

Nadja Wulff, Sandra Steinmetz, Dennis Strömsdörfer, Markus Willmann (Hg.)
Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen
von Forschung und Vermittlung

erschienen als Band 104 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2020

Nadja Wulff, Sandra Steinmetz,
Dennis Strömsdörfer,
Markus Willmann (Hg.)

Deutsch weltweit –
Grenzüberschreitende
Perspektiven auf die
Schnittstellen von Forschung
und Vermittlung

45. Jahrestagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
an der Universität Mannheim 2018

Materialien
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Band 104



Universitätsverlag Göttingen
2020

Bibliografische Information

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

Die „Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache e. V. (FaDaF), in der Tagungsergebnisse, Dissertationen und andere wichtige Einzeldarstellungen aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache veröffentlicht werden.

http://www.fadaf.de/de/publikationen/mat_daf/



Reihenherausgeberin: Dr. Annegret Middeke

Schriftleiterin: Annett Eichstaedt

Wissenschaftlicher Beirat: Prof. Dr. Michael Dobstadt, PD Dr. Roger Fornoff,
Prof. Dr. Zeynep Kalkavan-Aydn

Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den Göttinger Universitätskatalog (GUK) bei der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (<https://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar.
Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion.

Satz und Layout: Sandra Steinmetz

Titelabbildung: Elena Schmidt: Schnittstellen

Umschlaggestaltung: Jutta Pabst

© 2020 Universitätsverlag Göttingen

<https://univerlag.uni-goettingen.de>

ISBN: 978-3-86395-474-1

DOI: <https://doi.org/10.17875/gup2020-1359>

ISSN: 2566-9230

eISSN: 2566-9281

Inhalt

Nadja Wulff, Sandra Steinmetz, Dennis Strömsdörfer & Markus Willmann
Vorwort..... V

Themenschwerpunkt 1: Lehrmaterialienforschung und -kritik

Gabriele Kniffka & Winfried Thielmann
Bericht zum Themenschwerpunkt 1: Lehrmaterialienforschung und -kritik..... 3

Steffi Winkler
Wie viel Syntax verträgt das A1-Niveau? Kritische Anmerkungen und eine Idee zur Umgestaltung der Einführung der deutschen Satzbaumuster..... 7

Giselle Valman
Der Einfluss von Ausspracheübungen im Bereich der Kontrastivität zum Sprechrhythmuswerb auf den Lernprozess in DaF..... 31

Themenschwerpunkt 2: Sprachberatung und Sprachcoaching

Olaf Bärenfänger
Bericht zum Themenschwerpunkt 2: Sprachberatung und Sprachcoaching..... 53

Tina Claußen & Enke Spänkuch
Fremdsprachenlernende beraten und coachen – professionell und qualifiziert!
Kernkompetenzen von Sprachlernberatern und Sprachlern-Coachs 57

Lea Ostsieker

Wie können Beratungselemente in den Unterricht integriert werden? Eine qualitative Analyse studienvorbereitenden Deutschunterrichts..... 79

Sabine Stallbaum & Cathrin Thomas

Deutsch am Arbeitsplatz: Ein Praxisbericht..... 101

Rosa Ferber-Brull

Ein *SPRUNQ* hinterlässt *SpuRen* 119

Nadejda Burow & Martina Kalinska-Zajontz

Schreibberatung evaluieren..... 137

Themenschwerpunkt 3: Lexik und ihre Vermittlung**Nicole Marx**

Bericht zum Themenschwerpunkt 3: Lexik und ihre Vermittlung 161

Martina Sobel

Von Schubladenschränken und Bücherregalen... praktizierte Mehrsprachigkeit im Fremdsprachen- und DaZ-Unterricht der Sek I..... 165

Martina Nied Curcio, Carolin Müller-Spitzer, Idalete Maria Silva Dias,**María José Domínguez Vázquez & Sascha Wolfer**

Welche Online-Ressourcen nutzen romanischsprachige DaF-Lernende bei der Verbesserung deutscher Texte?..... 185

Petra Storjohann

Korpusmethoden zur Erarbeitung eines Wörterbuches leicht verwechselbarer Ausdrücke..... 207

Themenschwerpunkt 4: Bedeutung des Deutschlernens/Stellung der deutschen Sprache**Beate Henn-Memmesheimer, Thorsten Roelcke, Udo Ohm &****Dennis Strömsdörfer**

Bericht zum Themenschwerpunkt 4: Bedeutung des Deutschlernens/Stellung der deutschen Sprache..... 231

Michael Seyfarth

Deutsch als Fremdsprache als besonderes Problemfeld der russischen Germanistik: Bildungspolitische und fachimmanente Herausforderungen..... 239

Gamze Karbi

Deutsch als Fremdsprache in der Türkei – eine aktuelle Bestandsaufnahme 255

Agnieszka Putzier

Was die auswärtige Sprachpolitik mit Physik zu tun hat, oder: Zu den Spannungen und Spannungsfeldern zwischen dem Auswärtigen Amt und dem Goethe-Institut 267

Praxisforum A: Unterricht**Sabina E. Špes**

Bericht zum Praxisforum A: Unterricht 289

Heike Bischoff & Doreen Bryant

Handlungsorientierter Sprach- und Schriftgebrauch für das erste Sprachkontaktjahr..... 293

Sonja A. Carlson & Andrea Daase

Bedeutung im Kontext: Vermittlung der Funktion sprachlicher Mittel für das Erlernen fachlicher Inhalte am Übergang zur Regelklasse 329

Martin Wichmann

Berufsbezogenes Deutsch im Kontext Schule – Ideen für die Unterrichtspraxis am Beispiel des Projekts *Lehrkräfte Plus* 349

Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung**Sandra Steinmetz**

Bericht zum Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung..... 371

Ute Koithan, Gabriela Leder & Mattheus Wollert

Workshop des DSH-Qualitätszirkels 375

Judith Asmacher & Catherine Serrand

Kompetenzentwicklung sichtbar machen – der Einsatz von Portfolioarbeit in der Weiterbildung „Neu Zugewanderte in der Schule“ an der Universität Duisburg-Essen 379

Ann-Kathrin Kobelt & Rico Ehren

Deutsch *von Anfang an* in Dresden. Reflexion einer Werkstatt heterogener Perspektiven 399

Matthias Jung

Defizite und Bedarfe der Ausbildung von DaF-/DaZ-Lehrkräften – Wie lässt sich Abhilfe schaffen? 415

Nachwuchskonferenz: Junge DaF-/DaZ-Forschung – qualitativ und quantitativ**Sandra Steinmetz**

Bericht zur Nachwuchskonferenz: Junge DaF-/DaZ-Forschung – qualitativ und quantitativ 421

Birgitta Leupolz-Oebel

Alphabetisierung in der Zweitschrift Deutsch – Erste Ergebnisse einer Untersuchung zur Schriftrealisation der lateinischen Alphabetschrift von arabisch erstalphabetisierten SeiteneinsteigerInnen..... 425

Lisette Mächler

Erwerb des wissenschaftlichen Schreibens in der Fremdsprache Deutsch – exemplarische Analyse von verfassereferentiellen Textprozeduren 439

Barbara Hoch

Sprachliche Positionierungen im Grundschulunterricht – eine mehrperspektivische Studie 461

Sonja Domes

Kommunikation im Kreißsaal: Wie überwinden Hebammen und Migrantinnen sprachliche Hürden? 481

Hans-Werner Huneke

Forschung DaF: Trends und Themen seit 1980. Ein Blick in die FIS Bildung Literaturdatenbank..... 505

Vorwort

Nadja Wulff (Freiburg), Sandra Steinmetz (Saarbrücken), Dennis Strömsdörfer (Freiburg) & Markus Willmann (Freiburg)

1 „Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung“

Die 45. Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache fand vom 05. bis 07. April 2018 an der Universität Mannheim in Baden-Württemberg statt. Das Motto ‚Deutsch weltweit – der FaDaF zu Gast im Mannheimer Schloss‘ spiegelt sich in der großen Anzahl internationaler Referent*innen und Gäste sowie Themen wider. So nahmen der fachliche und persönliche Austausch sowie das Knüpfen neuer Kontakte neben der Präsentation aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse und Projekte bzw. aktueller Beispiele aus der Praxis einen zentralen Platz bei dieser Tagung ein. Die Perspektive auf die Vermittlung von Deutsch sowie auf gesellschafts- und bildungspolitische Perspektiven im Fach nicht nur in Deutschland, sondern auch an ausländischen Bildungseinrichtungen zeigte sich im Eröffnungsvortrag von Hans-Joachim Althaus mit dem Titel ‚Deutsch, wo es lohnt. Sprachkonzepte in Projekten deutscher Hochschulen im Ausland‘. Die vier Themenschwerpunkte fokussierten einerseits übergreifendere Bereiche wie ‚DaF/DaZ-Lehrmaterialforschung und -kritik‘ (Themenschwerpunkt 1) und den beispielhaften Blick auf ausgewählte Bildungseinrichtungen im Ausland (Themenschwerpunkt 4: ‚Bedeutung des Deutschlernens/Stellung der deutschen Sprache‘). Andererseits wurden auch spezifischere (Themenschwerpunkt 3: ‚Lexik und ihre Vermittlung (insbesondere korpusbasiert)‘) bzw. aktuell diskutierte Bereiche (Themenschwerpunkt 2: ‚Sprachberatung und Sprachcoaching‘) in den Blick genommen. Die Ak-

tualität des thematischen Schwerpunkts im Themenschwerpunkt 2 spiegelte sich auch im Plenarvortrag von Karin Kleppin wider, die schon im Titel fragte: ‚Sprachlernberatung: Hype oder Notwendigkeit?‘. Im Abschlussvortrag mit dem Titel ‚Lexikalische Migrationsbewegungen – Fremdwörter im Deutschen. Struktur- und Erwerbsfragen‘ ging Ursula Bredel auf die vielfältigen Entlehnungsprozesse sowie auf ausgewählte Aspekte der Fremdwortvermittlung ein.

Die beiden Praxisforen A und B (‚Unterricht‘ und ‚Beruf und Qualifizierung‘) boten darüber hinaus neben dem Austausch unter DaF/DaZ-Forscher*innen und -praktiker*innen die Gelegenheit, gelungene Unterrichtskonzepte vorzustellen und zu diskutieren.

Der vorliegende Band enthält ausgewählte Beiträge sowohl aus den Themenschwerpunkten als auch aus der PreConference für den Nachwuchs im Bereich des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache, die am 04. April 2018 unter dem Motto ‚DaZ-/DaF-Forschung interdisziplinär‘ stattfand. Mehr als 50 Teilnehmer*innen aus den acht Ländern Österreich, Schweiz, Italien, Japan, Russland, Kasachstan, Usbekistan und Aserbaidschan nahmen an dem Austausch im Rahmen der Nachwuchskonferenz teil. Dabei wurden aktuelle Ansätze und im Entstehen befindliche Qualifikationsarbeiten vorgestellt, um dem kollegialen Feedback unter Nachwuchswissenschaftler*innen ein angemessenes Forum zu bieten. Eingeleitet mit einem Vortrag von Hans-Werner Huneke zu den Trends und Tendenzen in der DaF/DaZ-Forschung der letzten 30 Jahre wurden insgesamt acht Vorträge und 13 wissenschaftliche Poster vorgestellt. Die Themen waren sehr breit gefächert und reichten von der Alphabetisierung im Kontext der Neuzuwanderung über sprachsensiblen Fachunterricht bis hin zum wissenschaftlichen Schreiben und zur Fachsprachenvermittlung an der Hochschule im In- und Ausland. Im Verlauf der Nachwuchskonferenz wurden von den Teilnehmenden erstmals die drei besten Poster gewählt und gekürt; dabei gewann Sonja Domes (Pädagogische Hochschule Freiburg) mit dem Thema ‚Sprachbarrieren im Kreißaal‘ den ersten Preis, gefolgt von Hülya Yildirim (Universität Duisburg-Essen) mit dem Dissertationsprojekt ‚Optimierung des Messinstruments für Textprodukte im Rahmen der DSH‘ (2. Platz) und Benjamin Siegmund (Universität Tübingen) mit dem Poster ‚Bildungssprache im Sachunterricht fördern‘ (3. Platz).

Die gesamte Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache wurde von einer Posterausstellung aus der Nachwuchskonferenz begleitet. Im Rahmen des TSP 4 (Themenschwerpunkt) stellten darüber hinaus internationale Kolleg*innen Poster zur Situation der deutschen Sprache in Usbekistan, Aserbaidschan, Kasachstan und in Russland (Grosny und Belgorod) aus. Außerdem wurden von zahlreichen Verlagen aktuelle Publikationen und Lehrwerke zum Bereich des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache ausgestellt.

Die hier versammelten Beiträge, für die Schriftfassung überarbeitet, geben einen Überblick zur Situation von Deutsch weltweit in grenzüberschreitender Perspektive auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung. Die Auswahl der Beiträge erfolgte durch die jeweiligen Leiter*innen der Themenschwerpunkte und

Praxisforen. In den Berichten zu den einzelnen Sektionen werden auch Beiträge aus den Diskussionen nach den Vorträgen dokumentiert.

Themenschwerpunkt 1: Lehrmaterialforschung und -kritik

Koordination: Gabriele Kniffka & Winfried Thielmann

Themenschwerpunkt 2: Sprachberatung und Sprachcoaching

Koordination: Olaf Bärenfänger, Matthias Jung & Karin Kleppin

Themenschwerpunkt 3: Lexik und ihre Vermittlung (insbesondere korpusbasiert)

Koordination: Uwe Koreik & Nicole Marx

Themenschwerpunkt 4: Bedeutung des Deutschlernens/Stellung der deutschen Sprache

Koordination: Beate Henn-Memmesheimer, Thorsten Roelcke; Co-Koordination: Udo Ohm, Dennis Strömsdörfer

Praxisforum A: Unterricht

Koordination: Annegret Middeke, Sabina E. Špes & Nadja Wulff

Praxisforum B: Beruf und Qualifizierung

Koordination: Annegret Middeke, Amadeus Hempel, Sandra Steinmetz & Jens Steckler

2 Dank

Unser besonderer Dank gilt der Tagungsausrichterin Karin Gültinger und ihrem wundervollen Team, den Angehörigen der Universität Mannheim, des Instituts für deutsche Sprache sowie dem Vorstand und Beirat des FaDaF e.V., die an der Planung und Durchführung der 45. Jahrestagung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im Mannheimer Schloss beteiligt waren. Ferner bedanken wir uns bei allen Autor*innen sowie bei den Koordinator*innen der Themenschwerpunkte und Praxisforen für ihre Beiträge. Außerdem danken wir dem Göttinger Universitätsverlag und dem FaDaF e.V., insbesondere der Reihenherausgeberin Annegret Middeke und der Schriftführung Annett Eichstaedt, für die Unterstützung während der Manuskripterstellung sowie – nicht zuletzt – für die Geduld.

Berufsbezogenes Deutsch im Kontext Schule – Ideen für die Unterrichtspraxis am Beispiel des Projekts *Lehrkräfte Plus*

Martin Wichmann (Bielefeld)

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie ein berufsbezogenes Deutschlernangebot für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund konzipiert werden kann. Einleitend wird in Abschnitt 2 das an der Universität Bielefeld verortete und von der Bertelsmann-Stiftung finanzierte Projekt *Lehrkräfte Plus* vorgestellt. Eine zentrale Voraussetzung für die Konzeption eines berufsbezogenen Deutschlernangebots ist die Erhebung des tatsächlichen Bedarfs. Hierzu wurden verschiedene Methodeninstrumente (Befragung, Interview und Begleitung) eingesetzt. Ausgewählte Ergebnisse der Bedarfserhebung und -analyse werden in Abschnitt 3 vorgestellt. Ein zentrales Desiderat ist eine Bestandsaufnahme der Kommunikationsformen im Kontext Schule. Daher wird ein Tableau entwickelt, das einen Überblick über diese Kommunikationsformen gibt (Abschnitt 4). In Abschnitt 5 wird die didaktische Umsetzung dargestellt, indem Ideen und Herausforderungen konkret beschrieben werden. Ein Ausblick schließt den Beitrag ab (Abschnitt 6).

2 Projektvorstellung

Das Projekt Lehrkräfte Plus wird von der Bielefeld School of Education (BiSEd)¹ in Kooperation mit dem Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen, der Bertelsmann-Stiftung und den Kommunalen Integrationszentren durchgeführt. Insgesamt sind drei Runden vorgesehen, in denen jeweils 25 Teilnehmer² das einjährige Qualifizierungsprogramm absolvieren. Die Finanzierung erfolgt durch die Bertelsmann-Stiftung. Für die Sprachmodule innerhalb des Programms ist das Deutschlernzentrum PunktUm der Universität Bielefeld verantwortlich (zu Entstehung, Zielen und Angeboten von PunktUm insbesondere aus schreibdidaktischer Perspektive vgl. Brandl; Vollmer 2014).

2.1 Projektentstehung und -ziele

Der Projektentstehung liegt die zentrale Überlegung zu Grunde, wie das enorme Potential von Lehrkräften mit Fluchthintergrund für das deutsche Schulsystem nutzbar gemacht werden kann. Mit dem *Refugee Teachers Program* an der Universität Potsdam (vgl. Vock 2017) und der *Qualifizierung von syrischen LehrerInnen* an der Universität Göttingen (vgl. Bogner 2020) existierten vor Projektbeginn lediglich zwei ähnliche Programme an deutschen Hochschulen. Das Projekt Lehrkräfte Plus wurde im Bereich Internationalisierung der BiSEd entwickelt und konnte Ende August 2017 starten. Als weiterer Standort kam im April 2018 die Ruhr-Universität Bochum hinzu (vgl. RUB 2020).

Das Projekt zielt wesentlich darauf ab, Lehrkräfte mit Fluchthintergrund auf einen Einsatz an Regelschulen (z.B. als Vertretungslehrkräfte) vorzubereiten, so dass sie über eine konkrete berufliche Perspektive verfügen und dazu in der Lage sind, sich in den deutschen Arbeitsmarkt zu integrieren (vgl. BiSEd 2020). Die Lehrkräfte bringen wertvolle fachliche und herkunftssprachliche Ressourcen mit, die sie in das deutsche Schulsystem einbringen können.

2.2 Projektstruktur

Das einjährige Qualifizierungsprogramm gliedert sich in zwei Abschnitte (vgl. BiSEd 2020). Ein wichtiges Charakteristikum des Bielefelder Programms ist der hohe Stellenwert der Sprachanteile. So findet im ersten Halbjahr fast ausschließlich Sprachunterricht statt und im zweiten Halbjahr wird das Programm durch Sprachangebote (insbesondere auch zur Berufs- und Wissenschaftssprache) flankiert.

Die Vorbereitung auf die DSH steht im Zentrum des ersten Halbjahrs. Im zweiten Halbjahr belegen die Teilnehmer Kurse aus den Bereichen Pädagogik, Fachdidaktik sowie Sprache und absolvieren begleitend ein Schulpraktikum. Zu

¹ Die BiSEd entstand 2011 aus dem Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bielefeld.

² Im Interesse einer besseren Lesbarkeit werden lediglich die männlichen Formen realisiert. Die weiblichen Formen sind ausdrücklich mitgemeint.

den Sprachangeboten zählt neben einer DSH-Wiederholung und dem Kurs Wissenschaftssprache auch ein Kurs zum berufsbezogenen Deutsch. Dieser steht im Zentrum des vorliegenden Artikels. Ganzjährig wird das Programm durch ein Mentorenprogramm flankiert. Die Teilnehmer werden in den Praktikumsschulen jeweils von einer erfahrenen Lehrkraft, ihrem Mentor, betreut. An der Universität finden regelmäßig Mentorentreffen zum fachlichen und didaktischen Austausch statt. Am Ende des Programms erhalten die Teilnehmer nach Bestehen aller Programmteile ein Zertifikat.

3 Bedarfserhebung und -analyse

Das Kurskonzept wird passgenau auf die Bedarfe der Zielgruppe abgestimmt. Damit wird eine „nachfrageorientierte Konzept- und Materialentwicklung“ (Riemer 2010: 231) betrieben, wie sie für den Ansatz von PunktUm kennzeichnend ist: Die kommunikative Realität des Unterrichts wirkt auf die entwickelten Konzepte zurück und führt dazu, dass diese ständig mit der Unterrichtspraxis abgestimmt werden.

Hinsichtlich des Lernkontextes lässt sich lange darüber diskutieren, ob es sich um DaF oder DaZ handelt. An der umfangreichen Fachdiskussion einschließlich der immer wieder problematisierten Kriterien möchte ich mich an dieser Stelle nicht beteiligen. Ich gehe handlungspraktisch davon aus, dass es sich um einen fremdsprachlichen Lernkontext handelt, was ich wie folgt begründen möchte: Der Erstspracherwerb ist abgeschlossen, die Teilnehmer sind im Erwachsenenalter nach Deutschland geflüchtet und es kann keinesfalls durchgängig von einem dauerhaften Aufenthalt in Deutschland und einer sicheren Bleibeperspektive ausgegangen werden. Auch haben nicht wenige Teilnehmer eine andere Zweitsprache erlernt, wie z.B. Arabisch bei Kurdisch als Muttersprache. Zudem stehen zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache Deutsch weitere Fremdsprachen wie vor allem Englisch und Französisch, die von den zahlreichen Fremdsprachenlehrern im Programm professionell beherrscht werden. Obwohl es sich um einen DaF-Lernkontext handelt, schließt dies ausdrücklich nicht aus, in Bezug auf Unterrichtskonzepte und -materialien auch auf einschlägige Beiträge aus dem Fach Deutsch als Zweitsprache zurückzugreifen. Dies kann sogar sehr bereichernd sein und den Fokus erweitern. So lassen sich sicherlich auch Konzepte und Materialien für die akademische Nachqualifizierung von Lehrkräften aus Nicht-EU-Staaten (in modifizierter Form) nutzen.

Die Erhebung des kommunikativen Bedarfs geschah im Wesentlichen durch drei Instrumente. 1. Vor Kursbeginn wurde eine Befragung von Teilnehmern und Projektbeteiligten durchgeführt. 2. Einschätzungen der Mentoren als erfahrene Lehrkräfte, die die Teilnehmer in den Praktikumsschulen betreuen, wurden in einem Interview ermittelt. 3. Bei ausgewählten Teilnehmern fand eine Hospitation im Unterricht statt.

3.1 Befragung von Teilnehmern und Projektbeteiligten

Vor Kursbeginn wurden Teilnehmer und Projektbeteiligte befragt. Die Befragung der Teilnehmer erfolgte durch einen Fragebogen, der die folgenden drei offenen Fragen umfasst: 1. In welchen Situationen müssen Sie Deutsch in der Schule professionell verwenden? 2. Wo sehen Sie in Bezug auf die Berufspraxis noch sprachliche Schwierigkeiten bei sich? Erläutern Sie bitte. 3. Was wünschen Sie sich vom Kurs *Deutsch für den Lehrerberuf*, damit Sie gut auf die kommunikative Praxis vorbereitet sind? Welche Inhalte sollte der Kurs Ihrer Meinung nach haben?

Insgesamt haben 18 Studierende an der Befragung teilgenommen, die folgende Ergebnisse liefert:

- 1) Die Kommunikation mit Schülern und Eltern wird am häufigsten genannt, darauf folgen die mit Kollegen und mit Abstand auch die mit der Schulleitung als Kommunikationspartner.
- 2) Einzelne Textsorten und Gesprächstypen sind bereits bekannt. So werden z.B. Teamsitzungen, Lehrertreffen, Fachkonferenzen und kollegialer Austausch mehr oder minder explizit genannt.
- 3) Auch die Unterrichtskommunikation allgemein (vgl. Becker-Mrotzek; Vogt 2009) haben die Teilnehmenden im Blick. So ist das Handlungsmuster (Ehlich; Rehbein 1979: 250) ERKLÄREN³ prominent in den Antworten der Teilnehmer vertreten.
- 4) Der Erwartungshorizont wird nur in einem Fragebogen komplett abgedeckt: Der Lehrerberuf ist kommunikativ intensiv. Kommunikation findet auf verschiedenen Ebenen statt, und zwar mit Schülern, Eltern, Kollegen und Schulleitung (vgl. dazu aus pädagogischer Sicht auch Vogel 2018).

Aus der Befragung der Teilnehmer lassen sich die folgenden Schlussfolgerungen für die Konzeption des Kurses ziehen: Bei den Teilnehmern ist durchaus eine gewisse Sensibilität für die kommunikative Komplexität des Lehrerberufs vorhanden, auch wenn diese nicht durchgängig zum Ausdruck kommt. So kann zumindest teilweise an bereits vorhandenes Vorwissen (z.B. zu einzelnen Textsorten) angeknüpft werden. Aus der Einsicht in die kommunikative Komplexität des Lehrerberufs folgt, dass die ganze Bandbreite an Kommunikationsformen aufgegriffen werden muss. Dies dient dazu, dass die Teilnehmer zunächst für diese Komplexität sensibilisiert werden und sich im zweiten Schritt die Beherrschung ausgewählter Textsorten aktiv aneignen. Gleichzeitig lässt sich aus den Antworten ableiten, dass der Blick auf Unterrichtskommunikation noch geweitet werden muss, indem etwa Fragetechniken oder weitere Handlungsmuster wie FRAGEN-ANTWORTEN oder BERATEN berücksichtigt werden.

Die Befragung der Projektbeteiligten wurde in Form gelenkter Interviews durchgeführt. Die Interviews wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse aus-

³ Sprachliche Handlungen bzw. Handlungsmuster hebe ich grafisch durch VERSALIEN hervor.

gewertet. Hierzu wurden vier Projektbeteiligte aus den Bereichen Pädagogik und Projektmanagement befragt. Dabei wurden folgende Impulsfragen gestellt: 1. Welche kommunikativen Ebenen und Bereiche sind in Schule und Unterricht zentral? 2. Welchen Textsorten und Gesprächstypen kommt dabei eine besondere Bedeutung zu? 3. Welche sprachlichen Schwierigkeiten sind bei den Teilnehmern zu erwarten? 4. Wie wirken sich kulturelle Unterschiede auf die kommunikative Gestaltung des Unterrichts aus?

Aus der Befragung konnten die folgenden Ergebnisse gewonnen werden:

- 1) Die Unterrichtskommunikation wird zentral gesetzt. So muss der Lehrer z.B. das Unterrichtsgespräch moderieren und Fragetechniken differenziert einsetzen können.
- 2) Es ist eine Orientierung an den KMK-Standards für die Lehrerbildung (vgl. KMK 2004) festzustellen. So wird der Aspekt Erziehen als gravierender und herausfordernder eingeschätzt als der Aspekt Innovieren. Beim Erziehen muss der Lehrer ad hoc reagieren und Entscheidungen treffen. Er muss adressatengerecht mit den Schülern kommunizieren und sie disziplinieren.
- 3) In Bezug auf die Textsorten und Gesprächstypen wird eine große Bandbreite an Kommunikationsformen genannt.
- 4) Schwierigkeiten werden vor allem in Bezug auf die Beherrschung der Fachlexik und des kommunikativen Handwerkszeugs sowie hinsichtlich des Umgangs mit der eigenen Defizitsituation erwartet.
- 5) Die kulturellen Unterschiede könnten sich z.B. in der Lehrerrolle insgesamt zeigen, indem der Lehrer stärker als Wissender und nicht als Erklärer gesehen wird. Auch wird eine stärkere Lehrer- und Lehrbuchorientierung auf Seiten der Teilnehmer vermutet, da diese für die Lehrerrolle in den Herkunftsländern prägend sind.

Hinsichtlich der Kurskonzeption lassen sich folgende Schlussfolgerungen aus den Antworten ableiten: In Bezug auf die Unterrichtskommunikation ist der Fokus auf Sprache zu schärfen. Bei den genannten Aspekten scheint eine Inhaltsorientierung durch, so dass jeweils herauszuarbeiten wäre, was z.B. das spezifisch Sprachliche daran ist, Schwierigkeiten beim Wissenserwerb aufzuspüren oder Unterricht phantasievoll auszugestalten. Auch ist eine Fokussierung auf den Aspekt der Berufssprache notwendig. Dass auch Umgangs- oder Jugendsprache als Lerngegenstände genannt werden, ist verständlich, doch handelt es sich hierbei um gänzlich andere sprachliche Varietäten, deren systematische Vermittlung in anderen Lernkontexten überaus sinnvoll sein kann (in Bezug auf Jugendsprache vgl. z.B. Wichmann 2016). Die genannte Bandbreite an Textsorten und Gesprächstypen gilt es aufzunehmen, um auf dieser Grundlage eine begründete Auswahl zu treffen. Die erkennbare Fokussierung auf die Lexik ist wenig überraschend und deutet auf die laienlinguistische Vorstellung (zum Konzept der Laien-Linguistik vgl. Antos 1996) von Sprache als Produkt von Wortschatz und Grammatik hin. Diese Vorstellung passt auch

zu der in der Pädagogik immer noch dominierenden Sichtweise auf Kommunikation als Austausch einer Nachricht zwischen Sender und Empfänger, wie es etwa von Schulz von Thun (1981) suggeriert wird.⁴

In einem fachlichen Austausch gilt es diese Perspektive aufzunehmen und ernst zu nehmen, auch wenn sie heute wissenschaftlich nicht mehr haltbar ist. Ein solcher Umgang ist auch deshalb angezeigt, weil diese Perspektive als kognitives Konstrukt ohnehin nur schwer beeinflusst oder gar verändert werden kann.

Der Vergleich der Befragung von Projektbeteiligten und Teilnehmern liefert folgende Ergebnisse:

- 1) Das Spektrum an Kommunikationsformen ist bei den Projektbeteiligten größer und umfangreicher, was durch deren im Vergleich zu den Teilnehmern größere Expertise in den kommunikativen Anforderungen von Unterricht zu erklären ist. Zugleich überschneiden sich inhaltliche und sprachliche Aspekte bei den Projektbeteiligten auch stärker, als dies bei den Teilnehmern der Fall ist.
- 2) Bei den Teilnehmern ist im Vergleich zu den Projektbeteiligten auch eine stärkere Fokussierung auf sprachliche Handlungsmuster, wie z.B. ERKLÄREN, und eine deutlichere Engführung auf das sprachliche Handeln im Lehrerberuf festzustellen. Sprachliche Varietäten wie Umgangs- oder Jugendsprache werden von ihnen nicht als potentieller Lerngegenstand genannt.

3.2 Interview der Mentoren

Den zweiten Teil der Datenerhebung bildet ein Interview der Mentoren. Während der Praktikumsphase wurden die Mentoren zu den kommunikativen Aufgaben und Herausforderungen der Teilnehmer befragt. Diese Befragung wurde in Form eines Gruppeninterviews im Rahmen eines regulären Mentorentreffens durchgeführt. Dabei standen die Fragen im Zentrum, welche (kommunikativen) Aufgaben die Teilnehmer tatsächlich in den Praktikumsschulen übernehmen und mit welchen kommunikativen Herausforderungen sie sich nach Auffassung der Mentoren konfrontiert sehen. Die Erhebungsmethode wurde aus arbeitspraktischen Gründen gewählt und ist inhaltlich dadurch begründet, dass die schulische Praxis unbedingt in die Konzeption einbezogen werden soll.

Die Erhebung der tatsächlichen Aufgaben ergab folgendes Bild: Den Schwerpunkt der Praktikumsstätigkeit bildet das Hospitieren, was eine differenzierte Fähigkeit zur Beobachtung voraussetzt. Die Teilnehmer werden darüber hinaus an

⁴ Spannend an diesem Beispiel ist, wie sich überholtes Wissen derart lange in einer Institution wie Schule halten kann. So wurde durch die Arbeiten der Gesprächsanalyse bereits hinreichend gezeigt, dass kommunikative Prozesse weitaus komplexer sind, als uns dies einfache Sender-Empfänger-Modelle nahelegen wollen. Und auch die linguistische Metaphernforschung hat sich schon früh sehr kritisch mit der Rohrpost-Metapher für Kommunikation auseinandergesetzt (vgl. Reddy 1979 und in der Folge Lakoff; Johnson 1980).

die Durchführung eigenständigen Unterrichts herangeführt. Dies geschieht i.d.R. zuerst durch die Übernahme einzelner Unterrichtssequenzen und anschließend durch die Gestaltung ganzer Unterrichtsstunden. Darüber hinaus begleiten die Teilnehmer ihre Mentoren im Schulalltag, so dass sie ganz unterschiedliche Einblicke in das kommunikative Lehrerhandeln (vgl. Abschnitt 4) erhalten.

In Bezug auf die kommunikativen Herausforderungen, denen die Teilnehmer aus Sicht der Mentoren gegenüberstehen, lassen sich ebenfalls einige zentrale Aspekte festhalten:

Was die Durchführung eigenständigen Unterrichts betrifft, so äußern einige Mentoren die Beobachtung, dass ihre Teilnehmer teilweise eher zurückhaltend auf dieses Angebot reagieren. In der konkreten Durchführung des Unterrichts zeigt sich, dass bei den Sozialformen tendenziell eine sicherere Beherrschung des Frontalunterrichts festzustellen ist, während in Bezug auf Gruppenunterricht z.T. eine größere Unsicherheit ausgemacht wird. Einige Mentoren erwähnen auch, dass die komplexe Textsorte Unterrichtsentwurf aus sprachlicher Sicht noch Schwierigkeiten bereitet.

In Bezug auf Einzelerklärungen, die die Teilnehmer während Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeitsphasen übernehmen, zeigt sich ein disparates Bild. So äußern die Mentoren hier unterschiedliche Beobachtungen: Einzelerklärungen werden einerseits als machbar, andererseits als problematisch angesehen. Die sprachliche Handlung ARBEITSANWEISUNGEN GEBEN wird hingegen übereinstimmend als herausfordernd eingeschätzt. Die kommunikativen Probleme zeigen sich z.B. darin, dass Arbeitsanweisungen unstrukturiert sind oder *Schleifen* bei ihrer Erläuterung auftreten. Auch hinsichtlich des sprachlichen Handlungsmusters ERKLÄREN (vgl. Abschnitt 3.1) werden Schwierigkeiten konstatiert, die die Mentoren vor allem daran festmachen, dass Formulierungsschwierigkeiten auftreten und die im Erklärprozess erforderlichen Reformulierungen sprachlich nicht geleistet werden können.

Der kommunikative Umgang mit Unterrichtstörungen bildet aus Sicht der Mentoren eine weitere Schwierigkeit, der sich die Teilnehmer gegenübersehen. So setzt der Umgang mit Konflikten komplexe kommunikative Anforderungen voraus, die die Teilnehmer zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht beherrschen (können). So sind sie noch nicht in der Lage, Konflikte zu moderieren und streitende Schüler zu beschwichtigen. In diesem Zusammenhang wird auch die Beobachtung geäußert, dass es die Teilnehmer als kulturell neue Erfahrung wahrnehmen, sich als Lehrkraft Autorität erst erarbeiten zu müssen und sie nicht etwa qua institutioneller Stellung verliehen zu bekommen. Daher sind sie tendenziell eher unsicher im Umgang mit Unterrichtstörungen, so dass sie die konkrete Umsetzung sprachlicher Handlungen wie ERMAHNEN als herausfordernd empfinden.

Die hier beschriebenen Aussagen der Mentoren zeichnen ein ungefähres, aber dennoch aussagekräftiges Bild hinsichtlich der kommunikativen Aufgaben und Herausforderungen, mit denen die Teilnehmer umgehen müssen. Um exaktere und wissenschaftlich validere Aussagen treffen zu können, sind aus methodischer Sicht

umfassende und systematische Datenerhebungen authentischer Unterrichtskommunikation notwendig, die für diesen Kontext als erlässlich angesehen werden können. Es handelt sich um ein praktisch ausgerichtetes Unterrichtsprojekt, so dass nicht die Forschungsmethodik, sondern der praktische Nutzen für die professionelle Sprachausbildung der Teilnehmer im Zentrum steht.

3.3 Begleitung einzelner Teilnehmer in der Schulpraxis

Die Begleitung einzelner Teilnehmer in der Schulpraxis bildet den dritten Teil der Datenerhebung. Die Hospitationen fanden während der Praktikumsphase an drei verschiedenen Bielefelder Schulen statt, und zwar an der Bückardtschule (Internationale Klasse, Deutsch als Fremdsprache), an der Sekundarschule Bethel (6. Klasse, Französisch) und an der Gesamtschule Rosenhöhe in Brackwede (8. Klasse, Mathematik). Die Schulen wurden so ausgewählt, dass in Bezug auf Schulformen, Jahrgangsstufen und Fächer ein größtmögliches Spektrum abgedeckt wird.⁵ Die Hospitationen dienen einerseits dazu, jeweils authentische Einblicke in das kommunikative Unterrichtsgeschehen gewinnen zu können und andererseits der Ermittlung von sprachlichen Stärken und Schwächen der Teilnehmer in Bezug auf die konkrete Unterrichtsgestaltung. Auf dieser Basis erhielten die Teilnehmer im Anschluss an den Unterricht eine Rückmeldung zu sprachlichen und methodisch-didaktischen Aspekten der Unterrichtsdurchführung, was arbeitsteilig zwischen den Fachlehrkräften und mir umgesetzt wurde.

Was das kommunikative Unterrichtsgeschehen betrifft, so fallen vor allem folgende Aspekte auf:

Im Unterricht kommt eine Vielzahl unterschiedlicher kommunikativer Anforderungen zum Tragen. So setzt eine erfolgreiche Unterrichtsgestaltung u.a. die Beherrschung der folgenden zentralen sprachlichen Handlungen bzw. Handlungsmuster (vgl. Abschnitt 3.1) voraus: BEGRÜSSEN, VERABSCHIEDEN, ERMAHNEN, LOBEN, ARBEITSANWEISUNGEN GEBEN, FRAGEN-ANTWORTEN und ERKLÄREN. Auch müssen die Teilnehmer dazu in der Lage sein, den Unterricht in verschiedenen Sozialformen (Frontalunterricht, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) kommunikativ angemessen zu gestalten. Weitere kommunikative Anforderungen ergeben sich aus den verschiedenen Arten der nonverbalen Kommunikation wie Gestik, Mimik, Blickverhalten, Distanz und Position im Raum sowie aus den Suprasegmentalia (Prosodie, Stimmmodulation und Sprechgeschwindigkeit).

Deutlich erkennbar ist durchgängig der hohe Stellenwert von Unterrichtsritualen. Diese beziehen sich auf wiederkehrende sprachliche Handlungen wie BEGRÜSSEN, VERABSCHIEDEN, ERMAHNEN und LOBEN sowie auch auf das Meldeverhalten und das Einfordern von Lehrerfeedback. Auch die metho-

⁵ Den beteiligten Mentoren, Schulleitungen und Teilnehmern danke ich für die Möglichkeit, die Hospitationen in ihrem Unterricht durchführen zu dürfen.

disch-didaktische Gestaltung des Lernprozesses ist durch Rituale gekennzeichnet, was wesentlich der Strukturierung des Lernprozesses dient. Am deutlichsten wird dies am Beispiel der Wortschatzarbeit in der internationalen Klasse sichtbar. Die Schüler müssen zu Bildern die passenden Ausdrücke nennen, diese vorsprechen und korrekt – durch unterstützendes Klatschen – betonen. Anschließend sprechen alle nach und klatschen dabei ebenfalls, um die Silben zu markieren.

In Bezug auf die sprachlichen Stärken und Schwächen, die sich bei den Teilnehmern in der Unterrichtskommunikation zeigen, lassen sich auch einige wiederkehrende Auffälligkeiten festhalten:

Die kommunikative Gestaltung von Frontalunterricht und hier insbesondere das sprachliche Handlungsmuster FRAGEN-ANTWORTEN wird von den Teilnehmern weitaus sicherer beherrscht als die von Partner- oder Gruppenarbeit. Dies könnte dadurch bedingt sein, dass die Teilnehmer mit Frontalunterricht aus ihren Heimatländern stärker vertraut sind. Ein wesentlicher Grund hierfür ist sicherlich die weitaus größere Komplexität kommunikativer Prozesse in den Formenshülerzentrierten Unterrichts. Hier zeigen sich bei den Teilnehmern auch tatsächlich Unsicherheiten in der Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts.

Auch Erklärsequenzen bereiten den Teilnehmern Schwierigkeiten. An dieser Stelle wird deutlich, dass der eigene Wortschatz noch stärker ausdifferenziert werden muss, so dass Paraphrasierungen oder die Verwendung von Synonymen keine Probleme bereiten und feine Bedeutungsunterschiede (in Bezug auf Stil und Verwendungskontexte) erkannt und auch selbst produktiv angeeignet werden können. Bei Erklärsequenzen kommen zudem z.T. grammatische Fehler zum Tragen, die den Schülern das Verstehen erschweren und die auch zu Lasten der Lehrerpersönlichkeit gehen können.

Weitere Unsicherheiten treten beim Umgang mit Unterrichtsstörungen auf. Hier zeigt sich, ob ein flexibler Wechsel zwischen Unterrichtsinhalten und der Metaebene der Unterrichtskommunikation möglich ist. Zum Teil sind die Lerner noch zu stark auf die Inhalte fokussiert, so dass die kommunikative Gestaltung des Unterrichts manchmal ein wenig aus dem Blick gerät. Es ist notwendig, dass sich die Teilnehmer einige kommunikative Routinen in Bezug auf ERMAHNEN aneignen und auch den Einsatz der eigenen Stimme verbessern.

Bei aller Kritik dürfen jedoch die positiven Aspekte nicht unterschlagen werden. Die Teilnehmer haben die Lehrerrolle souverän ausgefüllt und wurden von den Schülern auch in dieser akzeptiert. Es wurde auf eindrucksvolle Weise deutlich, dass sich die Teilnehmer mit dem Lehrerberuf identifizieren. Ihr Umgang mit den Schülern war durch Respekt, Wertschätzung und Empathie gekennzeichnet. Aus sprachlicher Sicht ist positiv hervorzuheben, dass die Unterrichtskommunikation eine klare Struktur aufweist und ihre Steuerung durchgängig in der Hand der Teilnehmer liegt. In lehrerzentrierten Unterrichtsphasen ist die kommunikative Sicherheit besonders hoch. Auch sprachliche Handlungen, die wie ERMAHNEN in ritualisierter Form beherrscht werden müssen, können von den Teilnehmern z.T. erfolgreich umgesetzt werden, was zu diesem Zeitpunkt der Ausbildung kei-

neswegs vorausgesetzt werden kann. So sind die Teilnehmer dazu in der Lage, diese sprachliche Handlung durch verschiedene Äußerungsbeispiele zu realisieren. Auch wird die eigene Stimme z.T. so moduliert eingesetzt, dass tatsächlich Ruhe im Unterrichtsraum hergestellt wird. Auch hinsichtlich des sprachlichen Handlungsmusters ERKLÄREN finden sich positive Ansätze. Zwar bestehen hier – wie oben beschrieben – noch Schwierigkeiten, doch sind die Teilnehmer für die Bedeutung von Erklärsequenzen sensibilisiert und können diese z.T. sogar schon sprachlich erfolgreich umsetzen.

4 Berufsbezogenes Deutsch im Kontext Schule: Bestandsaufnahme der Kommunikationsformen

Im Folgenden werde ich einen ersten Entwurf für ein Tableau der Kommunikationsformen im Bereich Schule vorstellen. Die Darstellung basiert auf einem pädagogischen Zugang, was ich kurz begründen möchte: Das Projekt *Lehrkräfte Plus* ist in diesem Bereich verortet und knüpft an die dort existierenden Konzepte an. Das Tableau geht von den Grundfunktionen des Lehrerberufs (vgl. Gudjons 2005, KMK 2004) aus. Entsprechend wird zwischen den fünf Grundfunktionen Unterrichten, Erziehen, Beurteilen, Beraten und Innovieren unterschieden. Das Beraten wurde bereits 1970 vom Deutschen Bildungsrat als weitere Grundfunktion aufgenommen (vgl. Fischbach 2017), was die stärkere Fokussierung auf Lernberatung im Besonderen und Kommunikation im Allgemeinen zeigt.

Die Formen der Elternkommunikation und der Kommunikation mit Vorgesetzten lassen sich den einzelnen Grundfunktionen hingegen nicht eindeutig zuordnen. So dürften in einem Elterngespräch (z.B. während eines Elternsprechtags) mit Erziehen, Beurteilen und Beraten gleich mehrere Grundfunktionen angesprochen sein, weil die ganze Schülerpersönlichkeit mit ihren Leistungen, Verhaltensweisen und schulischen bzw. beruflichen Perspektiven in den Blick genommen werden muss. Und auch ein Gespräch mit dem Vorgesetzten (z.B. in der Konstellation Lehrer – Schulleiter) kann grundsätzlich alle Grundfunktionen zum Gegenstand haben.

Die folgende Tabelle stellt die Grundfunktionen des Lehrerberufs im Überblick dar, ordnet ihnen prototypische Handlungsmuster und Handlungen sowie Textsorten bzw. Gesprächstypen zu:

Tabelle 1: Tableau an Kommunikationsformen im Bereich Schule.

Unterrichten	Erziehen	Beurteilen	Beraten	Innovieren
Unterrichtskommunikation	Umgang mit Unterrichtsstörungen	Beurteilungsgespräche	Beratungsgespräche	Schulentwicklung
FRAGEN-ANTWORTEN	ERMAHNEN	BEWERTEN	RAT-SCHLÄGE GEBEN	VOR-SCHLÄGE MACHEN
Unterrichtsentwurf	Klassenbucheintrag	Leistungsbeurteilung	Teamgespräch	Schulleitbild

5 Didaktische Umsetzung

5.1 Ideen

In Abschnitt 4 wurde ein Überblick über die gesamte Bandbreite der Kommunikationsformen im Lehrerberuf gegeben. Im Hinblick auf die Realisierung eines Kurskonzepts mit begrenztem Umfang gilt es nun eine begründete Auswahl an zu behandelnden Textsorten und Gesprächstypen zu treffen. Ausgangspunkt der didaktischen Vermittlung sind die „Grundfunktionen des Lehrerberufs“ (Gudjons 2005: 6), so dass – wie oben begründet – explizit ein pädagogischer Zugriff gewählt wird. Maßgeblich für diese Auswahl sind die kommunikativen Anforderungen, mit denen die Teilnehmer während ihres Schulpraktikums konfrontiert werden. Diese ergeben sich aus den Aufgaben und Tätigkeiten, die ihnen übertragen werden. Für die Auswahl der Kommunikationsformen ergeben sich folgende Konsequenzen:

Zentral für die Teilnehmer in dieser Ausbildungsphase sind die Grundfunktionen Unterrichten und Erziehen. Hieraus folgt, dass die konkrete Gestaltung der Unterrichtskommunikation im Fokus steht. Wichtige Aspekte sind hier z.B. die Anwendung von Fragetechniken oder Erklärstrategien oder die Formulierung von Arbeitsanweisungen. In Bezug auf die erzieherische Grundfunktion kommt dem Umgang mit Unterrichtsstörungen eine wichtige Rolle zu. Zentrale Aspekte sind in diesem Zusammenhang z.B. das situativ angemessene ERMAHNEN oder das Formulieren von Klassenbucheinträgen.

In Bezug auf die einzelnen Kommunikationsformen, die sich aus den Grundfunktionen des Lehrerberufs (vgl. Gudjons 2005) ableiten, ist eine Differenzierung nach verschiedenen Dimensionen notwendig. Zuerst muss unterschieden werden, ob eine rezeptive oder produktive Beherrschung der Kommunikationsform notwendig ist. Während die Textsorte Unterrichtsentwurf produktiv angeeignet wer-

den muss, ist bei der Textsorte Schulordnung für diese Zielgruppe sicherlich eine rezeptive Auseinandersetzung völlig ausreichend.

Didaktisch folgenreich ist auch die Tatsache, wie frei oder vorgeplant die jeweilige Kommunikationsform ist. Die Pole *frei* und *vorgeformt* sind auf einer Skala anzuordnen. Während eine Planungsskizze (für den Unterricht) viele Freiheitsgrade aufweist, handelt es sich bei einem Klassenbucheintrag um eine stark vorgeformte Textsorte.

Weitere (didaktisch relevante) Differenzierungen ergeben sich aus der Unterscheidung von medialer und konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit (vgl. Koch; Oesterreicher 1985). Bei sprachlichen Handlungen wie ERMAHNEN liegt ein Fall konzeptioneller Mündlichkeit vor. Sie werden spontansprachlich realisiert, sind wenig geplant und geben Raum für eine freie Themenentwicklung. Hingegen handelt es sich bei der Textsorte Unterrichtsentwurf um einen stark vorgeplanten Text, dem ein hoher Sprachplanungsaufwand zu Grunde liegt und der durch Endgültigkeit sowie Verbindlichkeit gekennzeichnet ist.

Für die Kurskonzeption bedeutet dies folgendes: Die didaktische Progression sollte vom Einfachen zum Komplexen und von der rezeptiven zur produktiven Aneignung (der Kommunikationsformen) erfolgen. Einzelne sprachliche Handlungen wie ARBEITSANWEISUNGEN GEBEN oder Unterrichtsrituale wie UNTERRICHT ERÖFFNEN bzw. BEENDEN sollten daher am Anfang des Kurses behandelt werden. Zu komplexeren Textsorten wie dem Unterrichtsentwurf muss durch Vorentlastung gezielt hingeführt werden. Hierzu ist es angezeigt, die einzelnen kommunikativen Anforderungen der Textsorte zu parzellieren.

So umfasst ein Unterrichtsentwurf das BESCHREIBEN von Unterrichtsaktivitäten, setzt Fachvokabular zur Beschreibung von Unterrichtsphasen, Sozialformen und Medien voraus und erfordert auch die Beherrschung grammatischer Phänomene. Die detaillierte Beschreibung von Unterrichtsaktivitäten setzt vor allem die sichere Beherrschung des Verbalstils (*Wer macht was?*), aber auch des Nominalstils (z.B. bei abstrahierenden und zusammenfassenden Ausdrücken) voraus. Hier ist aus DaF-Perspektive vor allem der Aspekt der Überarbeitung zentral. Während bei der Bearbeitung der Rubriken *Phase*, *Sozialform* und *Medien* ein begrenzter und standardisierter Wortschatz (v.a. Komposita) angewandt werden muss, ist bei der Formulierung der Unterrichtsaktivitäten eine hohe Eigenleistung notwendig, indem je nach Unterrichtsthema sehr frei formuliert werden muss und nicht etwa auf vorgefertigte Textbausteine zurückgegriffen werden kann. Im weiteren Projektverlauf werden daher Unterrichtsentwürfe der Lerner (in den verschiedenen Versionen) systematisch gesammelt und in Bezug auf zentrale Fehlerkategorien analysiert. Darüber hinaus werden die Überarbeitungsvorschläge der Lerner in Bezug auf einzelne Beispiele, die exemplarisch im Unterricht behandelt werden, einbezogen, so dass identifiziert werden kann, in welchen sprachlichen Bereichen (z.B. Lexik, Wortbildung, Grammatik, Pragmatik oder Textstruktur) besondere Unsicherheiten bestehen. Auf Grundlage der Analyse sollen dann im nächsten Schritt Unterrichtsmaterialien erstellt werden, die wichtige Fehlerquellen aufgreifen und die

Lerner kleinschrittig an die komplexe kommunikative Aufgabe BESCHREIBEN von Unterrichtsaktivitäten heranführen. In die Erstellung der Unterrichtsmaterialien werden auch die Qualitätskriterien für den Berufsbezogenen Deutschunterricht einbezogen (vgl. Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch 2011).

Aus diesen didaktischen Entscheidungen ergibt sich das in Tabelle 2 ersichtliche Kursprogramm, das nicht als starrer Rahmen, sondern als flexibles Konzept zu verstehen ist, das an die jeweiligen Bedarfe der Kohorte anzupassen ist.

Abschließend gehe ich auf die Frage der Datengewinnung ein. Die Daten liefert das Projekt, d.h. es wird mit empirischen Beispielen der Lerner gearbeitet, wo immer dies möglich ist. In Bezug auf die (medial) schriftlichen Kommunikationsformen gestaltet sich die Materialgewinnung problemlos. So liegen Unterrichtsentwürfe als selbst erstellte Texte vor und auch Aufgabenstellungen aus Schulbüchern sind schriftlich fixiert. In Bezug auf die mündlichen Kommunikationsformen gestaltet sich die Materialgewinnung ungleich schwieriger, worauf ich im folgenden Abschnitt eingehen werde.

Tabelle 2: Programm des Kurses Berufsbezogenes Deutsch.

Sitzung(en)	Inhalte
1+2	Einführung: Kommunikatives Handeln im Lehrerberuf
3+4	Arbeitsanweisungen und Übungstypen
5	Umgang mit Unterrichtsstörungen (z.B. ERMAHNEN)
6	Lehrerfeedback (z.B. LOBEN) und Leistungsbeurteilung
7+8	Unterrichtsentwurf (einschl. Überarbeitung) und Planungsskizze
9-12	Unterrichtskommunikation: Unterrichtsphasen (z.B. Einführung, Unterrichtsrituale); Informativ-darlegender Unterricht; fragend-entwickelnder Unterricht; Erklären
13+14	Kommunikative Gestaltung von Gruppenunterricht

5.2 Herausforderungen

Eine zentrale Herausforderung ist die bereits oben aufgeworfene Problematik hinsichtlich der Materialgewinnung mündlicher Daten. Empirische Gesprächs- und Videoaufnahmen lassen sich kaum und vor allem nicht zeitnah realisieren. Diese wären jedoch notwendig, um tatsächlich Einblick in die kommunikative Unterrichtswirklichkeit zu bekommen. Auch sind Videoaufnahmen eindeutig vorzuziehen, da sich nur aus ihnen Mimik, Gestik, Blickverhalten und Positionen der Aktanten im Unterrichtsraum erschließen lassen.

Selbst wenn entsprechende Daten erhoben werden könnten, bleiben zwei weitere Probleme hinsichtlich der Arbeit mit diesen Daten bestehen:

- 1) Die schulischen Kontexte der Teilnehmer sind in Bezug auf Fächer, Schulstufen, Lerner und Unterrichtssprache (z.T. in den Fremdsprachen Englisch und Französisch) derart disparat, dass sich die Frage stellt, inwiefern die Analyse einzelner empirischer Unterrichtssequenzen überhaupt zu verallgemeinern ist. Dieser methodische Einwand betrifft jedoch auch die Arbeit mit Transkripten. Er kann zumindest dadurch abgeschwächt werden, dass speziell auf das aus methodischer Sicht Exemplarische der behandelten Unterrichtssequenzen fokussiert wird. Dabei ist darauf zu achten, dass die Lerngegenstände nicht ein komplexes gesellschaftliches Wissen voraussetzen, über das geflüchtete Lehrkräfte schlicht nicht verfügen können.
- 2) Die Arbeit mit Transkripten ist für die Zielgruppe dieses Projekts besonders voraussetzungsreich. Zum einen ist den Teilnehmern dieser analytische Zugang zur Beschreibung der gesprochenen Sprache gänzlich neu. Auch die Darstellungskonventionen, sei es in HIAT oder GAT, sind für sie ungewohnt. Die originalgetreue Abbildung gesprochener Sprache widerspricht zudem diametral der sprachlichen Varietät, die sie aus der DSH-Vorbereitung kennen und z.T. während dieser Ausbildungsphase auch noch anstreben. Als Vorentlastung ist daher die Beschäftigung mit den Eigenschaften der gesprochenen Sprache notwendig.

Über die Problematik der Datengewinnung hinaus bestehen weitere inhaltliche Herausforderungen, die sich wie folgt beschreiben lassen:

Nicht zu allen Kommunikationsformen liegen empirische Analysen vor, so dass der Umgang mit diesen nicht immer derart reflektiert erfolgen kann, wie es für eine wissenschaftliche Herangehensweise erforderlich wäre. Da es sich jedoch um ein Unterrichtsprojekt mit hohem Praxisbezug handelt und die Daten aus dem Projekt stammen, fällt dieser Aspekt nicht so stark ins Gewicht, zumal die linguistischen und fremdsprachendidaktischen Forschungsergebnisse inhaltlich und methodisch sehr voraussetzungsreich sind.

Eine weitere zentrale Herausforderung ist die, dass die linguistischen Forschungsergebnisse nicht selten im Widerspruch zur pädagogischen Ratgeberliteratur stehen. Unter pädagogischer Ratgeberliteratur verstehe ich den umfangreichen Bestand an Handreichungen für die Unterrichtspraxis (vgl. z.B. Rother; Schneider; Roggenkamp 2016 zu Elterngesprächen). Diese erheben zwar keinen wissenschaftlichen Anspruch, sind jedoch für die berufliche Praxis ungemein wirkmächtig und prägen damit auch das kommunikative Handeln im Lehrerberuf. Daher gilt es diese aufzunehmen, aber zugleich auch kritisch zu reflektieren. Wo immer dies auf Grund der Datenlage möglich ist, sollten daher authentische Beispiele ergebnisoffen analysiert werden. Schließlich müssen die linguistischen Inhalte didaktisch stark reduziert werden, ohne dass diese zu stark vereinfacht oder gar verfälscht werden.

Dass sich linguistische Beschreibung und Ratgeberliteratur oftmals widersprechen, ist vor allem durch die unterschiedliche methodische Vorgehensweise zu

erklären, was Wegner (2016: 396f.) eindrucksvoll am Beispiel von Elterngesprächen⁶ ausführt: Während die Linguistik authentische Sprachdaten analysiert, basieren Aussagen in der Ratgeberliteratur i.d.R. auf eigenen Erfahrungen oder simulierter Unterrichtskommunikation (z.B. in Form von Rollenspielen). Dies führt z.B. zu der Annahme, dass die diagnostische Arbeit in Elterngesprächen von den Lehrkräften ausgeführt wird (Kotthoff 2012: 306). Die Analyse authentischer Daten zeigt jedoch, dass diagnostische Arbeit von Lehrkräften und Eltern in einem wechselseitigen Austausch geleistet wird, wie Kotthoff (ebd.: 306) herausarbeitet. Auch wird in der Ratgeberliteratur die These vertreten, dass Elterngespräche sozial heikel sind und die sprachliche Verständigung zwischen Eltern und Lehrkräften immer schwieriger wird (ebd.: 292). Diese Annahmen sind Kotthoff zufolge deshalb problematisch, weil die pädagogische Ratgeberliteratur nicht die kommunikativen Aushandlungsprozesse in den Blick nimmt und auch nicht ausführt, wodurch konkret die Verständigung in Elterngesprächen erschwert wird (vgl. ebd.: 292).

Hinzu kommt, dass Linguistik und Pädagogik generell unterschiedliche Zugänge verfolgen. Becker-Mrotzek; Vogt (2009: 83f.) führen am Beispiel des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs aus, dass Unterrichtskommunikation in der Linguistik sehr detailliert auf der Basis von Transkripten analysiert wird, während Stundenprotokolle in der Pädagogik sehr viel grobflächiger vorgehen. Hinsichtlich der Analysekatoren ist auffällig, dass die Linguistik eine eigene Begrifflichkeit entwickelt hat und z.B. von Reformulierung spricht, was die Pädagogik als Lehrerecho bezeichnet und damit eher auf globale oder alltagssprachliche Begriffe zurückgreift (Becker-Mrotzek; Vogt 2009: 84). Diese Gleichsetzung von Reformulierung und Lehrerecho ist auch deshalb problematisch, weil eine Reformulierung weit über die bloße Wiederholung einer Schüleräußerung hinausgeht. Reformulierungshandlungen können vielmehr ganz unterschiedlichen kommunikativen Zwecken, wie z.B. Reparatur oder thematischer Steuerung dienen. Insofern ist der in der Pädagogik verwendete Terminus auch inhaltlich falsch, weil er das kommunikative Geschehen in unzutreffender Weise verkürzt.

⁶ Zwar sind Elterngespräche inzwischen linguistisch ausführlich beschrieben (vgl. z.B. Mundwiler 2017, Wegner 2016, Hauser; Mundwiler 2015, Kotthoff 2012 und sogar aus interkultureller Perspektive Weiger 2018), in das Kursprogramm habe ich sie jedoch nicht aufgenommen, da die Teilnehmer sie im Praktikum schlicht nicht führen müssen.

6 Ausblick

Auf der Grundlage der bisher skizzierten Überlegungen ergeben sich einige weiterführende Fragen, auf die ich in diesem Ausblick eingehen möchte:

- 1) Wie wird das Arbeiten mit empirischen Daten von den Lernern umgesetzt? Für die Teilnehmer dürfte ein solch analytischer Zugang durchaus herausfordernd sein. Hinzu kommt, dass sie sich mit komplexen Phänomenen wie der gesprochenen Sprache beschäftigen müssen. Auch befinden sie sich nicht in einem wissenschaftlichen Fachstudium und konnten ihre Studierfähigkeit im Rahmen der DSH-Prüfung z.T. auch noch nicht erfolgreich nachweisen. Dem könnte man dadurch Rechnung tragen, dass sich die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den einzelnen Kommunikationsformen auf kurze Inputphasen konzentriert. Das eigene Ausprobieren im geschützten Raum sollte im Zentrum stehen, so dass ein szenariobasierter Ansatz gewählt wird und zentrale kommunikative Anforderungen, wie z.B. BEGRÜSSEN, ERMAHNEN oder ERKLÄREN im Rahmen von Rollenspielen eingeübt werden. Diese methodische Vorgehensweise zielt darauf ab, das zentrale Ziel, die Vermittlung praktischer Handlungskompetenz im Lehrerberuf, zu erreichen.
- 2) Welche Textsorten und Gesprächstypen sind für die Tätigkeit in den Praktikumsschulen zentral? Auf der Grundlage der kommunikativen Praxis im Unterricht wurde eine Auswahl an Textsorten und Gesprächstypen zusammengestellt, die im Kurs Berufsbezogenes Deutsch behandelt werden sollten (vgl. dazu ausführlicher Wichmann 2018). Dieses Programm (vgl. Abschnitt 5.1) gilt es jedoch weiter zu modifizieren, indem flexibel auf die Bedürfnisse der Teilnehmer reagiert wird. Dies ist schon allein deshalb notwendig, weil eine breitere Datenbasis erforderlich ist, um weitergehende Aussagen zu treffen. Zudem dürfte sich das kommunikative Unterrichtsgeschehen selbst auch ändern.
- 3) Welche interkulturellen Unterschiede zeigen sich im kommunikativen Handeln der Teilnehmer? Eine spannende Frage ist, ob und inwiefern der kulturelle Hintergrund der Teilnehmer ihr kommunikatives Handeln im Unterricht beeinflusst. Hierzu lassen sich lediglich Hypothesen formulieren und einige relevante Aspekte wie Frontalunterricht und Lehrerrolle werden im vorliegenden Beitrag auch angedeutet. Um hier weitergehende Aussagen formulieren zu können, sind weitere Datenerhebungen (vor allem in Form gelenkter Interviews der Teilnehmer) notwendig.
- 4) Wie lässt sich das oben beschriebene Problem der Datengewinnung (vgl. Abschnitt 5.2) zumindest teilweise lösen? Hier vertrete ich die Position, dass vor allem auch das Projekt selbst die Daten liefert. Die Lernerbeispiele liefern die Grundlage der Beschäftigung mit den Kommunikationsformen und werden durch linguistische und fremdsprachendidaktische Forschungsergebnisse ergänzt, wenn dies notwendig und vor allem auch mög-

lich ist. Die nächste Kohorte profitiert insofern vom ersten Durchlauf, als von Beginn an authentische Lernerbeispiele zur Verfügung stehen, die auch den fremdsprachendidaktisch herausfordernden Überarbeitungsprozess widerspiegeln. Ein Desiderat in diesem Zusammenhang ist sicherlich die systematische Zusammenstellung von Lernerbeispielen, die langfristig zur Erstellung eines Lernerkorpus führen könnte.

Eine spannende Herausforderung bleibt die Zusammenführung von pädagogischen und linguistischen bzw. fremdsprachendidaktischen Inhalten, Fragestellungen und Methoden. An diesem spannenden Austausch innerhalb des innovativen Projekts möchte ich gern weiterhin mitarbeiten, um so die enorme Ressource, die geflüchtete Lehrkräfte für deutsche Regelschulen bieten, zumindest ein Stück weit nutzbar machen zu können.

Literatur

- Antos, Gerd (1996): *Laien-Linguistik. Studien zu Sprach- und Kommunikationsproblemen im Alltag. Am Beispiel von Sprachratgebern und Kommunikationstrainings*. Tübingen: Niemeyer.
- Becker-Mrotzek, Michael; Vogt, Rüdiger (2009): *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse*. Tübingen: Niemeyer.
- BiSEd – Bielefeld School of Education (2020): Lehrkräfte Plus. (<http://www.bised.uni-bielefeld.de/LKplus/LKplus/> [28.08.2020])
- Bogner, Andrea (2020): Qualifizierung von syrischen LehrerInnen: Potentiale und Bedarfe. (<http://www.uni-goettingen.de/de/qualifizierung+von+syrischen+lehrerinnen%3a+potentiale+und+bedarfe/538993.html> [28.08.2020]).
- Brandl, Heike; Vollmer, Anna (2014): Schreiblabor und PunktUm – die Schreibzentren der Universität Bielefeld. In: Knorr, Dagmar; Neumann, Ursula (Hrsg.): *Mehrsprachige Lehramtsstudierende schreiben*. Münster: Waxmann, 141-153.
- Ehlich, Konrad; Rehhein, Jochen (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: Soeffner, Hans-Georg (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Stuttgart: JB Metzler, 243-274.
- Fischbach, Julia (2017): Beratung in der Schule. Kommunikative Anforderungen und Strategien von Lehrkräften am Beispiel der Lernberatung. In: Pick, Ina (Hrsg.): *Beraten in der Interaktion. Eine gesprächslinguistische Typologie des Beratens*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 351-373.
- Gudjons, Herbert (2005): „Ich bin doch kein Psychologe!“ Beraten als Grundfunktion des Lehrerberufs. In: *Pädagogik* 57/6, 6-9.

- Hauser, Stefan; Mundwiler, Vera (Hrsg.) (2015): *Sprachliche Interaktion in schulischen Elterngesprächen*. Bern: hep.
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf [28.08.2020])
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgebrauch. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- Koordinierungsstelle Berufsbezogenes Deutsch (2011): *Qualitätskriterien interaktiv. Leitfaden zur Umsetzung von berufsbezogenem Unterricht Deutsch als Zweitsprache*. (https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publicationen/Thema_Sprachbildung/2011_Qualitaetskriterien-interaktiv_berufsbezogener-Deutschunterricht.pdf [28.08.2020])
- Kotthoff, Helga (2012): Lehrer(innen) und Eltern in Sprechstunden an Grund- und Förderschulen – Zur interaktionalen Soziolinguistik eines institutionellen Gesprächstyps. In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 13, 290-321.
- Lakoff, George; Johnson, Mark (1980): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mundwiler, Vera (2017): *Beurteilungsgespräche in der Schule. Eine gesprächsanalytische Studie zur Interaktion zwischen Lehrpersonen, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Reddy, Michael J. (1979): The Conduit Metaphor – A Case of Frame Conflict in Our Language about Language. In: Ortony, Andrew (Hrsg.): *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 284-310.
- Riemer, Claudia (2010): Statt eines Nachwortes: Zehn Jahre PunktUm an der Universität Bielefeld. In: Brandl, Heike; Duxer, Susanne; Leder, Gabriele; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule. Fachtagung 2.-3. März 2009 an der Universität Bielefeld*. Göttingen: Universitätsverlag, 227-231.
- Rother, Torsten; Schneider, Jost; Roggenkamp, Alexander (2016): *Schwierige Elterngespräche erfolgreich meistern: Das Praxisbuch – Profi-Tipps und Materialien für die Lehrerfortbildung*. Donauwörth: Auer.
- RUB – Ruhr-Universität Bochum/Professional School of Education (2020): Lehrkräfte Plus an der Ruhr-Universität Bochum. (<http://www.pse.rub.de/LKplus/index.php> [28.08.2020])

- Schulz von Thun, Friedemann (1981): *Miteinander Reden. Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Vock, Miriam (2017): Refugee Teachers Program. Ein Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrerinnen und Lehrer an der Universität Potsdam. In: *Schul-Verwaltung. Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement* 28/10, 274-276.
- Vogel, Ines C. (2018): *Kommunikation in der Schule*. 2., aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wegner, Lars (2016): *Lehrkraft-Eltern-Interaktion am Elternsprechtag. Eine gesprächs- und gattungsanalytische Untersuchung*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Weiger, Lucia (2018): *Sprachliche Verfahren der Fremddarstellung und Positionierung in Erzählungen von Lehrkräften über ihre Erfahrungen mit interkulturellen Eltern-Lehrer-Gesprächen*. Göttingen: Verlag für Gesprächsforschung. (<http://www.verlag-gespraechsforschung.de/2018/pdf/eltern-lehrer-gespraech.pdf> [28.08.2020])
- Wichmann, Martin (2018): Berufsbezogenes Deutsch im Kontext Schule – Welche Textsorten und Gesprächstypen sollen geflüchtete Lehrkräfte beherrschen?“ Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript. *Symposium „Sprachliche Integration von Geflüchteten“ beim GAL-Jubiläumskongress 2018 an der Universität Duisburg-Essen*.
- Wichmann, Martin (2016): Jugendsprache in DaF-Lehrwerken – oft gefordert, aber selten praktiziert. Eine Bestandsaufnahme. In: *Info DaF* 42/6, 667-692.