

Kristina Peuschel und Jan P. Pietzuch (Hg.)

Kaleidoskop der jungen DaF- /DaZ-Forschung

Dokumentation zur zweiten Nachwuchstagung des
Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache



Band 80

Materialien
Deutsch als Fremdsprache



Universitätsdrucke Göttingen



Kristina Peuschel und Jan P. Pietzuch (Hg.)
Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung

This work is licensed under the
[Creative Commons](#) License 2.0 “by-nd”,
allowing you to download, distribute and print the
document in a few copies for private or educational
use, given that the document stays unchanged
and the creator is mentioned.



erschieden als Band 80 in der Reihe „Materialien Deutsch als Fremdsprache“
in den Universitätsdrucken im Universitätsverlag Göttingen 2009

Kristina Peuschel und
Jan P. Pietzuch (Hg.)

Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung

Dokumentation zur zweiten
Nachwuchstagung des Fachverbandes
Deutsch als Fremdsprache

29. und 30. Mai 2007
am Herder-Institut der
Universität Leipzig

Materialien
Deutsch als Fremdsprache
Band 80



Universitätsverlag Göttingen
2009

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die „Materialien Deutsch als Fremdsprache“ sind eine Reihe des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache 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/



Dieses Buch ist nach einer Schutzfrist auch als freie Onlineversion über die Homepage des Verlags sowie über den OPAC der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (<http://www.sub.uni-goettingen.de>) erreichbar. Es gelten die Lizenzbestimmungen der Onlineversion. Es ist nicht gestattet, Kopien oder gedruckte Fassungen der freien Onlineversion zu veräußern.

Titelabbildung: Optisches Experiment im Technorama Winterthur;
Fotograf Henning Hraban Ramm/www.pixelio.de

Satz und Layout: Jan P. Pietzuch und Kristina Peuschel

© 2009 Universitätsverlag Göttingen
<http://univerlag.uni-goettingen.de>
ISBN: 978-3-940344-76-2
ISSN: 1866-8283

Inhalt

Jan P. Pietzuch/Kristina Peuschel (Bielefeld/Leipzig)

Vorwort: Junge DaF-/DaZ-Forschung zwischen Nachwuchs und Wildwuchs1

Uta Großmann (Leipzig)

Fachtexte richtig lesen – Eine Untersuchung zum inkongruenten Verstehen ausländischer Studierender bei der Rezeption von Fachtexten der Wirtschaftswissenschaften.....9

Barbara Haider (Wien)

„Später dann, wo ich Stärke und Sprache [hatte], dann hab ich nachg’fragt...“ – Eine kritische Erhebung sprachlicher Bedürfnisse von nostrifizierten Gesundheits- und Krankenschwestern/-pflegern in Österreich..... 27

Cordula Hunold (Göttingen)

Kulturspezifische Einflüsse der Lehr- und Lernumgebung auf die (Aussprache)leistungen chinesischer Deutschlernender 49

Isabelle Maringer (Leipzig)

Kulturelle Deutungsmuster in deutschsprachigen Medienbeiträgen zum EU-Beitritt der Türkei 67

Kristina Peuschel (Leipzig)

Integrierte Textentwicklung in einem Radioprojekt mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden 89

Jan P. Pietzuch (Bielefeld)

Kulturelles Lernen als Modifikation personaler Kulturkonstrukte – Eine Projektheuristik 107

Sabine C. Stricker (Trento)

Das Europäische Sprachenportfolio zwischen Traum und
Wirklichkeit: Eine kritische Betrachtung dieses Instruments
aus der Sicht italienischer LehrerInnen..... 133

Anja Ucharim (Leipzig)

Die traditionelle Lehrwerkanalyse und die Diskursanalyse –
Zwei Methoden zur inhaltlichen Analyse von Lehrwerken
für Integrationskurse..... 149

Paul Voerkel (Belém)

Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse – ein Praxisbericht..... 169

Daniela Zahn (Glasgow)

„Der Finger in der Wunde“ – oder einige Anmerkungen zu
neurowissenschaftlicher Empirie als Basis didaktisch-methodischer
Entscheidungen beim FSL..... 189

Autorinnen und Autoren 205

Vorwort: Junge DaF-/DaZ-Forschung zwischen Nachwuchs und Wildwuchs

Jan P. Pietzuch & Kristina Peuschel

Es war zwar neuer Anwuchs hier am Rande des Kulturforstes, aber er hatte Zeit gehabt, wieder mal nachzuwachsen, um die alte Grenze festzuhalten [...].ⁱ

1 Einleitung

Der vorliegende Sammelband bietet in Form ausgewählter Beiträge eine kaleidoskopische Dokumentation der zweiten FaDaF-Nachwuchstagung, zu der sich im Mai 2007 mehr als achtzig junge DaF-/DaZ-Nachwuchswissenschaftler/innen in Leipzig versammelten. Diese zweitägige Veranstaltung bot nicht nur Raum zur Präsentation und Diskussion laufender Qualifikationsarbeiten und zur Vernetzung der Teilnehmer/innen (vgl. Punkt 2). Ebenso war es das Anliegen der Tagung, einen intensiv(er)en Austausch über die eigene Verortung des wissenschaftlichen Nachwuchses im DaF-/DaZ-,Kulturforst‘ anzuregen.

Folgende Spannungsfelder, die mit dem Wortpaar ‚Nachwuchs und Wildwuchs‘ bereits angedeutet sind, standen dabei im Vordergrund: Wie systematisch sind die beiden Grundgedanken der Nachwuchsförderung – die Weiterentwicklung des Faches und die Förderung junger Wissenschaftler/innen – miteinander verschränkt? In welchem Verhältnis stehen hierbei auf etablierte Forschungsfelder ausgerichtete Interessen des Faches und neuartige, oft auch unkonventionelle, Erkenntnisinteressen und Ansätze von Qualifikationsprojekten? Wie verorten sich junge DaF-/DaZ-Forscher/innen selbst zwischen ‚nachwachsenden‘ Forschungsfeldern und aktuellen, auch fachübergreifenden Fragestellungen und Forschungsparadigmen? Und schließlich: Wo verläuft die Grenze zwischen einer nachhaltigen, strukturierten Nachwuchsförderung und ggfs. unzureichend ressourcenbewusstem, wissenschaftlichem Wildwuchs?

In der beachtlichen thematischen, theoretischen und method(olog)ischen Diversität der Tagungsbeiträge wurde in diesem Zusammenhang deutlich, dass sich die junge DaF-/DaZ-Forschung immer wieder projektspezifisch zwischen Kontinuität und Innovation – zwischen gepflanztem ‚Anwuchs‘ und kaum steuerbarem ‚Wildwuchs‘ – positioniert. In den Vorträgen und Posterpräsentationen, aber auch in zahlreichen Gesprächen am Rande zeichnete sich ab, auf welche Weise(n) dabei ‚Wildwuchs‘, der die Grenzen etablierter Forschungsfelder perforiert und ähnlich wie in der Pflanzenwelt durch kaum beeinflussbares Wachstum neue Arten her-

vorbringt, zur Diversität und Ökologie des Forschungsfeldes DaF/DaZ beitragen kann. Um im Bildbereich zu bleiben: Auch an den hier versammelten Beiträgen ist abzulesen, wie ‚Samen‘ aus verschiedensten, quer zu den Einzeldisziplinen liegenden Theorie- und Forschungsdiskursen in das Feld der Fremdsprachenforschung eingetragen und von jungen Wissenschaftler/innen für DaF-/DaZ-spezifische Fragestellungen, v.a. auch auf methodologisch-empirischer Ebene, fruchtbar gemacht werden.

Gleichsam trat in den Diskussionen zwischen den Teilnehmenden eine stark erhöhte Sensibilität für die Problematik zu Tage, dass ‚Wildwuchs‘, der unkontrolliert wuchert und nur unzureichend gepflegt wird, Gefahr läuft, Früchte minderer Qualität zu tragen und letztlich finanzielle Ressourcen der Nachwuchsförderung ebenso wie persönliche Potentiale des Nachwuchses nicht ausreichend effizient zu nutzen. Insbesondere im Rahmen des Abschlussplenums wurden Aspekte der Qualitätssicherung und -verbesserung in der Nachwuchsförderung, dabei vor allem in der Betreuung von ‚freien‘ Promovierenden, lebhaft diskutiert (vgl. Punkt 3).

In dieser kritisch-konstruktiven Linie ist auch der Titel der vorliegenden Tagungsdokumentation zu verstehen: An die Stelle einer – selbst in Nachwuchspublikationen gelegentlich versuchten – ‚Kartografie‘ eines Forschungsfeldes möchten wir die Kaleidoskop-Metapher setzen, um das zwangsläufig Fragmentarische dieses Sammelbandes zu betonen, aber auch – im Sinne des „Schönbildschauers“ (kalós: schön; eĩdos: Gestalt, Bild; skopeĩn: betrachten, schauenⁱⁱ) – den uns eigenen optimistischen Blick auf die Entwicklung der jungen DaF-/DaZ-Forschung in den Vordergrund zu rücken.

Dem Prinzip der lebendig-bunten Bilderfolge eines Kaleidoskops entsprechend, verzichtet der Sammelband deshalb bewusst auf eine Einordnung der einzelnen Beiträge in bestehende Fachsystematiken und erhebt ebensowenig Anspruch auf Repräsentativität oder die Abbildung eines ‚state-of-the-art‘ neuerer DaF-/DaZ-Forschung.

Insbesondere aber soll das Funktionsprinzip eines Kaleidoskops metaphorisiert und für die vorliegende Publikation fruchtbar gemacht werden: Denn ebenso, wie ein Kaleidoskop meist dreier spezifisch angeordneter Spiegel und kontinuierlicher Bewegung bedarf, um aus bunten Glas- oder Plastikfragmenten im Auge des Betrachters stetig wechselnde geometrische Muster und Bilder zu erzeugenⁱⁱⁱ, wird sich auch für jede/n Leser/in nur über die mehrfache Spiegelung der hier vorliegenden Texte in den Reflexionsflächen Theorie, Empirie und Praxis sowie deren je spezifische Gewichtung ein kaleidoskopischer Blick auf junge DaF-/DaZ-Forschungsprojekte im „Reifungsprozess“ eröffnen.

2 Zur Nachwuchstagung

Die zweite FaDaF-Nachwuchstagung, die am 29. und 30. Mai 2007 an der Universität Leipzig stattfand, knüpfte an die Initiativen von Jena (2005) und Hannover (2006) an und hatte sich unter dem Motto „Quo Vadis DaF-Nachwuchs“ zum Ziel gesetzt, in einem größeren Rahmen als bisher international verankerte Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler im Bereich DaF/DaZ zusammen zu bringen. In insgesamt vier Plenarveranstaltungen, fünf Workshops und einer Poster-Session diskutierten junge aktive und zukünftige Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen über 30 Forschungsprojekte aus mehr als zehn Ländern (z.B. Argentinien, Deutschland, Frankreich, Kolumbien, Lettland, Österreich, Polen, Türkei).

Eine Besonderheit der Tagung bestand in ihrer zweifachen Schwerpunktsetzung, die sowohl forschungsthematische als auch forschungsmethodische Tendenzen aufzugreifen beabsichtigte: Während am ersten Tag die Präsentation und Erörterung aktueller Themen und Inhalte von DaF-/DaZ-Qualifikationsprojekten aus den Teildisziplinen Linguistik, Didaktik und Kulturstudien im Vordergrund standen, boten die Plenarsitzungen und Workshops am zweiten Tag Gelegenheit zur Diskussion primär method(olog)ischer Fragestellungen in der Anfangs- und Endphase von Qualifikationsarbeiten. Dieser empirische Fokus ermöglichte jeweils projektspezifische, aber auch vergleichende Diskussionen über Zusammenhänge zwischen Erkenntnisinteressen, theoretischer Positionierung, Forschungsdesigns und Methoden der Datenerhebung und -auswertung, die in ihrem themen- und disziplinübergreifenden Charakter zum Erfolg der Tagung maßgeblich beigetragen haben und im Rahmen der Nachwuchsinitiative(n) unbedingt fortgesetzt und intensiviert werden sollten.

3 Zur Qualitätssicherung in der Nachwuchsforschung

Das Anliegen der Tagung, den Dialog über Struktur und Instrumente der Nachwuchsförderung im Bereich DaF/DaZ auf der Ebene junger Forschung selbst zu intensivieren, wurde vor allem in der Abschlussdiskussion aufgegriffen. Auf der Grundlage von Leitfragen, v.a. aber von Erfahrungsberichten der Beitragenden und Expert/inn/en wurden in diesem Plenum Potentiale, Qualität und Grenzen der Betreuung junger Wissenschaftler/innen in Forschung, Lehre und universitärem Alltag kritisch diskutiert und jeweils in Relation zur systematischen Förderung wissenschaftlicher Karrieren einerseits und akademischem Wildwuchs andererseits gestellt. Hierbei verdeutlichten individuelle Qualifikationsbiografien ebenso wie Verweise auf den internationalen Wettbewerb, dass die Themen Qualitätssicherung, Qualitätsstandards und verstärkte Strukturierung der Nachwuchsförderung im Bereich DaF/DaZ einer größeren Aufmerksamkeit und Diskussion bedürfen.

Entsprechend wurde im Abschlussplenum eine „Qualitätsinitiative DoktorandInnenausbildung“ vorgeschlagen, in deren Rahmen fachspezifische, institutions-

übergreifende Leitlinien bzw. Standards für Qualifikationsphasen zu entwickeln sowie unter Berücksichtigung der jeweiligen Fachkulturen und Standortspezifika zu implementieren wären. Dabei sollten Erfahrungen aus erfolgreich arbeitenden Graduiertenkollegs sowie Best-Practice-Modelle aus dem internationalen Umfeld nutzbar gemacht werden – vor allem auch für die Betreuung und Förderung des nicht in Forschergruppen eingebundenen oder assoziierten wissenschaftlichen Nachwuchses im klassischen „Meister-Schüler“-Modell.

Als ein konkretes und kostenneutral einsetzbares Instrument wurden Betreuungsverträge diskutiert, die sich in der Nachwuchsförderung anderer Wissenschaftsbereiche bereits etabliert und bewährt haben. Auch in unserem Fach kann das Festhalten von Betreuungsmodalitäten und Anforderungen, die an Promovend/innen und Betreuende im Qualifikationsprozess gestellt werden, zu mehr Transparenz und Orientierung beitragen. Maßnahmen dieser Art können zudem institutionell als Wettbewerbsvorteil verstanden werden und die Qualität der im Fach DaF abzuschließenden Qualifikationsarbeiten sichern helfen (vgl. z.B. die *DFG-Rundgespräche zur Förderung wissenschaftlicher Karrieren*^{iv} sowie die *DFG-Vorschläge zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*^v).

Aus der aktiven Auseinandersetzung mit der ‚Nachwuchs-Wildwuchs-Problematik‘ resultiert auch die Überlegung, wie fachintern eine stärkere forschungsthematische Vororientierung von DaF/DaZ-Absolvent/innen mit Promotionsabsicht geleistet werden kann und warum eine solche Vororientierung nötig ist. So würden bspw. nach Themenbereichen und Fragekomplexen strukturierte Kataloge eine systematisch(er)e Bearbeitung zentraler Desiderata einzelner Forschungsbereiche ermöglichen und den Interessen des Faches im Bereich der Nachwuchsförderung dienen. Auch auf institutioneller Ebene wären solche Kataloge als Instrumente zur Profilbildung denkbar.

Als qualitätssichernde Maßnahmen können feldspezifische Kataloge von Forschungsdesiderata auf der individuellen Ebene des wissenschaftlichen Nachwuchses erste Weichen stellen und die weiterhin eigenständige Entwicklung einer fachlich-thematisch relevanten Fragestellung unterstützen. Auf diese Weise kann gewährleistet werden, dass der/die junge Forschende an einem (fachlich wie persönlich) ‚sinnvollen‘ Forschungsprojekt arbeitet, das langfristige Motivation sichert, und die Notwendigkeit der eigenen Forschung transparent hält. Zudem können so mehrfache Neu- bzw. Umorientierungen oder gar der Abbruch eines Qualifikationsprojekts vermieden und die Identifikation mit der *scientific community* intensiviert werden.

Eine solche Verknüpfung von aktuellen Forschungsdesiderata mit eigenen, oft Fachgrenzen überschreitenden, Interessen und Themen des wissenschaftlichen Nachwuchses kann eine fruchtbare Forschungs- und Entwicklungsarbeit im DaF-/DaZ-Kulturforst ermöglichen.

4 Zu den Beiträgen

Uta Großmann widmet sich in ihrem Beitrag der Rezeption von deutschsprachigen Fachtexten durch ausländische Studierende der Wirtschaftswissenschaften. Dabei werden zunächst Erwartungen an die Fachtextrezeptionskompetenz und die Fachtextverarbeitung durch ausländische Studierende theoretisch herausgearbeitet. Diese Anforderungen bilden die Grundlage der empirischen Untersuchung zum inkongruenten Verstehen bzw. zu Leseverstehensproblemen, deren erste Ergebnisse hier vorgestellt werden.

Barbara Haider geht der Frage nach, welche sprachlichen Bedürfnisse Gesundheits- und Krankenschwestern/-pfleger mit Migrationshintergrund bei ihrem Berufseinstieg in Österreich entwickeln und wie auf diese Bedürfnisse reagiert werden kann. Auf der Grundlage der kritischen Sprachbedarfserhebung (*critical needs analysis*) werden sowohl die subjektiven Bedürfnisse der Krankenschwestern/-pfleger als auch die objektiven Anforderungen im Beruf (Sprachbedarfe) selbst erhoben sowie die institutionellen Rahmenbedingungen thematisiert. Ziel der Untersuchung ist es, Fördermöglichkeiten für die Betroffenen zu erarbeiten, aber auch nach Veränderungsmöglichkeiten im System zu suchen.

Cordula Hunold hinterfragt die kulturspezifischen Lehr- und Lernweisen chinesischer Deutschlerner beim Erwerb der deutschen Aussprache als Faktorenkomplex von soziopolitischen und soziokulturellen sowie personenbezogenen Faktoren im chinesischen akademischen Kontext. Das Anliegen ihres Beitrags ist es, kulturelle Unterschiede als Einfluss nehmend auf die Ausspracheleistungen chinesischer Studierender darzustellen und so auf empirischer Grundlage zu einer größeren Bewusstmachung für die Problematiken dieses Feldes zu gelangen.

Isabelle Maringer beschreibt die Entwicklung einer Methodik der Datenanalyse, die es ermöglicht, kulturelle Deutungsmuster in öffentlichen Diskursen aufzudecken. Anhand eines Fallbeispiels werden die einzelnen aufeinander folgenden Analysephasen vorgestellt. Als Weiterentwicklung des Deutungsmusteransatzes soll das gewonnene Instrumentarium dazu dienen, dem landeskundlichen Unterricht in Deutsch als Fremdsprache qualitativ neue Impulse zu geben.

Kristina Peuschel stellt eine didaktisch motivierte, explorativ-interpretative Studie vor, die sich dem sprachlichen Lernen in Projekten, speziell in Radioprojekten für DaF/DaZ, widmet. Der Schwerpunkt des Beitrages liegt auf dem Nachvollziehen von Textentwicklungsprozessen, die sich in mündlichen und schriftlichen Teilprodukt(ion)en von Lernenden zeigen. Der Beitrag soll dazu anregen, Projekte als Lehr-Lernform zu entmystifizieren, sich den Potentialen und Grenzen der Förderung sprachlichen Lernens in Projekten zuzuwenden und dahingehend weitere empirische Untersuchungen durchzuführen.

Jan Paul Pietzuch skizziert die heuristischen Grundlagen und das Forschungsdesign einer empirischen Langzeitstudie, die individuelle kulturelle Lernprozesse im Kontext des Fremdspracherwerbs als Modifikation personaler Kulturkonstrukte

untersucht. Dazu schlägt er eine funktional auf das empirische Design bezogene Refiguration der drei Kernkonzepte ‚Kultur‘, ‚Subjekt‘ und ‚Lernen‘ mit Hilfe der analytischen Kategorien a) Diskursivität, b) Narrativität und c) Dialogizität vor. Das daraus entwickelte heuristische Modell zum kulturellen Lernen, dessen method(olog)ische Implikationen sowie das Konzept der ‚personalen Kulturkonstrukte‘ sollen es ermöglichen, kulturelle Lernprozesse als Modifikation individuell verfügbarer Schematarepertoires zu erforschen.

Sabine Stricker beschreibt Diskrepanzen zwischen Anspruch und Realität, die seit der Einführung des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) in Italiens Schulen im Jahr 2003 aufgetreten sind. In ihrem Beitrag werden die theoretischen Konzepte und Ziele des ESP den Erwartungen, Bedenken und Fragen italienischer DaF-LehrerInnen gegenübergestellt.

Anja Ucharim geht es um den Zusammenhang von Wirklichkeitskonstruktion, Integrationskonzept und pädagogisch-landeskundendidaktischen Ansätzen in Lehrwerken für Integrationskurse in der Bundesrepublik. Im Zentrum ihrer als thematische Diskursanalyse angelegten Lehrwerkanalyse stehen die sprachlichen und visuellen Mittel, mit deren Hilfe Wirklichkeit konstituiert wird. Neben der Projektskizze und der Präsentation der Forschungsmethodik werden erste Beispielanalysen und Ergebnisse dargestellt.

Paul Voerkels Beitrag fasst die Ergebnisse einer kulturellen Diskursanalyse, die er im Rahmen seiner Magisterarbeit durchführte, am Beispiel Fußball zusammen. Er beschreibt vorwiegend Erfahrungen mit dem Verfahren der kulturellen Diskursanalyse und reflektiert die Frage, inwieweit mit der Beschreibung von ‚kulturellen Deutungsmustern‘ das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht, insbesondere in Deutsch als Fremdsprache (DaF), gefördert werden kann.

Daniela Zahn untersucht am Beispiel prosodischer L2 Forschung Möglichkeiten der Übertragung von Ansätzen der neurowissenschaftlichen Empirie auf didaktisch-methodisches Handeln. Trotz der unterschiedlichen Gegenstände beider Disziplinen wird diskutiert im Interesse der Entwicklung einer soliden und kohärenten Fremdsprachenlerntheorie auf Ergebnisse der neurowissenschaftlichen Sprachlernforschung zurückgegriffen, um didaktisch-methodisches Vorgehen empirisch zu untermauern.

5 Dank

Wir freuen uns, dass der FaDaF die Initiative des fachlichen Nachwuchses fördert und die Möglichkeit der Veröffentlichung der Beiträge in der Reihe Materialien DaF unterstützt. Dafür möchten wir uns herzlich bedanken. Ebenso möchten wir uns ganz herzlich für die Unterstützung bei der Durchführung der Tagung beim FaDaF, dem Hueber-Verlag, dem Herder-Institut und der Universität Leipzig bedanken. Unser besonderer Dank gilt auch Frau Prof. Aguado, Herrn Prof. Ahren-

holz, Frau Dr. Basteck, Frau Dr. Demmig, Herrn Prof. Fandrych, Frau Prof. Mehlhorn, Frau PD Dr. Reinke, Herrn Prof. Schmelter, Frau Prof. Schramm, Herrn Prof. Tschirner und Herrn Dr. Wormer, die die Diskussionen in den Sektionen geleitet haben und mit zahlreichen Hinweisen und Anregungen auch zur Auswahl der Beiträge für diesen Band beigetragen haben. Wir möchten uns auch bei den Studierenden des Herder-Instituts der Universität Leipzig bedanken und natürlich in ganz besonderem Maße bei den Referentinnen und Referenten und den interessierten Zuhörenden, die zum Gelingen der Tagung beigetragen haben.

Bielefeld & Leipzig, Oktober 2008
Jan P. Pietzuch & Kristina Peuschel

-
- i Raabe, Wilhelm (1911): *Altershausen*. Berlin: Jahnke, 268. (entnommen aus dem DWDS-Kernkorpus/Textbeispiele für ‚nachwachsen‘).
 - ii <http://www.wdrmaus.de/sachgeschichten/kaleidoskop> [22.09.2008].
 - iii Duden (2001): *Deutsches Universalwörterbuch*, 4. Auflage. Mannheim: Duden-Verlag, 866.
 - iv http://www.dfg.de/dfg_im_profil/aufgaben/nachwuchsfoerderung/aufgaben_nachwuchsfoerderung_dokumente.html [22.09.2008].
 - v Deutsche Forschungsgemeinschaft (1998): *Vorschläge zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis: Empfehlungen der Kommission „Selbstkontrolle in der Wissenschaft“*. Weinheim: Wiley-VCH. [http://www.dfg.de/aktuelles_presse/reden_stellungnahmen/download/empfehlung_wiss_praxis_0198.pdf; 22.09.2008].

Integrierte Textentwicklung in einem Radioprojekt mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden

Kristina Peuschel (Leipzig)

Im folgenden Beitrag wird eine fachdidaktisch motivierte, explorativ-interpretative Studie vorgestellt, die sich dem sprachlichen Lernen der Fremdsprache Deutsch in Radioprojekten widmet. Der Schwerpunkt des Beitrages liegt auf dem Nachvollziehen von Textentwicklungsprozessen, die sich in mündlichen und schriftlichen Teilprodukt(ion)en von Lernenden zeigen. Der Beitrag soll dazu anregen, Projekte als Lehr-Lernform zu entmystifizieren, sich den Potentialen und Grenzen der Förderung sprachlichen Lernens in Projekten zuzuwenden und dahingehend weitere empirische Untersuchungen zu offenen, Autonomie fördernden Lernformen durchzuführen.

1 Projekte im DaF-Unterricht: Forschungsstand

Angesichts der Vielzahl von konzeptionellen Vorschlägen und Texten zu Projekten, Projektunterricht oder auch projektorientiertem Unterricht im Kontext Fremdsprachen Lehren und Lernen erstaunt der Mangel an empirischen Arbeiten, die sich mit der Lehr-Lernform Projekt beschäftigen, die spätestens seit der kommunikativen Wende fester Bestandteil pädagogischer, didaktischer und methodischer Diskussionen ist (vgl. Schart 2003a). In der Praxis der Fremdsprachenvermittlung, der Lehrerfortbildung und/oder im Bereich des Lernens mit neuen Medien erfreuen sich Projekte großer Beliebtheit (vgl. Jahn & Schier 2004; Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth 2004; Šimunek 2007 u.a.), dennoch ist die Zahl der in Fachpublikationen veröffentlichten Praxis- und Erfahrungsberichte über Projekte im DaF-Unterricht überschaubar (vgl. Peuschel 2007). Weitaus auffälliger ist, dass empirische Arbeiten zu Einzelthemen der Sprachlehrforschung und/oder Fremdsprachen(erwerbs-)forschung für Projekte fast völlig fehlen. Das wissenschaftliche Interesse am sprachlichen Lernen in Projekten erschöpft sich nicht selten in vagen Aussagen zum selbständigen Umgang mit „nicht didaktisch gefilterter“ Fremdsprache (Dietrich 1995: 256) oder dem Wissen um die Herstellung von (implizit) sprachlichen Produkten im Projekt. Eine Ausnahme bilden hier Reuken & Hentschel (1991), die sich dem Abbau von Sprechhemmungen in einem universitären Projektseminar zuwenden und dies empirisch begleiten.

Einen wichtigen Beitrag zur empirischen Untersuchung von Projekten als Lehr-Lernform liefert Schart (2003a, 2003b), der die Perspektive der Lehrenden auf Projektarbeit bzw. Projektunterricht ausführlich betrachtet. Er kommt zu dem

Schluss, dass das Thema „empirische Forschung weitaus nötiger [hat] als weitere theoretische Erörterungen [...]“ (Schart 2003b: 576). Šimuněk (2007) widmet sich zwar dem sprachlichen Lernen in einem als Projekte definierten Lernkontext, speziell der formelhaften Sprache in Telekollaborationsprojekten im Englischunterricht, allerdings bleibt das Projektspezifische des Lernens nur wenig betrachtet. Es bleibt zu hoffen, dass die aktuell zu beobachtende Annäherung von „Projekten“ an Begrifflichkeiten wie „Lernszenarien“ (vgl. Rasch 1997; Piepho 2003), Lernarrangements oder „Aufgabe“ (vgl. Funk 2006; Legutke 2006) in größerem Maße die empirische Perspektive auf diese Lehr-Lernform ermöglicht.

Die Variabilität sprachlicher Lernprozesse in Projekten muss zunächst explorativ-interpretativ bearbeitet werden, um dann in detaillierten Analysen empirisch abgesichert zum tatsächlichen Potential von Projekten zu gelangen. Dafür kann es hilfreich sein, spezifische Textproduktionsprozesse in Projekten kontextuell eingebettet zu betrachten und nachvollziehbar zu machen.

2 Authentizität als Echtheit fremdsprachigen Lernens

Im Gegensatz zur traditionellen und stark verkürzten Auffassung des Gegensatzpaares „authentische vs. didaktisierte Texte“ und einer einseitig positiven Bewertung der einen oder anderen folge ich der Aussage von Schart, dass ausschlaggebend für den Einsatz von mehr oder minder authentischen Materialien im Fremdsprachenunterricht vor allem das ist, „was Lernende mit den Unterrichtsmaterialien – gleich welchen Ursprungs – tun, und wie ihr Einsatz motiviert ist [...]“ (Schart 2003a: 94). Authentizität heißt nicht nur „authentisches Erleben von Kommunikation im Fremdsprachenunterricht“ (ebd.: 96) sondern auch das Erleben inhaltlicher Relevanz auf Lernerseite.

Die von Gudjons (1994: 70) eingeforderte gesellschaftliche Praxisrelevanz von Lerninhalten in Projekten lässt sich zunächst als die Echtheit der Aufgabenstellung im Projekt verstehen. Darüber hinaus verbinden sich im Kontext Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache die Authentizität von Sprache, Orten und Situationen (vgl. Schart 2003a: 96) und die gesellschaftliche Praxisrelevanz zu einem Feld der Kritik daran, wie wenig und in welch geringem Ausmaß die Praxis des DaF/DaZ-Unterrichts in die zielsprachigen Gesellschaften hineinreicht. Authentizität bedeutet hier also das Hineinwirken der ‚Wirklichkeit‘ in Unterrichts- bzw. Lernsituationen, andererseits aber auch das Hinauswirken der Lernaktivitäten in die gesellschaftliche Wirklichkeit. Die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache hat in besonderem Maße die Aufgabe Wege anzubieten, wie Lernende sprachlich und gesellschaftlich ernst zu nehmende Akteure in den Zielsprachengesellschaften sein können. Sie hat damit nicht zuletzt gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen. Fremdsprachenunterricht muss nicht nur dazu befähigen an zielsprachiger Kommunikation situationsadäquat teilnehmen zu können, sondern muss darüber weit hinausgehend Anlässe schaffen, in denen diese Kommuni-

kation notwendig und für Lernende als Akteure von praktischer Relevanz wird (vgl. Peuschel 2007). Gerade Projekte aktiver Radioarbeit versuchen, die bewusste Auseinandersetzung mit der zu lernenden Sprache im Klassenzimmer mit der Echtheit, Authentizität und der Partizipation an zielsprachigen, öffentlichen medialen Diskursen zu vereinen.

3 Aktive Radioarbeit in der Fremdsprache Deutsch

In sprachspezifischen Projekten aktiver Medienarbeit werden verschiedene Stränge des Fremdsprachenlernens verbunden: gelebte Autonomie, Sprachverwendung durch aktive und produktive Mediennutzung und dadurch aktive Teilhabe an öffentlichen zielsprachigen Diskursen. Produktive Medienarbeit wird in der medienpädagogischen Literatur als die „ziel-, adressaten- und beziehungsorientierte Nutzung von Audio-, Foto-, Druck-, Film-, Video und Computerhardware und -Software zur Eigenproduktion von Kommunikaten in pädagogisch begründeter, projektorientierter Gruppenarbeit [...]“ definiert (Thiele 1999: 62). Interkulturelle medienpädagogische Projekte stoßen nicht selten auf sprachliche Barrieren, und beklagen nach der recht oberflächlichen Sichtung der Literatur der Nachbardisziplin DaF, dass dort „Medien meist ausschließlich zur Vermittlung von Unterrichtsinhalten verstanden [werden]“ (Maurer 2004: 61). Ebenso beklagen Medienpädagogen und Medienpädagoginnen, dass didaktische Überlegungen zum Umgang mit Sprachschwierigkeiten in der medienpädagogischen Literatur nicht gegeben werden. Auf der anderen Seite wiederum stellen beliebte Film- und Audioprojekte im Fremdsprachenunterricht nicht selten zu hohe Anforderungen an die technische und die Medienkompetenz von Sprachlehrkräften und Lernenden oder scheinen im zur Verfügung stehenden Zeitrahmen nicht machbar. Die Integration projektorientierten sprachlichen Lernens in den Unterricht, z.B. durch die Erstellung eines eigenen Hörspiels, scheint jedoch in beider Hinsicht, sprachlich und medial, zu sehr guten Ergebnissen zu führen (vgl. Wörfell 2002). Die Schnittpunkte zwischen beiden Disziplinen, DaF-Didaktik und Medienpädagogik, in der Konzeptionalisierung von Lernen als einer selbstverantwortlichen, handelnden und problemorientierten Tätigkeit liegen auf der Hand.

Aktive Medienarbeit im Fremdsprachenunterricht bedeutet eine Teilübertragung medienpädagogischer Konzepte auf das Fremdsprachenlernen unter den spezifischen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts. In aktiver Radioarbeit mit Deutschlernenden wird das Medium Radio bzw. *podcast*/Internet als auditives Medium für mündliche Produktionen genutzt. Alle Inhalte müssen über sprachliche oder zumindest auditive Signale vermittelt werden. Einleitungen ins Programm, Moderationen, Beiträge über ein selbst gewähltes Thema, Nacherzählungen von Liedtexten, Interviews, fiktive Hörstücke etc. sind typische (Radiosendungs)Formate, die hier als mündliche Lerneräußerungen in geplanten und strukturierten Produktionsprozessen entstehen. In Radioprojekten sind drei Aspekte

relativ gleichberechtigt von Bedeutung - die inhaltliche Auseinandersetzung mit einem selbst gewählten Thema, die produktorientierte, medienspezifische, bewusste und absichtsvolle Modellierung der Fremdsprache und die technische Umsetzung durch wiederholte Sprachaufnahmen und deren Anordnung mit anderen Elementen zu sendefähigen Formaten. Diese verlassen den Rahmen des Klassenzimmers und werden Teil des öffentlichen medialen Diskurses, indem sie über UKW in v.a. lokalen Radiosendern ausgestrahlt, *live* gestreamt oder als *podcast* im Internet präsentiert werden.ⁱ Das Medium Radio fordert fremd- oder mehrsprachige mündliche Produktionen und eröffnet Lernenden die Möglichkeit für und in einer realen, zielsprachigen Öffentlichkeit ihre Interessen und Meinungen zu äußern. Einzelaspekte der Entstehung und Entwicklung dieser mündlichen Äußerungen sind Gegenstand der hier vorgestellten Untersuchung.

4 Sprachliches Lernen in Radioprojekten als integrierte Textentwicklung

4.1 Forschungsfragen und Untersuchungsdesign

Die bereits angesprochene, notwendige empirische Exploration von Lernprojekten hinsichtlich ihres Potentials für das Lernen von Fremdsprachen fordert zunächst ein longitudinales Vorgehen, also die empirische Begleitung eines Radioprojekts in seinem Verlauf. Gleichzeitig erfordert dies die Konkretisierung von Fragestellungen auf Einzelaspekte im Projekt. Sprachliches Lernen in Projekten kann sich in zahlreichen sprachlichen Aktivitäten zeigen und in entsprechenden sprachlichen Produkten manifestieren, z.B. in der Interaktion zwischen den Lernenden bei der Gruppenarbeit im Projekt oder im Mailkontakt mit Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen, in der Vorbereitung von Interviews für die Radiosendung etc. Ein Hauptinteresse der vorliegenden Studie liegt zunächst auf der Entstehung und Entwicklung der im Endprodukt „Radiosendung“ manifesten mündlichen Äußerungen der Lernenden. Obwohl in Radiosendungen medial Mündlichkeit präsentiert wirdⁱⁱ, ist doch die Entwicklung der (mündlichen) Beiträge im Projekt von einem für das Fremdsprachenlernen typischen Neben- und Miteinander schriftlicher und mündlicher Produktionen geprägt. Dieses die produktiven Fertigkeiten integrierende Miteinander zu beschreiben und in Verbindung mit spezifischen sprachlichen Aktivitäten im Projekt zu interpretieren, ist Ziel der Studie. Folgende Forschungsfragen bilden die Basis für das Vorgehen:

1. Wie entwickeln sich mündliche und schriftliche Produktionen von Lernenden in medienspezifischen Projekten am Beispiel von Radioprojekten mit erwachsenen Deutsch-als-Fremdsprache-Lernenden?
2. Welche sprachlichen und außersprachlichen Aktivitäten tragen zur Entwicklung der Lernerproduktionen im Projekt bei?

4.2 Kontextualisierung der Studie - Radioprojekt im universitären Konversationskurs im Studiengang Dolmetschen/Übersetzen an der Karls-Universität Prag

Der Konversationskurs, in dessen Rahmen im WS 2005/2006 und im WS 2006/2007 je ein Radioprojekt durchgeführt wurde, ist fester Bestandteil des Studienangebots der Deutschabteilung der Karls-Universität Prag und wurde in den genannten Semestern von der jeweiligen DAAD- Sprachassistentin angeboten. Im Konversationskurs können studienrelevante Punkte erworben werden, der Kurs erstreckt sich über das gesamte Semester, d.h. von Mitte Oktober bis Anfang Februar, und findet einmal pro Woche jeweils 90 Minuten statt. Die Lehrkraft im WS 2005/2006 teilte den Kurs inhaltlich in zwei Teile. In den ersten ca. 45 Minuten hielten die Studierenden Referate und Vorträge zu selbst gewählten Themen vor der Seminargruppe. Im zweiten Teil (ca. 45 Minuten) widmete sich die Gruppe dem Radioprojekt, für das sich die Seminargruppe am Anfang des Semesters gemeinsam entschied. Die Projektidee stammte von der Lehrkraft. Es standen insgesamt 13 Termine für das Projekt zur Verfügung.

Seminarwoche	Projektphase (nach Gudjons 1994: 84ff)	Allgemeine Inhalte
0	Planung	Projektskizze der Lehrkraft
1 – 3	Durchführung / Kooperative Planung	Themenfindung
4 – 6/7	Durchführung	Materialbeschaffung, Programmgestaltung, Textproduktion
7 (+ Block- seminar)	Durchführung	Testaufnahmen
8 – 9	Durchführung	Aufnahmen, Textproduktion, Programmges- taltung, Gestaltung des Beiheftes
10 – 11	[Ferien]	
12	Durchführung	Aufnahmen, Sendung zusammenstellen, Schneiden, Projektprodukt (CD) fertig stel- len
13	Evaluation, Präsentation	Sendung, Abschlussdiskussion

Tab. 1: Projektverlauf „soundczech“.

Die Lernenden – Im WS 2005/2006 nehmen 14 Studierende am Konversationskurs teil. Die meisten Studierenden des Kurses absolvieren ihr erstes Semester an der Universität, einige bereits das dritte. Sie sind zwischen 18 und 20 Jahren alt, ken-

nen sich (noch) nicht und haben unterschiedliche Deutschlernbiografien. Einige sind AbsolventInnen des deutschen Gymnasiums in Prag, einige haben sich bereits längere Zeit, z.T. bis zu einem Jahr, in der Bundesrepublik aufgehalten, andere wiederum haben das Nachbarland noch nie besucht. Bis auf zwei TeilnehmerInnen sprechen alle Tschechisch als Muttersprache. Eine Projektteilnehmerin ist eine Erasmusstudentin aus Spanien mit Spanisch als Muttersprache, eine andere Teilnehmerin ist deutsche Muttersprachlerin. Die Deutschkompetenzen der Studierenden variieren von selbständiger bis hin zu kompetenter Verwendung der Fremdsprache Deutsch. Systematische Sprachstandsdaten sind im Rahmen dieser Untersuchung nicht erhoben worden, dennoch lassen Details aus den Lernerinterviews interessante Einblicke in die individuellen Lernbiografien und sprachlichen Stärken und Schwächen zu.

Die Projektleiterin – Leiterin des Konversationskurses und damit Leiterin des Radioprojekts ist die an die Deutschabteilung der Karlsuniversität entsandte DAAD-Sprachassistentin, die hier ihr erstes Projekt mit Deutschlernenden durchführt. Als universitär ausgebildete DaFlerin verfügt sie über entsprechend fundierte Fachkenntnisse, hatte jedoch bis zum Zeitpunkt der Sprachassistentenz noch keine Erfahrung mit der Durchführung von fremdsprachigen Lernprojekten. Sie trat in der Phase der Vorbereitung des Projekts an mich in meiner Rolle als „Expertin“ für Radioprojekte mit Deutschlernenden heran, um einige Hinweise zur Durchführung des Projekts zu erhalten.

Die Untersuchungsleiterin – Durch diese Kontaktaufnahme eröffnete sich für mich die Möglichkeit, nach einer Reihe von Vorstudien, die Untersuchung durchzuführen und nicht zugleich in der Rolle der Projektleiterin zu stehen. Dennoch hatte ich im Rahmen des Projekts eine zusätzliche Rolle, und zwar die der Kontaktperson zum Radiosender, dem lokalen, freien Radio der Stadt Leipzig, Radio Blau, d.h. ich war für das Senden des Produkts in der zielsprachigen Öffentlichkeit verantwortlich, wurde im Projekt von den Lernenden als *native speaker* und als Expertin in Sachen Radio wahrgenommen, an die sowohl technische als auch inhaltliche Fragen gerichtet werden konnten.

4.3 Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse

Die Erhebung der Daten umfasst einerseits die Sammlung der schriftlich und/oder mündlich manifesten (Teil)produktionen der Lernenden im Projekt, d.h. Notizzettel, Probeaufnahmen, schriftliche Vorlagen für eingelesene Texte, Übersetzungsversuche etc., andererseits Interviews zu zwei Zeitpunkten des Projektes (Projektwoche 7, Projektwoche 12), die die eigenen sprachlichen Aktivitäten der Lernenden fokussierten. Als flankierende Daten wurden Interviews mit der Projektleiterin (Lehrkraft) durchgeführt und ebenso zwei Gruppenarbeitsphasen als Audiomitschnitt dokumentiert.

Mündlich	Schriftlich
Tests und Probeaufnahmen	Notizen, Stichpunkte, Textentwürfe
Endaufnahmen für das Projektprodukt (die Radiosendung "soundczech – Im Osten viel Neues")	Textvorlage für die Aufnahmen für das Endprodukt „Radiosendung“
Äußerungen zur inhaltlichen Vorbereitung des Projektprodukts (Umfrage unter deutschen Touristen in Prag)	E-Mails zur inhaltlichen Vorbereitung des Projektprodukts (z.B. an einen deutschen Liedermacher)
Äußerungen im Plenum in der Seminargruppe	Übersetzungsversuche und Übersetzungen von Liedtexten
Äußerungen in der Arbeitsgruppe	
(Äußerungen im Rahmen der retrospektiven Interviews)	

Tab. 2: Übersicht Projektdaten „soundczech“.

Die mündlichen Äußerungen wurden mit einem digitalen Audioaufnahmegerät aufgenommen (I-river). Die mündlichen Test- und Probeaufnahmen stammen aus dem Blockseminar in Projektwoche 7, die Endprodukte aus Projektwoche 9 und 12. Die im gesamten Projektverlauf entstandenen schriftlichen Produktionen der Lernenden wurden in Projektwoche 12 eingesammelt.

Die Art und Ausführlichkeit der Aufbereitung und Transkription der Rohdaten orientiert sich an deren weiterer Verwendung in der Analyse und an den Zielstellungen der Untersuchung (vgl. Kuckartz 2007). Da an die einzelnen Daten unterschiedliche Ziele gestellt sind, unterscheidet sich auch die Art der Transkription. Die monologischen mündlichen Äußerungen der Lernenden werden zunächst in normales Schriftdeutsch übertragen, wobei Pausen mit einer Länge ($\geq 0,28s$) in Klammern in den Fließtext eingetragen werden. Doppelungen von Einzelwörtern, Neuanfänge, Abbrüche usw. werden transkribiert, Intonationsmuster zunächst nicht.ⁱⁱⁱ

MAJA – Zwischenprodukt_mündlich_Text 3 Aufnahmedatum: Projektwoche 7 Aufnahmeort: Studentenwohnheim, Laptop Länge des Beitrags gesamt: 13,1 Sekunden Art des Textes: Probeaufnahme für den Beitrag über die tschechische Band Vypsana Fixa ----- 00/ Ok und das was jetzt spielt ist die Vypsana Fixa die ausgeschriebene Filzstift 01/ (0,9) die den Lied (0,6) die Taucher (0,4) sinkt singt (oh Mann ich kann nicht 02/ Deutsch)

Abb. 1: Beispieltranskript mündliches Projektprodukt.

Die Originale der schriftlichen Lernendenproduktionen, also der Notizen, Textversionen und Textvorlagen wurden zunächst gescannt und in einem zweiten Schritt in ein herkömmliches Textverarbeitungsformat übertragen.

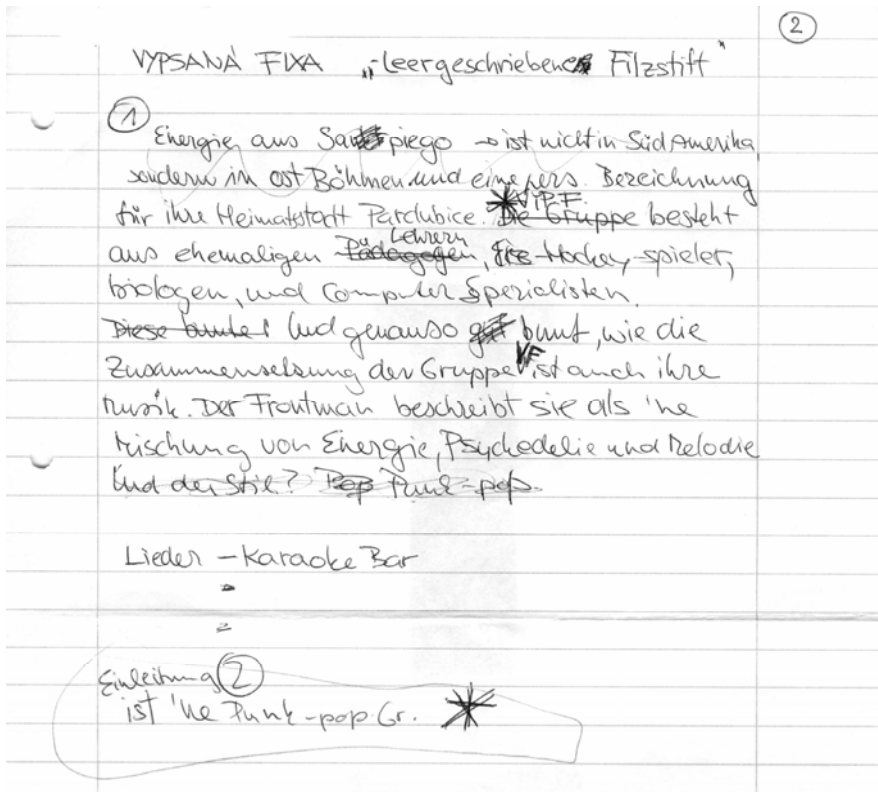


Abb. 2 – Original (Scan) schriftliche Lernerproduktion.

Für die digitalen Abschriften schriftlicher Lernendenproduktionen in ein Textverarbeitungsprogramm wurden folgende Regeln festgelegt, die jedoch mit fortschreitender Analyse der Texte weiter ausdifferenziert werden müssen. In die zeilenweise Übertragung der schriftlichen Texte wurden zunächst folgende Revisionen aufgenommen.^{iv}

Hochgestellt	Addition, d.h. eigene Zusätze und Nachträge der TextautorInnen
einfach durchgestrichen	Substitution, d.h. reparierte Passage
doppelt durchgestrichen	Deletion, d.h. gestrichene Passage
Grau unterlegt	Korrekturen und Änderungen von Mitstudierenden (KoautorInnen)

Tab. 3: Legende: Übertragungskonvention schriftliche Lernerproduktion.

Das Original (Abb. 2) stellt sich nach der Übertragung wie folgt dar:

MAJA – Zwischenprodukt_schriftlich_Text 3b
 Zeitpunkt der Entstehung: Projektwoche 6/7
 Art des Textes: Textentwurf für Beitrag Vypsana Fixa

00/ VYPSANA FIXA „leergeschriebenen Filzstift“
 01/
 02/ 1
 03/ ~~Energie aus San piego → ist nicht in Südamerika,~~
 04/ ~~sondern in ost böhmen und eine pers. Bezeichnung~~
 05/ ~~für ihre Heimatstadt Pardubice.~~ * VYPF. Die Gruppe besteht
 06/ aus ehemaligen Pädagogen Lehrern, Ice^{Eis} Hockey-spieler,
 07/ biologen, und ComputerSpezialisten.
 08/ ~~Diese bunte~~ Und genauso gut bunt, wie die
 09/ Zusammensetzung der Gruppe^{VF} ist auch ihre
 10/ Musik. Der Frontmann beschreibt sie als ´ne
 11/ Mischung von Energie, Psychodelie und Melodie
 12/ ~~Und der Stil? Pop Punk pop~~
 13/
 14/ Lieder – Karaoke bar
 15/ -
 16/ -
 17/ Einleitung 2
 18/ ist ´ne Punk-pop-Gr. *

Abb. 3: Übertragungsergebnis schriftliche Lernerproduktion - MAJA Textentwurf für Beitrag „Vypsana Fixa“ (Text 3b).

Ziel der nun einsetzenden Analyse der projektproduktbezogenen mündlichen und schriftlichen Produktionen ist es, Textentwicklungsprozesse nachvollziehbar zu machen und diese detailliert zu beschreiben. Die mündlichen Produktionen werden zunächst hinsichtlich ihrer Flüssigkeit untersucht (vgl. Stevener 2003), die schriftlichen Produktionen hinsichtlich der Entwicklung ihrer inhaltlichen Komplexität, morphosyntaktischen Korrektheit und ihrer Funktionalität. Dafür werden textuell manifeste Revisionen (vgl. Wrobel 1995) in verschiedenen Textversionen bis zum Endprodukt untersucht und zu den Kriterien Komplexität, Korrektheit und Funktionalität der Texte in Beziehung gesetzt. Die Arbeit an den sprachlichen Daten ist derzeit noch als zyklisch angelegte *work in progress* zu verstehen und soll im folgenden Kapitel am Beispiel von MAJAs Textproduktionen erläutert werden.

5 Interessante Zwischenergebnisse – Fertigkeiten übergreifende Textproduktion in Radioprojekten

Ausgehend vom mündlichen Endprodukt, dem hier leider nur in der Transkription (vgl. Abb. 4) zugänglichen Radiobeitrag über die tschechische Punkpop-Band Vypsana Fixa, und der Betrachtung der Textoberfläche des Beitrags, fällt dessen große Korrektheit und stilistische Ausarbeitung sofort ins Auge. Ein einziger Versprecher, den die Sprecherin selbst repariert (Zeile 06-07: surrealistisch surrealistischen) und ein einziger Neuanfang nach einer etwas längeren Pause (Zeile 07: ver (0,95) verschieden) lassen auf eine hohe Sprechflüssigkeit schließen, ebenso wie die durchschnittlich kurze Dauer der Sprechpausen, die alle unter einer Sekunde bleiben. Eine phonetische Transkription würde vereinzelt Abweichungen von der standarddeutschen Aussprache aufzeigen, die zum großen Teil auf Interferenzen aus der Muttersprache Tschechisch zurückgeführt werden können und typische Ausspracheschwierigkeiten betreffen, wie z.B. die Artikulation von /e/-Lauten, Wortakzentverschiebungen und Vokallängenunterschiede.

MAJA – ENDPRODUKT_mündlich_Text 3

Aufnahmedatum: Projektwoche 9

Aufnahmeort: Phonetiklabor, Karlsuniversität Prag

Länge des Beitrags gesamt: 54 Sekunden

Art des Textes: Beitrag über die tschechische Band „Vypsana Fixa“

01/ Habt ihr schon mal einen leergeschriebenen Filzstift singen gehört (0,49) das ist
 02/ nämlich die genaue Übersetzung des Namen der ostböhmischem Punkpopband
 03/ Vypsana Fixa (0,79) Vypsana Fixa besteht aus ehemaligen Lehrern (0,29)
 04/ Eishockeyspielern Biologen und Computerspezialisten (0,59) und genauso bunt
 05/ wie die Zusammensetzung der Band (0,4) ist auch ihr Musikstil (0,7) der Frontman
 06/ beschreibt sie als eine Mischung aus Psychodelie und Energie gekoppelt mit
 07/ Melodie (0,7) die Jungs sind also keineswegs schlaffe Filzstifte ohne Saft (0,53)
 08/ und wovon sie singen (0,4) eigentlich vom Leben [doch] die surrealistisch
 09/ surrealistischen Texte lassen sich ver (0,95) verschieden interpretieren (0,52)
 10/ zuweilen könnte man sie als ein wenig (0,51) sinnentfremdet bezeichnen (0,49)
 11/ der Band geht es eben nicht um intellektuelle Ergüsse (0,27) sondern hauptsächlich
 12/ um Spaß

Abb. 4: MAJA Transkript Beitrag über die tschechische Band „Vypsana Fixa Endprodukt“ (Text 3).

Aufschlussreich für den Nachvollzug des innerhalb mehrerer Wochen verlaufenden Entwicklungsprozesses des Textes sind die dokumentierten Zwischenprodukte, die zeigen, wie aus einem Notizzettel eine Vorlage für den gelesenen Beitrag im Rahmen der Radiosendung „Soundczech“ entsteht. Das folgende Beispiel zeigt ein schriftliches Anfangsstadium des Textes in Projektwoche 4 und/oder 5 (Abb.5). Bis zu diesem Zeitpunkt hatten sich die Studierenden in Arbeitsgruppen aufgeteilt,

die sich je einem spezifischen musikalischen Stil und damit einzelnen Bands und Künstlerinnen widmen, um diese in der Sendung vorzustellen. In der insgesamt sehr aktiven Arbeitsgruppe von MAJA waren drei weitere Studentinnen, wobei MAJA mit einer vergleichsweise häufigen Präsenz als Sprecherin in der Radiosendung eine sehr aktive Rolle innehat.

Das Transkript des Stichpunktzettels von MAJA (Abb. 5) weist die parallele Verwendung von Deutsch und Tschechisch auf (Zeile 08: Konzert; Zeile 10: Musikfestivala) und relativ häufig grammatische Normabweichungen (Zeile 09: Texten in Tschechisch; Zeile 11: Einer der beliebsten Gruppen). Nur sehr wenige der im Endprodukt vorhandenen Inhalte waren bereits hier angedacht und niedergeschrieben (Zeile 04: Namen der Band; Zeile 08: Mischung von Energie, Psychodelie, Melodie; Zeile 10: Sty/il -> Punk-pop).

MAJA – Zwischenprodukt_schriftlich_Text 3a	
Zeitpunkt der Entstehung: Projektwoche 4/5	
Art des Textes: Stichpunktzettel	

01/	schnell – Energie
02/	Karaoke bar
03/ FIXA	
04/ Namen der Band	spielen auch in Dt., Holland, Polen, Italien
05/	
06/	Mardis Charakteristik:
07/	
08/ 1. Konzert 1994	Mischung von Energie, Psychodelie, Melodie.
09/	Texten in Tschechisch.
10/ Musikfestivala	Sty/il -> Punk-pop
11/ Einer der beliebsten Gruppen	XX jungen/r Leute
12/ CDS – 7E	

Abb. 5: MAJA Stichpunktzettel (Text 3a).

Zahlreiche Ideen und Propositionen sind nicht in das Endprodukt eingegangen, so z.B. Angaben zum Preis einer CD (Zeile 12: CDS – 7 E), zum ersten Konzert, den Spielorten oder Informationen zu Festivals oder den tschechischen Texten (Zeilen 04, 08, 09). Allerdings wird letzteres beispielsweise in einem Interview aufgegriffen, dass MAJA und eine Mitsudentin mit einem Mitglied der Band Vypsana Fixa für die Radiosendung führen, übersetzen und medial aufbereiten.

In der weiteren Entwicklung des Textes (vgl. Abb. 3, Text 3b) wird die Übersetzung des Namens der Band hinzugefügt (Zeile 00: VYPSANA FIXA „-leergeschriebener Filzstift“), die Mitglieder der Band werden beschrieben (Zeile 05 - 07: * VYPF. Die Gruppe besteht aus ehemaligen Pädagogen Lehrern, Ice-Eis Hockey-spieler, biologen, und ComputerSpezialisten.), eine Formulierung über die Herkunft der Band wird verworfen (Zeile 03 – 05: ~~Energie aus San piego -> ist nicht in Südamerika, sondern in ost böhmen und eine pers. Bezeichnung für ihre~~

~~Heimatsstadt Pardubice~~). Eine hier entwickelte Formulierung wird bis zur Endversion nicht weiter geändert (Zeile 10 – 11: Der Frontmann beschreibt sie als 'ne Mischung von Energie, Psychodelie und Melodie) und beinhaltet den Versuch, mündlichsprachige Elemente ('ne) einzubringen. Die Information über den Stil der Band wird als Frage formuliert aber nicht zu Ende geführt und wieder verworfen (Zeile 12: ~~Und der Stil? Pop Punk pop~~). Außerdem sind bereits die Struktur und Funktion des Textes innerhalb der gesamten Sendung ersichtlich (Zeile 02: 1; Zeile 17: Einleitung 2). Deutlich erkennbar ist die inhaltliche Erweiterung des Textes durch neue Informationen, durch ausformulierte Sätze und durch eine stärkere Strukturierung des Textes.

Während bis hierhin alle Revisionen von der Autorin selbst vorgenommen wurden, weist die anschließende Textversion (Abb. 6, Text 3c) außerdem Korrekturen und Änderungen einer Mitstudentin auf.

MAJA – Zwischenprodukt_schriftlich_Text 3c
 Zeitpunkt der Entstehung: Projektwoche 7
 Art des Textes: Textentwurf für Beitrag „Vypsana Fixa“

00/ Haben Sie schon mal 'ne leerg. F. ~~'nen leergeschriebenen Filzstift~~ `sigⁿgen gehört?
 01/ Das ist nämlich die genaue Übersetzung ~~von~~ des Namen
 02/ ~~der einer~~ östböhmischem Punk-Pop-Gruppe. – VYP.F.
 02/ VF besteht aus ehemaligen Lehrern, Eis-hockey Spieler,
 04/ Biologen und Comp-Spezialisten.
 05/ Und genauso bunt, wie die Zusammensetzung der
 06/ ~~Band Gruppe~~ VF, ist auch ihre Musik. Musikstil / die Stilbreite ihrer Musik
 07/ Der Frontman beschreibt sie als eine Mischung ~~von~~ aus Energie,
 08/ ~~Psychodelie und Melodie~~ Psychedilly u. Energie gekoppelt mit Melodie
 09/ Die Jungs sind also keineswegs schlaffe Filzstifte ohne Saft.
 10/ ~~Die surrealistischen Texte bringen man zum Lachen~~
 11/ und ~~wozu~~ wovon sie singen? Eigentlich vom Leben,
 12/ aber ihre surrealistischen Texte kann man auch als ~~absolut sinnlose~~
 13/ ~~bezeichnen~~ etwas sinnentfremdet bezeichnen. Kurz gesagt,

Abb. 6: MAJA Textentwurf für Beitrag „Vypsana Fixa“ (Text 3c).

In dieser Folgeversion werden als wichtige Neuerung die zukünftigen Adressaten des Textes, d.h. die Hörschaft der Sendung, explizit angesprochen (Zeile 00: Haben Sie schon mal 'ne leerg. F. `sigⁿgen gehört?) und damit die Funktion des Textes spezifiziert. Die Übersetzung des Namens der Band ist in Satzform gebracht und ausformuliert (Zeile 00 – 01). Eine erneute inhaltliche Erweiterung erfährt der Text durch die Informationen zum Inhalt der Lieder (Zeile 10 – 13: ~~Die surrealistischen Texte [...] als absolut sinnlose bezeichnen~~). Auffällig im Gegensatz zu den vorhergehenden Textversionen sind jedoch vor allem zwei Dinge: der Versuch einer inszenierten Mündlichkeit (Apostrophierungen, „nämlich“, kurze Sätze) und

die zahlreichen Änderungsvorschläge der zweisprachigen Mitstudentin, die als Koautorin dem Text eine stärker umgangssprachliche Komponente gibt.

Die vierte und letzte geschriebene Version des Textes (Abb. 7, Text 3d) dient als Vorlage für den Beitrag, der in der Radiosendung als Endprodukt zu hören ist und wurde von der Mitstudentin niedergeschrieben. Es sind nur noch wenige Revisionen (Zeile 01: Habt Ihr; Zeile 07: ~~die Stilbreite ihrer Musik~~) erkennbar und der Text weist mit Leerzeilen und Satzanfängen auf je einer neuen Zeile eine (vor)lesefreundliche Struktur auf.

<p>MAJA – Zwischenprodukt_schriftlich_Text 3d Zeitpunkt der Entstehung: Projektwoche 4 - 7 Art des Textes: Textvorlage für Aufnahme für Sendung</p> <hr/> <p>00/ Vyspana Fixa 01/ ^{Habt Ihr} (Haben Sie) schon mal 'nen leergeschriebenen Filzstift singen gehört? 02/ Das ist nämlich die genaue Übersetzung des Namen der ostböhmischen 03/ Punk-Pop Band VYP.F. 04/ VYP.F. besteht aus ehemaligen Lehrern, Eishockeyspielern, Biologen und 05/ Computerspezialisten. 06/ Und genauso bunt wie die Zusammensetzung der Band ist auch 07/ ihr Musikstil. die Stilbreite ihrer Musik. 08/ Der Frontman beschreibt sie als eine Mischung aus Psychidilly 09/ u. Energie gekoppelt mit Melodie. 10/ Die Jungs sind also keineswegs schlaffe Filzstifte ohne Saft. 11/ Und wovon sie singen? Eigentlich vom Leben, doch die 12/ surrealistischen Texte lassen sich verschieden interpretieren, zuweilen 13/ könnte man sie als ein wenig sinnentfremdet bezeichnen. 14/ Der Band geht es eben nicht um intellektuelle Ergüsse, sondern 15/ hauptsächlich um Spaß</p>
--

Abb. 7: MAJA Textvorlage für Aufnahme für Sendung (Text 3d).

Die Texte 3a bis 3d machen die Entwicklung der geschriebenen Vorlage eines Textes nachvollziehbar, der Teil einer Radiosendung sein soll, d.h. der als Vorlage für eine gelesene mündliche Produktion dient. Die Adressaten des Textes sind nicht die Lehrkraft oder Mitstudierende, sondern deutsche Radiohörerinnen und -hörer. Neben den schriftlichen Versionen gehören zur Entwicklung des Endprodukts ebenso die mündlichen Zwischenprodukte, die MAJA im Verlauf des Projekts produziert hat. Abb. 8 zeigt noch einmal die dokumentierte Probeaufnahme von MAJA die in einer lockeren Umgebung eher spielerisch entstanden ist.

MAJA – Zwischenprodukt_mündlich_Text 3 Aufnahmedatum: Projektwoche 7 Aufnahmeort: Studentenwohnheim, Laptop Länge des Beitrags gesamt: 13,1 Sekunden Art des Textes: Probeaufnahme für den Beitrag über die tschechische Band Vypsana Fixa ----- 00/ Ok und das was jetzt spielt ist die Vypsana Fixa die ausgeschriebene Filzstift 01/ (0,9) die den Lied (0,6) die Taucher (0,4) sinkt singt (o Mann ich kann nicht 02/ Deutsch)
--

Abb. 8: MAJA Probeaufnahme Beitrag Vypsana Fixa

Im Vergleich zur mündlichen Produktion des Endprodukts (vgl. Abb. 4) können morphosyntaktische Unkorrektheiten identifiziert werden (die ausgeschriebene Filzstift/den Lied) und Ausspracheschwierigkeiten beim /ng/-Laut, die zu einer phonetischen Selbstreparatur führen (Zeile 01: sinkt singt). Vergleicht man die Sprechrates und die Artikulationsrate^v der beiden mündlichen Äußerungen, ist neben der offensichtlichen Länge des Beitrags eine Vergrößerung beider Parameter festzustellen (Tab. 4).

	Mündliches Zwischenprodukt	Mündliches Endprodukt
Gesamtzeit	13,1 s	53,6 s
Artikulierte Zeit	11,2 s	46,0 s
Anzahl der Silben (gesamt)	35	218
Anzahl der Pausen	3	14
Nicht phonierte Zeit (gesamt)	1,9 s	7,6 s
Sprechrates	160, 2 Silben pro Minute	243,8 Silben pro Minute
Artikulationsrate	187,5 Silben pro Minute	284,3 Silben pro Minute

Tab. 4: Vergleich Flüssigkeit MAJA Probeaufnahme und MAJA Endprodukt.

Beide mündlichen Texte unterscheiden sich außerdem in der Art der mündlichen Produktion, im Grad ihrer Elaboration, in der Intensität ihrer Vorbereitung und damit im Grad der Spontaneität der Äußerung zwischen freier mündlicher Äußerung und (vor)gelesener mündlicher Äußerung.

Anhand des Beispiels MAJA und der Beschreibung der Entwicklung eines Einzeltextes im Mündlichen wie im Schriftlichen ist dargestellt worden, wie qualitativ hochwertige, adressatenspezifische und an den Interessen der Lernenden orientierte sprachliche Projektprodukte in einem Radioprojekt entstehen. Werden weitere Beispiele von Textentwicklungsprozessen in Radioprojekten betrachtet, wird sich vermutlich große individuelle Varianz zeigen. Dennoch scheint das Nachvollziehen integrierter, also die Grenzen der einzelnen Fertigkeiten überschreitender Textentwicklungsprozesse Anhaltspunkte zu bieten, sprachliches Lernen in Projekten empirisch zu fassen.

Textproduktionsprozesse in (Radio)Projekten sind an einzelne Projektphasen und Projektschritte gebunden. Der Formulierung eigener Ideen in der Fremdsprache (Abb. 3, Text 3b) geht die Ideen- und Themenfindung im Projekt und in der Arbeitsgruppe voraus (Abb. 5, Text 3a). Gruppenarbeitsprozesse und Ergebnisse von inhaltsorientierten Recherchen manifestieren sich in einer größeren Informationsdichte und längeren, kooperativ revidierten Textentwürfen (Abb. 6, Text 3c), die dann schließlich, entsprechend dem Projektziel in eine vorlesefreundliche und hochgradig zielsprachennahe Version gebracht, als mündliches Endprodukt produziert werden (Abb. 7, Text 3d und Abb. 4, Text 3).

6 Schlussfolgerungen

Es ist sicher verfrüht, lernfördernde Aktivitäten in Radioprojekten zu benennen, bevor nicht weitere Beispiele integrierter Textentwicklung empirisch untersucht werden. Es kann jedoch gezeigt werden, dass strukturierte fremdsprachige Radioprojekte die Produktion von qualitativ hochwertigen fremdsprachigen Texten ermöglichen und sich die Lernenden dabei nicht nur mit einem selbst gewählten Thema auseinandersetzen, sondern auch mit dessen Präsentation in schriftlicher und mündlicher Form für die zielsprachige Hörendenschaft.

Sprachliches Lernen in Radioprojekten umfasst ausgeprägte mündliche und schriftliche Komponenten, die integrierend und als Teil der Aufgabe, ein auditives Projektprodukt zu erstellen, erforderlich sind. Auf dem Weg zum fertigen Radiobeitrag werden nicht nur zahlreiche sich textuell manifestierende sprachliche Aktivitäten von den Lernenden vorgenommen, sondern auch solche, die sich nur indirekt in den Texten nachweisen lassen, wie z.B. das Recherchieren von relevanten Informationen, deren adressatenspezifische Auswahl, das Anfertigen von Übersetzungen, das Einüben des Sprechens bzw. Lesens der Texte vor der endgültigen Aufnahme etc. Im weiteren Verlauf der Untersuchung ist es nötig, ein Produktionsmodell zu entwickeln, das die produktiven Fertigkeiten integriert betrachtet und die äußeren Bedingungen der Textentwicklung gleichberechtigt zu den textinternen Entwicklungen fassen kann. Ein erweitertes Modell des Formulierens (vgl. Wrobel 1995) bietet hierfür interessante Anhaltspunkte:

Formulieren [...] ist als revidierendes Formulieren selbst ein textgenerativer Prozeß, in dem Texte auf der Basis konzeptuellen, pragmatischen und sprachlichen Wissens entwickelt werden. Gerade die Inkongruenzen zwischen diesen verschiedenartigen Wissensdomänen sind es, die den Formulierungsprozeß [...] prägen. Formulieren ist deshalb weniger Übersetzung als vielmehr *Adaption*: ein Prozeß der wechselseitigen Anpassung konzeptuellen Wissens, kontextueller und kotextueller Erfordernisse und sprachlicher Strukturformen, in dem ein Text als sinnvolle Einheit dessen entsteht, was der Schreiber mit ihm meint, sagt und tut (Wrobel 1995: 124f).

Die wechselseitige Anpassung unterschiedlicher Wissensdomänen kann und sollte nicht zuletzt auch zu sprachlichen Lernprozessen führen. Lernen in Sprachlernprojekten ist sprachliches Lernen, das lernendenorientiert auf der Grundlage einer echten Aktivität, handlungsorientiert und themenspezifisch die Auseinandersetzung mit der Zielsprache und deren aktive Verwendung fördert. Weitere Untersuchungen zum sprachlichen Lernen in Projekten sind jedoch notwendig, um detaillierte Aussagen über mögliche und tatsächliche Lernfortschritte in der Lehr-Lernform (Radio)Projekt treffen zu können.

Literatur

- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen: Narr.
- Dietrich, Ingrid (1995): Übungen und Arbeitsformen im Projektunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (1995): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen Francke, 255-258.
- Edwards, Jane A. & Lampert, Martin D. (1993): *Talking Data. Transcription and Coding in Discourse Research*. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey.
- Fiehler, Reinhard; Barden, Birgit; Elstermann, Mechthild & Kraft, Barbara (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen: Narr.
- Funk, Hermann (2006): Aufgabenorientierung in Lehrwerk und Unterricht - das Problem der Theorie mit der Vielfalt der Praxis. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.), 52-61.
- Gudjons, Herbert (1994): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbständigkeit - Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Henrici, Gert; Königs, Frank G. & Zöfgen, Eckehard (Hrsg.) (2003): Mündliche Produktion in der Fremdsprache (*Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 32).
- Jahn, Susanne & Schier, Carmen (2004): Seminaristisches Arbeiten im Rahmen des Sprach- und Landeskundeunterrichts in Portugal. In: *InfoDaF* 29, 344-355.
- Kuckartz, Udo (2007): *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag.

- Legutke, Michael (2006): Aufgabe - Projekt – Szenario. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.), 140-148.
- Maurer, Björn (2004): *Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten*. München: kopaed.
- Mayring, Phillip (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Weinheim: Beltz.
- Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-von Ditfurth, Marita (2004): Projektorientiertes Lernen mit neuen Medien in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Barkowski, Hans & Funk, Hermann (Hrsg.): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, 89-107.
- Peuschel, Kristina (2007): Kommunikation und Teilhabe - Wie Deutschlernende in Radio- und *podcast*-Projekten zu medial präsenten Sprachnutzenden werden. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 33-41.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003): Von der Übungs- und Aufgabentypologie zur Szenariendidaktik - es hat sich was entwickelt. In: Legutke, Michael & Schocker-von Ditfurth, Marita (Hrsg.) (2003): *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn* (Festschrift für Christoph Edelhoff). Tübingen: Narr, 59-68.
- Raasch, Albert (1997): Lernen von Sprache: Diskussion und Perspektiven. In: Müller-Verweyen, Michael (Hrsg.): *Neues Lernen - Selbstgesteuert – Autonom*. München : Goethe-Institut, 9-32 [Standpunkte zur Sprach- und Kulturvermittlung, 7].
- Reuken, Dagmar & Hentschel, Uwe (1991): Wege zu freierem Sprechen: Erfahrungsbericht über ein Training zur Reduktion von Sprechängsten bei ausländischen Studierenden. In: *Materialien DaF* 34, 237-265.
- Schart, Michael (2003a): *Projektunterricht - subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.
- Schart, Michael (2003b): Was ist das eigentlich: Projektunterricht – Ein fiktives Gespräch über eine vage Idee. In: *Info DaF* 30(6), 576-593.
- Schwarzmeier, Antje & Werner, Ulrike (2007): *Interaudio – Materialien für die interkulturelle Radioausbildung*. Kassel: Hessische Landesanstalt für privaten Rundfunk.
- Šimuněk, Robert (2007): *Formelbafte Sprache und Internetprojekte – Zum Sprachgebrauch und Spracherwerb fortgeschrittener Fremdsprachenlerner*. Tübingen: Narr.
- Stevener, Jan (2003): Aufmerksamkeit, Automatisierung und Monitoring. Zur Forschungsmethodik. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32, 27-49-
- Thiele, Günter A. (1999): Produktive Medienarbeit in der Schule – heute. In: Baacke, Dieter; Kornblum, Susanne; Lauffer, Jürgen, Mikos, Lothar & Thiele, Günter A. (Hrsg.) (1999): *Handbuch Medien: Medienkompetenz - Modelle und Projekte*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Wörfell, Birgit (2002): Projektarbeit für den Bundeswettbewerb Fremdsprachen – Ein Arbeitsbericht. In: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 49(3), 257-267.

Wrobel, Arne (1995): *Schreiben als Handlung – Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen: Niemeyer.

Links <letzter Zugriff: 20.09.2008>

<http://radiodaf.podspot.de/>

<http://skbpodcast.podspot.de/>

<http://verloren-in-berlin.podspot.de/>

<http://www.schulpodcasting.info>

<http://www.interaudio.org>

<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/wrt/ueb/index.html>

-
- ⁱ Interessante Beispiele für Lernerproduktionen finden sich unter <http://radiodaf.podspot.de/> oder <http://skbpodcast.podspot.de/> oder <http://verloren-in-berlin.podspot.de/>. Hinweise und Anregungen zum Erstellen eigener *podcasts* mit einem Schwerpunkt ‚Podcast im Fremdsprachenunterricht‘ bei Peuschel (2007), unter <http://www.schulpodcasting.info>. Zu interkultureller Radioarbeit vgl. Schwarzmeier & Werner (2007) und www.interaudio.org.
 - ⁱⁱ Zu „Eigenschaften gesprochener Sprache“ vgl. einführend Fiehler et al. (2004).
 - ⁱⁱⁱ Vgl. Edwards & Lampert (1993); Kuckartz (2007); Mayring (2002).
 - ^{iv} Zu Revisionen in (muttersprachlichen) Schreibprozessen vgl. Wrobel 1995; Rau 1994; zur digitalen Übertragung schriftlicher Produktion in der Zweitsprache Deutsch vgl. Griebhaber (<http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/wrt/ueb/index.html>).
 - ^{iv} Mehr dazu vgl. das Themenheft „Mündliche Produktion in der Fremdsprache“ der Zeitschrift *Fremdsprachen Lehren und Lernen* (Henrici; Königs & Zöfgen (Hrsg.) (2003)).
 - ^v Als Maße zur Bestimmung der Flüssigkeit mündlicher Äußerungen haben sich seit den 1980er Jahren für die Fremd- und Zweitsprachenforschung die Sprechrate (SR), die Anzahl der produzierten Silben pro Minute, und die Artikulationsrate, die Anzahl der produzierten Silben pro phonierte Minute einer Äußerung etabliert. Weitere Werte sind *phonation-time-ratio* (PTR) als der prozentuale Wert des Verhältnisses von phonierter zu nicht phonierter Zeit und die durchschnittliche Anzahl produzierter Silben innerhalb einer phonierten Sequenz zwischen zwei Pausen (*mean length of runs*, MLR) (vgl. Stevener 2003: 27ff).

Kulturelles Lernen als Modifikation personaler Kulturkonstrukte – Eine Projektheuristik

Jan P. Pietzuch (Bielefeld)

Die hier in ihrer Projektheuristik zu skizzierende Studie widmet sich auf Grundlage eines transdisziplinär konzipierten Theorie- und Methodendesigns der empirischen Erforschung individueller kultureller Lernprozesse im Kontext des Fremdspracherwerbs. In einem ersten Schritt positioniere ich Erkenntnisinteresse und Fragestellung des Projekts in relevanten Forschungsdiskursen, wobei verdeutlicht wird, dass seriöse kulturbezogene Lernprozessforschung nur über systematische(re) Bezüge auf Modelle und Forschungsergebnisse der Fremdspracherwerbsforschung sowie der neueren Sozial-, Kultur- und Bildungswissenschaften zu begründen ist. Entsprechend schlage ich eine funktional auf das empirische Design bezogene Refiguration dreier Kernkonzepte vor, in der ‚Kultur‘, ‚Subjekt‘ und ‚Lernen‘ mit Hilfe der analytischen Kategorien a) Diskursivität, b) Narrativität und c) Dialogizität als theoretische Konzepte aktualisiert und als empirische Konstrukte konkretisiert werden. Daraus leite ich ein vorläufiges heuristisches Modell zum kulturellen Lernen ab, skizziere dessen method(olog)ische Implikationen und stelle das hierbei zentrale Konzept der ‚personalen Kulturkonstrukte‘ zur Diskussion. Dieses operative Konzept und das zugeordnete analytische Inventar ermöglichen es, so die These, zwischen der hochgradigen Individualität kultureller Lernprozesse und deren prinzipieller Situiertheit in sprachlich-symbolisch prozessierten, sozialen Wissensordnungen zu vermitteln und kulturelles Lernen als Modifikation individuell verfügbarer Schematarepertoires empirisch zu erforschen.

1 Einleitung

Das Forschungsprojekt bezieht seine Relevanz einerseits aus Analysen außerwissenschaftlicher, globalgesellschaftlicher Problemlagen, die unter Verweis auf wirtschaftliche, politische und kulturelle Globalisierungsprozesse dem Sprachen- und damit (inter-)kulturellen Lernen eine zentrale Bedeutung beimessen. Diesem vorwissenschaftlichen Begründungskomplex ist auch die Praxis des institutionalisierten Fremdsprachenunterrichts zuzuordnen, dessen landeskundliche Komponente sich oftmals weiterhin über deduktiv entwickelte und normativ begründete Modelle interkultureller Kompetenzen legitimiert, obgleich deren theoretische Grundannahmen wie auch deren Praktikabilität und ‚Messbarkeit‘ zunehmend in Frage gestellt werden. Theoretisch ausreichend differenzierte *und* empirisch abgesicherte Modelle, v.a. auch zu *individuellen* kulturellen Lernprozessen, liegen für die

Landeskunde des Faches Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache (DaF/DaZ) bislang allenfalls in Ansätzen vor. Landeskundepraktiker/innen und die im Entstehen begriffene Fachwissenschaft, aber auch öffentliche Institutionen, wie z.B. das BMBF, melden hier dringenden Forschungsbedarf an.ⁱ

Zum anderen nimmt das Projekt seinen Ausgang in wissenschaftstheoretischen und methodologischen Entwicklungen, wie sie sich seit den 1990er Jahren in den Feldern der Sozial- und Kulturwissenschaften, in Ansätzen auch in der Fremdsprachenlehr-/lernforschung vollzogen haben. Die in diesen durch *linguistic* und *cultural turns* (vgl. Rorty 1967; Bachmann-Medick 2006) geprägten, zunehmend transdisziplinären Diskussionszusammenhängen geleistete Forschungs- und Reflexionsarbeit, v.a. die Rekonzeptualisierung grundlegender Begriffe und Kernkategorien (z.B. Kultur, Sprache, Subjekt, Lernen), bietet dem Forschungsfeld ‚(inter-)kulturelles Lernen‘ ein innovatives Potential, das bislang noch nicht im erforderlichen Maße aufgegriffen und auf theoretischer und/oder empirischer Ebene umgesetzt wird.

Das Forschungsprojekt widmet sich diesem Forschungsdesiderat und setzt sich zum Ziel, an der Entwicklung einer ebenso empirisch wie theoretisch fundierten Kulturdidaktik mitzuwirken, die sich zu wissenschaftlichen *und* realgesellschaftlichen Entwicklungen wie auch zur jeweiligen Fremd-/Zweitsprachen lernenden Person auf Augenhöhe positioniert.

2 Positionierung im Diskussions- und Forschungsstand

Die in gleichem Maße auf transdisziplinäre Theoriebildung und empirische Durchdringung des Gegenstands ‚fremdsprachenbezogenes kulturelles Lernen‘ zielende Ausrichtung der Studie erfordert eine Positionierung im Bereich des interkulturellen Lernens (2.1), im Feld der kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachendidaktik und -forschung (2.2) sowie im Wissenschaftsbereich Kulturstudien DaF und damit aktuellen method(olog)ischen Diskursen der Sozial- und Kulturwissenschaften (2.3). Im Rahmen dieses Beitrags soll und kann dies nur skizzenhaft geschehen.

2.1 Positionierung im Verhältnis zum ‚Interkulturalitätsparadigma‘

Auf thematischer Ebene nimmt das Projekt seinen ‚fachhistorischen‘ Ausgang in den fremdsprachen- und landeskundendidaktischen Diskussionen zum sog. ‚interkulturellen Lernen‘. Dabei standen lange Zeit didaktisch-normative bzw. politisch-normative *Kompetenzmodelle* und Zielbeschreibungen interkulturellen Lernens im Vordergrund der konzeptionellen Diskussion und didaktisch-methodischen Adaption. Hingegen erscheint die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit (inter-)kulturellen Lern*prozessen* im deutschsprachigen Raum verhältnismäßig übersichtlich, obwohl insbesondere empirische Arbeiten zum ‚landeskundlichen‘ bzw. kultu-

rellen Lernen seit längerem als ein sprachenübergreifendes Forschungsdesiderat gelten (vgl. u.a. bereits Bender-Szymanski & Hesse 1993; Finkbeiner & Koplín 2001).ⁱⁱ

Während v.a. im Bereich des Französischen als Fremdsprache in den letzten Jahren einige Arbeiten erschienen sind, die (inter)kulturelles Lernen in Spracherwerbs- und -vermittlungskontexten nicht aus einer didaktisch-normativen, sondern aus empirischer Perspektive untersuchenⁱⁱⁱ, bleibt das Feld einschlägiger Arbeiten im Bereich der DaF-Landeskunde auf die Erforschung sog. ‚Deutschlandbilder‘ von portugiesischen und spanischen (Iberische Lektorenarbeitsgruppe 1999; Späniel 2004) bzw. japanischen Deutschlernenden (Grünwald 2005) sowie der Veränderung solcher Bilder bei russischen Deutschler/innen im Rahmen eines Schüleraustauschs (Ertelt-Vieth 2005) beschränkt.^{iv}

Im Anschluss an die bereits von Knapp-Potthoff (1997) formulierten, von Hu (1999) und Altmayer (2006b) nochmals systematisch erweiterten Kritikpunkte nimmt das eigene Projekt eine kritisch-konstruktive Position gegenüber dem interkulturellen Paradigma ein, welche zum einen auf empirisch-methodischer Ebene, zum anderen auf theoretisch-methodologischer Ebene entwickelt wird. Hierbei dienen die Kernkonzepte ‚Kultur‘, ‚(Lerner-)Subjekt‘ und ‚Lernen‘ als analytische Fixpunkte zur Rekonstruktion einer diskursiven Transformation des Forschungsfeldes, in deren Folge sich die kategorialen Grundannahmen des klassischen Interkulturalitätsparadigmas in ihrer mitunter stark komplexitätsreduzierenden Funktion als nicht mehr zeitgemäß erweisen (vgl. 3). So ist auch in den internationalen Diskursen der neueren Fremdsprachenforschung und -didaktik eine deutliche Verlagerung der zentralen Forschungsfragen und -probleme zu beobachten. Nicht mehr ‚interkulturelles (Fremdsprachen-)Lernen‘, sondern ‚sprachliches Lernen als soziale Praxis in kulturell heterogenen Feldern‘ kann vorerst als pointierte Formulierung dieser Neuorientierung dienen (vgl. u.a. Phipps & Gonzales 2004).

2.2 Positionierung im Diskurs der kulturwissenschaftlich orientierten Fremdsprachendidaktik und -forschung

In weitaus stärkerem Maße, als dies bislang in der ‚Landeskunde‘ des Faches DaF geschehen ist, werden in den sprachraumübergreifenden Diskussionen der Fremdsprachendidaktik und -forschung seit geraumer Zeit unterschiedliche kulturwissenschaftliche Konzepte und Ansätze auf ihre möglichen Potentiale für die fremdsprachenwissenschaftliche Theorie, Methodologie und Empirie befragt. Folgt man Hu (2007), kann inzwischen durchaus von einem kulturwissenschaftlichen Paradigma in der Fremdsprachenforschung gesprochen werden, dessen Produktivität in Bereichen der sprach-, kultur- und lernbezogenen Theoriebildung, der Weiterentwicklung empirischer Forschungsmethoden sowie der didaktisch-methodischen Reflexion eine pauschale Kritik am ‚modischen Metadiskurs über letztlich fachfremde Themen‘ kaum mehr sinnvoll erscheinen lässt.

Der heuristische Rahmen der eigenen Studie knüpft dabei v.a. an die sozial- und kulturtheoretische Rekonzeptualisierung des Zusammenhangs von individuellen Sprachlernprozessen, sozial-kommunikativen Praktiken und kulturellen Kontexten an, wie sie sich in der zunehmend kritischen Auseinandersetzung mit bis dato vorherrschenden, ‚modernen‘ individual- und kognitionspsychologischen bzw. psycholinguistischen Ansätzen zum Spracherwerb abzeichnet.^v Im Zuge der sich spätestens seit Firth & Wagner (1997) intensivierten sog. *cognitive-social debate*^{vi} und mit der Etablierung des ‚soziokulturellen Paradigmas‘ der Spracherwerbsforschung, das aktuell gar als *new mainstream SLA theory* bezeichnet wird (Swain & Deters 2007), sowie auch in verwandten Forschungsansätzen wie bspw. den *language socialization studies* (vgl. expl. Kramersch 2002), rücken soziale, kontextuelle und kulturelle Faktoren des Spracherwerbs, v.a. also auch der Zusammenhang von Sprachlernprozessen, soziokultureller Partizipation und personaler Identitätskonstruktion ins Zentrum des theoretischen und empirischen Interesses der neueren Fremdspracherwerbsforschung (vgl. u.a. Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Lantolf 2000; Norton 2000; Block 2003; Watson-Gegeo 2004; Zuengler & Miller 2006; Block 2007; Lantolf 2007).

Diese sozialkonstruktivistisch akzentuierte Umstellung des theoretischen und methodologischen Instrumentariums, die Verlagerung des Erkenntnisinteresses auf den Einfluss bspw. institutioneller und kultureller Settings, aber auch von Sprach- und Kulturbio grafien auf individuelle Lernprozesse, sowie die empirische Neuorientierung u.a. auf ethnographische, konversations- und diskursanalytische Studien (vgl. expl. Duff 2002; Kramersch 2000) zeigen schließlich, so die forschungsleitende These der Studie, deutliche Parallelen zur kulturwissenschaftlichen Wende in der Landeskunde des Faches DaF, wie sie sich derzeit insbesondere im Wissenschaftsbereich Kulturstudien DaF abzeichnet.

2.3 Positionierung im Wissenschaftsbereich Kulturstudien DaF

Im Zentrum der institutionellen und zunehmend auch diskursiven Etablierung des vergleichsweise jungen Wissenschaftsbereichs Kulturstudien DaF steht die kulturwissenschaftliche Transformation der herkömmlichen Landeskunde und die Herausbildung eines genuin kulturbezogenen fremdsprachenwissenschaftlichen Forschungsbereichs. Dabei wird den erheblichen theoretischen und forschungspraktischen Defiziten der DaF-Landeskunde^{vii} ein innovatives kulturwissenschaftliches Theorie- und Forschungsprogramm gegenübergestellt, das sich nicht mehr über das klassische Modell der Bezugswissenschaften und die Adaption von Inhalten, Gegenständen und Forschungsfragen anderer Disziplinen legitimiert, sondern sich über ‚facheigene‘, d.h. aus der sozialen Praxis des Fremdsprachenlernens und -lehrens stammende, Probleme und Erkenntnis leitende Interessen konstituiert, diese mittels (davon abhängiger) transdisziplinär konzipierter Forschungsinstrumentarien bearbeitet und gewonnene Erkenntnisse systematisch in die Praxis zurückführt (vgl. v.a. Altmayer 2004, 2007). Unter Berücksichtigung veränderter glo-

balgesellschaftlicher, lebens- und damit auch sprachlehr-/lernpraktischer Problemlagen knüpfen die Kulturstudien darüber hinaus an eben jene transdisziplinären Diskussionszusammenhänge der neueren Kulturwissenschaften an, die auf die Notwendigkeit der Reformulierung klassischer Forschungsfragen und Erkenntnisinteressen und damit der Neubestimmung ihrer *conceptual kits*, d.h. theoretischer, methodologischer und empirischer Instrumentarien, verweisen (vgl. expl. Bachmann-Medick 2006).

Entsprechend basiert das von Claus Altmayer mit seiner Schrift *Kultur als Hypertext* vorgelegte Forschungsprogramm einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse auf einer Rekonzeptualisierung konstitutiver Kategorien. So wird u.a. das fremdsprachendidaktisch-landeskundliche Erkenntnisinteresse des ‚Fremdverstehens‘ zwischen empirisch-kognitionswissenschaftlichen, konstruktivistischen und normativ-hermeneutischen Ansätzen neu verortet und verstärkt an ‚kulturelles Wissen‘ angebunden. Damit wird Fremdverstehen als komplexe lernerseitige Fähigkeit verstanden, in der Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen ‚Texten‘ aller Art individuelle und/oder kulturell tradierte Muster der Welt- und Selbstdeutung zu reflektieren, zu relativieren sowie im Zuge einer ‚angemessenen‘ Sinn(re)konstruktion ggfs. zu modifizieren (vgl. dazu Altmayer 2004: 36ff.)

Das eigene Projekt schließt an Altmayers theoretische Grundlegung kulturwissenschaftlicher Forschungspraxis im Fach DaF insofern an, als es sich von positivistisch-scientistischen Positionen abgrenzt und – der hermeneutischen sozialwissenschaftlichen Tradition folgend – den ‚sinnhaften Aufbau der sozialen Welt‘ (Alfred Schütz) fokussiert. Das Forschungsinteresse gilt somit Subjekten vorgängigen und in/über Sprache sozial ‚objektivierten‘ Wissens-, Erfahrungs- und Sinnstrukturen, die einer ‚an sich‘ nicht erfahrbaren, sondern allein über ‚Be-/Deutung‘ zugänglichen sozialen Wirklichkeit – und somit auch individuellen Sinngebungs- und Deutungsprozessen – zugrunde liegen (vgl. z.B. Altmayer 2004: 112ff.).

Für den empirischen Fokus des Altmayerschen Ansatzes einer ‚Kultur- als (Hyper-)Textanalyse‘ ist konstitutiv, dass der Gegenstand ‚Kultur‘ bzw. dessen ‚Operationalisierung‘^{viii} als Archiv oder Reservoir an kulturellen Deutungsmustern weder ein quantitativ-empirisch erklärbares, ‚faktisches‘ Oberflächenphänomen, noch ein kognitionspsychologisch zu untersuchendes ‚mentales‘ Phänomen darstellt, wie es z.B. die kognitive Kulturanthropologie mit dem Konzept der ‚cultural models‘ vorschlägt (vgl. Holland & Quinn 1987). Vielmehr sind kulturelle Deutungsmuster nach Altmayer und im Anschluss an interpretative Kulturtheorien (vgl. Reckwitz 2000: 363ff.) als ‚öffentliche‘ Phänomene und als Inhalte des kulturellen Gedächtnisses einer Sprachgemeinschaft, d.h. als textuell-medial repräsentierte und ‚unterhalb der Textoberfläche‘ prozessierte Sinn- und Wissensstrukturen zu verstehen, die primär über qualitativ-hermeneutische Verfahren der Text- (und Medien-) Analyse rekonstruiert und damit für Lernende des Deutschen als Fremdsprache reflexiv verfügbar gemacht werden sollen.

Damit kann ‚kulturelles Lernen‘ *als relationaler Prozess* verortet werden zwischen der Ebene der Texte/Diskurse bzw. der dort präsupponierten kulturellen Deutungsmuster einerseits und der Ebene der empirischen Subjekte bzw. deren jeweils individuell aktualisierten kulturellen Deutungsschemata andererseits (siehe 4.3).



Abb. 1: Verortung kulturellen Lernens.

Die i.w.S. textanalytische, auf die Rekonstruktion textuell-diskursiv prozessierter Deutungsmuster zielende, Ausrichtung des Altmayerschen Forschungsprogramms hat sich in kleineren Forschungsprojekten am Lehrstuhl Kulturstudien DaF und in einigen jüngeren Publikationen zu einer eigenständigen ‚kulturwissenschaftlichen Diskursanalyse‘ weiter entwickelt und in Teilen empirisch bewährt (vgl. expl. Altmayer 2007).

Es fehlt jedoch bislang ein kompatibles method(olog)isches Instrumentarium, auf dessen Grundlage kulturelle Lernprozesse von (Lerner-)Subjekten unter Berücksichtigung je individueller, z.B. sprach- und kulturbiografischer, Ausgangs- und Bedingungslagen empirisch fundiert als prozessuale Aktualisierung, Differenzierung und Modifikation personaler Deutungsschemata in interpersonaler Kommunikation und Interaktion mit symbolisch-medial vermittelten Sinnwelten zu beschreiben wären.

3 Erkenntnisinteresse und Fragestellung(en)

Über die Positionierung in fremdsprachen- und kulturwissenschaftlichen Diskussionsständen und den dort formulierten (praxis- und wissenschaftsorientierten) Forschungsdesiderata lässt sich das erkenntnisleitende Interesse des Projekts als ein primär praktisch-hermeneutisches^{ix} präzisieren, das die bislang vorherrschende normative Perspektive auf den Gegenstand des (inter-)kulturellen Lernens überwindet und auf die empirische Deskription von ‚tatsächlich‘ stattfindenden individuellen kulturellen Lernprozessen zielt. Dieses praxisorientierte Interesse ist jedoch allein im Rahmen seiner immanenten ‚Perspektivengebundenheit‘, d.h. seiner spezifischen epistemologischen und methodologischen Prämissen, zu begründen – und somit ohne ein gleichzeitiges theoretisches Erkenntnisinteresse nicht denkbar. Schließlich verfolgt das Projekt ein emanzipatorisches Interesse, indem es auf konzeptueller Ebene das prominente mentalistische Subjektmodell des ‚(mono)kulturell determinierten‘ Lernenden auf ein ‚kontextsensitives‘, neostrukturalistisches Akteurmodell umstellt (siehe 4.2). Zudem werden individuelle Prozesse der Refle-

xion/Bewusstmachung ‚kulturbezogener‘ Fremd- und Eigenpositionierungen und die als Bildungsprozess hypothetisch gesetzte Differenzierung von Deutungsoptionen auf Seiten der Lernenden als Erweiterung ihrer lebensweltlichen Handlungsoptionen verstanden (siehe 4.3).

Aus diesem Interessenkomplex leiten sich folgende Fragestellungen ab, wobei deren Abfolge die inhaltlichen Schwerpunkte des Projekts, deren Spezifität den Charakter einer explorativen Studie widerspiegelt:

- (1) Was heißt ‚kulturelles Lernen‘ im Kontext spätmoderner, durch sprachlich-kulturelle Heterogenität, Hybridisierung und neue Formen der Sozialisation/Subjektivation geprägter, Gesellschaften? Wie stellt sich kulturelles Lernen in sprach-, sozial-, kultur- und subjekttheoretischen Diskursen dar?
- (2) D.h., mit Hilfe welches Theorien-, Begriffs- und Methodeninstrumentariums kann kulturelles Lernen im Rahmen aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze der Fremdsprachenforschung empirisch untersucht werden?
- (3) Wie stellt sich individuelles kulturelles Lernen im Kontext des Fremd-/Zweitsprachenerwerbs unter Grundlegung des entwickelten heuristischen Frameworks auf empirischer Ebene dar? D.h., wie verändern sich die in diskursiven Sinnzuschreibungsprozessen jeweils applizierten Deutungsschemata oder ‚Schematarepertoires‘ einzelner Individuen im Laufe der Zeit?
- (4) Welche individuellen Faktoren (z.B. sprach- und kulturbiografische, ressourcenbezogene^x und motivationale) erweisen sich in diesen Lernverläufen jeweils als konstitutiv?
- (5) (Wie) Lassen sich die empirischen Ergebnisse der Einzelstudien fallvergleichend zu einem ‚Prozessmodell mittlerer Reichweite‘ aggregieren, das als Grundlage für kulturdidaktische Konzeptionen dienen kann?

Aus dem o.g. praktisch-hermeneutischen Erkenntnisinteresse heraus wird zudem die Zielsetzung abgeleitet, mit Hilfe des Begriffs der ‚*personalen Kulturkonstrukte*‘ ein heuristisches Konzept in die Diskussion einzuführen, das (als Effekt des *cultural turn* in den Kulturstudien DaF) weniger einen ‚neuen‘, empirisch zu ergründenden ‚Gegenstand‘ als vielmehr eine (metaphorische) Analysekatgorie, einen ‚operativen Begriff‘^{xi} darstellt, der es erlauben soll, Phänomene in das Blickfeld der Fremdsprachenforschung/Kulturstudien zu rücken, die bislang nur sekundär bedeutsam erscheinen (vgl. hierzu Bachmann-Medick 2006: 25ff.; siehe 4.3). Indem es unter prozessualen Gesichtspunkten insbesondere die Ebene der ‚Rezipienten‘ (s.o.) bzw. der aktiv sinnkonstituierenden Individuen fokussiert, soll das Konzept der ‚personalen Kulturkonstrukte‘, vereinfacht gesagt, als komplementäres Modell zum (m.E. ebenso ‚operativen‘) Ansatz der ‚kulturellen Deutungsmuster‘ verstanden werden, der sich bislang v.a. im Forschungsfeld kulturwissenschaftlicher Text- und Diskursanalysen bewährt hat.

4 Heuristischer Rahmen

Dass der hier skizzierten empirischen Studie trotz ihres qualitativ-explorativen Charakters eine umfangreichere konzeptionelle Diskussion vorangestellt ist, mag eventuell verwundern. Nur zu bekannt scheint die in methodischen Diskussionen im Feld der qualitativen Sozialforschung bisweilen noch vorgetragene Forderung nach größtmöglicher theoretischer und methodischer Unvoreingenommenheit, nach konsequentem Hypothesenverzicht auf Seiten des Forschers. Diese Position hat sich jedoch u.a. durch die Infragestellung der ‚klassischen‘ Dichotomie von Hypothesen testenden (quantitativen) und Hypothesen generierenden (qualitativen) Forschungsverfahren als nicht haltbar erwiesen. Auch qualitativ-explorative Forschung bedarf der expliziten Reflexion von theoretischem Vorwissen, das auf erkenntnistheoretischer Ebene hypothesenähnliche Funktionen erfüllt (vgl. Meinefeld 2007^{xiii}). Nicht nur wird die Explikation und Transparenz des theoretischen Vorverständnisses einer empirischen Studie mittlerweile als zentrales Gütekriterium qualitativer Forschung verstanden (vgl. Steinke 2007), auch gilt spätestens seit Glaser (1978) *theoretische Sensibilität* als Grundvoraussetzung der dichten Interpretation von Daten und der empiriebasierten Modellbildung (vgl. Strauss & Corbin 1996).

In Form einer ‚Projektheuristik‘ werden im Folgenden die theoretischen und methodologischen Prämissen der Studie skizziert, wobei sich dieses *Reframing* der konstitutiven Kategorien ‚Kultur‘, ‚Subjekt‘ und ‚Lernen‘, wie bereits erwähnt, funktional auf deren Anwendung im Rahmen der empirischen Untersuchung bezieht. Aus diesem Grund rücken unter Berücksichtigung der oben explizierten erkenntnisleitenden Interessen insbesondere kulturwissenschaftliche Theorien- und Methodenkomplexe in den Blick, die sich aus der empirisch-analytischen Praxis heraus entwickelt oder sich aber bereits in anderen kulturbezogenen Forschungsfeldern empirisch bewährt haben.

4.1 Kultur als ‚Diskursfeld‘ – Kultur- als Diskursanalyse

Wie im Verweis auf veränderte lebensweltliche Ausgangslagen und aktuelle kulturtheoretische Diskussionen bereits verdeutlicht wurde, können die (mehr oder minder explizit verwendeten) monolithisch-essentialistischen Konzepte von ‚Kultur‘ oder gar ‚Nationalkultur‘ im Bereich der Landeskunde DaF als hochgradig problematisch und nicht anschlussfähig gelten. Das Projekt knüpft deshalb zunächst an den von Altmayer im Rahmen seines Ansatzes explizierten, *wissens- und bedeutungsorientierten* Kulturbegriff an, der in seiner Orientierung auf ein Archiv an überindividuellen Sinnstrukturen (kulturellen Deutungsmustern) auch weitgehend dem Grundkonsens des interpretativen Paradigmas der Kulturwissenschaften entspricht (vgl. auch Reckwitz 2000). In den letzten Jahren ist dieses Konzept im methodischen Anliegen, das deutungsmusteranalytische Verfahren weiterzuentwickeln, verstärkt mit diskursanalytischen Ansätzen, insbesondere dem der *Wissenssoziologi-*

schen Diskursanalyse (vgl. Keller 2005) verknüpft worden. Neben dem dort entwickelten, innovativen analytischen Instrumentarium^{xiii} orientiert sich das eigene Projekt insbesondere an der Umstellung der Kernkategorie ‚Kultur‘ von einem Kulturbegriff, der ein „stabiles, tradiertes, den Akteuren vorgegebenes Signifikationsystem“ bezeichnet auf ein (metaphorisierendes) Konzept von Kultur als „dynamisches, konflikthafte Diskursfeld“^{xiv}, d.h. „als permanenter Aushandlungsprozess von symbolischen Ordnungen, Artefakten und angemessenen Praktiken [, der] nur vorübergehend sozial-räumlich feste Muster kristallisiert“ (Keller 2003: 283).

Auch das Forschungsprogramm der wissenssoziologischen Diskursanalyse fokussiert als analytische Kernkategorie gesellschaftlich oder kulturell (vorübergehend) konventionalisierte Deutungsmuster, die individuelle und kollektive Erfahrungen organisieren und meist Vorstellungen (Modelle) angemessenen Handelns implizieren. Sie werden hier verstanden als „grundlegende bedeutungsgenerierende Schemata, die durch Diskurse verbreitet werden und nahe legen, worum es sich bei einem Phänomen handelt“ (Keller 2005: 238). Dabei verknüpft ein Diskurs nicht allein tradierte, im kollektiven Wissensvorrat gespeicherte Interpretationsschemata zu mehr oder minder komplexen Deutungsarrangements. Diskurse bzw. soziale Akteure vermögen auch „neue Deutungsmuster zu generieren und auf der gesellschaftlichen Agenda zu platzieren“ (ebd.; Herv. i.O.). Deutungsmusteranalyse als Bestandteil von Diskursanalysen fokussiert also nicht nur die Rekonstruktion von Deutungsmustern in ihren historischen Erscheinungsformen (z.B. als Elemente des kulturellen Gedächtnisses), sondern „sie betrachtet ihre Genese und ihre Veränderungen als Ergebnis der diskursiven Deutungsarbeit sozialer Akteure“ im Hier und Jetzt (ebd.).

Das von Keller vorgelegte Forschungsprogramm kann exemplarisch für eine Reihe diskurstheoretischer und -analytischer Ansätze stehen, die das methodologische und empirische Potential der Kategorie ‚Diskurs‘ für kulturwissenschaftliche Fragestellungen hervorheben, auch wenn die vereinzelt geäußerte Forderung, den hochgradig belasteten Begriff der ‚Kultur‘ als analytische Kategorie durch den des ‚Diskurses‘ zu ersetzen, im Bereich der Fremdsprachenwissenschaften (noch) nicht zum Feld des ‚Sag- und Denkbaren‘ zu rechnen ist (vgl. jedoch expl. Phipps & Gonzales 2004). Jedoch ist festzuhalten, dass die analytisch orientierte Rekonzeptualisierung von Kultur als Diskursfeld eine je ‚adaptive‘ Operationalisierung des Konstrukts ‚Kultur‘ in konkreten empirischen Forschungsprojekten ermöglicht – und das umfangreiche Repertoire diskursanalytischer Methodiken der zu intensivierenden empirischen Forschungspraxis entscheidende Anstöße geben könnte.

Insbesondere auch ‚integrative‘ Ansätze, die makro- und mikroanalytische, also diskurs- (i.e.S.) und konversationsanalytische Zugänge triangulieren (vgl. z.B. Hacking 2004; Jørgensen & Philipps 2002; Te Molder & Potter 2005; Wetherell 1998) erscheinen dabei in ihrer analytischen Überwindung der cartesianischen Dualität von ‚autonomen Strukturen‘ und ‚autonomen Subjekten‘ wegweisend. Das analytische Instrumentarium des eigenen Projekts orientiert sich entsprechend an dieser method(olog)ischen Haltung.

4.2 Menschenbilddiskussion und postcartesianische Subjektmodelle

Dieser Schwerpunkt des eigenen heuristischen Frameworks greift zum einen die im Kontext der Menschenbilddiskussion der Fremdsprachenforschung formulierte Forderung auf, dass jede ernsthafte wissenschaftliche Beschäftigung mit sprachlich-kulturellen Lernprozessen sich ihrer impliziten anthropologischen Grundannahmen bewusst sein bzw. diese insbesondere im Rahmen einer empirischen Studie mit Fremdsprachen lernenden Individuen explizit machen sollte, um die Diskussion und rationale Kritik des zugrunde liegenden Subjektmodells zu ermöglichen (vgl. Kurtz 2003; Grotjahn 2005).

Zum anderen stellt sich auf Grundlage eines diskurstheoretisch reformulierten Kulturbegriffs und im Hinblick auf die Erforschung kultureller Lernprozesse einzelner Individuen die Frage nach dem Verhältnis von ‚Kultur/Diskurs‘ und ‚Subjekt‘ insofern neu, als die Mehrzahl diskursanalytischer Arbeiten – v.a. im Anschluss an Foucaults strukturalistisch geprägte ‚Archäologie des Wissens‘ – in ihrem Interesse an den Formationsregeln und Bedingungen der Entstehung historisch-kollektiver Wissensordnungen vielmehr strukturtheoretisch als handlungs- oder akteurtheoretisch orientiert sind; prägnant formuliert: den Status des ‚sinnverstehenden Subjekts‘ dezentrieren (vgl. Reckwitz 2000: 262ff.). Das deutlichste Beispiel hierfür liefert wohl Foucault selbst, in dessen „radikal antimentalistische[r] Theorie“ diskursiver Praktiken kollektive Wissenscodes nicht mehr als mentale Phänomene erscheinen, sondern allein in den diskursiven Praktiken selbst angesiedelt sind – und das ‚Subjekt‘ damit ausschließlich als ‚Subjektposition‘, die vom ‚Diskurs‘ konstituiert wird, erscheint (ebd.).

Ein solches Verständnis des Subjekts als ‚Effekt des Diskurses‘ scheint auf den ersten Blick kaum mit jenem „elaborativ-prospektiven“ Subjektmodell (vgl. 4.3) vereinbar, wie es im Rahmen der erwähnten Diskussion als reflektionsfähiges, intentional und v.a. autonom handelndes Subjekt von „reduktiv-implikativen“ Subjektmodellen abgegrenzt wird (vgl. expl. Grotjahn 2005). Die oft als ‚Abschaffung‘ (miss)verstandene Infragestellung des autonomen Subjekts verdeutlicht z.B. auch Stäheli, wenn er resümierend postuliert, dass die Identität eines Subjekts „nicht unabhängig von seiner Einschreibung in verschiedene diskursive Oberflächen und Dispositive gefasst werden [kann]“ – das Subjekt mithin „erst durch den Diskurs als Ort seines Sprechens, Fühlens und Handelns geschaffen [wird]“ (2000: 48). Ähnlich positioniert sich auch Jürgen Link, der die Annahme einer „prädiskursiven Subjektivität“ als naiven erkenntnistheoretischen Realismus und einen Rückfall hinter das Modell der „postdiskursiven Subjektivität“ für seriöse kultur- und diskurstheoretische Ansätze als praktisch kaum denkbar bezeichnet (vgl. Diaz-Bone 2006). Das Projekt schließt sich dieser analytischen Sichtweise prinzipiell an, vertritt jedoch die u.a. von Stuart Hall (1996) konstruktiv gewendete Position, das die Relativierung bzw. ‚Dezentrierung‘ des Subjektstatus‘ keineswegs in einer ‚Abschaffung‘ des Subjekts mündet, sondern vielmehr ein nicht zu unterschätzendes

Potential zur Rekonzeptualisierung des Subjektbegriffs, insbesondere für die Erforschung kultureller Lernprozesse, bietet.

I agree with Foucault that what we require here is ‚not a theory of the knowing subject, but rather a theory of discursive practice‘ [...]. However, I believe that what this decentring requires [...] is not an abandonment or abolition of ‚the subject‘, but a reconceptualization – thinking it in its new, displaced or decentred position within the paradigm (Hall 1996: 3).

Bei Hall erweist sich die kategoriale Umstellung des Konzepts der ‚kulturellen Identität‘ auf ein Modell der ‚multiplen kulturellen Identifikationen und Positionierungen‘ als wegweisende Reartikulation des Verhältnisses von Subjekt und diskursiven Praktiken: ‚[I]dentities are [...] increasingly fragmented and fractured; never singular but multiply constructed across different, often intersecting and antagonistic, discourses, practices and positions‘ (ebd.: 4). Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass hier der ‚appellativen Macht‘ und ‚Vorgängigkeit‘ der Diskurse ein Modell gegenübergestellt wird, das das Subjekt insofern zumindest partiell rehabilitiert, als es ihm – unter der Bedingung seiner multiplen Positionierung und Konstitution durch Diskurse – die prinzipielle Fähigkeit zuschreibt, sich dieser Positionierungsprozesse bewusst zu werden und sich in Form intentionalen sprachlich-semiotischen Handelns selbst in diesen und anderen Diskursen zu positionieren, auch wenn dies evtl. nicht mehr ‚autonom‘ geschieht.^{xv} In diesem Sinne: ‚The concept of identity deployed here is [...] not an essentialist, but a strategic and positional one‘ (ebd.).

Für eine weitere Konkretisierung der heuristischen Perspektive auf (Lerner-) ‚Subjekt‘ und ‚Subjektivität‘ greift das Projekt – unter primär empirisch-funktionalen Gesichtspunkten – schließlich auf drei (Akteur-)Modelle aus der sozialkonstruktivistischen Psychologie zurück, die den ‚Einbau‘ der Subjektperspektive in die oben skizzierte diskursanalytischen Fassung ‚des Kulturellen‘ weiterführen. An allen drei Modellen – dem *narrativen* Selbst (Polkinghorne 1988; Bruner 1990; Schwerdtfeger 1996), dem *diskursiven* bzw. *positionalen* Selbst (Davies & Harré 1990; Harré & van Langenhove 1999) und dem *dialogischen* Selbst (Hermans & Kempen 1993; Hermans 2001) – interessiert dabei neben ihren methodischen Implikationen (siehe 5) insbesondere die zwar jeweils spezifische, doch immer sozialepistemologische Perspektive auf das Verhältnis von vorgängigen überindividuellen Wissens- und Sinnstrukturen, von sprachlicher Interaktion und der aktiven Konstruktion von Sinn, Bedeutung, Wissen und Identität *in & durch Sprache*. Was damit gemeint ist, sei exemplarisch am Modell des narrativen Selbst bzw. der Kategorie des ‚Narrativen‘ mit folgendem Zitat erläutert:

[I]t is through narrativity that we come to know, understand, and make sense of the social world, and it is through narratives and narrativity that we constitute our social identities. [W]hether we are social scientists or subjects of historical research, [...] all of us come to *be* who we are (however ephemeral, multiple and

changing) by being located or locating ourselves (*usually* unconsciously) in social narratives rarely of our own making (Somers 1994: 606).

Bevor angedeutet werden kann, wie die Kategorien der Dialogizität, Narrativität und Diskursivität in ihrer epistemologischen Dimension dem heuristischen Konzept zum kulturellen Lernen – und in ihrer analytisch-methodischen Dimension auch dem empirischen Forschungsdesign – zugrunde liegen, soll die projekteigene ‚Subjektheuristik‘ vorläufig präzisiert werden: Das Projekt stellt dem (zumindest im landeskundlichen Kontext) weiterhin prominenten, mentalistischen Modell des kulturell determinierten, (v.a auch unbewusst) in kulturspezifischen Mustern ‚denkenden‘ und handelnden Lernenden ein diskursanalytisches und postkognitivistisch informiertes Akteurmodell des Lernsubjekts als *relational-dialogisches, multipositionales Selbst* gegenüber, dessen Subjektivität – mithin dessen ‚individueller Zugang zum Kulturellen‘ – sich aus einer Vielzahl von vor-/bewussten diskursiven Positionierungsprozessen sowie auf Grundlage vor-/bewusster, diskursiv prozessierter Muster der Welt- und Selbstdeutung formiert. „Die Vielfältigkeit gesellschaftlicher Diskurse ist denn auch die Vielfältigkeit des Subjekts“ (Stäheli 2000: 48). Damit vertritt das Projekt ein Menschenbild, das – wie Hu formuliert – „Subjekte nicht als organismisch determinierte, wenngleich emergente Systeme auffasst, sondern deren Geltungsansprüche und Selbstdeutungsmöglichkeiten sowie lebensweltliche, historische, lokale und ökologische Einbettung ernst nimmt“ (2002: 170), und somit ebenfalls den elaborativ-prospektiven Subjektmodellen zugeordnet werden kann.

4.3 Personale Kulturkonstrukte und kulturelles Lernen

Der sozialkonstruktivistische Grundtenor der bisherigen Ausführungen macht ersichtlich, dass es sich (auch) bei dem Begriff der ‚personalen Kulturkonstrukte‘ nicht um einen ‚neuartigen‘, in einem ‚natürlichen‘ Kontext ‚vorliegenden‘ und dem Forschenden direkt zugänglichen, Gegenstand handeln kann, den bislang noch niemand entdeckt hat und den es nun in positivistischer Manier zu definieren, zu operationalisieren und zu untersuchen gilt. Vielmehr stellt dieses Konzept, wie erwähnt, einen operativen Begriff dar, auf dessen Grundlage *individuelle Sichtweisen* auf kulturelle Phänomene aus qualitativ-empirischer und prozessorientierter Perspektive neu in den Blick genommen werden sollen. Vereinfacht formuliert: dem Begriff der ‚kulturellen Identität‘ als diskursives *Beobachterkonstrukt* des Fachdiskurses sollen individuelle kulturbezogene Deutungs- und Wissensstrukturen im oben skizzierten Sinne als *Teilnehmerkonstrukt*, eben als ‚personales Kulturkonstrukt‘ gegenüber gestellt werden.

Im Rahmen der method(olog)ischen Konzeption des Untersuchungsdesigns setzt sich das eigene Projekt deshalb kritisch mit dem *Forschungsprogramm Subjektive Theorien* (expl. Groeben et al. 1988; Scheele & Groeben 1998) auseinander, das im deutschsprachigen Feld der Fremdsprachenforschung als einflussreichste Methodologie zu Erforschung von ‚subjektiven Sichtweisen‘ gelten kann.^{xvi} Weidemann

(2004) unternimmt als m.W. einzige Arbeit, die das FST der empirischen Rekonstruktion (*inter*)*kultureller Lernprozesse* zugrunde legt, zugleich eine theoretisch und empirisch begründete Problematisierung des FST in seiner Anwendung auf kultur- und lernbezogene Fragestellungen. In vergleichbarer Weise münden erste konzeptuelle Versuche, diesen Forschungsansatz für das eigene Projekt fruchtbar zu machen, in einer kultur- und lern-/bildungstheoretischen Revision des FST, auf deren Grundlage das alternative Konzept der *personalen Kulturkonstrukte* begründet wird. Vorläufig – und wohlgermerkt im Rahmen der i.w.S. diskurstheoretisch informierten Projektheuristik – soll ein ‚personales Kulturkonstrukt‘ charakterisiert werden als ein je individuell zur Verfügung stehendes *Repertoire an (kulturellen) Deutungsmustern, Basis-Erzählungen und Ich-Positionen* zu einem themenspezifischen Wissenskomplex,

- das in Form generischer Wissensstrukturen vorliegt und in der verstehensorientierten Interaktion mit Texten/Diskursen kontext- und situationsabhängig als spezifische Wissensstruktur aktualisiert wird;
- das dem Individuum als Grundlage des ‚Aushandlungsprozesses‘ zwischen subjektiv befriedigenden und dem Text/der Situation/der Interaktion ‚angemessenen‘ Sinnzuschreibungen dient;
- das ‚soziobiografisch‘ konventionalisiert und u.a. von der individuellen sprachlich-kulturellen Biografie, dem individuellen Relevanzsystem und der individuellen Ressourcenlage abhängig ist;
- dessen Einzelkomponenten (Deutungsmuster, Ich-Positionen) relational-dialogisch strukturiert und narrativ eingebettet sind, jeweils Handlungsdispositionen (Modelle angemessenen Handelns) aufweisen und damit der Reflexion und Versprachlichung potentiell zugänglich sind.

Die mit diesem Konzept verbundenen theoretischen Umstellungen sollen und können an dieser Stelle nicht im Einzelnen erörtert werden, zumal sich die Praktikabilität einer solchen diskursanalytischen Perspektive auf Kultur, (Lerner-)Subjekt und kulturelle Lernprozesse erst in der empirischen Umsetzung erweisen wird. So wird u.a. nur forschungspraktisch zu ergründen sein, inwiefern die method(olog)ische Triangulation der Rekonstruktion von ‚kognitiven Strukturen bzw. Schemata‘ und deren Transformation (z.B. über longitudinal eingesetzte Concept-Mapping-Verfahren, vgl. z.B. Hilbert & Renkl 2007) mit der diskurs-/konversationsanalytischen Untersuchung der *interpretative repertoires* (vgl. Potter & Wetherell 1987) und der ‚diskursiven Praxis‘ der Untersuchungspartner/innen (vgl. Edwards 1994) in der Auseinandersetzung mit Diskursfragmenten neue Perspektiven auf den Gegenstand individueller kultureller Lernprozesse eröffnen könnte (siehe 5).

In der Verortung ‚kulturellen Lernens‘ zwischen Diskursen bzw. der diskursiven Konstruktion von sinnhafter Wirklichkeit einerseits und Subjekten bzw. individuellen Sinnzuschreibungen und Verstehensprozessen andererseits (vgl. 2.3)

rekurriert das Projekt auf die von Altmayer aus seinem kulturtheoretischen Ansatz abgeleitete und bereits auf die empirische Umsetzung fokussierte Begriffsbestimmung:

Von ‚kulturellem Lernen‘ soll [...] dann die Rede sein, wenn Lerner des Deutschen als Fremdsprache in der und veranlasst durch die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen ‚Texten‘ über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weit gehend entsprechen, sie in die Lage versetzen, diesen Texten einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen zu können (2006b: 256).

Im Rahmen der eigenen Projektheuristik wird das hier komplementär konzipierte Verhältnis von ‚Verstehen‘ als aktiver Sinnkonstruktion des Individuums in der Interaktion von ‚bottom up‘- und ‚top down‘-Prozessen und von ‚Verstehen‘ als dialogisch-normativem Verständigungsprozess in zweifacher Hinsicht fruchtbar gemacht. Auf einer deskriptiv-analytisch orientierten Ebene kann so neben dem Rückgriff auf diskursanalytische Instrumentarien u.a. an die empirische Textverstehensforschung, insbesondere auch an neuere soziokognitiv bzw. soziokulturell orientierte, auf Interaktionen fokussierte Forschungsdesigns aus dem Feld der *conceptual change theory* (vgl. expl. Säljö 1999) angeknüpft werden. Mit der deutlichen Betonung der reflexiven, die Prämissen eigenen Deutens und Handelns kontinuierlich hinterfragenden, Komponente wird jedoch gleichzeitig auf eine zweite, normativ-ethische Ebene verwiesen, auf der kulturelles Lernen seiner Komplexität gemäß als sprachlich-semiotisch figurierter *Bildungsprozess sui generis* theoretisch zu beschreiben und empirisch zu erforschen ist. In welcher Weise die hier skizzierte Perspektive dabei mit aktuellen erziehungswissenschaftlichen Debatten um eine Neufassung des Bildungsbegriffs konvergiert, kann vorerst nur exemplarisch im Verweis auf Arbeiten von Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller angedeutet werden, in deren Annäherung an eine „Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ zur Fundierung empirischer Bildungsforschung ein Verständnis von Bildungsprozessen als „Transformationen von Grundfiguren des Welt- und Selbstverhältnisses“ (Koller 2007: 69) entwickelt wird (vgl. Koller et al. 2007; aber auch Holzkamp 1995; Faulstich & Ludwig 2004; Lüders 2004).^{xvii}

In diesem Sinne sollen individuelle kulturelle Lernprozesse als *relationale, narrative und diskursive Konstruktion/Modifikation personaler Kulturkonstrukte* verstanden werden, wobei die oben eingeführten Kategorien der Dialogizität, der Narrativität und Diskursivität hier erneut aufgegriffen werden, um die sozialepistemologischen Grundlagen, d.h. die Situietheit jedes (kulturellen) Lern- und Bildungsprozesses in vorgängigen kollektiven Wissensstrukturen und -ordnungen zu betonen. Gleichzeitig werden sie als ‚Weisen‘ der aktiven (deutenden) Aneignung von und Auseinandersetzung mit je spezifisch symbolisch repräsentierten Wirklichkeiten interpretiert. Das folgende Modell versucht schließlich auch zu verdeutlichen, wie Dialogizität, Narrativität und Diskursivität als analytische Kategorien jeweils methodische

„Zugänge“ zu Forschungs- und Lehr-/Lerngegenständen eröffnen, zudem mittelfristig als „Strategien“ zur Erschließung diskursiv prozessierter Selbst- und Welt-sichten bzw. zur Aktualisierung und Restrukturierung eigener Musterrepertoires (Schemata, Basis-Erzählungen, Ich-Positionen) reformuliert und erforscht werden könnten.

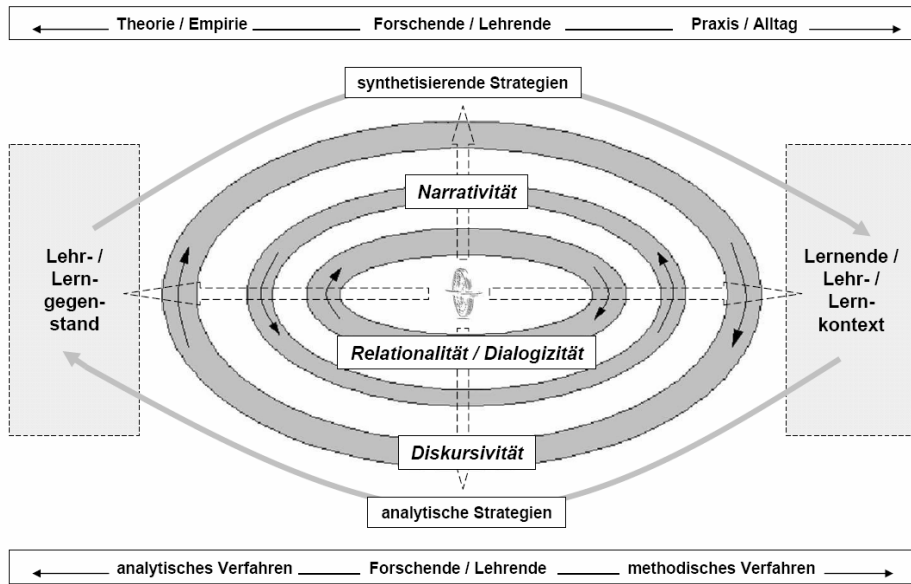


Abb. 2: Heuristisches Modell zum kulturbezogenen Lernen und Forschen.

5 Empirisches Design

Aus dem soweit skizzierten Erkenntnisinteresse und methodologischen Vorverständnis leitet sich ein ‚hybridmethodisches‘ (Theorien und Methoden triangulierendes) Forschungsdesign ab, das sich am Modell einer fallvergleichenden, qualitativ-empirischen Longitudinalstudie (vgl. expl. Ortega & Iberri-Shea 2005) orientiert und deren Ziel darin besteht, kulturelle Lernprozesse Deutsch lernender Individuen als Konstruktion und Transformation personaler Kulturkonstrukte in der Auseinandersetzung mit einem thematisch definierten ‚Diskurs‘ zu beschreiben. Weiterführend ist beabsichtigt, diese individuellen Konstruktttransformationen (‚Lernverläufe‘) vergleichend aufeinander zu beziehen und zu einem datenbegründeten ‚Modell mittlerer Reichweite‘ zu aggregieren. Unter Berücksichtigung der Kernfragestellung, auf Grundlage welcher individuell verfügbaren Musterrepertoires einzelne Individuen einem Diskurs als ‚Gesamtdeutungsgegenstand‘ Sinn zuschreiben, welche impliziten Wissensstrukturen (kulturelle Deutungsmuster) dieser Diskurs seinerseits ‚präsupponiert‘ und schließlich, wie sich die individuellen

Musterrepertoires im Verlauf der deutenden Auseinandersetzung mit diesem Diskurs verändern, setzt sich die Gesamtstudie aus zwei empirischen Teilstudien zusammen – die sich, vereinfacht gesagt, jeweils auf die ‚Struktur-‘ und die ‚Akteur-ebene‘ beziehen. Sie zielen damit zum einen auf die diskursanalytisch zu rekonstruierenden Deutungsmuster, Subjektpositionen und Story-Lines auf der Text-/Diskursebene, zum anderen auf die konversations- und diskursanalytisch zu untersuchenden Deutungsmuster, Basis-Erzählungen und Ich-Positionen auf der Ebene der Rezipienten ab. Zur Verdeutlichung dient folgendes Schema, das die jeweiligen Teilstudien und mehrmethodischen Zugriffe auf die Daten darstellt:

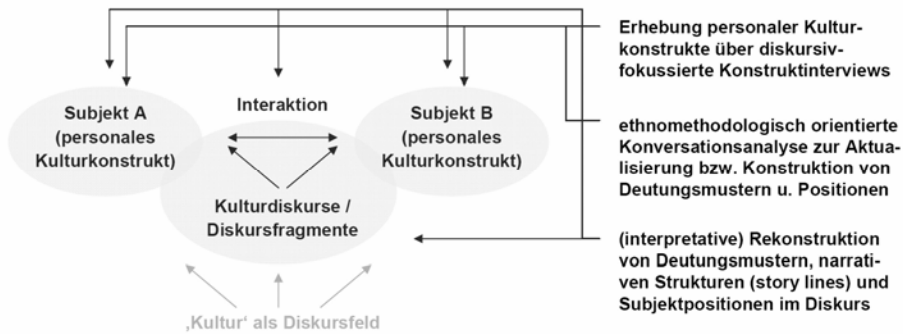


Abb. 3: Schema zum mehrmethodischen empirisch-diskursanalytischen Zugriff.

Als thematischer Rahmen (Kulturdiskurs) für die *diskursanalytische Teilstudie (I)* qualifiziert sich u.a. aus zeitgeschichtlichen und fachlichen Gründen der Diskurs des *Neuen Patriotismus*, wie er insbesondere im Kontext der Fußballweltmeisterschaft 2006, aber auch im mittelfristigen Vor- und Nachfeld eine spezifische Wirkung innerhalb und außerhalb der deutschsprachigen Diskursgemeinschaft entfaltet hat. Ziel der Analysen ist, wie erwähnt, die Aufbereitung des ‚Gesamtdeutungsgegenstandes‘, d.h. die diskursstrukturierenden, meist in ‚Erzählungen‘ eingebundenen, impliziten Muster und Positionen zu rekonstruieren und für die UntersuchungspartnerInnen im Rahmen der empirischen Teilstudie (II) reflexiv verfügbar zu machen. Das den Diskurs ‚repräsentierende‘ Gesamtkorpus^{xviii} setzt sich aus vier Teilkorpora zusammen, die jeweils in sog. Basistexte (zentrale Schlüsseltexte), Metatexte (kommentierende Beiträge) und Hintergrundtexte (zur sozial- und kulturgeschichtlichen Kontextualisierung) gegliedert sind, wobei insbesondere die Schlüsseltexte einer detaillierten Mikroanalyse mittels sequenz- und inhaltsanalytischer Verfahren sowie einer funktionalen Analyse der sprachlich-semiotischen Mittel (Bilder, Metaphorik, ‚markierte‘ Lexik, Argumentationsmuster etc.) unterzogen werden.^{xix}

1. Korpus Hörfunk: „Schwarz – Rot – Gold“ (Sendereihe Deutschlandfunk 2006);
2. Korpus Medien: „Du bist Deutschland!“ – Kampagne (2005);
3. Korpus Film: „Deutschland – ein Sommermärchen“ (Sönke Wortmann, 2006);
4. Korpus Musik: „Wir sind Wir“ (Peter Heppner & Paul van Dyk); "Es ist was es ist" (Mia).

Für die Erstellung des Gesamtkorpus' ist v.a. maßgeblich, dass ausgewählte Diskursfragmente als textuelle Grundlage der empirischen Studie (II) dienen sollen. Die Auswahl der Schlüsseltexte erfolgt somit auch unter motivationalen bzw. rezipientenorientierten Gesichtspunkten.

Die sich derzeit in Arbeit befindliche *empirische Teilstudie (II)* soll an dieser Stelle in Form einer schematischen Darstellung der einzelnen Datenerhebungsphasen und der jeweiligen methodischen Zugriffe skizziert werden.



Abb. 4: Empirische Teilstudie II - Phasen und Verfahren der Datenerhebung.

Zu den zentralen Aspekten dieses Verfahrens gehört die Erhebung unterschiedlicher Datenformate, die vorläufig benannt sind als (a) *Konstruktdata*, (b) *Prozessdaten* und (c) *Interaktionsdaten* – wobei unter (a) zum einen mündliche Daten aus den zwei diskursiv-fokussierten Konstruktinterviews (Ullrich 1999; König 1990), zum anderen auch visuelle Daten zum personalen Konstrukt fallen, die mittels *mapping software* als elektronische *concept maps* erhoben werden. Als (b) Prozessdaten dienen primär jene *concept maps*, die von den Untersuchungspartner/innen (UP) selbstständig während des ca. vierwöchigen Untersuchungszeitraumes bearbeitet und aktualisiert werden. Im *Archiv* (Lernplattform) setzen sich die UP mit einem Teil der in Studie (I) analysierten und selektierten Materialien (Texte, Bilder, Plakate, Videos,

Musik etc.) auseinander und dokumentieren ihre Arbeit mit einem aufgabenbasierten ‚Kulturportfolio‘. Unter (c) fallen schließlich die Daten aus den videografierten Partnerarbeiten, sowie die Daten aus der Gruppendiskussion, in der ein Diskursfragment (z.B. ein Musikvideo) diskutiert wird. Gemäß der beabsichtigten Triangulation von empirischer Textverstehensforschung („kognitive Strukturen“) und Diskursanalyse („diskursive Praxis“) soll diesen Interaktionsdaten in den noch ausstehenden Analysen ein besonderes Augenmerk zukommen.

6 Ausblick

Dem hier skizzierten Forschungsprojekt liegen zwei Zielperspektiven zugrunde, die sich jeweils auf die Bereiche der Forschung und Lehre im Feld der kulturwissenschaftlich fundierten Fremdsprachenlehr-/lernforschung und -praxis beziehen. Zum einen soll die funktionale, d.h. auf ‚Operationalisierung‘ und Anwendung fokussierte, Aktualisierung zentraler kultur-, subjekt- und lerntheoretischer Kernkonzepte und deren empirische Umsetzung – im Sinne des methodologischen Mehrwerts – einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Diskussions- und Forschungsfeldes des fremdsprachenbezogenen (inter-)kulturellen Lernens leisten.

Zum anderen zielt das Forschungsprojekt – im Sinne des praktischen Mehrwerts – darauf ab, mit den Ergebnissen der Fallstudien und dem evtl. zu entwickelnden Prozessmodell die empirisch und kulturwissenschaftlich fundierte Diskussion curricularer und didaktisch-methodischer Ansätze zur sog. ‚Landeskunde‘ im Bereich DaF/DaZ zu beleben und damit mittelfristig auf außer-/akademische Lehr-/Lernkontexte Einfluss zu nehmen. Schließlich könnte ein prozessdaten- (statt kompetenz-)basiertes Modell auch in der Diskussion zur Evaluation sog. interkultureller Kompetenzen als Korrektiv wirken und gegenüber einem unter ethischen Gesichtspunkten höchst bedenklichen Abtesten von Persönlichkeitsprofilen alternative Wege aufweisen.

Literatur

- Altmayer, Claus (2003): Deutsch als Fremdsprache und Kulturwissenschaft. In: Altmayer, Claus & Forster, Roland (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch - Teilbereiche - Bezugsdisziplinen*. Frankfurt a.M. [u.a.]: Peter Lang, 109-134.
- Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2006): Kulturelle Deutungsmuster als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 44-59.
- Altmayer, Claus (2007). Kulturwissenschaftliche Diskursanalyse im Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache – Ziele und Verfahren. In: Redder, Angelika (Hrsg.):

- Diskurse und Texte*. Festschrift für Konrad Ehlich zum 65. Geburtstag. Tübingen: Stauffenburg, 575-584.
- Bachmann-Medick, Doris (2006): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt.
- Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.
- Bender-Szymanski, Dorothea & Hesse, Hermann-Günter (1993): Interkulturelles Lernen: Ein psychologischer Zugang über Alltagstheorien von Lehrern und Schülern. In: *Unterrichtswissenschaft* 21(2), 147-166.
- Block, David (2003): *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Block, David (2007): *Second Language Identities*. London & New York: Continuum.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Schwartz, 183-198.
- Breidbach, Stephan (2007): *Bildung, Kultur, Wissenschaft. Reflexive Didaktik für den bilingualen Sachfachunterricht*. Münster [u.a.]: Waxmann.
- Bröckling, Ulrich (2007): Genealogie der Subjektivierung - ein Forschungsprogramm. In: Ders.: *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 19-45.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge [u.a.]: Harvard University Press.
- Brunzel, Peggy (2002): *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Busse, Dietrich & Teubert, Wolfgang (1994): Ist Diskurs ein sprachwissenschaftliches Objekt? Zur Methodenfrage der historischen Semantik. In: Dies. & Hermann, Fritz (Hrsg.): *Begriffsgeschichte und Diskursgeschichte*. Opladen: Westdeutscher Verlag, 10-28.
- Davies, Bronwyn & Harré, Rom (1990): Positioning. The Discursive Production of Selves. In: *Journal for the Theory of Social Behaviour* 20(1), 45-63.
- Diaz-Bone, Rainer (2006): Operative Anschlüsse. Zur Entstehung der Foucaultschen Diskursanalyse in der Bundesrepublik. Jürgen Link im Gespräch mit Rainer Diaz-Bone. In: *Forum Qualitative Sozialforschung* 7(3) [<http://www.qualitative-research.net>; 20.09.2008].
- Duff, Patricia A. (2002): The Discursive Co-Construction of Knowledge, Identity, and Difference. An Ethnography of Communication in the High School Mainstream. In: *Applied Linguistics* 23(3), 289-322.
- Edwards, Derek (1994): Script Formulations. An Analysis of Event Descriptions in Conversation. In: *Journal of Language and Social Psychology* 13(3), 211-247.
- Ertelt-Vieth, Astrid (2005): *Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel. Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch*. Tübingen: Narr.

- Faulstich, Peter & Ludwig, Joachim (2004): Lernen und Lehren - aus "subjektwissenschaftlicher Perspektive". In: Dies. (Hrsg.): *Expansives Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 10-28.
- Finkbeiner, Claudia & Koplin, Christine (2001): Fremdverstehensprozesse und interkulturelle Prozesse als Forschungsgegenstand. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen: Narr, 114-136.
- Firth, Alan & Wagner, Johannes (1997): On Discourse, Communication, and (Some) Fundamental Concepts in SLA Research. In: *The Modern Language Journal* 81(3), 285-300.
- Gee, James P. (2005). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method*. London [u.a.]: Routledge.
- Glaser, Barney (1978): *Theoretical Sensitivity*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Groeben, Norbert; Wahl, Diethelm; Schlee, Jörg & Scheele, Brigitte (1988): *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts*. Tübingen: Francke.
- Grotjahn, Rüdiger (2005): Subjektmodelle. Implikationen für die Theoriebildung und Forschungsmethodologie der Sprachlehr- und Sprachlernforschung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16(1), 23-56.
- Grünewald, Matthias (2005): *Bilder im Kopf. Eine Longitudinalstudie über die Deutschland- und Deutschenbilder japanischer Deutschlernender*. München: Iudicium.
- Habermas, Jürgen (1968): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hacking, Ian (2004): Between Michel Foucault and Erving Goffman: Between Discourse in the Abstract and Face-to-Face Interaction. In: *Economy & Society* 33(3), 277-302.
- Hall, Stuart (1996): Introduction: Who needs 'Identity'? In: Hall, Stuart & DuGay, Paul (Hrsg.): *Questions of Cultural Identity*. London [u.a.]: Sage, 1-17.
- Harré, Rom & Van Langenhove, Luk (Hrsg.) (1999): *Positioning Theory*. Oxford: Blackwell.
- Hermans, Hubert J. M. & Kempen, Harry (1993): *The Dialogical Self. Meaning as Movement*. San Diego, CA: Academic Press.
- Hermans, Hubert J. M. (2001): The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. In: *Culture & Psychology* 7(3), 243-281.
- Hilbert, Tatjana S. & Renkl, Alexander (2007): Concept mapping as a follow-up strategy to learning from texts: What characterizes good and poor mappers? In: *Instructional Science* 36(1), 36-56.
- Holland, Dorothy & Quinn, Naomi (Hrsg.) (1987): *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holzcamp, Klaus (1995): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt [u.a.]: Campus.

- Hu, Adelheid (1999): Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, Jg. 10, H. 2, 277–302.
- Hu, Adelheid (2005): Kulturwissenschaft(en) und Fremdsprachenforschung - Szenen einer Beziehung. In: Schumann, Adelheid (Hrsg.): *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*. Frankfurt/M: Peter Lang, 45-57.
- Hu, Adelheid (2007): Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT, 13-30.
- Iberische Lektorenarbeitsgruppe der DAAD-Lektorinnen und -Lektoren (1999): Eine Erhebung zum Deutschlandbild der Germanistikstudentinnen und -studenten auf der iberischen Halbinsel. In: *Info DaF* 26(4), 355-377.
- Jäger, Siegfried (2004): *Kritische Diskursanalyse – Eine Einführung*. Münster: Unrast-Verlag.
- Jørgensen, Marianne W. & Philipps, Louise (2002): *Discourse Analysis as Theory and Method*. London [u.a.]: Sage.
- Kallenbach, Christiane (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- Keller, Reiner (2003): Kultur als Diskursfeld. Deutungsmuster der Abfallpolitik im deutsch-französischen Vergleich. In: Geideck, Susan & Liebert, Wolf-Andreas (Hrsg.): *Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern*. Berlin [u.a.]: De Gruyter, 283-305.
- Keller, Reiner (2005): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997): Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie & Liedke, Martina (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, 181-205.
- Koller, Hans-Christoph (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. In: Koller, Hans-Christoph; Marotzki, Winfried & Sanders, Olaf (Hrsg.): *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Bielefeld: Transcript, 69-81.
- Koreik, Uwe (2001): Große Töne, wenig Musik. Zur Rolle der Landeskunde im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Aguado, Karin & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 39-49.
- König, Eckhard (1990): *Das Konstrukt-Interview: Wissenschaftliche Grundlagen, Forschungsmethodik und Probleme*. Paderborn (unveröff. Arbeitspapier).
- Kramsch, Claire (2000): Social discursive constructions of self in L2 learning. In: Lantolf (Hrsg.), 133-153.

- Kramsch, Claire (Hrsg.) (2002): *Language Acquisition and Language Socialization. Ecological Perspectives*. London & New York: Continuum.
- Kurtz, Jürgen (2003): Menschenbilder in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts. Konturen, Funktionen und Konsequenzen für das Lehren und Lernen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14(1), 149-167.
- Lange, Dale L. & Paige, R. Michael (Hrsg.) (2003): *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich/Connecticut: Information Age Publishing.
- Lantolf, James P. & Pavlenko, Aneta (1995): Sociocultural Theory and Second Language Acquisition. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 108-124.
- Lantolf, James P. (Hrsg.) (2000): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, James P. (2006). Language Emergence: Implications for Applied Linguistics. A Sociocultural Perspective. In: *Applied Linguistics* 27(4), 717-728.
- Lantolf, James P. (2007): Sociocultural Source of Thinking and its Relevance for Second Language Acquisition. In: *Bilingualism: Language and Cognition* 10(1), 31-33.
- Lamnek, Siegfried: (2005). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Lave, Jane & Wenger, Etienne (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lüders, Jenny (2004): Bildung im Diskurs. Bildungstheoretische Anschlüsse an Michel Foucault. In: Pongratz, Ludwig; Wimmer, Michael; Nieke, Wolfgang; Masschelein, Jan (Hrsg.): *Nach Foucault. Diskurs- und machtanalytische Perspektiven der Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Norton, Bonny (2000). *Identity and Language Learning. Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Longman/Pearson.
- Meinefeld, Werner (2007). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 265-276.
- Ortega, Lourdes & Iberri-Shea, Gina (2005): Longitudinal Research in Second Language Acquisition: Recent Trends and Future Directions. In: *Annual Review of Applied Linguistics* 25, 26-45.
- Paige, R. Michael et al. (2003a): Culture Learning in Language Education. A Review of the Literature. In: Lange & Paige (Hrsg.), 173-236.
- Paige, R. Michael et al. (2003b). Assessing Intercultural Sensitivity: An Empirical Analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory. In: *International Journal of Intercultural Relations* 27(4), 467-486.
- Phipps, Alison & Gonzales, Mike (2004): *Modern Languages. Learning and Teaching in an Intercultural Field*. London [u.a.]: Sage.
- Polkinghorne, Donald E. (1988): *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: SUNY Press.

- Rampton, B. (1997): Second Language Research in Late Modernity: A Response to Firth & Wagner. In: *The Modern Language Journal*, Jg. 81, H. 3, 329-333.
- Reckwitz, Andreas (2000): *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Rorty, Richard (Hrsg.) (1967): *The Linguistic Turn. Essays in Philosophical Method*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sarbin, Theodore R. (1986): The narrative as a root metaphor for psychology. In: Ders. (Hrsg.): *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger, 3-21.
- Säljö, Roger (1999): Concepts, Cognition and Discourse. From Mental Structures to Discursive Tools. In: Schnotz, Wolfgang et al. (Hrsg.): *New Perspectives on Conceptual Change*. Amsterdam [u.a.]: Pergamon, 81-90.
- Scheele, Brigitte & Groeben, Norbert (1998): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Theoretische und methodologische Grundzüge in ihrer Relevanz für den Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 27, 12-32.
- Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.
- Schmenk, Barbara (2005): Mode, Mythos, Möglichkeiten. oder: Ein Versuch, die Patina des Lernziels ‚kommunikative Kompetenz‘ abzukratzen. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16(1), 57-87.
- Schmenk, Barbara (2006): Kraut und Rüben? Kulturwissenschaftliche Ansätze und mögliche Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In: Hahn, Angela & Klippel, Friederike (Hrsg.). *Sprachen schaffen Chancen*. [...] München [u.a.]: Oldenbourg, 267-278.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1996): Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. In: *Info DaF* 23, 430-442.
- Somers, Margaret R. (1994): The Narrative Constitution of Identity. A Relational and Network Approach. In: *Theory and Society* 23(5), 605-649.
- Spaniel, Dorothea (2002): Methoden zur Erfassung von Deutschland-Images. Ein Beitrag zur Stereotypenforschung. In: *Info DaF* 29(4), 356-368.
- Stäheli, Urs (2000): *Poststrukturalistische Soziologien*. Bielefeld: transcript.
- Steinke, Ines (2007): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe et al. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, 319-331.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Swain, Merrill & Deters, Ping (2007): ‚New‘ Mainstream SLA Theory: Expanded and Enriched. In: *The Modern Language Journal* 91(5), 820-836.
- Te Molder, Hedwig & Potter, Jonathan (2005): *Conversation and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ullrich, Carsten (1999): *Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview: Leitfadenkonstruktion, Interviewführung und Typenbildung*. Mannheim: Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (3).
- Watson-Gegeo, Karen A. (2004): Mind, Language, and Epistemology. Toward a Language Socialization Paradigm for SLA. In: *The Modern Language Journal* 88(3), 331-350.
- Weidemann, Doris (2004): *Interkulturelles Lernen. Erfahrungen mit dem chinesischen ‚Gesicht‘: Deutsche in Taiwan*. Bielefeld: Transcript.
- Welsch, Wolfgang (1997): Transkulturalität. In: *Universitas* 52, 16-24.
- Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wetherell, Margaret (1998): Positioning and Interpretative Repertoires: Conversation Analysis and Post-Structuralism in Dialogue. In: *Discourse Society* 9(3), 387-412.
- Wormer, Jörg (2003): Landeskunde als Wissenschaft. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 29, 435-470.
- Zuengler, Jane & Miller, Elizabeth R. (2006): Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds? In: *TESOL Quarterly* 40(1), 35-58.

-
- i Vgl. BMBF-Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung; November 2007, [www.bmbf.de/pub/foerderung_der_empirischen_bildungsforschung.pdf; 20.09.08].
- ii Vgl. im Gegensatz dazu den Überblick von Paige et al. (2003) zu einschlägigen empirischen Forschungsarbeiten im anglophonen Raum.
- iii Hier ist v.a. auf Studien aus dem Gießener DFG-Graduiertenkolleg *Didaktik des Fremdverstehens* zu verweisen (z.B. Brunzel 2002; Bechtel 2003).
- iv Als bislang einzig vergleichbare empirische Studie zu individuellen kulturellen Lernprozessen ist die Arbeit von Weidemann (2004) zu nennen, die in Form qualitativer, longitudinal angelegter Fallstudien mit deutschen Muttersprachler/innen in Taiwan jeweils individuelle Alltagstheorien zum ‚Gesicht (wahren)‘ (face) erforscht und auf Grundlage des Forschungsprogramms Subjektive Theorien (FST) (vgl. Groeben et al. 1988) Veränderungen dieser Konstrukte im Laufe sechs- bis zwölfmonatiger Auslandsaufenthalte untersucht.
- v Diese Diskussionen weisen nicht nur zentrale Bezüge zu aktuellen gesellschafts- und kulturtheoretischen Diskussionen auf, sie basieren vielmehr – im Sinne der ‚Befremdung eigener Sichtweisen‘ bzw. des kritischen Blicks ‚von außen‘ – auf den Erkenntnisständen und Problematisierungsstrategien der (poststrukturalistischen) Anthropologie, Ethnologie, Soziologie und Sozialpsychologie (vgl. expl. Lantolf & Pavlenko 1995; Rampton 1997); vgl. hierzu auch die ähnlich akzentuierten Plädoyers von Hu (2007) und Schmenk (2006) in Bezug auf die deutschsprachige Diskussion zu ‚Kultur‘ und ‚Sprache‘ in der Fremdsprachendidaktik.
- vi Vgl. das Themenheft des *Modern Language Journals* 91(5) zur *cognitive-social debate*.
- vii Zu diesem Ergebnis kommen auch andere Vertreter des Faches und leiten daraus den Bedarf an einer wissenschaftlichen Fundierung der Landeskunde ab (vgl. z.B. Koreik 2001, Wormer 2003).
- viii Im Sinne Lamneks als „Bindeglied zwischen Theorie und Empirie“ (vgl. 2005: 132).
- ix Vgl. hierzu Habermas (1969: 155ff.).
- x Im Sinne des Kapitalsortenansatzes von Bourdieu (z.B. 1983: 183ff.).

-
- xi Zu operativen Begriffen vgl. Welsch (1997): „Kulturbegriffe sind immer mehr als bloß beschreibende Begriffe, sie sind operative Begriffe. Wie andere Selbstverständigungsbegriffe auch (beispielsweise Identität, Person, Mensch), haben sie stets Einfluß auf ihren Gegenstand, verändern diesen. [...] In diesem Sinn ist die ‚Realität‘ von Kultur immer auch eine Folge unserer Konzepte von Kultur“ (20).
- xii „Wenn wir lernen, zwischen der prinzipiellen *methodischen* Offenheit und der Expliziertheit, mit der das *Vorwissen* reflektiert und ausformuliert wird, zu unterscheiden, wird es möglich, die Formulierung von Hypothesen mit dem Rekonstruieren gegenstandsspezifischer Bedeutungsgehalte zu vereinbaren“ (Meinefeld 2007: 272).
- xiii Das Forschungsprogramm von Keller integriert wissenssoziologische und diskurstheoretische Analytiken, versteht Deutungsmusteranalyse als *eine* mögliche analytische Perspektive auf ‚Diskurse‘ und wird im Rahmen des Dissertationsprojekts in einer empirischen Teilstudie ebenfalls in modifizierter Form angewendet.
- xiv „Kultur als Diskursfeld zu begreifen, impliziert, auf Auseinandersetzungen um Reproduktion und Veränderung von Deutungsweisen und Handlungspraktiken hinzuweisen, die vielgestaltige Strukturiertheit, (Re-)Produktion, Heterogenität und Wandelbarkeit soziokultureller [...] ‚Vielheiten‘ [hervorzuheben], die Bedeutung der diskursiven Artikulationskämpfe für die Erzeugung, Identitätsstabilisierung und Transformation solcher Diskurs-Kollektive zu betonen“ (Keller 2003: 285).
- xv In welchem Verhältnis diese Sicht zu neueren deutschsprachigen Arbeiten im Feld der Gouvernementalitätsforschung bzw. zur ‚Genealogie der Subjektivierung‘ steht, ist noch zu prüfen. Beispielhaft sei hier auf eine Studie von Bröckling (2007) verwiesen, die am Beispiel des ‚unternehmerischen Selbst‘ ein „Bündel aus Deutungsschemata [analysiert], mit denen Menschen sich selbst und ihre Existenzweisen verstehen, aus normativen Anforderungen und Rollenangeboten, an denen sie ihr Tun und Lassen orientieren, sowie aus institutionellen Arrangements, Sozial- und Selbsttechnologien, die und mit denen sie ihr Verhalten regulieren sollen“ (7).
- xvi Im mehr oder minder direkten Anschluss an Groeben et al. (1988) stehen dabei Subjektive Theorien (als relativ stabile kognitive Strukturen) von Fremdsprachenlehrenden im Zentrum des Forschungsinteresses, während subjektiven Lernertheorien, insbesondere aber deren Veränderungen, erst in neuerer Zeit verstärkt Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. jedoch bereits Kallenbach 1996).
- xvii Vgl. auch Breidbach 2007 mit einer vergleichbaren, m.E. äußerst fruchtbaren und v.a. ausformulierten Argumentationslinie für den Bereich des bilingualen Sachfachunterrichts.
- xviii Aus forschungspraktischer Perspektive wird ein ‚Diskurs‘ als ein „virtuelles Textkorpus“ verstanden, das als solches der Analyse nicht zugänglich und von einem „konkreten Textkorpus“ zu unterscheiden ist (vgl. Busse & Teubert 1994).
- xix Vgl. zur Strukturierung des Korpus auch Altmayer (2007). Das hier nicht näher vorzustellende diskursanalytische Vorgehen orientiert sich an forschungspragmatisch ausgerichteten Analytiken, v.a. jenen von Jäger (2004), Keller (2005), Altmayer (2007).

Die Beiträge des Sammelbands bieten einen kaleidoskopischen Blick auf innovative Forschungsfragen und -instrumentarien laufender oder abgeschlossener Qualifikationsprojekte im Wissenschaftsbereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache. Unter anderem werden Studien aus der Textverstehensforschung, der critical needs analysis, der sozialwissenschaftlichen Diskursanalyse, der empirischen Didaktik und der kulturbezogenen Lernprozessforschung zur Diskussion gestellt. Dem Prinzip der lebendig-bunten Bilderfolge eines Kaleidoskops entsprechend, verzichten die Herausgeber auf eine fachsystematische Einordnung der Beiträge und erheben keinen Anspruch auf eine ‚Kartografie‘ des derzeitigen Stands junger DaF-/DaZ-Forschung. Vielmehr betont das Bild des Kaleidoskops das Fragmentarische der Dokumentation, ermuntert aber auch dazu, die Funktionsweise eines solchen optischen Spielzeugs als Leseperspektive anzunehmen. Im Sinne des „Schönbildschauers“ (kalós: schön; eîdos: Gestalt, Bild; skopeîn: schauen) eröffnet der Band einen optimistischen Blick auf die Entwicklung der jungen DaF-/DaZ-Forschung und regt dazu an, den Dialog über Struktur und Instrumente der DaF-/DaZ-Nachwuchsförderung zu intensivieren.



ISBN: 978-3-940344-76-2
ISSN: 1866-8283

Universitätsdrucke Göttingen