ersten Interviews war es, neben der inhaltlichen Konzeption des Interviewleitfadens und der Begleitmaterialien auch die methodische und technische Umsetzung auf den Prüfstand zu stellen. Neben der Interviewerin und dem Befragten war ein Dolmetscher anwesend, da sich bereits in einem Vorgespräch zeigte, dass eine Befragung auf Deutsch nicht möglich sein würde. Die L1 des Dolmetschers ist ebenfalls Syrisch-Arabisch; er verfügt zudem über einen C1-Nachweis im Deutschen. Dolmetscher und Proband waren sich bereits im Vorgespräch begegnet, kannten sich aber darüber hinaus nicht. Sie stammen beide aus dem Osten Syriens.

Der Dolmetscher bekam den Interviewleitfaden mehrere Tage vor dem Interview zur Verfügung gestellt.<sup>2</sup> Es ist nicht bekannt, wie intensiv er sich mit den einzelnen Fragen auseinandersetzte. Ferner wurde der Dolmetscher im Vorfeld über die geplante Vorgehensweise bei der Übersetzung informiert. In diesem Zusammenhang wurde auch das gewünschte Dolmetsch- und Rollenverhalten als Dolmetscher erläutert. Der Dolmetscher wurde dazu angehalten, das Gesagte möglichst genau und in direkter Form (und nicht etwa in der dritten Person) zu übersetzen. Konkrete Beispiele wurden allerdings keine gegeben; auch fand im Vorfeld keine Interview-Simulation o.ä. statt. Das Interview selbst wurde mit einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet und mit Hilfe einer Kamera videographiert.

Bereits während des Gesprächs wurden zahlreiche Besonderheiten der Interviewsituation deutlich: Die Sprache der Übersetzung (Arabisch) entsprach nicht der Erstsprache des Befragten (Kurdisch); Übersetzungsregeln wurden nicht eingehalten etc. Diese Auffälligkeiten ließen vermuten, dass ein genauerer Blick auf die Daten lohnend wäre. Das weitere Vorgehen mit den Interviewdaten wird aus diesem Grund im folgenden Abschnitt gesondert beschrieben.

### **3.3. Vorgehen bei der Datenaufbereitung und Datenanalyse**

Im Anschluss an das Gespräch wurde dieses mit Hilfe des Transkriptionsprogrammes FOLKER verschriftlicht. Für das Transkript wurden die Transkriptionskonventionen für Minimaltranskripte nach Selting et al. (2009: 359-369) verwendet. Zudem wurden nonverbale Aspekte aus den Videodaten in weiteren Spuren in der Partiturschreibweise annotiert, sodass diese den verbalen Daten zugeordnet werden können (s. Abb. 1).<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Da in diesem Beitrag nicht das Promotionsprojekt und dessen Fragestellung im Mittelpunkt steht, wird auf den Interviewleitfaden an dieser Stelle inhaltlich nicht näher eingegangen. Vielmehr soll an dieser Stelle auf das Interviewführen als Praxis an sich fokussiert werden.

<sup>3</sup> Wie Mempel/Mehlhorn (2014: 159) anmerken, ist es für den Kontext der Fremd- und Zweitsprachenforschung „nicht notwendig, alle nonverbalen Verhaltensweisen zu verschriftlichen, sondern die für die Analyse relevanten diskursiven Phänomene zu identifizieren“. Daher wird hier lediglich nonverbale Kommunikation mit „spezifischer Bedeutung“ (Ehlich/Rehbein 1981: 184) transkribiert, was für das Promotionsprojekt all jene nonverbalen Handlungen sind, die im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse stehen: das Zeigen auf Symbole oder Zeichen auf dem Smartphone-Bildschirm oder auf Papier sowie Wisch- und Tippgesten auf dem Smartphone-Bildschirm selbst. Auch das Nachzeichnen von Buchstaben in der Luft oder auf einem Untergrund können Beachtung finden. Diese werden zunächst in einer Spur erfasst, da sie sich auf die Körperteile Hand und Arm beschränken (vgl. Mempel 2010: 239).

	41 [03:01.3]
INT	
KP1	(( spricht arabisch ))
ÜB1	
INT-nv	
KP1-nv	(( legt Buch auf den Tisch ))
ÜB1-nv	
KP1-Arabisch	هلا بددي كمان نفس الشئ لييه (-- ) أقدم هاي
ÜB1-Arabisch	
ÜB1-Übersetzung	
KP1-Übersetzung	jetzt möchte ich auch äh (-- ) diesen Kurs machen

Abb. 1: Transkriptausschnitt (INT = Interviewerin, KP1 = Befragter, ÜB1 = Dolmetscher, -nv = Spuren für nonverbale Auffälligkeiten, -Arabisch = Transkription auf Arabisch, -Übersetzung = nachträgliche Übersetzung ins Deutsche)

Die Transkription des Interviews zeigte große Diskrepanzen in den deutschen und den arabischen Redeanteilen, d.h. beispielsweise wurde eine längere Frage der Interviewerin vom Dolmetscher sehr knapp übersetzt oder an einer anderen Stelle wurde eine längere Antwort des Befragten vom Dolmetscher nur in sehr knappen Worten auf Deutsch wiedergegeben. Um diese Diskrepanzen und die Dolmetschertätigkeit insgesamt näher analysieren zu können, wurde eine nachträgliche Rückübersetzung der arabischen Gesprächsanteile durch eine weitere Person in Auftrag gegeben. Die L1 der Person, die die Rückübersetzung vornahm, ist Arabisch; sie verfügt über einen akademischen Abschluss in Deutsch als Fremdsprache. Die bis dato nicht transkribierten Textteile wurden von ihr auf Arabisch transkribiert und nachträglich ins Deutsche übersetzt. Dies geschah durch das Hinzufügen zusätzlicher Sprecherspuren in FOLKER (s. die Spuren mit dem Zusatz -Arabisch und -Übersetzung in Abb. 1). Diese Rückübersetzung bestätigte die Annahme, dass der Dolmetscher die Aussagen im Zuge der Übersetzungen inhaltlich verändert bzw. stellenweise gekürzt hat.

Aufgrund dieser offensichtlich gewordenen Diskrepanzen in der direkten Übersetzung wurde eine systematische Kodierung des Interviews vorgenommen, bei der nicht das Thema des Promotionsprojektes, sondern die Dolmetschertätigkeit an sich im Fokus stand. So wurden alle jene Stellen im Interview kodiert, an denen Kürzungen, Auslassungen oder inhaltliche Veränderungen durch den Dolmetscher bemerkt werden konnten. Als Datenauswertungsverfahren diente die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Im Zentrum dieser Datenanalyse steht ein Kategoriensystem (s. Tab. 1), das im vorliegenden Fall induktiv gewonnen wurde und dem die auffälligen Textstellen zugeordnet wurden (vgl. Mayring 2015: 51ff.). Die InterCODerreliaBilität wurde auf Basis einer Gegenkodierung hergestellt (vgl. Mayring 2015: 53). Es wurden acht Kategorien gebildet, die das Spektrum der durch den Dolmetscher verursachten ‚Eingriffe‘ in das Interviewgeschehen möglichst breit abbilden sollen (s. Kap. 4). In Tabelle 1 werden diese Kategorien sowie die Definitionen und Häufigkeiten der Kodierungen im Transkript zusammengestellt. Die Zuordnung einer

Textstelle zu einer Kategorie fand jeweils nur einmal statt und wurde nicht im Arabischen und zusätzlich in der deutschen Version kodiert. Insgesamt wurden im Zuge der inhaltsanalytischen Auswertung  $n = 253$  Textstellen kodiert und einer der acht ermittelten Kategorien zugeordnet. In welcher Häufigkeit die einzelnen Kategorien kodiert wurden, kann der letzten Spalte in Tab. 1 entnommen werden.

<b>Kategorie</b>	<b>Definition</b>	<b>Häufigkeit</b>
<b>01</b> Übersetzung in 3. Person (D → A)	Textteile der Übersetzung in der 3. Person statt in der Ich-Form	12
<b>02</b> Übersetzung in 3. Person (A → D)	Textteile auf Deutsch von ÜB1 in der 3. Person statt in der Ich-Form	74
<b>03</b> Auslassungen (A → D)	Textteile in der nachträglichen Übersetzung (KP1-Übersetzung), die von ÜB1 nicht übersetzt wurden (ÜB1)	54
<b>04</b> Ungenaue Übersetzung / Interpretation (A → D)	Textteile, die auf eine Interpretation der Aussagen von KP1 durch ÜB1 hindeuten	40
<b>05</b> Kommentare des Übersetzers bei Übersetzung ins Deutsche (ohne Entsprechung im Arabischen)	Aussagen, die ÜB1 zur Übersetzung auf Deutsch hinzufügt, u.a. um die Aussagen von KP1 zu erklären/verdeutlichen	39
<b>06</b> Kommentare des Übersetzers bei Übersetzung ins Arabische (ohne Entsprechung im Deutschen)	Aussagen, die ÜB1 zur Übersetzung auf Arabisch hinzufügt, u.a. zur Erklärung der Interviewfragen, teilweise auch suggestiv/invasiv, teilweise vom Thema abweichend	24
<b>07</b> Direkte Antwort des Übersetzers an Interviewerin (ohne Übersetzung D → A)	Textteile von ÜB1, die als Antworten auf Fragen von INT gegeben werden, ohne dass eine Übersetzung auf Arabisch stattfindet	9
<b>08</b> Weitere Auffälligkeiten	Diese Kategorie fasst Auffälligkeiten in der Übersetzung, die mit keiner der o.g. Kategorien erfasst werden.	1

Tab. 2: Kodiersystem (D = Deutsch, A = Arabisch, KP1 = Befragter, ÜB1 = Dolmetscher)

Der genaue Blick auf die transkribierten Daten des Prä-Interviews liefert wichtige Erkenntnisse zur Rolle des Dolmetschers. Es wird deutlich, dass er während des Interviews inhaltliche Änderungen bzw. Kürzungen vorgenommen und das Interviewgeschehen auf diese Weise auch über die bereits antizipierten Ursachen hinaus beeinflusst hat. Das heißt es wurde „bereits im Übersetzungsprozess ein erster, zentraler Interpretationsschritt vorgenommen [...], etwa über Selektion von Bedeutungen“ (Brandmaier 2015: 134).

In Kapitel 4 werden ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse näher vorgestellt. Die Datenpräsentation erfolgt dabei entlang der Analysekategorien, allerdings wird ob des Beitragsumfangs nicht auf alle Kategorien eingegangen.

## 4. Erste Ergebnisse

### 4.1. Übersetzungen in der dritten Person

Über die Kategorien 1 und 2 wurden Textstellen erfasst, in denen der Dolmetscher in der dritten statt in der ersten Person übersetzt hat. Dies ist insofern auffällig, als er explizit dazu angehalten wurde, wortgetreu zu übersetzen.

(1)

0009 ÜB1-Üb [sie heißt mariam sie bedankt sich bei dir weil du hier bist und jetzt fragt sie dich nach den bestehenden erfahrungen im kurs den du jetzt besuchst]

(2)

0085 KP1-Üb [und habe mich bei dieser schule angemeldet]

0086 ÜB1 dEshalb hat er sich sich hier Angemeldet

Beispiel (1) zeigt eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Arabische (hier in rückübersetzter Form präsentiert), Beispiel (2) eine Übersetzung aus dem Arabischen ins Deutsche. Beide Textstellen belegen offensichtliche Eingriffe, die auf die Nicht-Beachtung der Übersetzungsregeln zurückzuführen sind. Ersterer kann jedoch von der Interviewerin im Gespräch nicht bemerkt werden, da die Abweichung in der arabischen Übersetzung stattfindet. Folglich kann hier während des Gesprächs nicht eingegriffen bzw. auf die Regel hingewiesen werden. Der Wechsel in die dritte Person verändert den Duktus und lässt das Gesagte weniger persönlich wirken, sodass eine größere Distanz zur Interviewerin wahrgenommen werden könnte. Inwiefern sich dies auf das Antwort- und Gesprächsverhalten des Interviewten ausgewirkt hat, lässt sich nicht sagen.

### 4.2. Ungenaue Übersetzung/Interpretation

In Kategorie 4 fallen ungenaue Übersetzungen ins Deutsche oder Änderungen, die auf eine Interpretation des Dolmetschers hindeuten. So zeigt das folgende Beispiel, wie der Dolmetscher das Gesagte modifiziert, wahrscheinlich aufgrund eigens getroffener Annahmen:

(4a)

0075 KP1-Üb [am anfang haben sie mich gut gelehrt dann war alles so schnell dann ((unverständlich Arabisch)) und haben mich mit der politik durcheinandergebracht. ICH kann EInfach nicht lesen]

0076 ÜB1 hm\_hm

0079 KP1-Üb [KAUm KAUm habe ich gelesen. ich lese KAUm.]

0080 ÜB1 [sie haben ein - ein fEhler mit ihm gemacht - er hat auch orientIERungskurs gemacht, obwohl er wirklich keine (sprAche) auch kann.]

Zu konstatieren ist an dieser Stelle, dass der Befragte nicht von der Teilnahme an einem Orientierungskurs spricht, sondern lediglich den Begriff „Politik“ verwendet, was den

Dolmetscher wohl vermuten lässt, dass es sich um das Modul des Integrationskurses handelt, in dem u.a. politische Themen behandelt werden. Der Dolmetscher selbst hat ebenfalls einen Integrationskurs besucht und lässt dieses Vorwissen hier möglicherweise modifizierend einfließen. Denkbar wäre auch, dass Dolmetscher und Befragter sich vorab bereits über die Kursteilnahme unterhalten haben und der Dolmetscher bereits über die hier angesprochene Problematik im Bilde ist. Auch in diesem Fall handelte es sich allerdings um eine Veränderung des Gesagten im Zuge der Übersetzung.

Die Aussage des Befragten, er selbst könne nicht lesen bzw. lese kaum (Zeile 75 und Zeile 79), bleibt ferner unübersetzt (vgl. dazu auch Kategorie 3) bzw. findet sich in Zeile 80 eine Ungenauigkeit in der Übersetzung, indem der Dolmetscher eine inhaltliche Änderung vornimmt, insofern er die Aussage zur Leseaktivität des Befragten auf seine allgemeinen Sprachfertigkeiten ausweitet. Aus „ich lese kaum“ wird so „obwohl er wirklich keine Sprache kann“.

Auffällig sind in diesem Zusammenhang auch die Wörter „wirklich“ sowie „auch“, die in den arabischen Gesprächsspuren nicht auftauchen. Die Hinzufügung von „wirklich“ könnte auf eine Interpretation des Dolmetschers im Sinne einer Evaluierung oder Validierung hinweisen, die den Wahrheitsgehalt der Aussage bewertet. Ebenso ließe sich für die beiden hinzugefügten Wörter aber auch eine lernersprachliche Motivation vermuten.

Ein weiteres Beispiel für eine inhaltliche Veränderung des Gesagten, die zudem unmittelbar das Forschungsinteresse des Promotionsprojektes betrifft, findet sich in diesem Textauszug:

(4b)

0209 KP1-Üb [nein ich habe keinen laptop]

0210 ÜB1 er benutzt gAr nicht

Aus der Aussage des Befragten, dass er keinen Laptop besitzt, wird eine Nicht-Nutzung. Ein Grund für diese Änderung ist an dieser Stelle nicht ersichtlich. Mit Blick auf das Forschungsinteresse der Dissertation macht diese Veränderung der Daten im Übersetzungsprozess einen Unterschied. Im Zuge des Dissertationsprojektes, welches diese Interviewdaten nutzt, soll auch der Zugang der Befragten zu digitalen Medien erforscht werden und so ist es von Belang, ob eine Person ein Medium lediglich nicht benutzt oder etwa keine Möglichkeit hat, dieses zu nutzen.

### **4.3. Kommentare des Dolmetschers bei Übersetzung ins Deutsche**

Einige Textstellen im Transkript zeigen weiterhin, dass der Dolmetscher im Zuge des Übersetzungsprozesses ins Deutsche Informationen hinzufügte (Kategorie 5). Ein Beispiel aus dieser Analysekategorie ist im Transkriptauszug 5 zu sehen:

(5)

0120	ÜB1-Üb	[aus welcher stadt bist du] [...] *
0123	KP1-Üb	[Aus qaMischli aus syrien]
0124	ÜB1	aus sYrien aus Qamischlo.
0125	KP1	äh
0126	ÜB1	das ist eine klElne stadt im im im osten
0127	INT	hm_hm
0128	ÜB1	ja und die - die gehört einfach die kurden -
0129		[kurdische gebiet]
0130	KP1	[ (( unverständlich auf deutsch )) ]
0131	INT	[ok]
0132	KP1	(( unverständlich )) äh diese nÜrnberg diese hier -
0133	ÜB1	genau das ist eine stAdt - kleine stadt schöne stadt aber
0134	KP1	diese stadt deir ez zOr.
0144	INT	hm_hm
0145	ÜB1	ja (-) in der nähe von meiner hElmatstadt

Die Kommentare in den Zeilen 126, 128, 133 und 145 wurden in Richtung der Interviewerin hinzugefügt. Unter anderem wurde die Heimatstadt des Probanden in Syrien vom Dolmetscher geographisch näher verortet. Insbesondere diese Information (in Zeile 126) sowie die Information in Zeile 128 zur politischen Situation in der Stadt könnte der Dolmetscher als notwendige Kontextinformation für ein Verstehen aufseiten der Interviewin ergänzt haben. Die Nähe zur Sprachmittlung (s. dazu auch Kap. 2) ist an dieser Stelle augenfällig. Des Weiteren brachte der Dolmetscher die vom Probanden genannte Heimatstadt mit seiner eigenen Heimatstadt Deir ez-Zor in Verbindung. Für die in Zeile 133 vom Dolmetscher gegebene Zusatzinformation, dass die Herkunftsstadt des Interviewten schön sei, lässt sich keine unmittelbare Relevanz erkennen. Möglicherweise ist diese Ergänzung vom Dolmetscher auch zur Demonstration seines Wissens und damit zur Profilierung angebracht worden.

#### 4.4. Kommentare des Dolmetschers bei Übersetzung ins Arabische

Auch bei der Übersetzung ins Arabische kommentierte der Dolmetscher an einigen Stellen, was in einer gesonderten Kategorie 6 erfasst wurde. Diese Kommentare können, ähnlich wie in Kategorie 5, Hilfestellungen darstellen – diesmal für den Befragten:

(6a)

0198	ÜB1-Üb	[sie spricht im interview über (.) den lernprozess durch unterschiedliche mittel wie der computer der laptop oder das ipad oder oder das telefon smartphone (.) welche dieser mittel benutzt du am meisten (.) benutzt du das smartphone für die Üb (?) ] [...] *
0201	KP1-Üb	[was wird mit mittel gemeint] [...] *
0203	ÜB1-nv	[ (( zeigt auf Bild des Laptops auf Begleitbogen )) ] [...] *
0205	ÜB1-Üb	[zum beispiel wenn du lernst benutzt du einen laptop]

Hier beantwortet der Dolmetscher eine Verständnisfrage des Befragten auf direktem Wege, ohne diese an die Interviewerin zu übersetzen. Dies mag in diesem Fall keine großen inhaltlichen Auswirkungen gehabt haben. Dass der Dolmetscher den Begleitbogen mit den Symbolen zur Hilfe nahm, ist aber grundsätzlich eine wichtige Rückmeldung für die forschende Person, da es Rückschlüsse auf die Vertrautheit mit den im Interview verwendeten Begriffen (hier „Medien“) zulässt. Zudem wird eine ursprünglich offene Frage nach der präferierten Nutzung von Medien im Allgemeinen zunehmend auf ein Gerät und das Lernen mit diesem verengt (s. Zeile 205). An dieser Stelle werden für die Forschung relevante Inhalte verändert, was jedoch während des Gesprächs für die Interviewerin nicht ersichtlich ist.

Besonders deutlich wird die Tragweite derartiger Eingriffe im nachfolgenden Beispiel:

(6b)

0356	INT	ja . das is toll . und sie haben jetzt schon gesagt dass sie yOUtube videos schauen - welche Apps benutzen sie noch an ihrem smartphone ? [...] *
0359	ÜB1-Üb	[benutzt du andere apps – sicherlich nein]

Eventuell möchte der Dolmetscher dem Befragten hier die Antwort erleichtern oder das bisher Gesagte lässt ihn diese Antwort vermuten. Doch könnte das suggestive „sicherlich nein“ den Befragten dazu verleiten, diese Frage zu verneinen, selbst wenn er noch andere Apps nutzte.

#### 4.5. Direkte Antworten des Dolmetschers

Kategorie 7 wurden Textstellen zugeordnet, in denen der Dolmetscher der Interviewerin eine Frage direkt beantwortete, ohne diese dem Befragten zu übersetzen.

0151	INT	mhm ok (1.0) und arabisch ist dann ihre zwElte sprache?
0152	ÜB1	Amtssprache in sYrien

In diesem Fall meint der Dolmetscher die Antwort bereits zu kennen und hält eine Übersetzung nicht für nötig.<sup>4</sup>

### 5. Schlussfolgerungen für dolmetschgestützte Interviews

Die Detailanalyse des 43-minütigen Interviews legt eine Vielzahl an Einflussnahmen des Dolmetschers auf das Gespräch offen. Insgesamt wurden in diesem Zusammenhang n = 253 Textstellen als relevant kodiert. Die Einflussnahmen weisen dabei in beide Richtungen, d.h. sie betreffen die an den Interviewten gerichteten arabischen Gesprächsanteile ebenso wie die an die Interviewerin gerichteten deutschen Gesprächsanteile. Die am häufigsten kodierten

---

<sup>4</sup> Diese Direktantwort des Dolmetschers war einer ebenjener Momente im Pilotinterview, in denen sich die Interviewerin der Übersetzungsproblematik gewahr wurde. Die Interviewerin hat sich dagegen entschieden, dies gegenüber dem Dolmetscher direkt in der Interviewsituation anzusprechen und damit auf die Ebene der Metakommunikation zu wechseln. Stattdessen führte die Beobachtung zu dem Entschluss, das Pilotinterview im Nachgang en détail auf den Einfluss der Übersetzung hin zu analysieren und reflektieren.

Eingriffe waren Übersetzungen in der dritten Person (n = 74 Kodierungen); am zweithäufigsten entfallen Kodierungen auf die Kategorie 3 und damit auf Auslassungen (n = 54 Kodierungen). Allerdings gilt es nicht nur die unterschiedliche Frequenz zu reflektieren, in der die einzelnen Kategorien im Interview „zum Tragen kommen“, sondern auch deren unterschiedlich starker Einfluss auf das Gesagte und auf den Gesprächsverlauf.

Insgesamt verdeutlichen die Kodierungen und die zu deren Explikation angeführten Textstellen auf unterschiedliche Art und Weise übliche Intervieweffekte, die durch die Übersetzung noch offensichtlicher werden, sie lassen jedoch auch unvermutete Beeinflussungen sichtbar werden, die teilweise auf die Rolle des Dolmetschers zurückzuführen sind. So wird zum einen insbesondere in den erstgenannten Beispielen (1) und (2) (und damit an Äußerungen in der dritten Person) deutlich, dass die Konventionen für das konsekutive Dolmetschen vom eingesetzten Dolmetscher (noch) nicht verinnerlicht wurden bzw. dass diese im Vorgespräch nicht deutlich genug formuliert wurden. Zum anderen manifestiert sich die Doppelrolle des Dolmetschers, der nicht nur übersetzt, sondern die Informationen für den Befragten gewissermaßen „filtert“ (Beispiele 6a und 6b), aber auch der Interviewerin das Verstehen erleichtern möchte, indem er Erklärungen oder Kontextinformationen mitliefert (Beispiele 5 und 7). Er befindet sich somit in einem Spagat zwischen der Rolle eines Dolmetschers und der Rolle eines Sprach- und Kulturmittlers, der in beide Richtungen Kommunikationssignale geben und zum Gelingen des Interviews beitragen möchte.

Diese besondere Dynamik sollte bereits in der Vorbereitung, aber auch während des Interviews mitgedacht werden. Klippel (2011) fordert in diesem Zusammenhang, traditionell geltende Prinzipien qualitativer Interviews für ebendiese Kontexte zu modifizieren. Anstelle einer „Angst vor Interviewereffekten“ solle das „Primat einer ‚conversational partnership‘“ treten, das einen Prozess der gemeinsamen Bedeutungsaushandlung anstrebt (Klippel 2011: 89), indem der bzw. die Dolmetscher\*in als Kommunikationspartner\*in im Gespräch nicht negiert, sondern bewusst in dieses einbezogen wird (bspw. über Rückfragen und indem ggf. stellenweise auf die Metaebene gewechselt wird, um die Gesprächssituation noch während des Interviews zu reflektieren).

Die Ergebnisse dieser ersten Analyse lassen es notwendig erscheinen, die Rolle des Dolmetschers bzw. der Dolmetscherin in Forschungsprojekten gesondert zu thematisieren, insbesondere sofern in vielen Erhebungen Laien-Dolmetscher\*innen eingesetzt werden. Es gilt, sowohl auf methodischer Ebene den Übersetzungsprozess transparent zu machen (vgl. Enzenhofer/Resch 2011; Lauterbach 2014) als auch die Rolle des Dolmetschers bzw. der Dolmetscherin vor seinem/ihrer sprachlichen und kulturellen Hintergrund zu reflektieren (vgl. Brandmaier 2015).

Für das hier vorgestellte Promotionsprojekt führten die im Pilot-Interview gesammelten Erfahrungen dazu, dass neben einer Überarbeitung der Einverständniserklärung für den bzw.

die Dolmetscher\*in und die befragte Person auch ein Leitfaden für das Dolmetschen in der Interviewsituation angefertigt wurde, der mit dem/der Dolmetscher\*in im Vorfeld besprochen und an Beispielen angewendet wurde. Auf diese Weise soll bei künftigen Interviews eine inhaltliche Verzerrung durch den Dolmetscher/die Dolmetscherin reduziert werden. Ferner gilt es nach Wegen und Möglichkeiten zu suchen, um die Anwesenheit der übersetzenden Person und deren Einfluss auf die Kommunikation bei der Erhebung und Analyse der Daten – bspw. im Sinne einer „converational partnership“ – zu berücksichtigen und zu reflektieren.

## 6. Literatur

- Brandmaier, Maximiliane (2015): Qualitative Interviewforschung im Kontext mehrerer Sprachen – Reflexion als Schlüssel zum Verstehen. In: *Resonanzen. E-Journal für biopsychosoziale Dialoge in Psychotherapie, Supervision und Beratung* 3.2, 131–143. <https://www.resonanzen-journal.org/index.php/resonanzen/article/view/377>, (15.05.2022).
- Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1981): Die Wiedergabe intonatorischer, nonverbaler und aktionaler Phänomene im Verfahren HIAT. In: Lange-Seidl, Annemarie (Hrsg.): *Zeichenkonstitution. Akten des 2. Semiotischen Kolloquiums, Regensburg 1978*. Berlin: De Gruyter, 174–186.
- Enzenhofer, Edith & Resch, Katharina (2011): Übersetzungsprozesse und deren Qualitätssicherung in der qualitativen Sozialforschung. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 12.2.
- Friebertshäuser, Barbara & Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Boller, Heike & Richter, Sophia (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3., vollst. überarb. Aufl. Weinheim: Juventa-Verlag (Juventa-Handbuch), 437–455.
- Helfferich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, Wiesbaden.
- Klippel, Friederike (2011): Die Herausforderung von leitfadengestützten Interviews als Forschungsinstrument in der Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 16.2, 81–92.
- Kolb, Elisabeth (2016): *Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz*. (Münchener Arbeiten zur Fremdsprachen-Forschung, 34). Münster: Waxmann.
- Lauterbach, Gwendolin (2014): Dolmetscher/inneneinsatz in der qualitativen Sozialforschung. Zu Anforderungen und Auswirkungen in gedolmetschten Interviews. In: *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 15.2.
- Maak, Diana & Ricart Brede, Julia (2018): Mittlersprache(n) im Schulkontext: Theoretische Rahmung und konkrete Einsatzmöglichkeiten. In: Gebele, Diana & Zepter, Alexandra L. (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 62–77.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).

Mempel, Caterina (2010): Multimedia-Transkription nonverbaler Kommunikation am Beispiel der Bilderbuchbetrachtung im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. In: Aguado, Karin; Schramm, Karen & Vollmer, Helmut J. (Hrsg.): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt am Main: Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, 37), 231–255.

Mempel, Caterina & Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh (UTB, 8541), 147–166.

Reimann, Daniel (2014): Sprachmittlung. Reihe: proDaZ.

<https://babylonia.online/index.php/babylonia/article/download/36/11/537> (12.01.2023).

Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg R.; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrok, Anja & Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. 10, 353–402.

<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf> (15.05.2022).

Wild, Kathrin (2019): Überlegungen zur Fragebogenübersetzung in multilingualen Kontexten. In: Maak, Diana & Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! Münster: Waxmann (Mehrsprachigkeit, 46), 75–94.*

## Impressum

Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit  
Jahresschrift – Band 16

daz-portal  
[www.daz-portal.de](http://www.daz-portal.de)

### **Herausgebende:**

Prof. Dr. Beate Lütke (Humboldt-Universität zu Berlin)  
Prof. Dr. Christine Dimroth (Universität Münster)  
Dr. Britta Hövelbrinks (Universität Jena)  
Prof. Dr. Stefan Jeuk (PH Ludwigsburg)  
Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydın (PH Freiburg)  
Prof. Dr. Julia Ricart Brede (Universität Passau)

### **Redaktion:**

Prof. Dr. Beate Lütke  
Alena Baumgärtner  
Kon Min Lee  
Amelie Gante

### **Kontakt:**

[redaktion-daz-jahresschrift@lists.hu-berlin.de](mailto:redaktion-daz-jahresschrift@lists.hu-berlin.de)



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung-Share Alike 4.0 International zugänglich. <https://doi.org/10.18452/25601>.