

Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte

Fremdsprachliches Handeln und
gesellschaftliche Teilhabe in *radiodaf*-Projekten

Kristina Peuschel

Thema Sprache
Wissenschaft für den Unterricht



Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht

Hrsg. von Lena Heine und Björn Rothstein

Wissenschaftlicher Beirat

Ursula Bredel (Hildesheim)

Andreas Grünewald (Bremen)

Karin Kleppin (Bochum)

Nicole Marx (Paderborn)

Grit Mehlhorn (Leipzig)

Johannes Müller-Lancé (Mannheim)

Claudia Riemer (Bielefeld)

Dirk Siepmann (Osnabrück)

Markus Steinbach (Göttingen)

Thema Sprache – Wissenschaft
für den Unterricht

Hrsg. von Lena Heine und Björn Rothstein

Band 3

**Sprachliche Tätigkeit und
Fremdsprachenlernprojekte**

Fremdsprachliches Handeln und
gesellschaftliche Teilhabe
in *radiodaf*-Projekten

von
Kristina Peuschel



Schneider Verlag Hohengehren GmbH



0011-37722

Titelbild: www.istock.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8340-1086-5

Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert werden.

© Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2012.

Printed in Germany. Druck: Esser Druck, Bretten

Dank

Das Schreiben einer wissenschaftlichen Arbeit ist eine Einzelleistung, die ohne ihre kooperativen Elemente nicht zur Entfaltung kommen kann. Aus diesem Grund möchte ich all jenen Personen danken, die an der Entstehung dieser Arbeit beteiligt waren. Das vorliegende Buch wurde als Dissertationsschrift von der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig im Oktober des Jahres 2010 angenommen. Mein Dank gilt daher vor allem meiner Betreuerin und Erstgutachterin Prof. Dr. Karen Schramm, die mich aufmerksam, kritisch und ermutigend im Forschungsprozess begleitete. Prof. Dr. Christian Fandrych, Zweitgutachter, möchte ich insbesondere für die orientierenden Hinweise zur Datenanalyse danken. Prof. Dr. Karin Kleppin danke ich für ihre Bereitschaft zur Übernahme des dritten Gutachtens. Mein Dank gilt in größtem Maße den Lernenden, die in den *radiodaf*-Projekten gearbeitet haben und ihre Sendungen veröffentlichten, den Lehrkräften sowie Sprachlehrinstitutionen und den Freien Radios *Radio Blau* in Leipzig und *Radio Corax* in Halle. Mein Dank gilt auch allen Teilnehmenden des Forschungskolloquiums des Herder-Instituts sowie des Fremdsprachendidaktischen Kolloquiums der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig für die immer wieder konstruktiven Diskussionen.

Ich möchte mich sehr herzlich bei meinen Eltern Ingeborg und Günter Puschel für die finanzielle Unterstützung während der Beurlaubung von meiner beruflichen Tätigkeit im Wintersemester 2009/2010 bedanken. Außerdem möchte ich Nürni, Claudi und Lotte für die Teilhabe an unseren Leben danken sowie ganz besonders Tine für 's Dranbleiben.

Mein herzlicher Dank für die Unterstützung und Korrektur bei der Feintranskription geht an Caterina Mempel und Kirsten Tiefen. Einen Teil der Grafiken für diese Arbeit erstellte Juliane Bülow nach meinen Vorlagen, besten Dank für die Umsetzung. Bei Judith Büttner und Sandy Feldbacher bedanke ich mich für das Lesen, Kommentieren und Korrigieren von Vor- und Zwischenversionen dieser Arbeit. Stefanie Dipper, Olliver Ballstädt und Thilo Machill danke ich für das Lösen von Computerproblemen beim Textsatz mit L^AT_EX.

Die Endphase des Schreibprozesses der Dissertation wurde von Mai bis Oktober 2010 mit dem Zuschussstipendium der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung gefördert, für das ich mich ebenfalls bedanke. Nicht zuletzt möchte ich den Herausgebenden der Reihe *Thema Sprache*, Prof. Dr. Heine und Prof. Dr. Rothstein, für ihre Unterstützung bei der Veröffentlichung des Buches danken.

São Paulo, im März 2012

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Erkenntnisinteresse	4
3	Theoretische Grundlagen	6
3.1	Projektdidaktik im Kontext DaF/DaZ	8
3.1.1	Historische Entwicklung der Projektidee	8
3.1.2	Projektpraxis im Kontext DaF/DaZ	13
3.1.3	Projektstrukturen und aktive Medienarbeit	17
3.1.4	Projekte als Teil gesellschaftlicher Wirklichkeit	21
3.2	Projektforschung	22
3.3	Tätigkeitstheoretische Perspektiven	31
3.3.1	Rezeption der Tätigkeitstheorie in der Fremdsprachen- forschung	31
3.3.2	Theorie der Sprachlichen Tätigkeit, <i>participation, agency</i>	35
3.3.3	Sprachliches Handeln in Sprachlicher Tätigkeit	43
3.3.3.1	Linguistischer vs. pädagogischer Handlungsbegriff	43
3.3.3.2	Handlungsstrukturen und Handlungsziele	47
3.4	Sprachliche Tätigkeit in <i>radiodaf</i> -Projekten	49
3.4.1	Teilhabe durch aktive Radioarbeit	50
3.4.2	Charakteristika der Projektprodukt(ion)e(n)	51
3.4.3	Sprachbezogen sprachlich handeln im <i>radiodaf</i> -Projekt	57
4	Forschungsprozess, -methoden	61
4.1	Vorstudien	62
4.2	Die untersuchten Projekte	64
4.3	Datenerhebung	65
4.3.1	Projektproduktbezogene Produkt(ion)e(n)	66
4.3.2	Flankierende Daten	69
4.4	Datenaufbereitung	72
4.4.1	Sampling, Korpus	72
4.4.2	Schriftbasierte Digitalisierung von Lerneräußerungen	73
4.4.2.1	Transliteration	75
4.4.2.2	Transkription	81

4.4.3	Datenbank	82
4.5	Datenanalyse und Ergebnisdarstellung	83
5	Projektprodukt(ion)e(n) herstellen	88
5.1	<i>Unsere Zeit in Leipzig und Berlin</i>	90
5.1.1	Einfache Produkt(ion)e(n)	90
5.1.2	Entwicklung im Projektverlauf	91
5.2	<i>Vermuten Sie!</i> und <i>Es ist interessant, oder?</i>	93
5.2.1	Inszenierungen mit mehreren Sprechenden	94
5.2.2	Komplexe Produkt(ion)e(n) I	95
5.2.3	Entwicklung im Projektverlauf	98
5.3	<i>Kommt ihr mit?</i>	106
5.3.1	Komplexe Produkt(ion)e(n) II	106
5.3.2	Entwicklung im Projektverlauf	109
5.4	<i>weil im Tschechischen</i>	111
5.4.1	Komplexe Produkt(ion)e(n) III	111
5.4.2	Entwicklung im Projektverlauf	113
5.5	Zusammenfassung	114
6	Sprachbezogen sprachlich handeln	124
6.1	FÜR DAS HÖREN SCHREIBEN	124
6.1.1	Planung von Äußerungen in <i>radiodaf</i> -Projekten	130
6.1.1.1	Strukturierung der lernereigenen Planung durch Lehrende	130
6.1.1.2	Zusammenfassende Planung durch Lernende	132
6.1.2	Beiträge formulieren und inskribieren	134
6.1.2.1	Formulierung und Inskription in mehreren Ver- sionen	135
6.1.2.2	Überlagerung von Teilhandlungen	135
6.1.3	Revidieren für mehr Mündlichkeit	140
6.1.4	Schreibhandeln zwischen Selbstständigkeit und Koopera- tion: das Beispiel JADI	144
6.2	EINE AUFNAHME MACHEN	153
6.2.1	Vorbereiten einer fremdsprachigen Aufnahme	156
6.2.2	Mündliches Realisieren	159
6.2.2.1	Vorlesen	160
6.2.2.2	Einsprechen	163
6.2.2.3	Inszenieren	165
6.2.3	Mündlich Realisieren zwischen Selbstständigkeit und Ko- operation: das Beispiel LILI	172
6.2.4	Nachbereiten einer fremdsprachigen Aufnahme	174



7 Beziehungen aufbauen	186
7.1 Wahl der Sendungsthemen	186
7.2 Inhalte übersetzen	188
7.2.1 Liedtexte	189
7.2.2 Erst- und mehrsprachige Interviews	191
7.3 Ansprache der Zuhörenden	192
7.3.1 Direkte Ansprache	194
7.3.2 In/Direkte Ansprache	196
7.3.3 Indirekte Ansprache	199
8 Teilhabe und Sprachliche Tätigkeit	200
9 Fazit, Ausblick	207
10 Literaturverzeichnis	209
Abbildungsverzeichnis	233
Tabellenverzeichnis	234

1 Einleitung

Projekte sind in der Praxis des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache fest verankert. Sie haben einen festen Platz in der fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion und sind Gegenstand empirischer Untersuchungen. Ihre Funktionen sind ebenso wie ihre Themen, Inhalte und Produkte in der Praxis vielfältig. Die theoretischen Ansätze zur Projektdiskussion sind es ebenfalls. Das besondere Potential von Projekten muss sich immer wieder mit den Potentialen anderer Formen des Lernens messen, dabei stehen Projekte vor allem dann hoch im Kurs, wenn es um die aktive Verwendung der zu lernenden Fremdsprache durch die Lernenden geht, wenn von Motivation gesprochen wird oder von der lernerorientierten Verbindung aller Fertigkeiten im Sinne eines ganzheitlichen Lernens sowie der Förderung der Autonomie von Fremdsprachenlernenden. Im Gegensatz zu anderen Lernformen erscheinen Projekte oft als Möglichkeit, experimentelle Vorgehensweisen im Fremdsprachenunterricht zu wagen. Sie sind anschlussfähig und verwendbar für die verschiedensten Inhalte, Niveaustufen und Zielsetzungen beim Lernen von Fremdsprachen.

Die Offenheit von Projekten hat bisher jedoch auch häufig den Blick für die Konkretisierung der besonderen Potentiale dieser inzwischen traditionsreichen Lernform verstellt. Aus der Perspektive empirischer fremdsprachendidaktischer Forschung fehlen nach wie vor fundierte Erkenntnisse zum sprachlichen Lernen in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN. Aus diesem Mangel an Forschungsergebnissen zum Lernen von Sprachen in und mit Projekten speist sich eine Motivation für die vorliegende Arbeit.

Sie will sich mit analytischem Blick dem Potential und den Grenzen der Förderung sprachlichen Handelns in Projekten zuwenden und damit dazu anregen, weitere empirische Studien zu öffnen. Autonomie fördernden Lernformen durchzuführen. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Frage nach projektspezifischen und projektübergreifenden Zusammenhängen zwischen der Entwicklung der lerner eigenen Äußerungen in der Durchführungsphase der Projekte und dem sprachlichen Handeln der Lernenden.

Gegenstand der Untersuchung ist das Handeln von jungen erwachsenen DaF/DaZ-Lernenden in der Durchführungsphase von Radioprojekten in aktiver Medienarbeit. Das Korpus der Untersuchung wurde in vier *radiodaf*-Projekten, die in den Jahren 2005 bis 2007 durchgeführt und wissenschaftlich begleitet wurden, gewonnen. Die Projektkonzeption *radiodaf* dient seit Ende des Jahres

2004 dazu, mit DaF/DaZ-Gruppen aus unterschiedlichen Kontexten Radiosendungen und/oder kleinere Radiobeiträge und Podcasts zu produzieren, dabei lokale Medien zu nutzen, die Lernenden im medialen, öffentlichen Diskurs der Zielsprachengesellschaft zu platzieren und damit ihre Teilhabe als Sprechende zu fördern. Dies geschieht innerhalb und außerhalb von institutionalisierten Sprachkursen. Gemeinsam ist allen *radiodaf*-Projekten die Orientierung auf Teilhabe und das fremdsprachige, auditive Projektprodukt, das sich im Konkreten auf Grund der Projektdynamik und der Entscheidungen der Lernenden auch zu mehrsprachigen, vielfältigen und komplexen Radiosendungen entwickeln kann.

In der vorliegenden Arbeit wird das Lernen in Projektform als Handeln verstanden, in dem sich gesellschaftliche Teilhabe und lernersprachliche Entwicklung verbindet. Dabei nimmt die Untersuchung auf der Grundlage der Theorie der Sprachlichen Tätigkeit eine tätigkeitstheoretische Position ein und erfasst in einer longitudinalen Weise Produkte und Prozesse von Projekten im Kontext Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Das sprachbezogene sprachliche Handeln der Lernenden in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN wird empirisch deskriptiv, explorativ und interpretativ näher bestimmt. Mit der Bezeichnung FREMDSPRACHENLERNPROJEKT wird deutlich, dass die allgemeine Projektdidaktik und auch deren empirische Untersuchung für unser Fach nur kontextualisiert zu betrachten ist.

In der Untersuchung wird die Entwicklung ausgewählter Teilprodukt(ion)e(n) aus den vier ausgewählten lernereigenen *radiodaf*-Sendungen analysiert und in Form projektspezifischer Handlungen dicht beschrieben. Die Interpretationen dieser Arbeit zielen auf Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Radioprodukt(ion)e(n), der Teilhabe der Lernenden sowie ihrer Sprachlichen Tätigkeit ab. Diese resultiert aus Ketten sprachbezogenen sprachlichen Handelns und bildet die lerntheoretische Grundlage der vorliegenden Untersuchung. Der empirische Zugang zum sprachbezogenen sprachlichen Handeln im Projekt gelingt über die lernereigenen Produkt(ion)e(n) und ihre Betrachtung als Resultate sowohl kommunikativer als auch sprachbezogener sprachlicher Handlungen ohne eigenständiges kommunikatives Ziel. Die Bearbeitung projektspezifischer kommunikativer Handlungen beispielsweise in Gruppenarbeitsphasen im Projekt oder bei der Recherche ist im Verlauf der Arbeit an dieser Untersuchung immer mehr in den Hintergrund getreten zugunsten derjenigen sprachbezogenen sprachlichen Handlungen der Lernenden, die die absichtsvolle Modellierung ihrer eigenen mündlichen und schriftlichen Äußerungen zum Ziel haben.

Gesellschaftliche Relevanz entfaltet die Arbeit mit ihrem Fokus auf den Verlauf und die Resultate von teilhabeorientierten Lernprozessen für die Fremd- und Zweitsprache Deutsch, wie sie in Form von Projekten umgesetzt werden. Ihre Makroperspektive ermöglicht die Betrachtung von Zusammenhän-

gen zwischen dem Verlauf von Lernprozessen und den Optionen gesellschaftlicher Teilhabe von Fremdsprachenlernenden während ihres Lernprozesses. Ihre Mikroperspektive auf die Entwicklung lernersprachlicher Äußerungen im Projekt liefert empirische Belege für sprachbezogenes sprachliches Handeln in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN für die Fächer Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Die Arbeit verbindet ethnographische Ansätze mit kontextspezifischen lernersprachlichen Daten. Zudem ist es ein Anliegen der Untersuchung, in der fremdsprachendidaktischen Theoriebildung die Notwendigkeit gesellschaftlicher Teilhabe für fremdsprachliche Lernprozesse empirisch zu stärken. Mit der vorliegenden Arbeit wird sowohl makroperspektivisch teilhabeorientiert als auch mikroperspektivisch lernersprachlich die Entwicklung der lernereigenen Produkt(ion)e(n) beschrieben. Die daraus folgenden Schlüsse für die Lernform FREMDSPRACHENLERNPROJEKT sollen zukünftig einer adäquaten Bewertung fremdsprachendidaktischer Projektpraxis dienen, Grundlage für weitere Handlungsvorschläge für zukünftige Fremdsprachenlehrende sein und Anreiz zur weiteren Erforschung von Projekten und offenen Lernformen liefern.

Radiodaf-Projekte enden mit dem Veröffentlichen einer lernereigenen Radiosendung in der Fremdsprache Deutsch, mit der die Lernenden ihre Teilhabe am zielsprachigen Diskurs manifestieren. Anhand der dichten Beschreibung der von den Lernenden in *radiodaf*-Projekten vollzogenen Handlungen zur Entwicklung ihrer Radiosendungen lassen sich Hinweise ableiten auf die erfolgreiche Gestaltung von FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN und deren Potential für eine zeitgenössische und engagierte Fremdsprachendidaktik.

2 Erkenntnisinteresse

Ziel der vorliegenden explorativ-interpretativen Studie zur Sprachlichen Tätigkeit in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN ist es, grundlegend Einsicht in das Handeln von Lernenden in Projekten im Kontext Lehren und Lernen der Fremd- und Zweitsprache Deutsch zu gewinnen. Damit will die Arbeit einen Beitrag zum besseren Verständnis lernereigenen sprachbezogenen sprachlichen Handelns in Projekten leisten und an die in den letzten Jahren veröffentlichten empirischen Studien, Praxisberichte und konzeptionellen Arbeiten zum fremdsprachlichen Handeln und Lernen in Projektform anschließen. Gegenstand der Arbeit sind Entwicklungen lernereigener sprachlicher Äußerungen für das Projektprodukt Radiosendung in vier *radiodaf*-Projekten. Im Interesse der Arbeit liegt es, die Modellierung der Gestalt dieser Äußerungen in den untersuchten Projekten mit den partizipativen Elementen des Projektlernens zu verbinden.

Mit dem Terminus der Sprachlichen Tätigkeit werden sowohl makroperspektivisch teilhabeorientiert als auch mikroperspektivisch lernersprachlich Ketten sprachbezogenen sprachlichen Handelns im FREMDSPRACHENLERNPROJEKT identifiziert und interpretiert. Das lerntheoretische Konstrukt der Sprachlichen Tätigkeit dient der Arbeit als geeignete Basis für eine soziokulturell orientierte, empirische, fremdsprachendidaktische Untersuchung zur Lernform PROJEKT. Für die longitudinale, deskriptive, explorativ-interpretative Untersuchung von Produkten und Prozessen der Entwicklung der lernereigenen, medial mündlichen Äußerungen in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN aktiver Radioarbeit werden folgende Forschungsfragen aufgestellt:

1. Wie entwickeln sich in der Durchführungsphase von *radiodaf*-Projekten die von den Lernenden produzierten Projektprodukt(ion)e(n)?
2. Wie werden Lernende in der Entwicklung ihrer *radiodaf*-Produkt(ion)e(n) sprachlich tätig?
3. Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Sprachlicher Tätigkeit und der Teilhabe im Projekt?

Die Arbeit setzt bei den kontextualisiert wahrgenommenen Produkt(ion)en der Lernenden an. Zentral für die Arbeit ist die dichte Beschreibung der beobachteten Veränderungen in aufeinanderfolgenden Versionen schriftlicher und mündlicher (Zwischen)produkt(ion)e(n) im Projektverlauf. Diese werden als

Ergebnisse von Handlungen verstanden, deren Vor- und Nachgeschichte wesentlicher Bestandteil ihrer Entwicklung ist und die aus den lernersprachlichen und flankierenden Daten rekonstruiert werden. Aus der Betrachtung der Entwicklung lernereigener mündlicher Produkt(ion)e(n) werden Schlüsse nicht nur auf das fremdsprachliche Handeln in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN gezogen, sondern auch auf die von den Lernenden im Projekt genutzten Teilhabeoptionen. Es wird untersucht, wie die beobachtete Entwicklung der lerner-eigenen Produkt(ion)e(n), Teilhabeoptionen und lerner-eigene Entscheidungen im *radiodaf*-Projekt ineinanderwirken. Positive Entwicklungen sind von engen Beziehungen zwischen Novizen und Experten bzw. Expertinnen zu erwarten sowie von zahlreichen Teilhabeoptionen während des Lernprozesses, von häufigen Möglichkeiten zum Sprachgebrauch und zur Reflexion über diesen.

Mit der Arbeit soll die empirisch fremdsprachendidaktische Forschung zu spezifischen Formen des Lernens gestärkt werden. Eine inhaltsbezogene, lerner- und handlungsorientierte Vermittlung der Fremd- und Zweitsprache Deutsch lässt sich nicht allein in Projekten verwirklichen. Es ist allerdings notwendig, die offenen Lernformen, zu denen Projekte zweifellos zählen, empirisch mit weiteren Organisationsformen des Lernens vergleichbar zu machen. Außerdem ist es ein Anliegen der Arbeit, mit dem Fokus auf Projekte solche Lernformen stärker in den Aufmerksamkeitsfokus wissenschaftlicher Untersuchungen zu rücken, die in der gesellschaftlichen Teilhabe während fremdsprachlicher Lernprozesse auch eine bildungspolitische Herausforderung sehen. Dafür ist empirische Einsicht in die Handlungsspezifik von FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN notwendig, die in dieser Arbeit für vier ausgewählte *radiodaf*-Projekte gegeben wird.

3 Theoretische Grundlagen

Im ersten Teil der Arbeit werden die Grundlagen der Projektdidaktik und der Theorie der Sprachlichen Tätigkeit sowie die Grundstrukturen sprachlichen Handelns in Projekten erarbeitet, auf denen die Untersuchung aufbaut. Diese berücksichtigen die Tatsache, dass sich in der DaF/DaZ-Forschung in lerntheoretischer Hinsicht ein Paradigmenwechsel abzeichnet, den Eckert, Schramm & Tschirner (2009) wie folgt beschreiben.

Overall, we suggest that what is still missing, both in research on the acquisition of L2 German as in the field of SLA as a whole, is a stronger integration of cognitive and psycholinguistic research on the one hand, and socio-cultural and socio-psychological perspectives on the other. (...) To develop more comprehensive perspectives on L2 development, including cognitive, interactional, psychological and socio-cultural factors, and to situate them in an integrative theoretical framework, will constitute one of the major challenges for the years to come. (Eckert, Schramm & Tschirner 2009: 47f.)

Empirische fremdsprachendidaktische Untersuchungen müssen sich dieser Herausforderung stellen, indem sie anerkennen, dass das Lernen einer oder mehrerer Sprachen im Verlauf eines menschlichen Lebens vor allem Folge von Sozialisationsprozessen unterschiedlichster Art ist (Pavlenko 2002: 291). Das Lernen fremder Sprachen als soziale Situation ist durch die Komplexität seiner miteinander interagierenden Komponenten charakterisiert. Die im Eingangszitat formulierte Forderung nach erweiterten Perspektiven und einer stärkeren Verknüpfung von beispielsweise psycholinguistisch und soziokulturell orientierter Fremdsprachenforschung umreißt die bereits lang anhaltende Debatte zu den Grundlagen fremdsprachlichen Lernens und den Implikationen, die die jeweiligen Paradigmen für eine Umsetzung in spezifischen Lehr-Lernformen als relevant erachten. Ein verschiedene Faktoren integrierender theoretischer Rahmen wird als Herausforderung für die (deutsche) Fremdsprachenforschung formuliert, der sich auch die vorliegende Arbeit stellt.

Understood in this way, the activity of foreign and second language learning occurs within material and social conditions which must be taken into account in the production of ecologically robust research. (Thorne 2000: 224)

Die Forderung nach einem neuen, adäquaten lern- und erwerbstheoretischen Rahmen für Fremdsprachenforschung und -lehre leitet sich aus der substantiellen Kritik ab, der Forschungsarbeiten ausgesetzt waren und sind, die sich mit vorwiegend „individual- und kognitionspsychologischen bzw. psycholinguistischen Ansätzen zum Spracherwerb“ (Pietzuch 2009: 110) beschäftigen. In seiner Arbeit *The Social Turn in Second Language Acquisition* skizziert Block (2003) einige Konfliktlinien zwischen der anglophonen psycholinguistisch orientierten und einer im weiteren Sinne sozial orientierten Zweitsprachenerwerbsforschung (SLA) der 1990er Jahre und des beginnenden 21. Jahrhunderts. Eini- ge Jahre nach dem programmatischen und viel zitierten Artikel *On Discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research* von Firth & Wagner (1997) und dem Nachfolgetext *SLA property: No Trespassing!* derselben Autoren (1998) fasst Block (2003) die Debatte der 1990er Jahre im anglo-amerikanischen Raum konstruktiv zusammen und plädiert für eine verstärkte und wertfrei-ere Untersuchung des Sprachgebrauchs oder *language use* im Rahmen sprachlich-sozialer Theoriebildung. Den psycholinguistisch basierten lerntheoretischen Erklärungsmodellen für Fremd- und Zweitsprachenerwerb wird im Rahmen soziokultureller und poststrukturalistischer Theoriebildung ein komplexes Modell fremdsprachlichen Lernens gegenübergestellt bspw. von Lantolf (2000b, 2008), Lantolf & Poehner (2008) und Lantolf & Thorne (2008). Das behavioristisch anmutende Modell von Input-Interaktion-Output erreicht seine Grenzen vor allem da, wo das Lernen einer oder mehrerer Fremdsprachen Elemente individueller Entscheidungen beinhaltet, wo soziolinguistische Sichtweisen in den Vordergrund rücken (Block 2003: 1), wo kontextsensitiv geforscht wird oder Strategien, Einstellungen, Interaktionsmöglichkeiten und/oder kulturelle Bedingtheiten (Eckerth, Schramm & Tschirner 2009: 47f.) das sprachliche Lernen über das allgemeinspsychologische menschliche Maß hinaus (die Fähigkeit eines Menschen mehrere Sprachen zu lernen/erwerben) individuell und situativ konkret bestimmen.

Das Lernen in Projekten zeichnet sich durch eine ganzheitliche Sicht auf Lernprozesse aus, die die drei Dimensionen des Individuums, der Organisationsform des Lernens und der Gesellschaft miteinander zu verbinden vermag. In hier gewählten theoretischen Rahmen der Theorie der Sprachlichen Tätigkeit gelingt es außerdem, in der Ganzheitlichkeit den Fokus auf fremdsprachliche Entwicklungen zu legen und so die Spezifik von FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN herauszuarbeiten. Damit wird einerseits ein kontextsensitiver Zugang zu fremdsprachlichen Lernprozessen in konkreten sozialen Gefügen gewährt. Andererseits wird die Modellierung fremdsprachlicher Äußerungen als sprachliches Handeln der Lernenden/Sprechenden im *radiodaf*-Projekt in seinen Resultaten und seinem Verlauf erfasst. Die Analyse des Handelns im Projekt als Sprachlicher Tätigkeit ermöglicht es, sowohl die Produkte als auch die Prozesse im

Projekt unter der Perspektive des Lernens zu betrachten. Diese einführenden Bemerkungen zu den theoretischen Grundlagen der Arbeit werden nachfolgend für die Spezifik von FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN in aktiver Medienarbeit spezifiziert und ausführlich diskutiert. Die folgenden Ausführungen sollen einerseits eine pädagogisch orientierte Traditionslinie von PROJEKTEN in der fremdsprachendidaktischen Diskussion stärken und andererseits die Anschlussfähigkeit der empirischen Beschäftigung mit dieser spezifischen Organisationsform des Lernens an aktuelle fremdsprachendidaktische Fragestellungen hervorheben.

3.1 Projektdidaktik im Kontext DaF/DaZ

3.1.1 Historische Entwicklung der Projektidee

Die Idee, im Kontext der Vermittlung von Fremdsprachen, so auch des Deutschen, Projekte durchzuführen, ist seit langem Teil der fachdidaktischen Antworten auf Fragen nach lebensnahem, motiverendem und aktivem Fremdsprachenunterricht sowie der Frage nach der Verbindung von Handeln und Lernen. Ein Ergebnis der fruchtbaren Diskussion ist der umfangreiche Diskurs, der sich um den Begriff PROJEKT gebildet hat. Eine knappe Historisierung soll einen Einblick geben und pädagogische, didaktische und gesellschaftspolitische Leitlinien aufzeigen, die die Beschäftigung mit der Projektidee als Lernform in Bildungskontexten in der Bundesrepublik bestimmt haben und zum Teil noch bestimmen. In der *Theorie des Projektunterrichts*, herausgegeben von Bastian u. a. (2004), einem Standardwerk für projektinteressierte Lehrende und Forschende, werden einleitend drei Begründungskomplexe angeführt, um Projekte in pädagogischen Kontexten zu fassen. Sie sind historisch, (schul)pädagogisch und didaktisch geprägt. Die Ausführungen im Sammelband gehen systematisch der Frage nach:

(...) wie sich diese besondere Unterrichtsform zu den Anforderungen und Grenzen der Institution Schule, zur Diskussion in den Fachdidaktiken, zum Leistungsbegriff der Schule, zum Methodenrepertoire und zur Interaktion von Lehrer(inne)n und Schüler(inne)n verhält? (Bastian u. a. 2004: 7)

Zahlreiche Pädagogen und Pädagoginnen aus dem deutschsprachigen Raum – so Bastian (1993), Bastian & Gudjons (2006), Bastian u. a. (2004), Frey (2007), Gudjons (2004, 2008a,b), Oelkers (2009) u. a. – berufen sich in ihren Ausführungen zu Projekten auf den Erziehungsphilosophen John Dewey, der grundlegend eine Verbindung zwischen Denken und Erfahrung zieht.

Der Mensch – so John Dewey – gewinnt Erkenntnis und lernt, indem er sich tätig mit der Welt auseinandersetzt, kurz: indem er Erfahrungen macht. Entscheidend dabei ist jedoch der Nachvollzug dieser Erfahrungen im Denken, denn „... (sic!) das Denken ist die Auseinanderlegung der Beziehungen zwischen dem, was wir zu tun versuchen, und dem, was sich aus diesem Versuch ergibt. Es gibt keine sinnvolle Erfahrung, die nicht ein Element des Denkens enthält.“ (Dewey 1964: 193, so zitiert in Bastian u. a. 2004: 14)

Die von Dewey, Oelkers & Hiller (2000, 2008) seit 1964 in zahlreichen Auflagen herausgegebenen Schriften Deweys zu *Demokratie und Erziehung* sind auch heute noch grundlegend aufschlussreich. Erziehung und Bildung (*education*) erfahren bei Dewey philosophisch-pädagogische Ausformulierungen, von denen sich vor allem reformorientierte Pädagoginnen und Pädagogen inspirieren ließen. Den engeren Zusammenhang des philosophischen Pragmatismus Deweys und der Entwicklung von Theorie und Praxis dementsprechend gestalteter Lernprozesse, in denen Erkenntnisgewinn durch Erfahrung geschieht, stellt beispielsweise Speth (2004) einleuchtend dar, indem er schreibt, das Erfahren bedeute ein bewusstes Umgestalten der Umwelt, einen Prozess mit offenem Ausgang, in dem das Denken eine Rück- sowie Vorbindung an weitere Sachlagen ermögliche. Die Betonung des Denkens im Kontext einer bildenden und erziehenden (*educative*) Erfahrung ist grundlegend für die Gestaltung von Lernprozessen (vgl. Speth 2004: 21).¹ Der Autor betont, dass Dewey keine Unterrichtsmethode präsentiert, sondern „(...) einen idealtypischen Prozess, der zu Erziehung und Bildung des Menschen führt“ (Speth 2004: 23). Dieser erkenntnistheoretische Ansatz wirkt sich auf konkrete Lernsituationen aus bzw. vorbestimmt deren Gestaltung zum Sicherstellen bildender Erfahrungsmöglichkeiten in konkreten Unterrichtskontexten. Als „persönliche Methode“ bekannt geht es im erziehungsphilosophischen Modell von Dewey um gehaltvolles, um zweckvolles oder auf ein Ziel gerichtetes Handeln (vgl. Speth 2004: 28). Die an die eigene Arbeit gebundenen *constructive occupations*, die erst später Projekt genannt werden, können dann erzieherisch und bildend wirken, wenn Bedingungen erfüllt sind, die sich mit den heute geläufigen Begriffen Orientierung auf die Lernenden, Relevanz der Inhalte, problemlösendes Handeln und Progression beschreiben ließen. Im Projekt, so die Einsicht von Hoffmann & Schart (2008) in einer fremdsprachendidaktischen Betrachtung von Projekten, liegen dabei Planbarkeit und Unplanbares dicht beieinander.

Ein Projekt bedeutet für Dewey die tätige Auseinandersetzung mit einem Gegenstand über einen längeren Zeitraum hinweg, einem Gegenstand, der von bleibendem Interesse für den Schüler und die

¹ Weiterführend zu Dewey z. B. Bittner (2001) und Bohnsack (2005).

Gesellschaft ist, der über sich hinausweist und weitergehende Probleme aufzeigt, mit dem Ziel, Erfahrungsprozesse bei den Schülern zu initiieren. (Speth 2004: 35)

Während Speth (2004) nicht ohne einen Bezug zum Handeln und Tätigsein auskommt, diese jedoch nicht außerhalb des Dewey'schen Modells theoretisch untermauert, nehmen andere Autoren den Weg der ideengeschichtlichen Bezüge in und zu Projekten in pädagogischen Kontexten. Schreier (2004: 73) nennt als das distinktive Merkmal von Projekten das „Gut der Tätigkeit“. Er zieht Tätigkeitstheorie und Radikalen Konstruktivismus heran, um Handeln und Tätigkeit jenseits des Pragmatismus Deweys zu beleuchten und stellt für beide Perspektiven deren Blick auf die Konstruiertheit von Wirklichkeit fest, indem sie sich von solchen „(...) pädagogischen Ansätzen [unterscheiden], die auf Instruktion und Vermittlung hin angelegt sind“ (Schreier 2004: 75). Für ihn weisen radikalkonstruktivistische Annahmen auf die Durchführung von Projekten und er plädiert für deren grundlegende Umsetzung im unterrichtlichen Handeln bzw. im gesamten Schulwesen. Suin de Boutemard (2004) zieht historische Linien vor allem zur deutschen Reformpädagogik der Weimarer Republik. Hier wird der Pragmatismus Deweys von den damaligen deutschen Bildungsidealen abgegrenzt und dargestellt, wie und in welchem Kontext der Projektbegriff benutzt und auf die Projektidee Bezug genommen wurde. Dabei ist vor allem der marxistische und jüdische Fritz Karsen von Bedeutung, der die Ideen Deweys, Kilpatricks und deren Schüler Collings theoretisch wie praktisch aufgreift und umsetzt. Die Schulversuche von Berlin-Neukölln zwischen 1921 und 1933 beschreibt Suin de Boutemard wie folgt:

Fritz Karsen gehört zu den Reformpädagogen, die nicht nur eine Reform des Schulunterrichts und der Erziehung fordern, sondern auch praktizieren. Seine Innovationen müssen als Teil einer Schul- und Unterrichtsreform und als Schritte in Richtung auf eine republikanische und demokratische Gesellschaftsverfassung gesehen werden. (Suin de Boutemard 2004: 56)

In seiner 1930 in Karl-Marx-Schule umbenannten Neuköllner Versuchsschule bezieht Karsen sich direkt auf die „amerikanische Methode“ und den „Projectplan“ und praktiziert diese in Form von Schul- und Studienfahrten, außerschulischen Lernorten und Lehrpersonen, Theateraufführungen, Schulfesten und Kunstwochen sowie jahrgangsübergreifender Zusammenarbeit, SchülerSelbstverwaltung und intensiver Elternarbeit, bevor er vor den Nazis fliehen und in die USA emigrieren musste (vgl. Suin de Boutemard 2004: 58). Der Zivilisationsbruch durch die Machtübernahme der deutschen Faschisten und Nationalsozialisten wirkte sich selbstverständlich auf die Pädagogik aus, sodass die

Beschäftigung mit der Projektidee als pädagogisches Konzept und didaktisches Format in politisch-demokratischem Sinne nach 1945 neu begonnen werden musste. Für die Zeit zwischen 1945 und ca. 1985 kommen Hahne & Schäfer (2004) zu einer Einteilung in drei Phasen – der stetigen, aber wenig rezipierten Projektdiskussion zwischen 1945 und 1967, einer politisch motivierten Konjunktur zwischen 1967 und 1975 und der Konsolidierung der Diskussion um das Wesen des Projektunterrichts auf hohem Niveau nach 1975 (vgl. Hahne & Schäfer 2004: 89ff.). Ab Mitte der 1980er Jahre wird das Lernen in Projekten aus verschiedenen Blickrichtungen schulpädagogisch begründet. Gudjons (2004: 111f.) zieht die bis dahin neuesten Forschungsergebnisse aus Lern-, Kognitions- und Handlungspsychologie heran, um den Wissenserwerb und die Wissenskonstruktion im Projektunterricht darzustellen. Aber auch sozialisationstheoretische Begründungskontexte, die die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen fokussieren, werden beispielsweise von Holtappels (2004) aufgegriffen. Tillmann (2004: 151ff.) erachtet ökonomische Begründungszusammenhänge, z. B. die Herausbildung von Schlüsselkompetenzen, als wichtig für die Rezeption der Projektidee(n). Bastian & Schnack (2004: 165ff.) sehen die Ziele des Projektunterrichts auch außerhalb seiner eigenen Grenzen und zwar in der Fortentwicklung schulischer Lehre insgesamt durch die Projekterfahrung von Lehrenden. Unter stärker didaktischer Perspektive kommt Otto (2004: 187) zu dem Ergebnis, dass die unterrichtsrelevanten Prozesse von Projekten in jede Art Unterricht übergehen werden.

Abschließend für diese historische Betrachtung sei hier mit Bittner (2001) eine kritische Stimme in die Diskussion des Zusammenhangs von Dewey-Rezeption und Projektdiskurs gebracht. Er sieht ab 1975 eine Dewey-Renaissance in der Schulpädagogik, mit der das „eigentlich reformpädagogische Thema Projektunterricht zunehmend in die Auseinandersetzung um die Didaktik der Regelschulen hineingenommen wird“ (Bittner 2001: 208). Mit den Veröffentlichungen von Apel & Knoll (2001) und vor allem von Knoll (1984, 1991, 1993) bahnt sich, so Bittner (2001), eine Wende im deutschen Dewey-Verständnis an, die in der Diskussion um den Ursprung der Projektidee als Unterrichts- und Lernform mündet. Als Knolls wichtigste Erkenntnisse bezeichnet Bittner (2001) die Differenzierung zwischen der pädagogischen Theorie Deweys und den unterrichtspraktischen Vorstellungen Kilpatricks sowie den historischen Nachweis, dass die Projektmethode selbst eigentlich zurückgeht auf

(...) französische Vorstellungen des achtzehnten Jahrhunderts sowie – in den USA – auf Calvin M. Woodward, der sich in der zweiten Hälfte des neunzehnten Jahrhunderts für die Einführung eines industriepropädeutischen Werkunterrichts an der Manual Training High School stark gemacht hat und diesen per „Projekt“ durchsetzte. (Bittner 2001: 209)

Dass die Projektdiskussion trotz oder wegen ihrer langen Tradition immer wieder fruchtbare Auswirkungen auch auf die aktuelle DaF-/DaZ-Praxis hat, zeigt sich anhand der zahlreichen Publikationen, in denen das Innovative und das Besondere von Projekten, Projektunterricht, projektbasiertem Lernen oder *projectbased learning* hervorgehoben wird (vgl. Kapitel 3.1.2 und 3.2).² Neben den historisch zurückliegenden Argumentationslinien ist vor allem die Anschlussfähigkeit der Projektidee(n) an aktuelle unterrichtliche, pädagogische Kontexte interessant, außerdem deren Weiterentwicklung und Adaption auf Kontexte wie multimediales Lernen, Szenariendidaktik nach Piepho (2003), die Gestaltung komplexer Aufgaben nach Hallet (2006), *situated learning* nach Lave & Wenger (1991) sowie die Anschlussfähigkeit an die bildungspolitische Autonomiediskussion, die Forderung nach Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht und die Diskussion um Teilhabe von Lernenden an gesellschaftlichen Diskursen (vgl. Kapitel 3.3.2 und 3.3.3). Einen nach wie vor aktuellen Stand der Diskussion darüber, wie Lehrende die Projektidee im Kontext DaF situieren, zeigt Schart (2003a, b) auf. Hier werden Lehrende in ihrem Verständnis von Projekten und ihrer Projektpraxis in Sommerkursen für DaF untersucht. In der Auseinandersetzung mit der Geschichte der Projektidee und der Schwierigkeit einer Begriffsdefinition gelangt der Autor zum Handlungsraum Projektunterricht, der vor allem von der konkreten Umsetzung situativ verankerter Entscheidungen hinsichtlich aller Aspekte des Sprachenlernens im Projekt lebt und sich damit hinsichtlich der Parameter Selbstbestimmtheit und Selbstorganisation von anderen Lehr-Lernformen unterscheidet (vgl. Schart 2003a: 102ff.). Die Unwägbarkeiten beim Sprachenlernen in Projekten stehen dabei den zahlreichen Möglichkeiten gegenüber, Projekten eine Struktur zu geben, die sich vor allem in Form von Entscheidungshilfen zeigt. Er betont:

Diese Unterrichtsform verläuft in der Praxis weder stringent noch plausibel, und sie ist gerade dann am meisten vom Scheitern bedroht, wenn sie mit überspannten Erwartungen überladen wird, wie sie vielen der abstrakten Entwürfe entspringen. Welches Vorgehen in einer konkreten Situation sinnvoll ist, und welches nicht, entzieht sich der vorausdeutenden Bewertung durch generalisierende Überlegungen. Deren Aufgabe kann allein darin bestehen, den Beteiligten vor Ort Entscheidungshilfen an die Hand zu geben (...). (Schart 2003a: 102)

Im folgenden Abschnitt wird daher anhand einer Vielzahl von Berichten aus der Projektpraxis im Fach Deutsch als Fremdsprache gezeigt, wie die Möglichkeiten

² Für die Praxis der Projektgestaltung in unterrichtlichen Kontexten allgemein vgl. z. B. Hänsel (1988, 1992, 1997, 1999), für den Fachunterricht Bastian & Gudjons (2006).

der Projektidee(n) in thematischer Vielfalt und struktureller Offenheit bisher umgesetzt werden.

3.1.2 Projektpraxis im Kontext DaF/DaZ

In den vergangenen 20 bis 25 Jahren sind zahlreiche Veröffentlichungen zu Projekten im DaF-Unterricht zu verzeichnen. Eine notwendigerweise begrenzte Auswahl soll hier als Bestandsaufnahme vorgestellt werden, um einerseits einen Überblick über Umsetzungsmöglichkeiten zu erhalten, und um andererseits mit den positiven und kritischen Stimmen aus der Projektpraxis die Notwendigkeit empirischer Studien zu bekräftigen. Unter den Veröffentlichungen zu Projekten im Kontext DaF/DaZ lassen sich zunächst Erfahrungs- und Praxisberichte mit inhaltlich-thematischem Schwerpunkt von systematisch-theoretischen Beiträgen ohne empirische Validierung unterscheiden. Praxisberichte dominieren deutlich die Zahl der Veröffentlichungen. Mit Heft Nr. 4 der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* aus dem Jahr 1991 beginnt die systematische Auseinandersetzung mit Projekten im DaF-Unterricht. Die Funktion von Projekten gegen Ende der 1980er Jahre ist, so Krumm (1991: 5), in erster Linie die, dem „toten“ fremdsprachlichen Klassenzimmer Leben einzuhauchen, wobei „Unterrichtsprojekte und systematische Spracharbeit zwei Seiten derselben Sache“ (Krumm 1991: 7) sind. Der Gebrauch und die Entwicklung der vier klassischen Fertigkeiten, die Förderung von Lernerautonomie und die Struktur Thema-Recherche-Produkt der in *Fremdsprache Deutsch* beschriebenen Projektbeispiele werden von Krumm u. a. (1991) insgesamt positiv bewertet. Auch beim Projekt müssen die Schüler lesen und schreiben, zuhören und sprechen – und weil sie dies mit einem eigenen Interesse an den Themen, Fragen und Ergebnissen tun, wird dabei mindestens genauso gut, oft besser Deutsch gelernt als sonst auch (Krumm 1991: 8).³

Ein Beispiel gelungener Projektarbeit im DaF-Unterricht liefern Wicke & Wicke (2002), die den Verlauf ihres Projekts zum Thema „Deutsche Spuren in Brno“ darstellen. Schüler und Schülerinnen eines Gymnasiums in Brno (Tschechische Republik) fertigen mündliche und schriftliche Texte zum eigenen kulturellen Hintergrund und zu deutschen Spuren in ihrer Heimatstadt an. In Abstimmung mit den Unterrichtsstunden zu einzelnen Fertigkeiten und grammatischen Schwerpunkten werden Erkundungen und Interviews durchgeführt. Die Schüler und Schülerinnen werden nach einführender Lektüre zu spontanen Äußerungen aufgefordert, halten in einem schriftlichen Kommentar ihre

³ Bereits in dieser Ausgabe der Zeitschrift findet sich mit Wicke (1991) das Projekt „Funkbrücke“, bei dem deutsche und kanadische Lernende über *conference calls* mit Unterstützung der *Deutschen Welle* in Kontakt treten.

Eindrücke zum Projekt fest und stellen diese mündlich der Gruppe vor. Die Lernenden werden zum sprachlichen Experimentieren ermuntert: Tagebucheinträge, Wortschatzsammlungen und kleinere poetische Texte werden erstellt. Insgesamt schätzen die Lernenden das Projekt positiv ein. Weitere positive Beispiele finden sich in Wicke (1997, 2005).

Ein anderes Projekt beschreibt Schlak (2003), der im japanischen universitären Kontext Projektarbeit durchführt und dabei das „autonome Klassenzimmer“ fokussiert. Im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise erstellt die große japanische Lerngruppe, aufgeteilt in Kleingruppen, nach eigenen Recherchen deutschsprachige Webseiten, die eine fiktive, einwöchige Reise durch die Bundesrepublik simulieren. Die Arbeitsschritte, die im Rahmen des klar strukturierten Projekts notwendig sind, verdeutlichen dessen Verlauf, Momente der Autonomie der Lernenden im Projekt und deren sprachliche Aktivitäten.

Die Studierenden recherchieren Informationen aus dem Internet, dokumentieren schriftlich ihren Reiseplan, stellen relevante Links zusammen, visualisieren ihre Texte mit Bildmaterial und gestalten damit ihren Internetauftritt. (Schlak 2003: 602)

Während zahlreiche Veröffentlichungen positiv auf die Projektpraxis im Fremdsprachenunterricht Bezug nehmen,⁴ nimmt Barner (1997) eine kritischere Sicht in seinem Projektbericht zum universitären Kontext in Rumänien ein. In Anlehnung an das Modell Thema-Recherche-Produkt hatten rumänische Studierende die Projektaufgabe, nach der Lektüre von Informationsbroschüren und mit Hilfe eigener Recherchen einen zu benotenden deutschsprachigen Stadtführer für Bukarest zu erstellen. Diese fast schon klassische Projektgestaltung mündet im gewünschten Projektprodukt, allerdings mit der Einschränkung großer inhaltlicher und stilistischer Mängel. „die einerseits durch fehlerhafte Kompilation abgeschriebener Texte, andererseits durch die sprachlichen Schwächen der von den Studenten selbstverfassten Texte verursacht waren“ (Barner 1997: 659). Dieser erste Einblick in die Projektpraxis für DaF/DaZ deutet an, wie Lernende in Projekten sprachlich Handeln, und welche Schwierigkeiten in der Durchführung von Projekten Lernende in Bezug auf ihre eigenen Produkt(ion)e(n) haben können. Der Forschungsbericht zu empirischen Studien zum Lernen in Projekten in Kapitel 3.2 geht hier weiter in die Tiefe. Für eine Bestandsaufnahme zum Projektlernen im Kontext DaF/DaZ lassen sich in den in jüngster Zeit veröffentlichten Erfahrungsberichten folgende Tendenzen erkennen:

- Projekte im fremdsprachigen Fachunterricht werden u. a. von Arkossy (2007), Dshevleikova & Dimitrova (2005), Müller-Karpe (2008) und Urzainqui Alonso & Costabiei (2001) dargestellt.

⁴ Klassiker hierzu sind Apelt (1993), Hackl (1994) und Müller (1994).

- Die Förderung von Mehrsprachigkeit ist ein Projektthema bei Christ & Christ (2005), Holl (2008) und Langner (2005), wobei thematische Überschneidungen zu Projekten der Literatur- und Landeskunde sowie zum interkulturellen Lernen zu verzeichnen sind. Weitere Projektbericht zu diesem Thema finden sich in Hammerich-Maier (2005), de Matteis (2008) und Schamm (2008).
- Projektorientiertes Lernen ist in der Frühförderung eine neu bzw. wieder entdeckte Form. Die Berichte von Alex (2007), Andrzejewska (2008), Baumann (2007), Bertermann (2007), Bischof (2007), Colberg-Schrader (2006), Erlenwein (2005), Lundquist-Mog (2008), Mihaiu (2005), Ray & Nutting (2005), van Reemen (2008), Schier (2005), Schwemmer (2007), Schröder (2006), Vassileva-Sarchelieva & Dimitrova (2007) und Wieland (2007) zeigen dies.
- Die aktuelle Projektpraxis in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist in Form von Medienprojekten, der Nutzung von Internet und Web 2.0 äußerst produktiv. Die Arbeiten von Biechele (2005), Dannerer & Keim (2007), Diekmann (2005), Gunske von Kölln (2005), Ludewig (2003), Massler (2004), Müller-Hartmann (2005), Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004), Peuschel (2007), Schomer (2008), Schmidt (2009) und von der Emde & Schneider (2006) beschäftigen sich mit diesem Bereich.

Biechele (2005) gibt einen Überblick über zukünftige Internetanwendungen für das Fremdsprachenlernen, bevor er Projektvorschläge zu Recherche-, E-Mail- und weiteren Internetprojekten macht. Dannerer & Keim (2007) berichten über eine inzwischen mehrere Jahre andauernde internetbasierte Kooperation (E-Mail) zwischen spanischen Übersetzungs- und Dolmetschstudierenden und österreichischen DaF-Studierenden, skizzieren Projektverläufe und problematisieren dabei die besondere Kommunikationssituation hinsichtlich ihrer organisatorischen, motivationalen, technischen und inhaltlichen Möglichkeiten, die ein differenziertes Bild der E-Mail-Projekte ergeben. Diekmann (2005) berichtet über ein Landeskundeprojekt, Gunske von Kölln (2005) beschreibt eine virtuelle Reise japanischer Deutschlernender in die deutschsprachigen Länder Europas. In den Beiträgen von Legutke, Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2002), Legutke & Rösler (2005), Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004) und Rösler (2001) wird die Einbindung von digitalen Medien und die Erprobung von Medienprojekten in der Ausbildung von Lehrkräften thematisiert. Peuschel (2007) und Schmidt (2009) stellen Podcast-Projekte vor. Schomer (2008) widmet sich der Durchführung von Internetrecherche(projekte)n im Anfängerunterricht, von der Emde & Schneider (2006) diskutieren netzbasierte

Möglichkeiten für das interkulturelle Lernen. Weitere Tendenzen der aktuellen Projektpraxis sind:

- Projekte werden mit Stationenlernen und museumspädagogischen oder dramapädagogischen Ansätzen verbunden, so in Pilaski (2006), Rottmann (2006) und Wikete & Aldea (2005). Es werden außerdem neue Begriffe geprägt, z. B. der der Mikroprojekte von Wicke (2008) oder des Planspiels bei Devantié & Glause (2006).
- Einige Autorinnen und Autoren strukturieren ganze Kurse als Projekte, so z. B. Bisle-Müller & Ostberg (2008), Demmig (2006), Kauffmann (2005), Moeller (2007) und Pürschel & Tinnfeld (2005). Legutke (2006) und Krumm (2006) betonen die Verbindung von Projekt und Aufgabe.
- In englischsprachigen Publikationen werden die Begriffe *project-based learning*, *project-oriented learning*, *(tele)collaborative learning* vor allem im Bereich CALL (*Computer Assisted Language Learning*) angesiedelt und beispielsweise von Belz (2002, 2003), Gumock, Debski & Wigglesworth (2005) bearbeitet. Interessant in diesem Zusammenhang ist auch der Sammelband von Legutke & Rösler (2003).

Anhand der großen Vielzahl der Publikationen zu Projekten im DaF-Unterricht, wird zweierlei deutlich: zum einen die hohe Relevanz projektdidaktischer Konzeptionen und deren Umsetzung in zahlreichen Niveaustufen, Themenbereichen und mit zahlreichen Zielstellungen, zum anderen die kreative Auslegung des Projektbegriffs in der Praxis. Weitere empirische Arbeiten zu Projekten im Kontext DaF/DaZ können auf eine Vielzahl von Umsetzungen zurückgreifen und sollten die existierenden Verbindungen zu anderen Lernformen und den damit bearbeiteten Themen stärken. Vor allem die Verbindungen von dramapädagogischen Ansätzen und Projekten sowie *blended learning* und Projekt scheinen, wie aktuelle Veröffentlichungen z. B. im Themenheft 42 (2010) der Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* zeigen, zukünftig produktiv.⁵

Neben den thematisch und methodisch geprägten Praxisberichten gibt es eine Vielzahl systematisch-theoretischer Beiträge zum Projektlernen. So stellt Lehker (2003) integrative Projektarbeit für Grundstufenlernende des Deutschen als Fremdsprache vor. Das besondere an ihrem Ansatz ist, dass sie spezifische sprachliche Handlungen in einzelnen Projektschritten mit Lernzielen aus dem Grundstufenbereich, „wie sie für das Zertifikat Deutsch (1999) gelten“ (Lehker 2003: 565), verbindet. Momente (fremd)sprachlichen Handelns werden, so Lehker, vor allem durch die Kommunikation in der Gruppenarbeit und in der Großgruppe ermöglicht und durch Erkundungen und Befragungen außerhalb

⁵ Hier insbesondere Hess & Chaudhuri (2010) und Rösler & Würffel (2010).

des Klassenzimmers verstärkt. Die Strukturierung der Projektschritte und das zielgerichtete Üben spezifischer, für das Projekt notwendiger sprachlicher Handlungen bilden den Kern der Ausführungen und des Konzepts der integrativen Projektarbeit. Um es anschaulicher darzustellen: Ein Erkundungsprojekt in der Grundstufe Deutsch als Fremdsprache sieht unter anderem in der Phase der Projektinitiative, Themenfindung und Projektplanung das „Szenarium: Konsensfindung“ (Zertifikat Deutsch, 1999: 45, so zitiert in Lehker 2003: 570) vor, das Lehker hinsichtlich fremdsprachlicher Anforderungen auffächert in Diskursphasen, Diskursstrategien, mögliche Diskurselemente, Sprachintentionen und Grammatikbereiche.⁶ Für die Durchführung von Projekten im Kontext Fremdsprachenlernen hat der integrative Ansatz das Potential, sprachliches Lernen in Projekten stärker vorzubereiten und nachvollziehbar zu gestalten. Die Wahl der sprachlichen Mittel und vorbereitende Übungen und Aufgaben auf die Arbeit im Projekt können anhand dieser Überlegungen an das Niveau der Lernenden angepasst werden. Leider fehlt die empirische Validierung dieser interessanten Ideen.

3.1.3 Projektstrukturen und aktive Medienarbeit

Neben den (bildungs)politischen Inhalten des Projektbegriffs und der inhalts- und lernerorientierten Gestaltung der Projektpraxis sind aus didaktischer Perspektive vor allem Struktur und Verlauf von Projekten sowie deren Ergebnisorientierung auf ein Projektprodukt von Bedeutung. Hier liegen die Einflussmöglichkeiten von Lernenden und Lehrenden auf den Lernprozess. Projekte sind, obwohl Offenheit für Themen und den konkreten Verlauf besteht, keineswegs strukturlos. In der Darstellung der Projektmethode nach Frey (2007) lässt sich dies am deutlichsten zeigen: Ausgehend von der Projektinitiative

⁶ Diskursphasen sind z. B. Verhandlung von Vorschlägen, Zusammenfassung, Ergebnisvorschlag, Bestätigung, Verabredungen, Verabschiedung. Diskursstrategien sind gemeinsames Wissen andeuten, Formulierungen des Gesprächspartners aufgreifen, zu einem Thema zurückkommen. Mögliche Diskurselemente sind Affirmation, Negation, Sprechersignale zur Vergewisserung des Einverständnisses, Hörersignale zur Zustimmung, Skepsis, Einwurf. Sprachintentionen sind z. B. etwas vorschlagen, Vorschläge annehmen, ablehnen, Zustimmung, Ablehnung erfragen und ausdrücken, Wünsche erfragen und ausdrücken, Meinungen erfragen und äußern, verneinen, widersprechen, nach Gründen fragen, etwas begründen, Absichten und Pläne ausdrücken. Grammatikbereiche sind u. a. Modalverben. Fragesätze, Angabesätze (kausal, konditional, temporal), Konjunktivsätze, Relativsätze. (Lehker 2003: 570ff.)

erfolgt eine Auseinandersetzung aller Beteiligten mit dieser. Ergebnis dieser Auseinandersetzung ist eine Projektskizze. Anhand der Projektskizze wird das Betätigungsgebiet des Projekts gemeinsam entwickelt und ein Projektplan erstellt, nach welchem das Projekt als verstärkte Aktivität im Betätigungsfeld durchgeführt wird. Nun kommt es zum notwendigen Abschluss eines Projekts, der verschiedene Formen annehmen kann. Das gesamte Projekt wird durch Fixpunkte und Metainteraktionen gelenkt und unterstützt.

Obwohl sich, wie Schart (2003a) zeigen kann, Lehrende in der Projektpraxis in Deutsch als Fremdsprache stark auf ihr Alltagsverständnis von Projekten berufen (haben), liegen zahlreiche Modelle für die Strukturierung von Projekten vor.⁷ Hoffmann (2008: 95) reduziert diese Grundstruktur auf den Dreischritt Planung – Erarbeitung – Auswertung, der als Minimalprogramm für die Durchführung von Projekten gelten muss. Lehker (2003) diskutiert die Struktur von Projekten anhand der Gegenüberstellung eines linearen und eines integrativen Modells von Projektunterricht in Weiterentwicklung der Freyschen Grundstruktur und in Anlehnung an Apel & Knoll (2001). Während das lineare Modell von einer Lehrgangphase in eine Übungsphase und dann in das Projekt mündet, sind Wechselwirkungen und Überschneidungen von lehrgangsähnlichen Phasen, Übungsphasen, Erkundungen und Erforschungen, begleitet durch metakommunikative Fixpunkte die Merkmale integrativer Projektarbeit (vgl. die Abbildungen 3.1 auf Seite 19). Verlauf und Struktur von Projekten sind auch bei Gudjons (2008a) Gegenstand der Projektdiskussion⁸. Die vier grundlegenden Schritte eines Projekts sind hier:

1. eine für den Erwerb von Erfahrung geeignete, problemhaltige Sachlage auswählen.
2. gemeinsam einen Plan zur Problemlösung entwickeln,
3. sich mit dem Problem handlungsorientiert auseinandersetzen und
4. die erarbeitete Problemlösung an der Wirklichkeit überprüfen (Gudjons 2008a: 79ff.).

Auf der allgemeinen Struktur von Projekten in pädagogischen Kontexten bauen Projekte aktiver Medienarbeit auf. Das Lernen und Arbeiten in Projektform

⁷ Immer wieder interessant ist der fiktive Dialog zweier Lehrkräfte zur Gestaltung von Projekten in Schart (2003b).

⁸ Die Veröffentlichungen von Gudjons zum Thema sind zahlreich: aktuell vgl. das Themenheft der Zeitschrift *Pädagogik* (2008, Nr. 60/1) zu Projekten im schulischen Kontext und Anleitungen zu deren Umsetzung in den Beiträgen von Gudjons (2008b), Emer & Lenzen (2008), Emer & Rengstorf (2008), Vaupel (2008) und Creutz (2008).

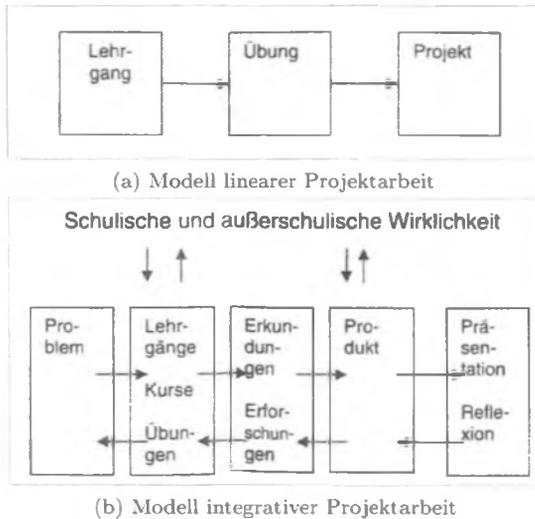


Abbildung 3.1: Modelle von Projektarbeit (Lehker 2003: 564)

ist in medienpädagogischen Kontexten der Regelfall, nicht die Ausnahme (vgl. Baacke u. a. 1999). Aktive Medienarbeit ist der produkt(ions)orientierte Umgang mit Medien als

(...) ziel-, adressaten- und beziehungsorientierte Nutzung von Audio-, Foto-, Druck-, Filmmedien, Video und Computerhardware und -software zur Eigenproduktion von Kommunikaten in pädagogisch begründeter, projektorientierter Gruppenarbeit (...). (Thiele 1999: 62)

Der eigenständige und produktive Umgang mit analogen und digitalen Medien durch Fremdsprachenlernende zeigt sich vor allem dann, wenn Lernende in Projekten oder im projektorientierten Unterricht Beziehungen untereinander und zur sie umgebenden Umwelt aufbauen und sich diese im Verlauf des Projekts immer mehr verdichten. Ziel aktiver Medienarbeit mit Fremdsprachenlernenden ist es demnach, deren Teilhabe an der medial vermittelten, öffentlichen Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft zu fördern und dabei sowohl fremdsprachliches Handeln als auch den aktiven Umgang mit den entsprechenden Medien zu trainieren.⁹ Die Art des Mediums ist hierbei zwar von

⁹ Die Diskussion von rezeptiven und produktiven Medienkompetenzen bei DaF-Lehrenden und -Lernenden ist überaus fruchtbar, soll an dieser Stelle

Bedeutung, steht jedoch keineswegs an erster Stelle, auch wenn die produktive Nutzung von rein auditiven Medien wie Radio und Podcast gerade für Fremdsprachenlernende ein besonderes Potential zu bieten scheint.¹⁰ Bei der Produktion müssen Inhalte über verbalsprachliche und andere auditive Signale vermittelt werden, d. h., es ist kein ‚Ausweichen‘ auf visuelle oder mimisch-gestische Bedeutungsvermittlung möglich. Lerneräußerungen, die in geplante, strukturierte Audioproduktionen einfließen, verlassen den Rahmen des Klassenzimmers und werden Teil des öffentlichen, medialen Diskurses, indem sie z. B. über UKW in lokalen Radiosendern ausgestrahlt, live ins Internet gestreamt oder als immer wieder abrufbarer Podcast im Internet präsentiert werden.¹¹ Aktive Radioarbeit im Kontext DaF/DaZ ist somit eine gezielte Übertragung medienpädagogischer Konzepte auf das Fremdsprachenlernen. Schnittpunkte

jedoch nicht vertieft werden. Die Arbeiten von Abel (1995), Altintas & Bayaz (1989), Baacke u. a. (1999), Baacke (1999a, b), Biechele (2004), Blell & Gienow (1999), Blömeke (2000), Decke-Cornill & Reichart-Wallrabenstein (2002), Eichheim (2001), Legutke & Rösler (2003), Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004), Nolle (2002), Tschirner & Rösler (2005a,b), Tulodziecki (1981) u. a. haben bedeutend und in sehr verschiedener Weise dazu beigetragen, Theorie und Praxis der aktiven Nutzung von Medien beim Fremdsprachenlernen zu beleuchten. Maurer (2004) beleuchtet das Feld aus medienpädagogischer Perspektive und führt eine Studie zu aktiver Medienarbeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch. Theunert (2008) geht ebenfalls aus medienpädagogischer Sicht der Frage nach der Bedeutung von Medien für Integrationsbemühungen in der kulturell diversifizierten bundesdeutschen Gesellschaft nach. Zum Themenfeld Medien und Migration z. B. Geißler (2006) und Lang (2001), für schwerpunktmäßige Betrachtungen zu den USA und Kanada vgl. Geißler & Pöttker (2010).

- ¹⁰ Dies klingt in Arbeiten an, die sich mit dem Erstellen von Hörspielen im Fremdsprachenunterricht befassen. Vgl. dazu beispielsweise Abraham u. a. (1991), Bergmann (1992), Berndt (1997), Goethe-Institut (1992), Groene & Kieschke (1984), Overlack (1985) und Thiersch (2000).
- ¹¹ Beispiele aktiver Radioarbeit mit Fremdsprachenlernenden finden sich in Bartolomé & Zschachlitz (1988), Geva (2002), Peuschel (2006, 2007) und Schlemminger (1986, 1989). Rassi (2001) stellt das Medium als Quelle ausgesuchten Inputs für den Deutschunterricht vor. Die Beiträge zum Nutzen und zur Produktion von Podcasts im Fremdsprachenunterricht sind inzwischen so zahlreich, dass hier nur exemplarisch auf Kluckhohn (2009), Peuschel (2006, 2007, 2009a) und Schmidt (2009) (für den Englischunterricht) verwiesen werden soll.

beider Disziplinen ergeben sich im Bereich der Konzeptionalisierung von Lernen als einer selbstverantwortlichen und handelnden Tätigkeit.

Die untersuchten *radiodaf*-Projekte sind Projekte aktiver Medienarbeit von Deutschlernenden unterschiedlicher fremdsprachiger Niveaus und Ausgangssprachen. Sie eröffnen die Möglichkeit, fremdsprachige Produkte, Lernprozesse und Aspekte der Teilhabe von Lernenden zu vereinen (vgl. Kap. 3.4.1).

3.1.4 Projekte als Teil gesellschaftlicher Wirklichkeit

Die bisherigen Ausführungen zu den wesentlichen Merkmalen der allgemeinen und fremdsprachenspezifischen Projektdiskussion führen zu der folgenden Arbeitsdefinition eines FREMDSPRACHENLERNPROJEKTS:

Ein FREMDSPRACHENLERNPROJEKT ist eine in Phasen strukturierte, zeitlich begrenzte Lernform, die auf die Erstellung fremdsprachlicher Produkt(ion)e(n) orientiert ist. Sie verbindet die Eigentätigkeit der Lernenden, die Wissenskonstruktion und das Handeln im fremdsprachigen Feld zwischen institutionalisiertem Lernen sowie Lern- und Kommunikationsgelegenheiten außerhalb von Institutionen.

Ziel eines FREMDSPRACHENLERNPROJEKTS ist es, fremdsprachliches Handeln herauszufordern, Handlungsmöglichkeiten anzubieten und diese mit Hinblick auf die fremdsprachigen Projektprodukt(ion)e(n) zu füllen. Dabei wird mit der Organisation und Durchführung des Projekts die aktive Teilhabe an der Zielsprachengesellschaft ermöglicht.

Die in diesem Kapitel geführte Auseinandersetzung mit der Geschichte der Projektidee, der Struktur von Projektunterricht und projektorientiertem Lernen in aktiver Medienarbeit muss auf Grund der weiten Verbreitung des Begriffs PROJEKT und seiner umfangreichen theoretischen und praktischen Verwendung ausschnittshaft bleiben. FREMDSPRACHENLERNPROJEKTE sind zu jedem Zeitpunkt ihrer Durchführung Teil eines spezifischen Ausschnitts der gesellschaftlichen Wirklichkeit. In der Abbildung 3.2 auf Seite 23 ist dargestellt, wie in den Projektphasen (nach Frey) und Projektschritten (nach Gudjons) nicht allein Einflüsse aus der gesellschaftlichen Wirklichkeit aufgenommen werden, sondern wie diese als Wechselbeziehung des Projekts in der Gesellschaft zu betrachten sind. FREMDSPRACHENLERNPROJEKTE können gesellschaftliche Teilhabe während institutionell verankerter und didaktisch unterstützter Sprachlernprozesse ermöglichen. FREMDSPRACHENLERNPROJEKTE sind nicht allein die besondere Organisation ausgewählter methodischer Elemente beim Fremdsprachenlernen. In der Durchführung von Projekten liegt auch immer der Anspruch, mit dem

Projekt in die Gesellschaft hineinzuwirken, die eigene Projektpraxis als (lernenden) Teil dieser zu verstehen und so Lernen und Teilhabe als bildende Erfahrung im Sinne Deweys produktiv miteinander zu verbinden. Die Definition von FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN und die Verbindung von Deutschlernen mit aktiver Medienarbeit in *radiodaf*-Projekten kann zahlreiche, für Lernende relevante Handlungsfelder miteinander verküpfen – die aktive und produktive Beschäftigung mit der zu lernenden Fremdsprache Deutsch und die eigene Beteiligung an der Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft als Akteure. Welche Handlungsfelder, welche kommunikativen und welche sprachbezogenen sprachlichen Handlungen dies im Einzelnen sind, kann anhand der empirischen Untersuchung ausgewählter Projektpraxis konkret bestimmt werden.

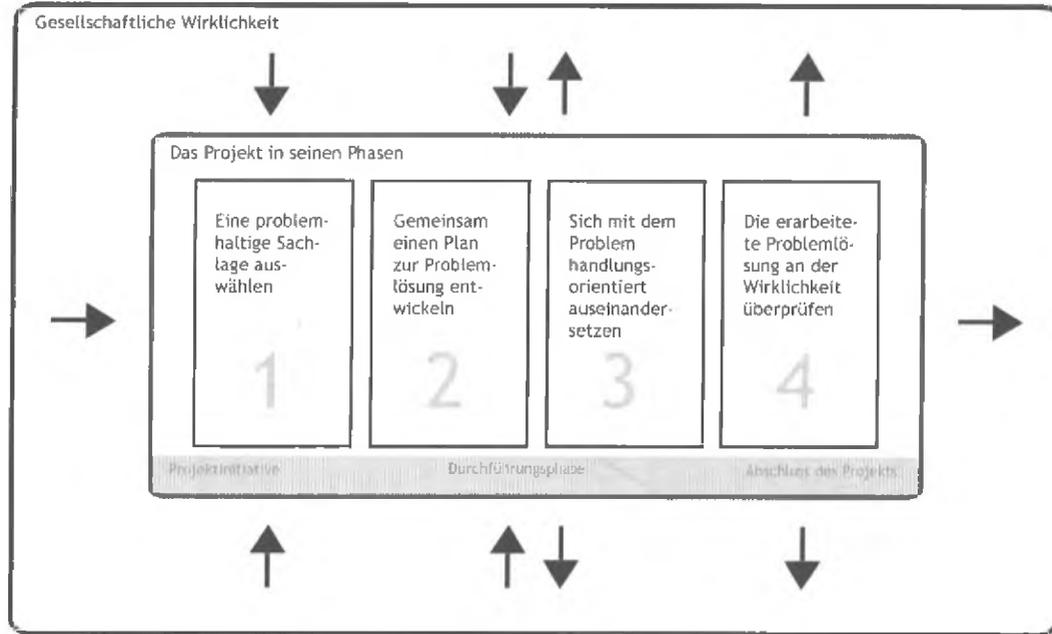
Das folgende Kapitel widmet sich nach diesen grundlegenden theoretischen Ausführungen nun der empirischen Forschung zu FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN, bereichert die konzeptionelle Seite des Themas mit empirisch gewonnenen Erkenntnissen zum fremdsprachlichen Handeln und Lernen in dieser Lernform. Im nachfolgenden Forschungsbericht werden drei weitgehend aktuelle Studien, die zum fremdsprachlichen Lernen in Projekten angestellt wurden, einem Vergleich unterzogen und hinsichtlich ihrer lerntheoretischen und methodischen Grundlagen und insbesondere hinsichtlich ihrer Ergebnisse für die eigene Arbeit diskutiert.

3.2 Projektforschung zu FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN

Der empirischen Validierung von Hypothesen über das Lernen in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN für DaF/DaZ haben sich bislang – verglichen mit der umfangreichen theoretischen und praxisorientierten Literatur – verhältnismäßig wenige Autorinnen und Autoren gewidmet. Die Zahl der veröffentlichten Praxisberichte geht weit über die Zahl der Forschungsberichte hinaus. In diesem Kapitel werden daher die Untersuchungen von Hoffmann (2008), Šimunek (2007) und Belz & Kinginger (2003) diskutiert, da sie die hier unterstellte Forschungslücke in Ansätzen zu füllen vermögen. Hoffmanns Studie ist in Italien verankert, die Untersuchung von Šimunek in der Bundesrepublik und die von Belz & Kinginger in den USA. Šimunek und Belz & Kinginger untersuchen je ein englisch-deutsches Telekollaborationsprojekt zwischen amerikanischen Germanistikstudierenden einerseits und deutschen Lehramtsstudierenden für Englisch andererseits. Während Hoffmann individuelle Lernverläufe von italienischen Deutschlernenden im Projekt interessieren, widmet sich Šimunek dem Erwerb formelhafter Elemente in den fremdsprachigen Produktionen der deutschen Anglistikstudierenden. Belz & Kinginger untersuchen den Gebrauch der

Projekte als Teil gesellschaftlicher Wirklichkeit

Abbildung 3.2: Projekte als Teil gesellschaftlicher Wirklichkeit



deutschen Anredeformen unter dem Fokus der pragmatischen Kompetenz. Dabei ist das Projekt bei Hoffmann eher als klassisch zu bezeichnen. Die beiden anderen Projekte sind als Telekollaborationsprojekte im Bereich Projekte und Neue Medien anzusiedeln.

Alle drei Studien wurden im universitären Kontext durchgeführt und widmen sich explizit der Lernform PROJEKT. Sie weisen dadurch eine gewisse Nähe zu den universitären Projektkontexten der vorliegenden Arbeit auf und werden an dieser Stelle trotz ihrer unterschiedlichen Forschungsfragen, theoretischen Ausgangspositionen sowie methodologischen Vorgehensweisen einem Vergleich unterzogen. Ziel des Vergleichs ist es, die empirisch gewonnenen Erkenntnisse zum fremdsprachlichen Handeln und Lernen in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN vorbereitend für die vorliegende Untersuchung zu diskutieren. Da die Ergebnisse mit Hilfe sehr unterschiedlicher Methoden und unter verschiedenen lerntheoretischen Prämissen gewonnen wurden, werden zunächst die lerntheoretischen Grundlagen der Studien referiert, bevor das jeweilige Untersuchungskorpus und die spezifischen Ergebnisse dargestellt werden.

Lerntheoretische Grundlagen Lerntheoretische Grundlage der Untersuchung von Hoffmann sind Arbeiten des Psychologen Klaus Holzkamp, anhand derer expansives bzw. defensives Lernverhalten einzelner Studierender im Verlauf der einsemestrigen Projektarbeit dargestellt werden.

Im Holzkampschen Modell des Lernens handeln intentionale Subjekte nach ihren spezifischen Lerninteressen eingebunden in gesellschaftliche Machtverhältnisse, die nur ein prinzipiell gebrochenes Verhältnis des Subjekts zum Lernen zulassen. Intersubjektivität als Beziehung zu anderen Subjekten und die eigene körperliche Positioniertheit geben den Rahmen der für ein Subjekt geltenden, subjektiven Begründungen für spezifische Handlungen in einer potentiell widerständigen Welt. Sie ermöglichen individuelle Entscheidungen, die zu eher defensiv orientierten oder eher expansiv orientierten Lernhandlungen führen. Defensiv lernende Subjekte führen Lernhandlungen aus, um eine Beeinträchtigung der Lebensqualität abzuwenden, expansiv lernende Subjekte erreichen durch das Durchdringen eines Lerngegenstandes eine erweiterte Lebensqualität und damit ein vertieftes Weltverständnis. Wichtig in diesem Zusammenspiel der Entscheidungsmöglichkeiten ist die Bewusstmachung der eigenen Situiertheit, um die adäquate Entscheidung bezüglich eines Lerngegenstandes treffen zu können. Eine Diskrepanzerfahrung bezüglich den in der Tiefenstruktur eines Lerngegenstandes angelegten Lernmöglichkeiten und der momentanen subjektiven Unzu-

friedenheit weist dem lernenden Subjekt den Weg und so entstehen bei expansiv Lernenden Lernschleifen und Lernsprünge. Partizipatives und kooperatives Lernen wiederum ermöglichen durch ihre Neudefinition des Lehrer-Lerner-Verhältnisses als Novize-Meister-Verhältnis expansives Lernen. Lernen besteht so vor allem in einer subjektiven Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten. (Hoffmann 2008: 46ff.)

Hoffmann (2008) fokussiert Schnittpunkte zwischen individuellem und kollektivem Lernen. Der Untersuchung liegen die Hypothesen zu Grunde, dass erstens Projektarbeit als kooperative Lernform eine ideale Voraussetzung für expansives Lernen ist, zweitens sich Lernvorhaben in den von den Lernenden verwendeten Strategien als Handlungspläne konkretisieren¹² und drittens individuelle Lerninteressen Grundlage für expansives Lernen in Lernschleifen und mit Lernsprüngen sind (Hoffmann 2008: 134).

Ausgangspunkt von Šimuneks (2007) Untersuchung ist, dass vor allem der direkte Kontakt zwischen Lernenden und Muttersprachlern positive Auswirkungen auf den Fremdspracherwerb der zu erlernenden Sprache – in diesem Fall Englisch – hat. Der Autor geht von der Möglichkeit impliziten, automatischen Spracherwerbs in quasi authentischen Situationen aus. Ein Lernzuwachs ist dann gegeben, wenn sich zeitlich versetzt Veränderungen in der Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel, in diesem Fall formelhafter Elemente, in den Datensätzen nachweisen lassen (Šimunek 2007: 156ff.). Šimunek (2007: 47ff.) stellt zahlreiche lerntheoretische Bezüge her, in deren Mittelpunkt die Rolle des authentischen Inputs und die Interaktionen zwischen Mutter- und Nichtmuttersprachlern stehen, aber auch lehrerseitige Aufmerksamkeitslenkung und Intervention eine Rolle spielen.

Belz & Kinginger (2003) bieten eine weiterführende soziokulturelle Perspektive an für das Lernen von Sprachen in authentischen Lernarrangements, als welche Telekollaborationsprojekte gelten. Sie zeichnen den Verlauf des Gebrauchs eines einzelnen lernersprachlichen Items – der deutschen Anredeformen – in einem spezifischen Kontext nach und ziehen „recently emerging, alternative metaphors for language learning, such as participation (...) or apprenticeship (...)“ (Belz & Kinginger 2003: 641) heran, um die Entwicklung der pragmatischen Kompetenz ihrer Lernenden zu charakterisieren.

Datenbasis Alle drei Studien arbeiten mit verbalen Daten, wobei sich die Art der Daten und deren Analyse grundlegend unterscheiden. Hoffmann (2008)

¹² Zur Diskussion der Zusammenhänge zwischen Strategie und Handlung(splan) vgl. z. B. Oxford & Schramm (2007) sowie Würffel (2006).

verwendet Lernerinterviews im Verlauf des Projekts, Lerntagebücher zum Projekt und Transkripte der videographierten Projekttreffen. Auf dieser Grundlage werden in sechs Fallstudien individuelle Lernverläufe von sechs Studierenden bzw. Projektteilnehmenden hinsichtlich der individuellen Voraussetzungen, der verwendeten Strategien und der Kooperation in der Gruppe detailliert nachgezeichnet. Šimunek (2007) Studie beruht auf umfangreichen Datensätzen aus der elektronisch-schriftlichen Kommunikation der Lernenden sowie deren mündlicher Interaktion während der Online-Phasen im Projekt. Durch die Analyse der schriftlichen Produktionsdaten werden individuelle Unterschiede in Qualität und Quantität der Nutzung sprachlicher Muster und formelhafter Elemente im Projektverlauf aufgedeckt. Die mündlichen Interaktionsdaten liefern Hinweise auf die von den Studierenden verwendeten Strategien im Umgang mit dem Sprachmaterial. Als flankierende Daten gelten die von Leitfragen gestützten Projekttagbücher der deutschen Studierenden. Belz & Kinginger (2003) beschränken den Fokus ihrer mikrogenetischen Analyse in den sieben transatlantischen Kleingruppen des Projekts auf das „T of solidarity“ – die Du-Form – in den elektronisch-schriftlichen Produktionen der Lernenden, d. h. anhand der Texte von 425 E-mails und 55 Chat-Protokollen. Während sich Hoffmann (2008) anhand der Aussagen über das Lernen und anhand der Videoaufzeichnungen der Projektarbeit den defensiven bzw. expansiven Fremdsprachenlernprozessen im Einzelfall widmet, werten Šimunek (2007) und Belz & Kinginger (2003) lernersprachliche Produktionen aus. Šimunek (2007) versucht sich am Nachweis von Spracherwerb durch authentischen Input im Projekt (Art des Inputs, Verwendungshäufigkeiten, Interaktionsmöglichkeiten). Belz & Kinginger (2003) bedienen sich der Partizipationsmetapher, um sprachliche Entwicklung im Sprachgebrauch zu erklären (Verwendungshäufigkeiten, Interaktion, *peer-assistance* und *language socialization*).

Ergebnisse Die interessanten Ergebnisse und Interpretationen der Studien ergänzen sich gegenseitig. Zunächst einige Fallbeispiele von Hoffmann (2008): Die Lernerin Cristina beschreibt Lerngelegenheiten, die sich erst durch die Zusammenarbeit in der Gruppe und die dadurch entstehenden fremdsprachlichen Vergleichsmöglichkeiten ergeben haben, „sowohl bei der aussprache als auch dabei die texte zu verbinden um ein zusammenhängendes projekt zu machen [sic!]“ (Hoffmann 2008: 172). Die Aussprachefehler werden von den Mitstudierenden korrigiert. Die Korrekturen werden von der Studentin angenommen, die Gruppenarbeit zwingt zum Sprechen und dazu, sich irgendwie zurechtzufinden und nach Worten zu suchen (vgl. Hoffmann 2008: 173). Für die Lernerin Silvia, die ihr vorwiegend expansives Deutschlernen insgesamt mit persönlichem Wachstum verbindet, beginnt das fremdsprachliche Lernen bei der Produktion von Texten, an zweiter Stelle stehen die auf den Texten aufbauenden Ausspra-

cheübungen (vgl. Hoffmann 2008: 177). Die Lernerin und Projektteilnehmerin Federica schöpft aus ihrer Erfahrung des ungesteuerten Spracherwerbs im Ausland. Ihr Lernen ist auf die kommunikative Wirkung der sprachlichen Mitteilung ausgerichtet, was sich im Herstellen von Blickkontakt zum Zuhörer als wesentliche Kommunikationsstrategie äußert. Der Lerner Valerio beharrt auf den eigenen Ausspracheschwächen und lehnt die Unterstützung durch Korrektur seiner Studienkollegen ab (vgl. Hoffmann 2008: 237f.). Kooperatives Arbeiten in Gruppen, Reflexionsmöglichkeiten über die eigenen fremdsprachlichen Äußerungen sowie explizite und implizite Hilfestellungen durch die Mitlernenden sind wichtige Determinanten in Hoffmanns Projektstudie. Die detaillierten Einzelfallbeschreibungen der Studie zeigen expansive und defensive Lernverläufe und liefern ein empirisches Abbild von Individualität und Komplexität sprachlicher Lernprozesse in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN.

Andere ergänzende Ergebnisse liefern Šimunek (2007) fallübergreifende Interaktionsanalysen, die sich auf formelhafte Elemente konzentrieren. Er weist systematisch verschiedene Möglichkeiten intentionaler Beschäftigung mit der zu erlernenden Sprache im Telekollaborationsprojekt nach. Besonders hervorzuheben sind hier das Verfremden der Muttersprache, das spielerische Umgehen mit der Fremdsprache Englisch, Aushandlungen in Bezug auf die Angemessenheit der Verwendung von Begriffen, die Begegnungen mit dem fremdsprachlichen Input, die Fokussierung lexikalischer Probleme in der Lernaltersprache Englisch durch das Aufdecken von lexikalischen Lücken, die Verwendung von Alternativen und das Auftreten von Verunsicherungen. Um Unsicherheiten vor allem im lexikalischen Bereich aufzulösen, greifen die Studierenden im Telekollaborationsprojekt auf ihre anwesenden Gruppenpartner, sowohl im Chat als auch in realer Präsenz, zurück, lassen sich von Mitstudierenden anderer Gruppen helfen oder suchen Hilfe in einem Wörterbuch (vgl. Šimunek 2007: 246ff.). Die Rolle des Inputs wird eher schwach ausgewiesen. Auch sind die Arbeit in Kleingruppen, die Reflexionen über die eigenen fremdsprachlichen Äußerungen sowie die erfahrenen Hilfestellungen bedeutsam. Er schreibt: „Ausgesprochen selten forschen sie [die Studierenden, K.P.] auch in der Korrespondenz mit dem kanadischen Partner nach Evidenz für bestimmte sprachliche Items“ (Šimunek 2007: 246). Er sieht in der weiterführenden Darstellung von Einzelfällen dennoch eine Möglichkeit, Spracherwerb durch (elektronisch basierte) Interaktion nachzuweisen. Er beschreibt kontrovers ein ‚Lernen ohne Aushandlung‘ und kennzeichnet das Lernen durch Interaktion anhand der Eliminierung formelhafter Elemente aus den Produktionen, sowie anhand ihrer kurz-, mittel- und langfristigen Übernahme. Einen letzten Punkt widmet er den Grenzen der Interaktion und beschreibt lernerseitige Resistenzen trotz Interaktion (vgl. Šimunek 2007: 288ff.). Mit dem Fokus auf ausgewählte sprachliche Formen und der Analyse des Umgangs der Lernenden unter spracherwerbtheoretischer Per-

spektive gelingt Šimunek (2007) eine detaillierte Darstellung fremdsprachlicher Lernprozesse in Telekollaborationsprojekten. Einige der Ergebnisse, z. B. Formen der Interaktion in Kleingruppen oder die Möglichkeiten der Modellierung der Fremdsprache in dieser, können mit Sicherheit auf andere Projektkonstellationen übertragen werden. Für stärker medien-spezifische bzw. individuelle Ergebnisse gelingt dies weniger. Auch hier sind Komplexität und Individualität von fremdsprachlichen Lernprozessen in Projekten als grundlegend erkannt und empirisch nachgewiesen.

Ausgehend von einem ähnlich sprachsystematischen Fokus auf den Gebrauch der deutschen Anredeformen *du* / *Du* und *sie* / *Sie* beschreiben Belz & Kinginger (2003) zunächst die Gebrauchsnorm der deutschen Studierenden anhand deren eigener Texte und verwenden diese Beschreibung als Ausgangsnorm für das Projekt. Diese wenden sich ausschließlich und durchgängig mit *du*, *Du* an ihre amerikanischen Projekt-*peers*. Dann zeigen die Autorinnen fallübergreifend und quantitativ, wie die amerikanischen Studierenden auf diesen Gebrauch reagieren und welche Form(en) sie in ihren eigenen Texten (E-mails, Chats) verwenden. Die Autorinnen stellen drei Entwicklungsstränge in Bezug auf die korrekte Verwendung der deutschen Anredeformen heraus, die sie mit „abrupt development“, „gradual development“ und „persistent variation“ bezeichnen (Belz & Kinginger 2003: 631f.). Ergebnisse der Studie sind, dass die Telekollaboration mit „expert speaking German peers“ ein unterstützender Kontext ist für explizite Hilfestellung durch hierarchisch gleichgestellte Personen (*peers*) und die Gelegenheit für eigene Beobachtungen und Reflexionen über den adäquaten Gebrauch der Anredeformen. In den Lernertexten zeigt sich die Entwicklung pragmatischen Bewusstseins hin zum adäquaten Sprachgebrauch zwischen *peers*. Ursache für diese Entwicklung ist die Erweiterung von „discourse options“ im Projekt, entstanden durch die authentische Interaktion mit den deutschen Studierenden. Sie machen jedoch auch fehlendes Bewusstsein hinsichtlich der soziolinguistischen Komponente des Gebrauchs bzw. mangelndes grammatisches Wissen und Können für den nicht normadäquaten Gebrauch verantwortlich. Die positiven Ergebnisse der Studie – die Mehrheit der amerikanischen Studierenden verwendet die Anredeform *Du* im Verlauf des Projekts normadäquater als zu Beginn – werden nicht auf Instruktion oder Regelerklärung zurückgeführt, sondern auf „language socialization in situations which involve definable threats to positive face, that is, one's desire to be liked“ (Belz & Kinginger 2003: 630f.). Die Autorinnen legen dar, wie anhand der Entwicklung eines sehr begrenzten sprachlichen Phänomens aus soziokultureller Perspektive fallübergreifend begründete Interpretationen zur Rolle des direkten Kontakts mit Muttersprachlern im Fremdsprachenunterricht und dessen potentielle Auswirkungen auf den Sprachgebrauch von Lernenden gegeben werden können. Im Vergleich zu den Ergebnissen von Šimunek (2007) sind die soziokulturelle

Perspektive und die tendenziell wertfreie Betrachtung des Sprachgebrauchs der Lernenden im Hinblick auf die eigene Arbeit interessant. Für Interaktionen im Rahmen von FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN wird hier empirisch gezeigt, wie Komplexität und Individualität zwar hinsichtlich des untersuchten sprachlichen Phänomens reduziert werden, jedoch in Bezug auf die soziokulturelle Umgebung, die Teilhabe und *agency* der Lernenden im Projekt wieder in den Vordergrund rücken (vgl. auch Kapitel 3.3.2).

Zusammenfassung Die drei diskutierten Studien stellen verschiedene empirische Zugangsmöglichkeiten zu FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN dar und gehen dank der detaillierten Datenerhebung und -analyse weit über die veröffentlichten Praxisberichte hinaus. Hoffmann (2008) gibt Aufschluss über den Verlauf von Projektphasen und über die darin von den Studierenden individuell vollzogenen Fremdsprachenlernprozesse in einem weiten Sinne expansiven bzw. defensiven Lernens nach Holzkamp. Die Interpretation und die Analysen von Hoffmann (2008) werden im Rahmen einer allgemeinen subjektwissenschaftlichen Lerntheorie ausgeführt und tragen dazu bei, die Vielfalt der sprachlichen Handlungs- und Lerngelegenheiten in Projekten darzustellen. Bei Šimunek (2007) liefert die Auswertung lerner eigener Produkt- und Interaktionsdaten Einblicke in sprachliche Handlungs- und Lernprozesse in Telekollaborationsprojekten. In Bezug auf den individuellen Erwerb von Elementen formelhafter Sprache als Beispiel für die Effizienz des Lernarrangements Telekollaboration kommt der Autor der Studie allerdings zu wenig euphorischen Ergebnissen. Er geht kritisch auf Distanz zum impliziten, automatischen Spracherwerb in quasi authentischen Situationen und schätzt demgegenüber die Fokussierung auf die Interaktionen in den Kleingruppen des Projekts (Lerner-Lerner und Lerner-Muttersprachler) als weitgehend fruchtbar für die Beschreibung sprachlichen Lernens in Telekollaborationsprojekten ein. Er schreibt:

Nicht zuletzt ist hier die Rekonstruktion einiger komplexer Sequenzen interessant, in denen die Bedingungen für ein sprachliches Lernen (oder auch dessen Abwesenheit) dargelegt werden können. Šimunek 2007: 161)

Der Autor hebt die Bedeutung hervor, die das Erkennen und Lösen von Formulierungsproblemen durch die Lernenden in den vielfältigen Interaktionen hat. Im untersuchten Telekollaborationsprojekt werden die Anstöße zur Problematisierung sprachlicher Erscheinungen häufig durch das gemeinsame Formulieren gegeben, abhängig vom je individuellen Problembewusstsein spezifischer sprachlicher Items (vgl. Šimunek 2007: 323).

Dass dabei insbesondere diejenigen Entwicklungen eine zentrale Stelle einnehmen, die von deutlichen Reflexionsprozessen begleitet sind,

ist wohl der üblichen Form dieses Lernarrangements geschuldet, in dessen Zentrum die gemeinschaftliche Produktion fremdsprachlicher Texte steht. (Šimunek 2007: 161)

Der Auslöser der reflektierten, kooperativen Textproduktion liegt in der Lernform PROJEKT, mit der offensichtlich eben diese (sozio-kommunikativen) Prozesse elizitiert werden können. Belz & Kinginger (2003) rücken die Bedeutung der sozialen Komponenten des sprachlichen Handelns in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN in den Vordergrund, indem sie explizite Hilfestellungen und normadäquaten Gebrauch eines sprachlichen Items systematisch-analytisch miteinander verbinden und so für das Lernen in Telekollaborationsprojekten zu einer positiven Einschätzung kommen. Als Schlussfolgerungen formulieren die Autorinnen, dass, obwohl die Studie nur in einem spezifischen Kontext und nur zu einer sprachlichen Form durchgeführt wurde, weitergehende Auswirkungen auf Verlaufsstudien im Bereich *interlanguage pragmatics* zu erwarten sind (vgl. Belz & Kinginger 2003: 641).

Die Komplexität sprachlichen Handelns in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN zeigt sich in allen drei Untersuchungen trotz ihrer stark unterschiedlichen theoretischen und empirischen Herangehensweisen. Lerngelegenheiten werden von Lernenden dann genutzt, wenn diese selbst problemlösend handeln, ein eigenes Lerninteresse aufbringen und die soziokulturelle und sprachliche (Lern-)Umgebung individuelles fremdsprachliches Handeln ermöglicht. Teilhabemöglichkeiten, Diskursoptionen, echte Handlungsmöglichkeiten werden hervorgerufen und unterstützt durch individuelle Diskrepanzerfahrungen, lerner- oder lehrerseitig initiierte Problemstellungen oder *peer-assistance* in der fremdsprachlichen Kommunikation. Individuelle Interessen und entsprechende authentische Interaktionsmöglichkeiten sind ein Schlüssel zum Verständnis sprachlichen Lernens in Projekten. Außerdem ist die Bedeutung des Handelns in Gruppen, der Reflexionsmöglichkeiten und deren Einfluss auf die Veränderung und Modellierung der eigenen fremdsprachlichen Äußerungen nicht von der Hand zu weisen.

Die von Hoffmann (2008) und Šimunek (2007) gewählten lerntheoretischen Grundlagen verdeutlichen zwei sich gegenüberliegende Pole – zum einen die Makroperspektive allgemein psychologischer, die gesamte Lebenswelt umfassender Herangehensweisen, zum anderen die Mikroperspektive der Untersuchung von lernersprachlichem Zuwachs anhand ausgewählter sprachlicher Elemente und deren Operationalisierung im Projektfeld. Belz & Kinginger (2003) gelingt mit ihrem Ansatz die Verbindung zwischen psycholinguistisch-erwerbstheoretisch ausgerichteten SLA-Studien und eher soziokulturellen Herangehensweisen an das Lernen von Fremdsprachen.

Die positive Entwicklung von lernereigenen fremdsprachlichen Äußerungen in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN wird, das zeigen die ausgewerteten Studien, von engen Beziehungen zwischen Novizen und Experten beeinflusst. Lernende

schaffen sich Teilhabeoptionen während ihres Lernprozesses und nutzen kontextspezifisch und individuell verschiedene Möglichkeiten zum Gebrauch der Fremdsprache sowie zur Reflexion über ihn. Die Lernenden in den drei referierten Studien unterscheiden sich zwar, was sie jedoch vereint und was die Studien für die hier vorliegende Arbeit besonders interessant macht, ist die kontextspezifische Auseinandersetzung mit sprachlichen Strukturen, die jeweilige Modellierung der fremdsprachlichen Äußerungen im Projekt. Es ist notwendig und sinnvoll, Studien in diesem Forschungsfeld ganzheitlich und longitudinal anzulegen. Es ist gleichzeitig notwendig, auf kleine Beobachtungseinheiten zu fokussieren, um im komplexen Projektgefüge sprachliche Lernprozesse beschreiben zu können. Außerdem, und dies ist ein Ziel der vorliegenden Studie, müssen beobachtete Veränderungen in fremdsprachlichen Äußerungen der Lernenden, individuelle und kooperative Elemente des Handelns im Projekt sowie Teilhabeoptionen im Zusammenhang interpretiert werden, um der Lernform Projekt empirisch gerecht zu werden. Den individuellen Lernverläufen, dem Erwerb formelhafter Elemente und der Erweiterung pragmatischer Kompetenzen werden mit der vorliegenden Studie Ergebnisse zur Sprachlichen Tätigkeit hinzugefügt.

3.3 Tätigkeitstheoretische Perspektiven

In den vorhergehenden Kapiteln wurde auf einige historische Entwicklungslinien der Projektidee in pädagogischen Feldern, auf Projektstrukturen und das Konzept der aktiven Medienarbeit sowie auf ausgewählte empirische Studien zur Projektforschung eingegangen. Nun soll die Darstellung der eigenen, tätigkeitstheoretischen Perspektive die Arbeit lerntheoretisch positionieren.

3.3.1 Rezeption der Tätigkeitstheorie in der Fremdsprachenforschung

Im Forschungsbericht wurde deutlich, dass Untersuchungen mit einem soziokulturell motivierten Blick auf fremdsprachliche Lernprozesse in der Lage sind, die Verbindung zwischen (gesellschaftlicher) Teilhabe und der Entwicklung von projektspezifischen lernereigenen Produkt(ion)en zu fassen. Ein solcher Blick ist auch der vorliegenden Arbeit eigen. Von tätigkeitstheoretischen Perspektiven auf den hier gewählten Untersuchungsgegenstand zu sprechen, bedeutet, zunächst einige Forschungslinien nachzuzeichnen, die mit der Tätigkeitstheorie und von ihr inspirierten Konzeptionen des Lernens von Fremdsprachen verbunden sind. Tätigkeitstheoretische Konzepte menschlicher Lernprozesse allgemein gehen auf die so genannte kulturhistorische Schule um Lev Semjonowitsch Wygotskij (1896–1934) zurück, der in Auseinandersetzung mit den entwicklungs-

psychologischen Studien von Piaget in den 1920er Jahren kontroverse Diskussionen führte.¹³ In der Tätigkeitstheorie wird Lernen als sozial gebundener Prozess modelliert, der sich in gegenseitiger Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft vollzieht. Dies gilt auch für das Lernen einer Fremdsprache, wobei die (Fremd-)Sprache gleichzeitig Gegenstand und Resultat eines sprachlich-kommunikativen Aneignungsprozesses ist. In der Perspektive des entwicklungspsychologischen Konzepts nach Wygotskij (1986) ist, wie Bracht (2001) darlegen kann, vor allem von Bedeutung, die Dualität von Individuum und Gesellschaft zu überwinden und Lernen dialektisch zwischen diesen beiden Polen anzusiedeln.

In Wygotskij's Perspektive können die Bedingungen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens nicht allein als biologisches Reifen (in ontogenetischer Sicht) oder als biologische Anpassung (in phylogenetischer Sicht) oder als Aneignung objektiver Kulturgegenstände durch Erziehung und Bildung (in geisteswissenschaftlicher Sicht) aufgefasst werden (...). Ihm zufolge stellt die durch Werkzeuge (Mittel) vermittelte Arbeitstätigkeit des Menschen das Erklärungsprinzip für Entwicklungs- und Lernprozesse dar. Als Werkzeuge gelten alle Vermittlungsgegenstände vom Faustkeil bis zur Werkzeugmaschine und bis zum Computer heute, von der Sprache bis zu artifiziellen theoretischen Systemen.

Mit diesem Ansatz eröffnet sich eine Perspektive für die Analyse von Lernen als Tätigkeit der Interiorisierung und Entwicklung von unverwechselbarer Individualität im Prozeß der Aneignung von gesellschaftlich und kulturell-historisch erarbeiteten Erfahrungen, und es eröffnet sich eine Perspektive für die Bestimmung der Inhaltlichkeit von individuellen Lernprozessen (...). (Bracht 2001: 88ff.)

Im Rahmen dieser Arbeit ist nicht das Wygotskij'sche Theorem der „Zone der nächsten Entwicklung“ von Interesse¹⁴, sondern die Weiterführung der Tätigkeitstheorie in der Theorie der Sprachlichen Tätigkeit nach Leont'ev (1984a). In der deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion sind zu Beginn des 21. Jahrhunderts vereinzelt Verweise auf das lerntheoretische Modell der Tätigkeit nach Wygotskij zu finden. Beispielsweise zieht Bredella (2002) in

¹³ Wertsch (1993, 1995, 1997) gilt als einer der Wiederentdecker dieser Schule (nicht nur) für die anglophone Wissenschaftswelt. Mit Viehweger (1984) wurden einige grundlegende Aufsätze von A.N. und A.A. Leont'ev als Vertreter der sowjetischen Lernpsychologie und heutigen kulturhistorischen Schule in deutscher Übersetzung zugänglich.

¹⁴ Vgl. hierzu z. B. Snyder Olta (2000).

einer Replik auf die Erklärungsversuche von Wendt (2002) zu den Vorzügen des radikalen Konstruktivismus Wygotskij heran, um einen sozialen Konstruktivismus zu favorisieren, nach dem jede Entwicklung eines Menschen bzw. Kindes zunächst eine Erscheinung der ihn/es umgebenden Welt sei. Dieser rücke die „soziale Welt, die der radikale Konstruktivismus in eine unerkennbare Realität und eine vom Gehirn erzeugte Wirklichkeit auflöst, in den Mittelpunkt“ (Bredella 2002: 123). In einer Publikation zu Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit verweist Wendt (2000) selbst auf dieses theoretische Modell und nimmt die inzwischen mehr als prominente Forderung nach Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht zum Anlass, neben anderen Handlungstheorien die der sowjetischen Psychologen als besonders geeignet für fremdsprachliches Handeln und Lernen herauszustellen. Er schreibt:

Von besonderer Bedeutung im Hinblick auf die Untersuchung sprachlichen Handelns im Rahmen des gewählten Themas scheint die Aufarbeitung der sowjetischen Sprachhandlungstheorie (...). Mit der von ihr getroffenen Unterscheidung in äußeres (materielles) und inneres (geistiges) Handeln überschreitet sie einerseits das Verhaltensparadigma, indem sie erlaubt, Wahrnehmung, Verstehen und Kognition und insbesondere die prozedurale Wissensdimension in das Handeln einzubeschreiben, bleibt sie andererseits offen für die physische Dimension sprachlichen Handelns. (Wendt 2000: 24f.)

Zahlreiche US-amerikanische und britische Studien zu fremdsprachlichen Lernprozessen machen sich in den letzten Jahren tätigkeitstheoretische Ansätze zu Nutze, um vergleichsweise radikal traditionellere Sichtweisen der Fremdsprachenforschung zu kritisieren. Block (2003) sieht in der Tätigkeitstheorie bzw. *activity theory* einen gangbaren Weg zur Erweiterung des nur noch bedingt zur Erklärung von Wirklichkeitsphänomenen aus dem Wirklichkeitsbereich Fremdsprachenlernen tauglichen Input-Interaktion-Output-Modells (Block 2003: 100ff.). *Activity theory* bzw. tätigkeitstheoretische Konzepte nach der Rezeption der kulturhistorischen Schule haben Arbeiten wie die von Lave & Wenger (1991), aber auch kontextsensitive Studien zur Zweit- und Fremdsprachenforschung wie die von Belz (2002, 2003), Donato (2000), Flowerdew & Miller (2008), Lantolf (2000a), van Lier (2000), Snyder Ohta (2000), Pavlenko (2002) und anderen inspiriert. Diese Arbeiten sehen in tätigkeitstheoretischen Perspektiven erhebliches Potential für das Erfassen von Lernprozessen unter Einbezug des Kontextes und der jeweiligen Situation, in der sie verankert sind.

Während in der englischsprachigen Literatur vor allem die Grundannahmen des Input-Interaktion-Output-Modells hinterfragt werden, ist das Modell der Tätigkeit in der deutschsprachigen Forschung in handlungstheoretische Studien zum vorwiegend mündlichen Sprachgebrauch eingegangen, die mit den

Studien von Rehbein (1984) und Ehlich & Rehbein (1986) Bezüge zum Fremdsprachenunterricht bzw. zur schulischen Kommunikation herstellen. Untersuchungen zu fremdsprachigen Fertigkeiten, die als Handlungen im übergeordneten Rahmen einer Tätigkeit verankert werden, liegen beispielweise in den Arbeiten von Schnotz, Ballstaedt & Mandl (1981) und Schramm (2001) vor. Handlungstheoretische, pragmalinguistische Studien zu unterschiedlichen kommunikativen Verhaltensweisen und ihren Auswirkungen haben den tatsächlichen Gebrauch sprachlicher Mittel detailreich untersucht, um Muster sprachlicher Handlungen herauszuarbeiten, die die Kommunikation in der Gesellschaft prägen. Eine umfassende Rezeption dieser handlungstheoretisch fundierten Arbeiten, die zu einem Teil auf der sowjetischen Theorie der Tätigkeit, zu einem anderen großen Teil auf Sprechakttheorien beruhen, für die gesamte Breite der Fremdsprachendidaktik steht noch aus und soll auch im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden.¹⁵

Ein Sammelband mit dem Titel *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht* zum Fremdsprachenunterricht und seinen Grundlagen in der DDR und der Bundesrepublik, herausgegeben von Ehlers (1995a), hat zum Zeitpunkt seiner Veröffentlichung vor allem das Ziel, die bundes- und die DDR-deutsche Fremdsprachenlehrerpraxis und -forschung in einen Dialog zu bringen. Neben dem Hauptanliegen der Neukonzeption von Materialien, Curricula und Unterrichtsstrukturen werden auch lerntheoretische Positionen diskutiert. Ehlers (1995b) gibt im Vorwort des Bandes eine kurze Einführung in die Grund-

¹⁵ Der Begriff der Sprachtätigkeit nach Portmann-Tselikas (2001), grenzt sich deutlich von tätigkeitstheoretischen Perspektiven ab und setzt die Sprachverarbeitung in Form der klassischen Fertigkeiten zentral. „Sprachtätigkeit ist die aktuelle Ausübung einer (mehr oder weniger) gefestigten sprachlichen Fertigkeit“ (Portmann-Tselikas 2001: 250). In der vorliegenden Arbeit ist angestrebt, sich mit der Diskussion um den Begriff der Sprachlichen Tätigkeit als sprachbezogenes sprachliches Handeln in ganzheitlichen Lernprozessen zu positionieren, ohne auf einzelne Fertigkeiten beschränkt zu werden.

Die Verwendung des Begriffs der *sprachlichen Aktivitäten* im GeR beleuchtet Schramm (2008) kritisch. Sie schreibt: „So bleibt festzuhalten, dass der Begriff der *sprachlichen Aktivität* im GeR in eher allgemeiner Weise das sprachliche Rezipieren, Produzieren und Interagieren bezeichnet, ohne dass der Begriff beispielsweise im Hinblick auf speziell die Lesetätigkeiten weiter systematisch entfaltet würde. Keinesfalls fällt er mit dem Begriff der sprachlichen Tätigkeit bei Leont'ev zusammen, der diese im Hinblick auf die zugrundeliegenden Motive charakterisiert (...).“ (Schramm 2008: 155)

lagen des psychologischen Tätigkeitsbegriffs und fasst Verbindendes und Trennendes aus der europäisch östlichen und westlichen fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion aufschlussreich zusammen.¹⁶

Interessant an der Rezeptionsgeschichte der Tätigkeitstheorie für die aktuelle fremdsprachendidaktische Forschung ist, dass es weniger die deutschsprachigen Autorinnen und Autoren, Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen sind, die die Tätigkeitstheorie als *activity theory* in ausgewählten Ausschnitten erneut in den Fokus rückten, sondern englischsprachige Publikationen, die sich von einer Renaissance der kulturhistorischen Schule um Wygotskij inspirieren ließen, um im englischen Sprachraum die bis in die späten 1990er Jahre grundlegend geltenden Konzepte fremd- und zweitsprachlichen Lernens in Frage zu stellen.

3.3.2 Theorie der Sprachlichen Tätigkeit, *participation, agency*

Auf der in der frühen Sowjetunion entwickelten psychologischen Tätigkeitstheorie baut Aleksej Alekseevic Leont'ev (1984a) die theoretische Ausarbeitung der Sprachlichen Tätigkeit auf. Die fremdsprachenlernspezifische Weiterentwicklung erfährt dies unter anderem durch Schmidt (1981), Lantolf (2000a), Ehlers (1995a) und einige der oben genannten Autorinnen und Autoren. Neben den grundsätzlichen Annahmen des Lernens als einem dialektischen Prozess zwischen Individuum und Gesellschaft werden mit Hilfe der allgemeinen Tätigkeitstheorie hierarchische Beziehungen zwischen Tätigkeiten, Handlungen und Operationen konstruiert. Während Tätigkeiten von spezifischen Motiven angetrieben werden, sind Handlungen einem bewussten Ziel dienende Prozesse und damit Hauptkomponenten menschlicher Tätigkeit. Operationen wiederum sind deren kleinste Bestandteile (vgl. Ehlers 1995b: 11). In der Ausarbeitung des allgemeinen Tätigkeitsbegriffs charakterisiert Aleksej Nikolaevic Leont'ev (1984b) die Beziehungen zwischen Tätigkeit und Handlungen wie folgt:

Handlungen, die eine Tätigkeit realisieren, werden durch ihr Motiv hervorgerufen, sind aber auf das Ziel gerichtet. (...) Menschliche Tätigkeit existiert als Handlung oder Handlungskette. Die Arbeitstätigkeit existiert z. B. als Arbeitshandlungen, die Unterrichtstätigkeit als Lehr- und Lernhandlungen, die sprachliche Tätigkeit als Mitteilungshandlungen (Mitteilungsakte) usw. Werden innerhalb

¹⁶ Ebenso aufschlussreich, auch für historisch interessierte Fremdsprachendidaktiker und Fremdsprachendidaktikerinnen, sind einige Beiträge des Sammelbandes selbst, so von Baur (1995), Bimmel & Westhoff (1995), Davydov (1995), Komarova (1995), Leont'ev (1995) und Zimnaja (1995).

einer Tätigkeit die Handlungen unterschieden, die sie konstituieren. bleibt von der Tätigkeit im allgemeinen nichts übrig. Das kann auch anders ausgedrückt werden: vor uns läuft ein konkreter Prozeß ab, seitens des Motivs erscheint er als menschliche Tätigkeit, in bezug auf die Zielorientierung hingegen als Handlungen oder Handlungssysteme bzw. Handlungsketten.

Tätigkeit und Handlung sind originäre Erscheinungen, die nicht zusammenfallen. Ein und dieselbe Handlung kann unterschiedliche Tätigkeiten realisieren, sie kann von einer Tätigkeit auf eine andere übergehen; darin zeigt sich die relative Selbständigkeit einer Handlung. (Leont'ev 1984b: 22f.)

Die zunächst linear hierarchisch erscheinende Struktur von Tätigkeit – Handlung – Operation kann sich in der Theorie der Tätigkeit verschieben. Die augenscheinlich ähnlichen ‚Aktionen‘ erweisen sich in Abhängigkeit von den in ihnen realisierten Zielen als Teilhandlungen verschiedener Tätigkeiten oder auch als Tätigkeit selbst, je nach dem konkreten Verhältnis von Individuum und Gesellschaft in einer historisch verankerten Situation und den daran anknüpfenden Motiven.

Block (2003) zeigt anhand eines Beispiels aus dem Bereich Fremdsprachenlernen, wie der Zusammenhang von Tätigkeit, Handlungen und Operationen in der Praxis aussehen kann. Das von ihm angenommene Grundmotiv für die Fremdsprachenlerntätigkeit ist der Wunsch nach Teilhabe (*participation*) an einer sozialen Gruppe. Die dafür auszuführenden Handlungen bedürfen konkreter und bewusster Ziele. Diese würden sich am Beispiel des Sprachenlernenden auf sprachlichen Ebenen bewegen, z. B. Austausch von Informationen, Bedeutungen aus dem Kontext ableiten, ein Telefongespräch planen und vorstrukturieren, um es formal richtig führen zu können. Die Operationen, die die/der Lernende nun ausführt, sind abhängig von den Bedingungen, die eine spezifische (Lern-)Situation für die/den individuelle/n Lernende/n bereithält, inklusive den jeweils eigenen Fähigkeiten (Block 2003: 102). An dieser Stelle unterscheidet Block nicht zwischen den kommunikativen Handlungen (Austausch von Informationen) und denjenigen, die die Kommunikation vorbereiten (ein Telefongespräch planen und vorstrukturieren). Diese Unterscheidung ist für die vorliegende Arbeit jedoch zentral. Sie speist sich aus den nachfolgenden Überlegungen von Leont'ev (1984a) und versucht, diese für die empirische Analyse zu konkretisieren.

In seinen theoretischen Ausführungen zur Sprachlichen Tätigkeit unterscheidet Aleksej Alekseevic Leont'ev (1984a) zunächst zwei grundlegende Motive für Sprachliche Tätigkeit. Diese sind die mit der gesellschaftlichen Verwendung von Sprache verbundenen Motive des Erkenntnisgewinns und der Kommunikation.

Beide Motive stellen sich als grundlegende Funktionen und als zwei zentrale und adäquate Eigenschaften von Sprache dar. Leont'ev entwickelt demzufolge theoretisch Sprache in/als Kommunikationstätigkeit und Sprache in/als Erkenntnistätigkeit (vgl. Leont'ev 1984a: 33). Ihm zufolge gibt es zunächst keine eigentliche Sprachliche Tätigkeit, da die Funktion von Sprache und die Motive ihrer gesellschaftlich/individuellen Benutzung bereits vergeben sind. Dennoch, und das ist für die lerntheoretische Fundierung fremdsprachlichen Lernens besonders interessant, postuliert Leont'ev für das Lernen einer zweiten Sprache eine originär Sprachliche Tätigkeit, d. h. eine Tätigkeit, deren Motiv die Sprache selbst ist.

Sprachliche Tätigkeit kommt im psychologischen Sinne des Wortes nur in den relativ seltenen Fällen vor, in denen das Tätigkeitsziel die Erzeugung einer sprachlichen Äußerung selbst ist, in denen die Sprache sozusagen das Ziel selbst ist. Offenbar sind diese Fälle im wesentlichen mit dem **Prozess der Vermittlung einer zweiten Sprache** (Hervorhebung K.P.) verbunden. (Leont'ev 1984a: 35)

Im Sinne der Theorie der Sprachlichen Tätigkeit handelt es sich vor allem dann um Sprachliche Tätigkeit, wenn die fremde Sprache selbst Gegenstand ihrer Beschäftigung ist. Die Tätigkeit der Beschäftigung mit einer zweiten oder weiteren Sprache ist eine das Bewusstsein des Individuums im Wechselspiel mit der Gesellschaft bildende und gleichzeitig eine die Gesellschaft verändernde Tätigkeit. Leont'ev (1984b: 35) bietet zusammenfassend drei Möglichkeiten an, das Verhältnis von Sprache und Tätigkeit theoretisch zu fassen:

1. Sprache in/als Kommunikationstätigkeit,
2. Sprache in/als Erkenntnistätigkeit und
3. Sprache in/als Sprachliche/r Tätigkeit beim Erlernen einer zweiten Sprache.

Nach dieser Unterscheidung ist die Beschäftigung mit einer zweiten oder weiteren Sprache grundsätzlich Tätigkeit, also ein individuell bewusstseinsbildender und gleichzeitig gesellschaftsbildender (Lern)Prozess. In seinen weiteren Ausführungen wird der Zusammenhang von Tätigkeit und Handlungen erklärt, ebenso von Sprachlicher Tätigkeit und sprachlichem Handeln. Sprachliches Handeln setzt eine dem allgemeinen Tätigkeitsziel untergeordnete Zielstellung, die Planung und die Realisierung des Plans sowie schließlich die Gegenüberstellung von Ziel und Resultat voraus (Leont'ev 1984a: 36). Sprachhandlungen haben, identisch zu jeder anderen Handlung, eine Orientierungs-, eine Planungs-

und eine Realisierungskomponente, die sich in der konkreten Situation beschreiben lassen (Leont'ev 1984a: 37). Davon ausgehend, dass Handlungen zielgerichtet sind, Tätigkeiten einem Motiv unterliegen, Handlungsziele nicht außerhalb des Tätigkeitszwecks liegen und die Beziehung zwischen Tätigkeit und Handlung dynamisch ist, stellt sich empirisch die Frage nach der je über- bzw. untergeordneten Handlungs- bzw. Tätigkeitsebene. In Bezug auf das Erlernen einer zweiten Sprache kann gesagt werden, dass all jene (fremd)sprachlichen Handlungen Teilprozesse der fremdsprachlichen Tätigkeit sind, deren Ziel und Zweck es ist, die fremde Sprache zu lernen. Außerdem handeln Lernende mit der (fremden) Sprache im Rahmen von Kommunikations- und Erkenntnistätigkeit.

Diese Unterscheidung eröffnet einen differenzierten Zugang zum sprachlichen Handeln in komplexen Lernsettings wie Projekten, in denen authentische Kommunikationssituationen angelegt sind, die Möglichkeit zum heuristischen Gebrauch der Fremdsprache besteht und individuell an und mit der zu lernenden Sprache gehandelt wird. An dieser Stelle der theoretischen Überlegungen kann somit sprachliches Handeln mit kommunikativem Charakter von solchem sprachlichen Handeln unterschieden werden, das (fremd)sprachbezogen ist und der fortschreitenden Modellierung der eigenen Äußerung dient. Dabei ist Modellierung die inhaltliche und formale Erarbeitung und Gestaltung der eigenen fremdsprachlichen Äußerung in der spezifischen Projektsituation. Auf diese für die vorliegende Arbeit zentrale Unterscheidung wird in Kapitel 3.3.3 näher eingegangen.

Der marxistische Gehalt der Tätigkeitstheorie als Lerntheorie psychologischer Provenienz wird in jüngeren Arbeiten, die mit dem Begriff in seiner englischen Übersetzung – *activity theory* – arbeiten, nicht weiter geführt. Stärkere Betonung finden soziolinguistische, soziokulturelle und identitäre Aspekte des Fremdsprachenlernens als Akt der tätigen Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Herausforderungen (vgl. Block 2007a, b). Zentrale Begriffe sind dabei *participation* – Teilhabe – und *agency* – die individuelle Entscheidungsmacht der Lernenden in ihren soziokulturell verankerten, biographisch geprägten Fremdsprachenlernprozessen, wie sie z. B. Pavlenko (2002) darstellt. Noch vor wenigen Jahren und mit Bezug auf die beginnende Rezeption des Modells des Lernens als verstärkter Teilhabe an *communities of practice* nach Lave & Wenger (1991) formuliert Schmelter (2004) kritisch,

(...) dass der Fremdsprachenunterricht eine distinktive Praxisgemeinschaft mit eigenen Anforderungen und Lernzielen darstellt. Abgesehen davon, dass die Grenzen und Zugehörigkeiten zu sprachlichen Praxisgemeinschaften nicht eindeutig sind, (...) kommt hier hinzu, dass im Klassenraum die sprachliche Gemeinschaft, deren Mitglieder die Lerner zumindest potenziell werden sollen, im Fremdsprachenunterricht immer nur medial oder personal reduziert und

vermittelt gegenwärtig ist. Folglich sind Lernergebnisse aus dem Unterricht auch nicht direkt in andere Praxisgemeinschaften übertragbar. Didaktische Umsetzungen dieser soziolinguistischen und ethnographischen Erkenntnisse stellen (...) eine große, jedoch bislang kaum in Angriff genommene Herausforderung dar. (Schmelter 2004: 221)

Das von Lave & Wenger (1991) entwickelte Modell des Lernens als *Legitimate Peripheral Participation (LPP)* in *Communities of Practice (CoP)* muss immer wieder für fremdsprachliches Lernen kontextualisiert werden, auch wenn Swain & Deters (2007: 823) der Meinung sind, dass die *participation metaphor* die Metapher des Erwerbs (*acquisition*) im Sprechen über Fremdsprachenlernen bereits ersetzt hat. Das Modell von Lave & Wenger (1991), auf welches auch mit dem Begriff *situated learning* referiert wird, betont die Gleichzeitigkeit von Lern- und Handlungsprozessen, die sich dann einstellt, wenn Individuen im Verlauf einer bestimmten Lernzeit am gewählten Lern- bzw. Ausbildungsfeld mehr und mehr teilhaben. Die Autorinnen charakterisieren Lernen als *Legitimate Peripheral Participation*, als eine besondere Art sozialer Praxis, die anhand der Formen und Felder von Partizipation und anhand der Art und Weise der Interaktion zwischen Experten und Neulingen festgemacht werden kann und die sich erfolgreich durch einen immer höheren Grad an Teilhabe (Partizipation) der Novizen zeigt. Lernen wird als ein sich entfaltendes (*evolving*) und sich stets erneuerndes (*continuously renewed*) Beziehungsgeflecht (*set of relations*) dargestellt, in dem Aktivitäten und Tätigkeiten, Aufgaben und Funktionen und auch das Verstehen verteilt sind (vgl. Lave & Wenger 1991: 52f.). Innerhalb dieses Beziehungsgeflechtes entsteht die Teilhabe an der jeweiligen *CoP*. Das Verhältnis von Partizipation und *CoP* scheint zirkulär und ist von wachsender Transparenz und Sichtbarkeit von Bedeutungen zwischen den interagierenden Individuen bestimmt (vgl. Lave & Wenger 1991: 102).

Eine spezifische fremdsprachendidaktische Ausarbeitung des Begriffs Partizipation in der deutschsprachigen Forschung steht meines Erachtens nach noch aus, liegen doch konkurrierende Begriffe vor, wie z. B. ein fremdsprachenspezifischer Interaktionsbegriff.¹⁷ Mit Partizipation ist zunächst gesellschaftliche

¹⁷ Vgl. zum Interaktionsbegriff z. B. die *Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* herausgegeben von Bausch u. a. (2000) und die darin enthaltenen Beiträge u. a. von Barkowski (2000), Bausch (2000) und Börner (2000). Im Sammelband *Lernen und Kultur* herausgegeben von Hartung u. a. (2010) sind Beiträge unter dem Thema „Lernen als kulturelle Teilhabe“ versammelt. Sie klären jedoch trotz der einführenden Vorbemerkungen von Bredella (2010) nicht, wie sich Teilhabe/*participation* differenziert und empirisch als gewinnbrin-

Teilhabe als der Beteiligung Einzelner am demokratischen, politischen, öffentlichen Leben gemeint.¹⁸ In pädagogischen Kontexten wird mit Teilhabe vor allem auf die Inklusion von Gruppen, die eine Benachteiligung erfahren und deren Zugang zu Bildungsangeboten gefördert werden soll, abgehoben. Die Idee der Partizipation benachteiligter Gruppen an Bildungsangeboten sollte jedoch konzeptuell von der Idee, Teilhabe als grundsätzlich demokratisch und auch von der Idee, Teilhabe als Element eines Lernprozesses zu modellieren, unterschieden werden, auch wenn die Stränge im Ergebnis erhöhter individueller Bildung möglicherweise wieder zusammengeführt werden können. Teilhabe, beispielsweise an der medial-öffentlichen Kommunikation einer Zielsprachengesellschaft während (!) des Lernens der neuen Sprache im Rahmen eines *radiodaf*-Projekts, hat dann etwas mit dem Experten-Novizen-Verhältnis nach Lave & Wenger (1991) zu tun, wenn die Lernenden im Projekt mit Experten in Kontakt treten können, wenn die Notwendigkeit dies zu tun. Teil der Projektkonzeption ist und wenn die fremdsprachliche Kommunikation, die daraus erwächst, dazu führt, dass dichtere Beziehungen zwischen Lernenden und Nicht-Lernenden auch außerhalb des Lernortes Klassenraum aufgebaut werden. Die Produktion einer Radiosendung im geschlossenen Klassenzimmer würde zwar mit ihrem Endprodukt Radiosendung mediale Teilhabe ermöglichen, die Beziehung zwischen Menschen, die weniger wissen (Novizen), und Menschen, die mehr wissen (Experten), bliebe jedoch auf ein eher klassisches Lehrer-Schüler-Verhältnis beschränkt. Die Durchführung eines *radiodaf*-Projekts hingegen bietet erweiterte Teilhabemöglichkeiten.

Der Begriff der *agency* und das darunter liegende Konzept der Entscheidungsmacht von Lernenden im Sprachlernprozess ergänzt die bisherigen lerntheoretischen Ausführungen. Sprachlernende oder „L2 users“ werden als „individual agents“ bezeichnet, denen die Verantwortung für das eigene Lernen zugesprochen wird. Sie sind „agents in charge of their own learning“ (Pavlenko 2002: 292f.). Die Formulierungen von Pavlenko erinnern deutlich an Teile der deutschsprachigen Autonomiediskussion, in der die individuelle Entscheidung

gendes Konstrukt erweisen kann. Deutlich wird die Kritik an einem verengenden, auf messbaren Output begrenzten Kompetenzbegriff und eine positive Betonung kulturwissenschaftlicher Perspektiven in den Bildungswissenschaften, wie auch der Untertitel des Bandes ankündigt. Es bleibt zu hoffen, dass die fachspezifische, konzeptionelle Diskussion um Teilhabe beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen in der Folgezeit an Intensität gewinnt.

¹⁸ Widlok (1992: 43) diskutiert den Begriff für *Community Radios*, also Freie Radios, in den USA als Chance, „an den gesellschaftlichen Prozessen zur Entscheidungsfindung beteiligt zu werden“ .

zu einzelnen Schwerpunkten eines Sprachlernprozesses als Fähigkeit, individuelle Sprachlernprozesse steuern zu können, ein integraler Bestandteil ist.¹⁹ Dennoch weist das Konzept der *agency* darüber hinaus auf Identitätskonzepte und die Dimension der gesellschaftlichen Teilhabe bei der Konstruktion zeitgenössischer „L2 users“ hin. Pavlenko schreibt:

Human agency is the key factor in their learning: in many cases they may decide to learn the second, or any additional, language only to the extent that it allows them to be proficient, without the consequences of losing the old and adopting the new ways of being in the world (...). (Pavlenko 2002: 293)

Die Autorin geht zunächst kritisch von der Abwesenheit des Sozialen in der englischsprachigen Fremdsprachenerwerbsforschung aus, um anschließend aus der Perspektive der Lernenden Argumente zusammenzutragen, soziokulturelle Aspekte des Fremdsprachenlernens stärker zu betonen. Dabei ist die Sprache eher symbolisches Kapital und Träger identitärer Konzepte als ein System von grammatischen Strukturen und Lernen ist eher stärkere Teilhabe und Sozialisationsprozess durch Interaktion als die Entwicklung von lernersprachlichen Mustern oder „creative construction“. Lernende werden von ihr konzeptionalisiert als „individual agents whose multiple identities are subject to change over time“ ((Pavlenko 2002: 291f.) und nicht als defizitäre Fremdsprachensprechende. *Agency* und *investment* (vgl. McKay & Wong 1996) haben, so Pavlenko, Motivation als (sozialpsychologisches) Konzept inzwischen ersetzt und erlauben es, Lernende als vielschichtige komplexe Individuen zu konstruieren.

Ohne in eine ausführliche Betrachtung von Identitätskonzepten in Bezug auf das Lernen von zweiten, dritten und/oder weiteren Sprachen eingehen zu können, die in jedem Fall den Umfang der Arbeit sprengen würde,²⁰ sei das Zitat kurz interpretiert. Darin wird kritisiert, dass das Erlernen und fortschreitende Beherrschen einer neuen Sprache notwendig zu Assimilationsprozessen führen müsse. Das Konzept der *agency* spricht Lernenden das Recht zu, zu entscheiden, wie der eigene Lernprozess verlaufen soll, wie weit er geführt wird und

¹⁹ Vgl. exemplarisch den Sammelband von Barkowski & Funk (2004) mit den Beiträgen von Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2004) u. a., die Arbeiten von Claußen (2009), Martinez (2005), Schmelter (2004), und Schmenk (2008) sowie ältere Beiträge z. B. von Wolff (1999) im Sammelband von Edelhoff & Weskamp (1999). Für die englischsprachige Forschungslandschaft sei an dieser Stelle auf Palfreyman & Smith (2003) verwiesen.

²⁰ Ein interessanter Einstieg in diesen Diskussionsstrang im Kontext Fremdsprachenlernen ist der Beitrag von Kinginger (2003).

welche Konsequenzen für das lernende Individuum als Person tragbar sind.²¹ Das Konstrukt der *agency* erlaubt, im Rahmen dieser Untersuchung zweierlei: Erstens werden die Lernenden in ihren Radiosendungen nicht mehr nur als Lernende betrachtet sondern als Sprechende über ihre selbst gewählten Themen. Zweitens erlaubt das Konstrukt, die beobachteten Entscheidungen der Lernenden – beispielsweise in Bezug auf die formale und inhaltliche Gestaltung ihrer Projektprodukt(ion)e(n) – als legitime individuelle Entscheidungen zu werten. Den Entscheidungen im Projektverlauf wird in dieser Untersuchung nachgespürt, die Folgen von lernerseitigen Entscheidungen beschreiben, sofern sie Einfluss auf die beobachtbare Gestalt der Äußerungen haben. Das Konstrukt erlaubt an dieser Stelle die wertfreie Beschreibung sprachlichen Handelns im Projekt und unterstellt den Lernenden als Akteure ihrer Lernprozesse und Projektverläufe die grundsätzliche Fähigkeit sich situativ angemessen und richtig entscheiden zu können, sei es in Bezug auf die Form ihrer Äußerungen oder in Bezug auf das Nutzen von beispielsweise Teilhabeoptionen im Projekt.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass die Projektdidaktik zahlreiche Vorschläge für die Organisation von Teilhabe macht. Die fremdsprachenspezifische Projektdidaktik geht damit bereits über das im Modell von Lave & Wenger (1991) implizierte, fortschreitend bessere Benutzen einer fremden Sprache in der fremdsprachigen Umgebung (*language use*) hinaus. Teilhabe an gesellschaftlich und individuell bildenden Prozessen ist die Spezifik der Projektdidaktik. Die Organisation von Partizipationsmöglichkeiten ist integraler Teil von Projektplanung und -durchführung. Projekte sind bereits in ihrer Anlage auf gesellschaftliche Teilhabe hin orientiert. Durch die umfangreiche Praxis und theoretische Reflexion dieser Organisationsform des Lernens stehen mehr als zahlreiche Vorschläge zur Verfügung, (fach)didaktisch unterstützt die Teilhabe von Lernenden während eines zeitlich begrenzten Lernprozesses zu vergrößern und vom Klassenzimmer in die Welt und wieder zurück zu führen. Die fachdidaktische Ausrichtung einzelner FREMDSPRACHENLERNPROJEKTE ist dafür verantwortlich, die fremdsprachliche Entwicklung der Lernenden zu fördern. Die Auseinandersetzung mit den Konzepten *participation* und *agency* erlaubt zudem, die notwendigen Verbindungen zwischen der Mikro- und Makroebene der vorliegenden Untersuchung herzustellen. Mit dem Konzept der Teilhabe wird abstrahierend verbalisiert, auf welche Handlungsfelder und Handlungsräume die Lernenden im Projekt zugreifen. In der empirischen Konkretisierung von Teilhabe wird nachvollziehbar, warum die Sprachliche Tätigkeit der Lernenden *radiodaf*-Projekt nicht allein in der Modellierung ihrer Äußerungen liegt, sondern in der Modellierung in Abhängigkeit von ihrer *participation* und

²¹ Weiterführend dazu vgl. z.B. Basharina (2009), Flowerdew & Miller (2008), McKay & Wong (1996) und Toohey & Norton (2003).

ihrer *agency* an den Stellen im Projekt, in denen sie den Rahmen des Klassenraums verlassen, in die Zielsprachengesellschaft hinausgreifen und sich dieses Hinausgreifen in den Projektprodukt(ion)en niederschlägt. In dieser Kombination von Mikroanalysen und makroanalytischen Interpretationen wird die von der Tätigkeitstheorie postulierte wechselseitige Verbindung von Individuum und Gesellschaft für das Lernen in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN erkennbar.

3.3.3 Sprachliches Handeln in Sprachlicher Tätigkeit

Für eine empirische Untersuchung zu den Zusammenhängen zwischen der Entwicklung lerner eigener Produkt(ion)e(n) in *radiodaf*-Projekten und dem projektspezifischen Handeln der Lernenden ist es notwendig den Handlungsbegriff der Arbeit zu erläutern. Daher wird im nächsten Abschnitt den Begriffen Handlung bzw. Handeln und Handlungsorientierung nachgegangen, die zu zentralen Begriffen der Fremdsprachendidaktik geworden sind (vgl. z. B. Abendroth-Timmer & Breidbach 2000 und Abendroth-Timmer u. a. 2009).

Begriffsbildungen um sprachliches Handeln werden in dieser Arbeit in erster Linie als wirkmächtige Konstrukte für die Fremdsprachendidaktik und die Fremdsprachenforschung verstanden, die im Zusammenhang mit der Diskussion um angemessene zeitgenössische Formen der Vermittlung von Fremdsprachen zu zentralen Begriffen geworden sind und aus verschiedenen Perspektiven unterschiedlich operationalisiert werden. Sehr prominent im fremdsprachenspezifischen Diskurs zum sprachlichen Handeln sind linguistisch-pragmatische Perspektiven. Parallel dazu werden stärker pädagogisch ausgerichtete Handlungsbegriffe vor allem in den didaktischen Fachbereichen der Fremdsprachenforschung und -lehre rezipiert und zu methodischen Konzeptionen verdichtet. Die Schnittmenge der Handlungsbegriffe findet sich vor allem im Merkmal der Zielgerichtetheit einer Handlung und in ihrer inneren Struktur.

3.3.3.1 Linguistischer vs. pädagogischer Handlungsbegriff

Im linguistisch-pragmatischen Konstrukt der sprachlichen Handlung konkretisiert sich die Funktionalität von Sprache (vgl. Ehlich 2007a: 29ff.). Dies bedeutet im Wesentlichen, dass der Gebrauch von Sprache an einen Zweck gebunden ist. Verbunden mit der pragmatischen Wende in der Sprachwissenschaft heißt das, dass ein neuer Weg der Sprachbeschreibung gefunden wurde, der die sprachlichen – d. h. sprachlich vollzogenen – Handlungen „in den Mittelpunkt stellt und diese Handlungen in das kommunikative Handeln insgesamt einzuordnen versucht“ (Ehlich 2007a: 31). Ziel dieser Betrachtungen ist nicht der Mensch, der diese sprachlichen Handlungen vollzieht, sondern das „sprachliche System selbst und die vielfältigen Weisen, in denen Menschen sich sei-

ner bedienen, indem sie miteinander kommunizieren“ (Ehlich 2007a: 31). Das Zweckgerichtete der Sprache kann sich jedoch nur durch seinen Gebrauch durch den Menschen äußern, sodass die Zwecke der sprachlich Handelnden die zentrale Kategorie funktional-pragmatischer Sprachanalyse sind. Wichtig hierbei ist, dass es nicht um individuelle Verwendungsmotive einzelner sprachlich Handelnder geht, sondern um „die Zwecke der Handelnden in ihrer kommunikativen Gemeinschaft, d. h. also in einem Ensemble von Interaktanten“ (Ehlich 2007a: 31). Ziel funktional-pragmatischer Sprach- und Diskursanalysen ist das Herauskristallisieren von Handlungsmustern, Diskursarten, Textarten.

In der Fremdsprachendidaktik der ehemals sozialistischen Länder Europas orientierte sich die Diskussion um die effiziente Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts an handlungs- oder tätigkeitstheoretischen Positionen. So schreibt Desselmann (1987) in einer Arbeit zur handlungsorientierten Aufgabengestaltung für den DaF-Unterricht, der zu dieser Zeit noch Deutschunterricht für Ausländer hieß, folgendes:

Sprachliches Handeln ist also eine ziel- und partnergerichtete Tätigkeit. (...) Denn mit Hilfe einer Sprachhandlung beabsichtigt jemand, unter bestimmten Bedingungen, die die Realisierbarkeit der Sprecherabsicht in bestimmter Weise einschränken, ein bestimmtes Handlungsziel bei jemandem zu erreichen. Dieses gibt er durch den Gebrauch einer bestimmten Äußerungsformulierung dem Hörer zu verstehen. Das heißt, die Absicht ist durch das intendierte Ziel charakterisierbar, wobei unter „Ziel“ ein bestimmter Bewusstseinszustand des Hörers verstanden wird, den der Sprecher mit seiner Sprachäußerung herbeiführen will. (Desselmann 1987: 22)

Obwohl die soziale Dimension sprachlichen und nichtsprachlichen Handelns auch in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) eingegangen ist und „Sprachverwendende und Sprachlernende vor allem als ‚sozial Handelnde‘ betrachtet [werden]“ (Glaboniat u. a. 2005: o. S.), scheint dennoch der Schwerpunkt auf einer sprachwissenschaftlichen Orientierung des Handlungsbegriffs im GeR zu liegen (Schramm 2008: 153).²² Im Rahmen empi-

²² „Wenn die Autoren des GeR von einem ‚handlungsorientiert[en]‘ Ansatz (...) sprechen, so charakterisieren sie den GeR vor allem in sprachwissenschaftlicher, weniger jedoch in lerntheoretischer Hinsicht. Lerntheoretisch verweist dieser Begriff auf den handlungsorientierten Unterricht bzw. das handlungsorientierte Lernen, welches u. a. auf Pestalozzis Vorstellung vom Lernen mit Kopf, Hand und Herz, auf das reformpädagogische Ideal von ganzheitlichem Lernen sowie das in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts eingeführte Konzept des offenen Unterrichts zurückgeht. Doch

risch fremdsprachendidaktischer Fragestellungen ist neben dem sprachwissenschaftlichen, pragmatischen Handlungsbegriff die Rezeption von Handlungstheorien in der Pädagogik und ihren pädagogisch-didaktischen Unterdisziplinen, wie z. B. der Fremdsprachendidaktik, von Bedeutung. Handlungsorientierung als pädagogischer Terminus und pädagogisches Problemfeld, das von der Fremdsprachendidaktik umfangreich für ihre spezifischen Belange adaptiert wurde, verbindet Handeln und Lernen und betrachtet beide Elemente individuell und gesellschaftlich als voneinander abhängig. Aus dieser Annahme speist sich auch die grundlegende Konzeption von Projekten als Lernform sowie ein pädagogisch geprägter Handlungsbegriff, der in den Begründungen zur Projektdidaktik bereits ausgeführt wurde. In den von Dewey entwickelten theoretischen Positionen geht das Handeln in Denken und Erkenntnisgewinn über. Bittner (2001) erkennt in seiner aufschlussreichen historischen Aufarbeitung der Rezeption von Deweys Werken in der deutschsprachigen Pädagogik zwischen 1890 und 2000 eine fortschreitende Trennung der bei Dewey noch verbundenen Einheit von Denken und Handeln. Er schreibt:

Im deutschen Diskurs nach 1965, der von zunehmender thematischer Spezialisierung gekennzeichnet ist, driften diese beiden Seiten auseinander: Es entwickelt sich eine Handlungs- und eine Lerntheorie. (Bittner 2001: 205)

Ohne hier weiter auf die von Bittner angeführten Gründe dieser Trennung einzugehen – ein wichtiger Grund ist die Auseinandersetzung um die als richtig empfundene „psychologische Theorie“ (Bittner 2001: 205) –, liegt wahrscheinlich in den 1960er Jahren des bundesrepublikanischen pädagogischen Diskurses ein Schlüssel für die immer noch andauernde begriffliche Verwirrung um das sprachliche Handeln, welches in einem größeren Zusammenhang unweigerlich soziale Komponenten beinhaltet. Die Rezeption von Handlungstheorien war in der bundesdeutschen Fremdsprachendidaktik divers. Im Sammelband zur Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit (Abendroth-Timmer & Breidbach 2000), fassen die unter der Koordination von Michael Wendt versammelten Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen die Entwicklung in den 1990er Jahren wie folgt zusammen:

Handlungsorientierung gilt als eines der wichtigsten Prinzipien des modernen Sprachunterrichts im Allgemeinen und des Fremdsprachenunterrichts im Besonderen (...), jedoch wird der Begriff zur Charakterisierung der unterschiedlichsten didaktisch-methodischen

diese Aspekte der Handlungsorientierung spielen im GeR eine untergeordnete, bestenfalls implizite Rolle.“ (Schramm 2008: 153)

Lehrmeinungen und Konzepte verwandt (. . .). Die vielfältigen Ausformungen haben sich aus der Verbindung des Begriffs mit anderen Ansätzen (bsd. Aufgabenorientierung, Schülerorientierung, interaktives Lernen, Lernerautonomie, Projektorientierung) entwickelt. (Wendt 2000: 24f.)

Die Diskussion einiger der von Wendt im Jahr 2000 genannten Ansätze²³ erfährt aktuell unter dem Blickwinkel soziokultureller Bedingtheit fremdsprachlicher Lernprozesse Reformulierungen, wobei sich stärker kognitiv orientierte Ideen und stärker soziokulturell orientierte Ansätze noch um funktionierende Verbindungen bemühen, wie das Eingangszitat von Eckert, Schramm & Tschirner (2009) auf Seite 6 zu verdeutlichen versuchte.²⁴ Handlungsorientierung und (fremd)sprachliches Handeln ist aus dem deutschsprachigen fremdsprachendidaktischen Diskurs nicht mehr zu lösen. Im Gegenteil, Handlungsorientierung erfährt derzeit eine verstärkte Aufmerksamkeit in verschiedenen Teilbereichen der Fremdsprachenforschung. Der (äußerst fruchtbare) Konstruktcharakter der sprachlichen Handlung und der Handlungsorientierung – eine wohl angemessenere Bezeichnung als die der „Büchse der Pandora“ (Schart 2003a: 79) – zeigt sich darin, dass mit Hilfe dieser Begriffe beobachtbare Phänomene (Sprache) und nicht Beobachtbares (z. B. Ziele, Zwecke) unter Zugriff unterschiedlicher Disziplinen theoretisierend miteinander in Beziehung gesetzt werden können. Für die vorliegende Arbeit hat die Auseinandersetzung mit diesen zentralen Begriffen folgende Aufgaben:

- a) die pädagogisch-didaktische Perspektive auf das Handeln der Lernenden in den untersuchten *radiodaf*-Projekten deutlich von der linguistischen Perspektive auf die beobachtete Sprache der Lernenden zu unterscheiden,
- b) mit der Theorie der Sprachlichen Tätigkeit das Handeln in Sprachlicher Tätigkeit unter den Bedingungen von *agency* und *participation* zu erarbeiten, damit
- c) die in dieser Untersuchung beobachteten Phänomene sprachbezogenen sprachlichen Handelns erklärt werden können.

²³ Vgl. zur Aufgabenorientierung beispielsweise Bausch u. a. (2006), zur Lernerautonomie beispielsweise Schmelter (2004) und Schmenk (2008), zur Projektorientierung die Angaben im Forschungsüberblick in Kapitel 3.1.2.

²⁴ Weitere Versuche der Verbindung aber auch der Abgrenzung kognitiver und soziokultureller Ansätze finden sich dank der fachspezifischen Rezeption der *activity theory* auch in den Arbeiten von Kramsch & Vork Steffensen (2008), Kramsch & Whiteside (2007), Ohm (2007), Thorne (2009) u. a.

Gegenstand des folgenden Kapitels ist nun, Gemeinsamkeiten der verschiedenen Handlungsbegriffe aufzuzeigen, die vor allem in ihrer Struktur liegen.

3.3.3.2 Handlungsstrukturen und Handlungsziele

Der inneren Struktur von Handlungen und ihrer Einbindung in Tätigkeiten wird weiterführend mit Hilfe ausgewählter empirischer Forschungsarbeiten nachgegangen, die sprachliches Handeln im Rahmen einer übergeordneten Tätigkeit konzeptionalisiert haben. Grundsätzlich werden Handlungen in miteinander zusammenhängenden Phasen vollzogen – Orientierungsphase, Planungsphase, Phase der Handlungsausführung und Kontrollphase (vgl. Rehbein 1977). Das betrifft sowohl materielle Handlungen als auch so genanntes inneres Handeln, welches Denkprozesse einschließt (Schramm 2001: 119). Bei textproduktivem Handeln (Wrobel 1995: 24f.) – ein Begriff, der im Rahmen deutschmutter Sprachlicher Schreibforschung unter Rückgriff auf Rehbeins grundlegende Ausführungen zum komplexen Handeln erarbeitet wurde –, entwickeln Handelnde auf Grund einer oder vielfältiger Intentionen Motive, die sich in Handlungsziele übersetzen lassen und die einem spezifischen sozio-individuellen Zweck dienen.²⁵ Im Handlungsplan zum Erreichen der Handlungsziele werden beim Schreiben Teilhandlungen und Subpläne realisiert. In der Handlungsrealisierung greifen Phasen der Planung und der (Teil)Handlungsrealisierung ineinander und ergeben charakteristische komplexe Handlungen im entsprechenden sozio-kulturellen Rahmen. Wrobel schreibt:

Der Gesamtplan wird mithin nicht in einer Handlung ausgeführt, sondern über mehrere Teilhandlungen, deren erfolgreiche Realisierung darüber entscheidet, ob der Gesamthandlungsplan insgesamt realisiert werden kann, eventuell Änderungen notwendig werden (...). (Wrobel 1995: 25)

²⁵ Zu Tendenzen in der (erstsprachlichen) Textproduktionsforschung vgl. Antos (2000, 2008) und Wrobel (2000) und die darin angegebene Literatur. Zur fachspezifischen Schreibforschung für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache vgl. z. B. Börner & Vogel (1992), zur „Wiederentdeckung von Lernertexten“ vgl. z. B. Legutke (2007), für eine kritische, thesenhafte, integrierende Perspektive auf Textproduktion und -rezeption als fremdsprachliche Kernkompetenzen vgl. Riemer (2007), zum kooperativen Schreiben im *social web* vgl. z. B. Würffel (2010). Vermittlungsspezifische Perspektiven auf das Schreiben werden in Portmann-Tselikas & Schmölzer-Eibinger (2002) und Schmölzer-Eibinger & Weidacher (2007) u. a. unter dem Begriff der Textkompetenz diskutiert.

In Bezug auf das muttersprachliche Schreiben entwickeln Schreibende Schreibhandlungspläne mit mindestens fünf Teilhandlungen:

1. das Entwickeln von Vorstellungen bezüglich des Textinhaltes,
2. das Ordnen der Inhalte,
3. das Versprachlichen der Textinhalte.
4. das Niederschreiben und
5. das Überprüfen.

Als Makro-Handlungen stellt Wrobel hier Planen, Formulieren, Inskribieren und Überprüfen heraus, die in einen Schreibprozess mit seiner spezifischen sozial-kommunikativen Funktion eingebettet sind. Für die innere Organisation des Handlungsplans einer sprachlichen Handlung steht die Bezeichnung Diskursplan zur Verfügung (Wrobel 1995: 26f.).²⁶

Die Studien zum Lesen fremdsprachiger Lehrbuchtexte von Schramm (2001) zeigen, wie verschiedene hierarchische Ebenen einer Handlung beim Lesen miteinander interagieren. Im Modell funktional-kommunikativer Sprachbeschreibung von Schmidt (1981) und Kollegen werden sowohl die innere Struktur als auch die äußere Gebundenheit von sprachlichen Handlungen erarbeitet. Das Autorenkollektiv postuliert in der Weiterführung der Theorie der sprachlichen Tätigkeit Zielgerichtetheit und Bewusstheit als charakteristisch für Handlungen und definiert sie als „eine auf die Realisierung eines Ziels gerichtete, relativ geschlossene, zeitlich und logisch strukturierte Tätigkeitseinheit“ (Wörterbuch PSYCHOLOGIE 1976: 221, so zitiert in Schmidt 1981: 17). Als nicht zwingend chronologische sondern allgemeine Struktureinheiten einer sprachlichen Handlung gelten die sechs Phasen menschlicher Tätigkeit nach Wygotskij, die in Schmidt (1981) aufgegriffen und wie folgt dargestellt werden:

1. die Bewusstwerdung eigener Bedürfnisse,
2. die Orientierung und Konkretisierung von Zielen als Entscheidungsvorbereitung.

²⁶ Skiba (2008) entwickelt dieses Modell theoretisch weiter und baut darauf seine Untersuchung schriftlich argumentativer Texte chinesischer Deutschlernender auf. Interessant, aber an dieser Stelle nicht weiter vertieft, erweisen sich auch die Abgrenzungen, die Antos (2008) zwischen Textproduktionsforschung, Textlinguistik und Schreibforschung zieht. Grundsätzlich sei jeder Prozess der Textherstellung das Ergebnis einer problemlösenden Handlung (Antos 2008: 242ff.).

3. der Entschluss für eine Handlungsrealisierung zur Zielerreichung,
4. die Erarbeitung eines Handlungsplanes,
5. die Handlungsdurchführung und
6. die Überprüfung der Handlungsergebnisse als deren Evaluation (Schmidt 1981: 15ff.).

Mit den bisherigen Ausführungen zur Struktur von Handlungen soll die prinzipielle Beschreibbarkeit fremdsprachlichen Handelns auch für das projektspezifische Handeln als einem Teilgegenstand der vorliegenden Untersuchung festgestellt werden. Aufbauend auf der bereits getroffenen Unterscheidung zwischen sprachlichem Handeln mit kommunikativem Charakter und sprachlichem Handeln mit sprachbezogenem Charakter sind nun Teilhandlungen sprachbezogenen sprachlichen Handelns analytisch und empirisch fassbar. Ziel des sprachbezogenen sprachlichen Handelns in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN ist es, die eigene fremdsprachliche Äußerung so zu modellieren, dass damit die im Projekt angestrebten kommunikativen Ziele erreicht werden können. Die Lernenden setzen dabei ihre eigenen Maßstäbe für die Angemessenheit ihrer Modellierungen. In der Abgrenzung kommunikativen Handelns vom auf die fremde Sprache und die eigene fremdsprachliche Äußerung gerichteten sprachbezogenem Handeln, eingebettet in die von *agency* und *participation* geprägte Lernform Projekt, liegt die Möglichkeit empirisch basierter Differenzierungen des Handelns von Lernenden im Projekt. Es ist außerdem die Möglichkeit enthalten, die innere Struktur dieses Handelns zu analysieren, ohne sich dabei von vorschnellen Schlüssen auf mögliche Lerneffekte und/oder Lernzuwächse leiten zu lassen und im Gegensatz dazu die Entwicklung der Produkt(ion)e(n) in der Analyse zunächst für sich selbst sprechen zu lassen. Dabei wird im Ergebnis dieser Arbeit deutlich, dass nicht allein der Sprachgebrauch (*language use*) oder die Kommunikationstätigkeit entscheidend für die Entwicklung der Produkt(ion)e(n) ist, sondern die Verbindung notwendiger Überarbeitung und Modellierung der eigenen Äußerung mit dem Ziel authentischen Kommunizierens im Medium Radio. Die Verkettung von sprachbezogenen sprachlichen Handlungen unter diesen Bedingungen ist Sprachliche Tätigkeit im Sinne Leont'evs und wird im nächsten Kapitel für die hier untersuchte Projektpraxis der *radiodaf*-Projekte konkretisiert.

3.4 Sprachliche Tätigkeit in *radiodaf*-Projekten

Die Auseinandersetzung mit der Projektdidaktik, mit Konzepten von Teilhabe und *agency* sowie mit der Theorie der Sprachlichen Tätigkeit bildet ein solides

theoretisches Gerüst für die Analyse des in *radiodaf*-Projekten beobachteten Handelns von Deutschlernenden. Auf welche Weise sich die verschiedenen theoretischen Ansätze der Arbeit ergänzen, ist Gegenstand dieses Kapitels.

3.4.1 Teilhabe durch aktive Radioarbeit

Radiodaf-Projekte sind FREMDSPRACHENLERNPROJEKTE aktiver Medienarbeit für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. Ein Beispiel:

Eine Gruppe von Lernenden entwickelt im Verlauf ihres *radiodaf*-Projekts ein immer größeres Verständnis davon, was es heißt, öffentlich im Radio aufzutreten. Die Lernenden versuchen, ihre Sendung interessant und abwechslungsreich zu gestalten, sowohl inhaltlich als auch sprachlich. Dazu gehört z. B. die Auswahl der Themen, die Inhalte der Beiträge, die Auswahl ansprechender Musik oder die Art und Weise der Ansprache der Hörenden in den Beiträgen und Moderationen, die im Laufe des Projekts erarbeitet werden.

Tätigkeit im Wygotskianischen Sinne verlangt nach der Verbindung des Individuums mit seiner Umwelt, damit beide, sowohl Individuum als auch Gesellschaft, sich bilden können. Diese dialektische Beziehung lässt sich mit Hilfe des Konzepts der *participation* für die Projektpraxis konkretisieren. Die erfolgreiche Durchführung von FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN ist auf die Kooperation mit lokalen Akteuren außerhalb des Klassenraums angewiesen. Im hier untersuchten Fall waren dies die Freien Radios der Städte Leipzig und Halle, die Plattform und Struktur für das tatsächliche Ausstrahlen der erstellten Projektprodukte boten. Im Zuge der Digitalisierung ist diese Plattform-Funktion sicher nicht mehr so hoch einzuschätzen, wie noch vor einigen Jahren, können doch Lernende jederzeit ihre Äußerungen und Produkt(ion)e(n) weltweit mit einfachen Mitteln im Internet zugänglich machen. Das Besondere an der Arbeit mit Freien Radios ist ihre lokale Verankerung, die den Lernenden ermöglicht, an etwas teilzuhaben, was sie mit ihrem Lernort und ihren Lerninhalten verbindet, Studiobesuche oder das Benutzen der Studioteknik beim Erstellen der Sendungen eingeschlossen. Der freie, niedrighschwellige und unterstützte Zugang zur medialen Öffentlichkeit im lokalen Rahmen ist ein Kernpunkt des Selbstverständnisses von *community media*, den Deutschlernende nutzen können, um so in besonderem Maße an der Zielsprachengesellschaft zu partizipieren. Die Digitalisierung von Medien und die Möglichkeiten des Internets als Plattform stellen eine Potenzierung der Partizipationsmöglichkeiten für die Lernenden dar, die kontextspezifisch genutzt werden müssen. Mit einem solchen Selbstverständnis ist jeder Sprachkurs, in dessen Rahmen ein Radio- oder Podcastprojekt durchgeführt wird, Teil von lokal verankerter und potentiell global wirksamer Bildungsarbeit in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch.

Teilhabe wird im Verlauf der *radiodaf*-Projekte auf verschiedene Weisen erreicht, z. B. durch die Recherche im Internet, beim Durchführen von Interviews und Umfragen, aber auch beim Senden der Radiosendung. In dieser Untersuchung interessiert, wie sich die verschiedenen Teilhabeoptionen auf das sprachbezogene sprachliche Handeln der Lernenden zur Entwicklung ihrer mündlichen und schriftlichen Produkt(ion)e(n) auswirken. Dabei wird die Teilhabe der Lernenden nach Lave & Wenger (1991) anhand ihrer Felder unterschieden: das Feld der Gesellschaft und das Feld des Projekts und der sich in und zwischen ihnen entwickelnden Beziehungen.

Für das sprachliche Lernen in Projektform, das Handlungsräume innerhalb und außerhalb institutionalisierter Zusammenhänge verbindet, ist es von Bedeutung, welche sprachlichen Praxisgemeinschaften im Verlauf eines Projekts von den Lernenden aktiviert werden, d. h., welche Partizipation auf welcher Ebene sprachlicher Praxis angestrebt und umgesetzt wird. Als eine erste Unterscheidungsmöglichkeit bietet sich sicherlich an, zwischen den Ebenen in- und außerhalb des Klassenzimmers zu unterscheiden. Die Wahl bzw. der Zugriff auf verschiedene Praxisgemeinschaften im Projektverlauf ist grundsätzlich offen und bei guten Projekten sicher nicht auf den Klassenraum beschränkt. Ob eine spezifische Teilhabeoption von den Lernenden genutzt wird, ist Gegenstand von Entscheidungen. Ebenso entschieden wird über die konkrete Ausgestaltung einzelner Projektschritte, für die im Projekt Hilfestellungen gegeben werden (vgl. das Zitat von Schart 2003a auf Seite 12). Neben den Teilhabeoptionen, die ein *radiodaf*-Projekt bietet, ist die Umsetzung der einzelnen Projektschritte immer wieder Gegenstand von Entscheidungen der Lernenden. Die Lernenden entscheiden über den Verlauf der Projekte, die zu erstellenden Produkte und über den Vollzug und die Intensität ihres (fremd)sprachlichen Handelns. Mit Hilfe der Konzepte von *agency* und *participation* werden die Entscheidungen der Lernenden und das Hinausgreifen in die Gesellschaft im Projekt gefasst, die dafür verantwortlich sind, ob Partizipationsmöglichkeiten genutzt werden oder nicht. Werden Sie genutzt, kann gedanklich die Verbindung von Individuum und Gesellschaft hergestellt werden. Findet dank dieser Verbindung Arbeit an der fremdsprachlichen Äußerung statt, sind alle Bedingungen sprachlichen Handelns als Sprachliche Tätigkeit im FREMDSPRACHENLERNPROJEKT erfüllt.

3.4.2 Charakteristika der Projektprodukt(ion)e(n)

Als lernersprachliche Produkt(ion)e(n) betrachtet, können die Äußerungen der *radiodaf*-Sendungen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden.²⁷ Alle hier untersuchten Beiträge und/oder Moderationen sind vorproduziert.

²⁷ Wäre diese Arbeit eine linguistische Untersuchung, dienten die Ausführungen von Feilke (2000) zur pragmatischen Wende in der Textlinguistik und

auf CD gespeichert und von dort gesendet. Sie weisen einige Charakteristika von ‚Radiosprache‘ als gesprochene Äußerungen im Massenmedium Radio auf, aber auch eigene, besondere Charakteristika der fremdsprachigen Radioprodukt(ion)e(n). Schwarzmeier, Werner & Uhlitzsch (2007) fordern von Radioprodukt(ion)en:

Ein Radiotext sollte klar und einfach aufgebaut sein. Seine Gliederung sollte auch sprachlich vermittelt werden, damit die HörerInnen sie nachvollziehen können. Dabei übernimmt die Einleitung meist die Funktion einer Überschrift, macht neugierig und teilt den HörerInnen mit, worum es geht. (...)

Die RadiohörerInnen haben genug damit zu tun, zuzuhören. Sie haben keine Zeit, sich eigene Gedanken zu machen und das, was sie gerade gehört haben, weiter zu denken. (...) Gedankengänge müssen also mitgeteilt werden, wenn die HörerInnen sie verstehen sollen. Je länger ein Text ist, desto wichtiger wird es, ihn nach gedanklichen Einheiten zu gliedern und zum Beispiel auch Zwischenüberschriften zu geben. Bei längeren Texten sollten auch akustische Signale wie Pausen, Stimmwechsel oder Musik genutzt werden. (Schwarzmeier, Werner & Uhlitzsch 2007: 5)

Die Sendesituation als Kommunikationssituation kann z. B. durch die Nennung der Anzahl der zu hörenden Sprechstimmen, die Darstellung der Zuhörenden als für Massenmedien typische, unbekannte imaginierte Menge von Zielsprachensprechenden²⁸ und die Benennung des Umstandes, dass die Produkt(ion)e(n) der Lernenden vorproduziert sind und daher keine Möglichkeit der Veränderung und Reaktion während des Sendens der Projektprodukt(ion)e(n) besteht,

von Hartung (2000) zu kommunikationsorientierten und handlungstheoretischen Ansätzen der Textlinguistik der Orientierung. Die Abgrenzung linguistischer von pädagogischen Perspektiven auf den Handlungsbegriff wurde bereits in Kapitel 3.3.3.1 diskutiert und wird an dieser Stelle nicht erneut aufgegriffen. Besonders hilfreich für die eigene Positionierung der Arbeit jenseits textlinguistischer Fragestellungen waren die einführenden Darstellungen zur Textlinguistik in Janich (2008). Für eine angemessene Verbindung von Textlinguistik und Fremdsprachendidaktik vgl. z. B. Fandrych (2008).

²⁸ Vgl. dazu z. B. Burger (2000), der für die Textsorten-Palette im Hörfunk eine „generelle Tendenz zu kürzeren Beiträgen, zu live-Formen, zur Personalisierung (durch die Figur des Moderators), zu stärkerem Hörerbezug, im engeren linguistischen Bereich: zu dialogischen Formen und zur Umgangssprachlichkeit“ konstatiert (Burger 2000: 623).

erfolgen. Das Umfeld der Produkt(ion)e(n) in ihrer Entwicklung wird mit der Sendesituation allein nicht abgebildet. Hier muss die Beschreibung der Projekte und Projektgruppen den Nachvollzug der Entwicklung im Projektverlauf ermöglichen.²⁹

Die Produkt(ion)e(n) der Lernenden sind geprobte, gesprochene, massenmedial veröffentlichte Äußerungen in der Fremdsprache Deutsch. Dabei weist die Eigenschaft „geprobt“ auf den nicht frei formulierten Charakter der Äußerungen hin, „gesprochen“ auf deren medial mündliche Form und „massenmedial veröffentlicht“ auf die abschließende Kommunikationssituation, in der die Äußerungen die Hörenden erreichen. Alle drei Eigenschaften sind Gegenstand ausführlicher linguistischer Fachdiskussionen, die an dieser Stelle nur angerissen werden sollen.

Die mediale Form verbalsprachlicher menschlicher Äußerungen ist ein zentrales, jedoch mehr und mehr alltagssprachliches Kriterium der Abgrenzung von (schriftbasiertem) Text und (mündlichem) Diskurs, deren dichotome Grenzen sich bei näherer Betrachtung, z. B. in Brinker u. a. (2000) oder Ehlich (2007b, c) oder Koch & Österreicher (2008) in differenzierte Modelle auflösen.³⁰ Die Medialität von Kommunikaten ist Gegenstand weitreichender terminologischer Diskussionen u. a. in Dürscheid (2005) und Häcki-Buhofer (2000). Obwohl weitere Konzeptionen medial grenzüberschreitender Beschreibungen von verbalsprachlichen Äußerungen vorliegen – z. B. die der vorformulierten Beiträge kommunikativer Praktik nach Fiehler u. a. (2004)³¹ oder die des uneigentli-

²⁹ Die von Schwarzmeier, Werner & Uhlitzsch (2007) benannten sprachlichen Charakteristika von Radiobeiträgen gehen auf von LaRoche & Buchholz (2009) zurück. Diese gehen davon aus, dass im Radio allein Stimme und Sprache der Radio-Autoren (sic!) Informationen vermitteln können. Es werden Gestaltungsmerkmale gefordert wie „lineares und portioniertes Mitteilen“, „das Verbum nach vorn“, „keine Angst vor dem Anhängen“, „zentrale Begriffe wiederholen und nicht variieren“, „Redundanz“, „Vermeidung von Nominalstil und Anhäufung von Adjektiven“. Im Beitrag sollte immer wieder orientiert und zusammengefasst werden, damit die Radio-Autoren die Hörenden durch den Text führen können (vgl. von LaRoche & Buchholz 2009: 19ff.).

³⁰ Die Konzeption des Kontinuums der ‚gesprochenen‘ Nähe-Sprache auf der einen Seite und der ‚geschriebenen‘ Distanz-Sprache (Koch & Österreicher 2008: 201f.) oder die Setzung von Texten als Kommunikaten in der zerdehnten Sprechsituation nach Ehlich (2007b) sind nur zwei, sehr prominente Beispiele dieser umfassenden linguistischen Modelle.

³¹ In der Beschreibung kommunikativer Praktiken als Grundeinheiten gesprochener Sprache heißt es:

chen Sprechens nach Rehbein u. a. (2004)³² – erscheint für die vorliegende Arbeit der Terminus der schriftkonstituierten mündlichen Realisierung nach Gutenberg (2000) am besten geeignet für die Charakterisierung der Lernerprodukt(ion)e(n), da darin die Möglichkeit angelegt ist, die Prozessdimension der Entwicklung der Äußerungen von schriftlich fixierten Vorlagen zu mündlichen Realisierungen im Projekt zu erfassen.

Nach Gutenberg (2000: 575ff.) können drei Ecktypen mündlich realisierter schriftkonstituierter Sprachwerke unterschieden werden:

- **Ecktypus 1:** geschriebene Sprachwerke, die mit der subjektiven Intention verfasst wurden, dass der Schreiber selbst oder ein anderer Sprecher sie in einer neuen Situation mündlich realisieren kann. Ob die mündliche Realisation aus dem Gedächtnis oder vorlesend erfolgt, ist vorläufig unerheblich. (*mrskT i.e.S. – subjektiv intentionale mrskT*)
- **Ecktypus 2:** geschriebene Sprachwerke, die in der kulturellen Tradition einer Sprachgemeinschaft in immer wieder neuen Sprechsituationen mündlich realisiert werden (können), unabhängig davon, ob eine solche mündliche Reproduktion vom Verfasser intendiert ist oder nicht. Auch hier ist es vorläufig unerheblich, ob die Realisation *e memoria* oder *lectione* erfolgt. (*mrskT i.w.S. – traditionelle mrskT*)
- **Ecktypus 3:** (...) solche Formen des Sprechens, bei denen, ob im Gespräch oder in der Rede, aufgrund einer schriftlich vorbereiteten Unterla-

Ebenso wesentlich für die Differenzierung von kommunikativen Praktiken ist der Aspekt, ob Beiträge aus der Situation heraus „frei“ formuliert werden oder ob mehr oder minder weit vorformulierte Beiträge reproduziert werden. Die Reproduktion kann in der Exothese mental vorgefertigter Formulierungen, in einer neuen Anwendung von Formulierungsroutinen, in der Reproduktion auswendig gelernter Texte (Memorieren, Rezitieren, alle Formen von Schauspielerei) oder im mündlichen Verlesen schriftlicher Texte (Vorträge, Ansprachen, Sprechen von Nachrichten) bestehen. Da Vorformulierungen häufig in schriftlicher Form festgehalten werden (vom Stichwortzettel bis zum ausformulierten Text), lassen solche Beiträge oft wesentliche Merkmale von Mündlichkeit vermissen oder weisen sie nur in inszenierter Form auf. (Fiehler u. a. 2004: 72)

³² Mit dem Begriff des uneigentlichen Sprechens machen Rehbein u. a. (2004: 47) einen Ausflug in die Rhetorik und adaptieren den Begriff für die Transkription mündlichsprachiger Diskurse. Zum freien Formulieren aus journalistischer Sicht vgl. Blaes (2009).

ge – Stichwortzettel (...) zwar vorgeplanter Inhalt reproduziert wird, aber der Wortlaut in der jeweiligen Situation neu entsteht. (*mrskT i.u.S. – im uneigentlichen Sinne*)

Ecktyp (1) und Ecktyp (2) sind geschriebene Sprachwerke, Ecktyp (3) eine besondere Form des Sprechens. Ecktypus (1) bezeichnet eine Textsorte, die den schriftlichen Vorlagen für die Aufnahmen im *radiodaf*-Projekt sehr nahe kommt, Ecktypus (3) ist deren mündliches Pendant – mündliche Rede im Stadium „ihrer Geburt“. Als textlinguistische Betrachtungen formuliert, bietet diese Unterscheidung eine tendenziell wertfreie Bezeichnungsvariante der hier untersuchten lernereigenen Produkt(ion)e(n) und darüber hinaus einen Ansatz, diese in allen Stadien ihrer Entwicklung zu beschreiben. Die lernereigenen Äußerungen in den untersuchten *radiodaf*-Sendungen sind zwar mündlich realisierte, aber eben auch intensiv vorbereitete und meist geübte mündliche Äußerungen. Die Vorbereitung der Produkt(ion)e(n) umfasst schriftlich fixierte Entwürfe, deren Ausarbeitung mit dem Ziel erfolgt, als Vorlage für ihre mündliche Realisierung zu dienen.

Die Charakteristika der gesendeten Beiträge und/oder Moderationen können unter didaktischer Perspektive nicht befriedigend nur am Ende ihrer Entwicklung, in der Sendesituation untersucht werden. Gerade die Veränderung der Produkt(ion)e(n) im Verlauf der Projekte weist auf das sprachliche Handeln der Lernenden im Projekt hin und zeigt in seiner nicht-kommunikativen, sprachbezogenen Variante, wie die Lernenden im Projekt sprachlich tätig werden. Dies geschieht nicht auf einzelne, deutlich abgrenzbare Fertigkeiten begrenzt, sondern funktional auf das Ziel des Erstellens einer Radiosendung hin. Es ist also notwendig, unter der Prämisse der schriftlich/mündlichen Hybridität der lernereigenen Produkt(ion)e(n) in ihre Entwicklung, in die Vorstufen und Stichpunktzettel der Lernenden zu blicken, um projektproduktspezifisches sprachliches Handeln beschreiben zu können. Während das Gutenbergsche Konzept die scheinbaren Widersprüchlichkeiten der medialen Form der lernereigenen Produkt(ion)e(n) auflösen kann, muss nun noch die Auseinandersetzung mit dem journalistischen Blick auf das Medium Radio und die dafür produzierten Äußerungen geführt werden. Auch hier ist von Hybridität auszugehen, die aus der Lernsituation und dem vorproduzierten Charakter der Sendungen entsteht. Würden allein die gesendeten Endversionen der Lernenden untersucht, böte sich deren Abgleich mit Charakteristika gesprochener Radiosprache an, die z. B. Schlickau (1996) diskursanalytisch untersucht und die von LaRoche & Buchholz (2009) aus journalismuspraktischer Sicht heraus beschreiben.³³ Hen-

³³ Weitere Anleitungen finden sich z. B. in Pabst-Weinschenk & Wachtel (2004), Wachtel (2003, 2009a, b) und Werner & Günnel (2003). Interessant auch die Analysen von Burger (1991).

nig (2000) fasst eine frühere Fassung der Ausführungen von von LaRoche & Buchholz in seiner knappen Diskussion der Einflüsse, die die textlinguistische Forschung bisher auf den Journalismus allgemein und den Rundfunkjournalismus im Besonderen ausübte, wie folgt zusammen:

LaRoche geht von der Annahme aus, dass auch im Hörfunk vorgelegene Texte zunächst schriftlich niedergelegt sind. (Das Zwischengeplauder von stets gut gelaunten Moderatoren in Musikprogrammen von Radiosendern bleibt unberücksichtigt.) (...)

Die wichtigsten textexternen Merkmale des Radiohörens sind: „Radiohören ist in der Regel Nebenbeschäftigung“ und „Der Hörer ist abhängig von der Sendezeit.“ Als textinterne Besonderheit hebt er die Ersetzung aller schriftlichen Gliederungs- und Strukturierungsmerkmale durch Betonung und akustische Mittel hervor.

LaRoches wichtigste Folgerung für die Textorganisation ist die „lineare Information, ohne Vorwegnahmen, Rückbezüge und Einschübe“ (...). Wegen der nicht wiederholbaren Rezeption beim Radiohören fordert er Redundanz in den Formulierungen. Statt lexikalischer Varianz plädiert er für direkte Wiederaufnahme einmal eingeführter Wörter oder Wendungen. (Hennig 2000: 874f.)

Die hier untersuchten lernereigenen *radiodaf*-Produktionen erschließen sich in ihrer Entwicklung nicht aus der Betrachtung als Endprodukte und ihrer medial spezifischen sprachlichen Charakteristika. Ihre Entwicklung ist abhängig vom Projektkontext und widerspiegelt so das enge Beziehungsgeflecht zwischen dem „Wo, Was und Woher der kommunikativen Interaktion“ und ihrer sprachlichen Gestalt (Adamzik 2004: 58). Ihre weltliche und /oder soziokulturelle Gebundenheit zeigt sich in der Beschreibung ihrer Sendesituation und in der Beschreibung ihrer Entstehungssituationen im Verlauf der Projekte. Die Entwicklung der Projektprodukt(ion)e(n) bietet den Zugang zur Sprachlichen Tätigkeit der Lernenden im Fremdsprachenlernprojekt. Nun ist die Entwicklung, d. h. das Erstellen von fremdsprachigen und /oder mehrsprachigen Radiosendungen kein Geheimnis, sondern durch praxisnahe Materialien wie z. B. die von Schwarzeier, Werner & Uhlitzsch (2007) ausreichend vorbereitet. In diesen Anleitungen zur interkulturellen Radioarbeit finden sich Hinweise auf die besonderen Charakteristika fremdsprachiger Radiosendungen. Die illustrierten, einfachen Erklärungen zum Sprechen im Radio, zur Durchführung von Interviews, zum Zusammenstellen eines Beitrags oder einer Magazinsendung beleuchten die Radioprojekte auf ihre eigene Art und Weise. Hier sind zum Ablauf einer fremd- und mehrsprachigen Audioproduktion bis hin zu konkreten Hinweisen zur Stilistik von Radiotexten Vorschläge gemacht.

Die Autorinnen regen an, Radiotexte linear aufzubauen, mit einem schlichten Satzaufbau, einer Information pro Satz und möglichst wenigen Nebensätzen. Für solcherart strukturierte Äußerungen ist eine Auswahl und Reduktion der recherchierten Informationen notwendig sowie eine Entscheidung über die zentrale Aussage der Äußerung. Für den Aufbau eines Beitrages empfehlen die Autorinnen eine an den W-Fragen (wer, was, wo, warum, wann, wie) orientierte Struktur. Ihre einfachen Tipps sind: Verwendung des Verbalstils im Aktiv statt im Passiv mit eher wenigen wertenden Adjektiven und unter Vermeidung von Füllwörtern, Floskeln und komplizierten Ausdrücken, die allen das Zuhören erschweren. Auch Zahlen sollten vermieden werden. Das Erzählen in Situationen ist hilfreich für Produktion und Rezeption. Im ersten einleitenden Satz steht die wichtigste Information, das Hier und Jetzt der Äußerung baut eine Brücke zu den Hörenden (Schwarzmeier, Werner & Uhlitzsch 2007: 7).

Wenn die wichtigste Instanz der Radikommunikation die Hörenden sind, dann muss hier dargestellt werden, wie es den Lernenden gelingt, ihre Produkt(ion)e(n) so zu entwickeln, dass die Hörenden erreicht werden. Dazu gehören inhaltliche Aspekte ebenso wie formale Aspekte der Äußerungen der Lernenden. Der Inhalt oder das WAS der Lernerprodukt(ion)e(n) zeigt sich beim Hören der Sendungen, in den Transkripten und Transliterationen oder als Teil der dichten Beschreibung in Kapitel 5. In der Beschreibung wird auf die jeweils besonderen Aspekte der inhaltlichen Gestaltung einzelner Beiträge aufmerksam gemacht,³⁴ was die Voraussetzung dafür ist, diese in ihrer Entwicklung unter dem Fokus projektproduktspezifischen Handelns weiter zu verfolgen und Schlüsse zur Sprachlichen Tätigkeit der Lernenden zu ziehen.

3.4.3 Sprachbezogen sprachlich handeln im *radiodaf*-Projekt

Ein soziokulturell orientierter, umfassender Lernbegriff und eine komplexe produkt- und prozessorientierte Projektdidaktik erfordern einen umfassenden und gleichzeitig detailorientierten Blick auf das komplexe Handeln in den untersuchten Projekten. Dem gegenüber ist es notwendig, für die empirische Analyse auf kleinere Beobachtungseinheiten zu beschränken. An dieser Stelle soll nun auf diejenigen Handlungen eingegangen werden, anhand derer sich Sprachliche Tätigkeit in *radiodaf*-Projekten zeigt. Ein Beispiel:

Eine fünfköpfige Gruppe asiatischer Lernender erstellt in ihrem *radiodaf*-Projekt eine Radiosendung zum Thema *Deutsches Essen aus asiatischer Sicht*. Im Verlauf des Projekts führen sie Umfragen und Interviews durch, erstellen

³⁴ Zu Ansätzen der Beschreibung von Texten vgl. z.B. Fandrych (2008), Heinemann & Heinemann (2002) und Heinemann (2008).

schriftliche Vorlagen für ihre Radiobeiträge, üben, diese zu sprechen, nehmen sie im Studio auf und geben Anweisungen zum Schnitt der Sendung, bevor diese gesendet wird.

Sprachliche Tätigkeit existiert nach Aleksej Nikolaevic Leont'ev als Handlung oder Handlungskette, deren Ziel die Beschäftigung mit der fremden, zu erlernenden Sprache ist. Auf dieser Grundlage wurde weiter vorn das sprachbezogene sprachliche Handeln der Lernenden als Terminus etabliert und vom kommunikativen Handeln abgegrenzt. Das sprachbezogene Handeln der Lernenden verfolgt kein eigenes kommunikatives Ziel, gliedert sich in Teilhandlungen und ist mit anderen Handlungen sowie größeren (Projekt)Zusammenhängen verkettet. Hinweise auf Sprachliche Tätigkeit von Lernenden in *radiodaf*-Projekten ergeben sich demnach aus der Darstellung der sie konstituierenden sprachbezogenen Handlungen. Als Sprachliche Tätigkeit gelten Ketten sprachbezogenen sprachlichen Handelns unter der Bedingung der Teilhabe im komplexen Geflecht des FREMDSPRACHENLERNPROJEKTS. Sprachlich tätig werden die Lernenden vor allem dann, wenn das Ziel einer (Teil)Handlung die Modellierung ihrer fremdsprachigen Äußerung ist und diese Modellierung aus der gesellschaftlichen Teilhabe erwächst. Dann stehen Individuum und Gesellschaft in einer wechselseitig aktiv verändernden Beziehung. Als Sprachliche Tätigkeit gilt solches sprachliches Handeln, das die Auseinandersetzung mit der fremden, zu erlernenden Sprache abbildet und erklärt. Nicht das Kommunizieren ist die Sprachliche Tätigkeit im *radiodaf*-Projekt, sondern diejenigen sprachbezogenen Handlungen, die zur lernerseitigen Verbesserung der Umsetzung des übergeordneten kommunikativen Ziels dienen und die helfen, die gesellschaftliche Teilhabe (besser) zu gestalten.

In der vorliegenden Untersuchung wird vor allem zwei Handlungsketten das Potential zur Sprachlichen Tätigkeit zugesprochen – dem projektspezifischen Schreiben als Vorbereitung der Beiträge und/oder Moderationen und dem Einsprechen und Aufnehmen der eigenen Äußerungen für die Radiosendungen. Dies entspricht den Projektschritten zwei und vier eines *radiodaf*-Projekts (vgl. die Abbildung 5.1 auf Seite 89). Weder das Einsprechen noch das Herstellen der schriftlichen Vorlagen für das Einsprechen hat im *radiodaf*-Projekt einen eigenständigen kommunikativen Charakter. Mit der Handlung IN DER FREMDSPRACHE FÜR DAS HÖREN SCHREIBEN ist eine projektproduktspezifische Schreibhandlung benannt, die sich in eine Kette von Teilhandlungen zergliedern lässt. Das Ziel dieses Schreibens ist es, eine Vorlage für das Einsprechen der eigenen mündlichen Äußerung im *radiodaf*-Projekt zu haben. Das in den Vorstudien beobachtbare Mit- und Nebeneinander von Schreiben und Sprechen in verschiedener Funktion und das in rundfunkjournalistischen Lehrbüchern z. B. von von LaRoche & Buchholz (2009) beschriebene FÜR'S HÖREN SCHREIBEN als Vorbereitung auf Radiosendungen, Moderationen und Beiträge legen die Kon-

zeption einer solchen fremdsprachenspezifischen und auf das Projektprodukt hin orientierten Handlung für die vorliegende Untersuchung nahe.³⁵ Hinweise zur Struktur dieser Handlung finden sich in den Ausführungen in Kapitel 3.3.3.2 und in den Anweisungen zur Herstellung adäquater rundfunkjournalistischer Beiträge der genannten Autoren. Die Rolle der zukünftigen Hörenden ist dabei zentral. Die Adaption der rundfunkjournalistischen Handlungsanweisungen auf die interkulturelle Radioarbeit von Schwarzmeier, Werner & Uhlitzsch (2007) deutet an, dass die Untersuchung des genauen Verlaufs der projektproduktspezifischen Schreibhandlung wahrscheinlich Hinweise auf die Sprachliche Tätigkeit der Lernenden im Projekt liefern kann:

Auch wenn es sich im Radio oft so anhört, als würde „spontan“ gesprochen – der Eindruck täuscht. Radiotexte sind gut vorbereitet und oft komplett vorgeschrieben oder mit Stichworten sorgfältig geplant. Das ist sinnvoll, damit Aussagen genau und ohne überflüssige Füllwörter zu den Hörerinnen gelangen. Um Texte zu erarbeiten, die wir im Radio sprechen, müssen wir uns die erlernte Schriftsprache wieder abgewöhnen. So zu schreiben, wie wir sprechen, erfordert deshalb Übung. (Schwarzmeier, Werner & Uhlitzsch 2007: 3)

Das FÜR'S HÖREN SCHREIBEN hat das Ziel, Vorlagen für das eigene (oder fremde) Sprechen der Lernenden im Radio zu erstellen. Das Motiv des Sprechens im Radio ist der der gesellschaftlichen Teilhabe der Sprechenden, die in diesem Fall Lernende sind und deren Teilhabe an dieser Art der Kommunikation keinesfalls der Normalfall ist, sondern im Projekt hergestellt werden soll. Das IN DER FREMDSPRACHE FÜR DAS HÖREN SCHREIBEN ist demnach eine bereits weitgehend untergeordnete Teilhandlung im Gefüge des FREMDSPRACHENLERPROJEKTS. Gleichzeitig ist sie als vorbereitende Handlung für das projektproduktspezifische Sprechen im Radio aus fremdsprachendidaktischer Perspektive interessant, können doch hier Charakteristika zukünftig mündlicher Äußerungen in aller Ruhe und begleitet durch Reflexionen erarbeitet werden. Die detaillierte Betrachtung dieser Teilhandlung in Kapitel 6.1 ist daher in vielerlei Hinsicht lohnenswert. Ebenso lohnenswert erscheint es, das Aufnehmen und Einspre-

³⁵ Einführungen zur mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion wie beispielsweise die von Schreier (2001) und Bohn (2001) im *Internationalen Handbuch Deutsch als Fremdsprache* haben einen eindeutigen Bezug auf die Fertigkeiten Sprechen und Schreiben. Der Bezugsrahmen der (einzelnen, voneinander getrennt zu beobachtenden) Fertigkeiten ist für diese Arbeit jedoch zu eng. Für eine aktuelle, kritische Fertigkeitendiskussion vgl. den Sammelband von Fandrych & Thonhauser (2008c). Handlungstheoretische Perspektiven bieten hier mehr gedanklich-forscherischen Spielraum.

chen als sprachbezogenes sprachliches Handeln in *radiodaf*-Projekten zu untersuchen³⁶. In Anlehnung an die projektproduktspezifische Schreibhandlung ist auch das projektproduktspezifische Sprechen der Lernenden – das Aufnehmen und Einsprechen der Projektprodukt(ion)e(n) – als vorwiegend sprachbezogenes sprachliches Handeln zu betrachten, das als solches kein eigenständiges kommunikatives Ziel hat. Um das IN DER FREMDSPRACHE EINE RADIOAUFNAHME MACHEN als spezifische Handlung zu charakterisieren, bietet sich, in Anlehnung an die von Gutenberg (2000) vorgegebene Bezeichnung der schriftkonstituierten mündlich realisierten Texte, die Bezeichnung des MÜNDLICHEN REALISIERENS an. Hinweise und Anregungen zur inneren Struktur des mündlichen Realisierens im *radiodaf*-Projekt geben erneut von LaRoche & Buchholz (2009). Sie nennen das „für sich selbst laut Vorlesen“, das zu Änderungen im Manuskript führen kann, das Erarbeiten der richtigen Sprechhaltung und Stimmlage, die Kontrolle der Dauer der Äußerung, das Probelesen und die während des Sendens bzw. Aufnehmens gesetzten Anforderungen wie „authentisch sprechen“, „sprechen, nicht vorlesen“, „lebhaft und zügig sprechen“, „den Text durch Pausen gliedern“, „nach dem Inhalt betonen“, „die Atmung kontrollieren“, „die richtige Aussprache recherchieren“, „im Manuskript mit Sprechzeichen arbeiten“, „kein Aufheben von Versprechern machen“ sowie für geeignete Rahmenbedingungen sorgen“ (von LaRoche & Buchholz 2009: 38ff.). Sicher sind nicht alle der hier als Tipps für angehende Journalisten und Journalistinnen formulierten Anweisungen als Teilhandlungen im Rahmen eines fremdsprachigen, projektproduktspezifischen MÜNDLICHEN REALISIERENS zu konzipieren. Dennoch bieten sich hier Hinweise für die Analyse der Daten (Kap. 6.2). Die Spezifik des im Rahmen dieser Untersuchung im Interesse stehenden Handelns entspringt der Spezifik der Projektaufgabe. Die Lernenden erarbeiten auf Grund einer Projektinitiative ein fremdsprachliches Produkt, das als Radiosendung in die Öffentlichkeit des Zielsprachenlandes gelangt. Im Verlauf des Projekts setzen sich die Lernenden auf ihre je eigene Art mit ihren je eigenen Äußerungen auseinander. Zusammenhänge zwischen Teilhabe, sprachbezogenem sprachlichen Handeln und der Entwicklung der Gestalt und Qualität der lernereigenen Äußerungen in den *radiodaf*-Sendungen bilden das empirische und interpretative Kernstück dieser Studie.

³⁶ Zum positiven Einfluss des Anhörens und Besprechens der eigenen Aufnahme auf die morphosyntaktische Korrektheit eigener Vortragsskripte und deren Realisierung vgl. Mennim (2003).

4 Forschungsprozess, -methoden

Die vorliegende Studie untersucht explorativ, interpretativ und deskriptiv Zusammenhänge zwischen Teilhabe, sprachbezogenem sprachlichen Handeln und der Entwicklung der Gestalt und Qualität lerner eigener Äußerungen. Die Dokumentation des Verlaufs der Studie und der während des Forschungsprozesses getroffenen Entscheidungen ist aus Gründen der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit Teil von explorativ interpretativen Untersuchungen. Alle Teilprozesse, beginnend bei der Erhebung der Daten, über ihre Aufbereitung bis zu den Verfahren der Analyse und Ergebnisdarstellung gehören hierzu. Die vorliegende Arbeit ist demnach klar qualitativ orientiert. Sie verbindet ethnographische Ansätze mit kontextspezifischen lernersprachlichen Daten, deren Erhebung, Aufbereitung, Analyse, Interpretation und Darstellung Gegenstand des folgenden Kapitels ist.³⁷

Die Verbindung quantitativer und qualitativer Ansätze³⁸ und der Einsatz stärker kontrollierter Methoden in allen Teilen qualitativer Forschungsprozesse (z. B. Videographie, Training von Interviewführung, Verwendung von computergestützten Datenauswertungsverfahren) zeigen die Fruchtbarkeit der Auseinandersetzung. Dennoch muss die Gegenstandsangemessenheit einzelner Methoden für jede Studie neu diskutiert und nachvollziehbar gemacht werden.³⁹

³⁷ Einen Überblick über qualitative Forschungsansätze in der Fremdsprachenforschung zu geben und zu diskutieren, ist inzwischen auf Grund der Vielfalt der Ansätze und Studien kaum mehr möglich. An dieser Stelle sei vor allem auf die Arbeiten von Riemer (1997), Schart (2003a) und Schmelter (2004) verwiesen, die sich intensiv mit den Potentialen aber auch den Fallstricken qualitativer Studien auseinandersetzen. Der Triangulation unterschiedlicher Perspektiven auf den Untersuchungsgegenstand steht die Machbarkeit und Generalisierbarkeit als Folge sehr reduzierter Korpora bzw. des Fokus auf Einzelfälle gegenüber.

³⁸ Mit Gültekin, Dimirkaya & Riemer (2009) liegt eine Longitudinalstudie zum kindlichen Zweitspracherwerb vor, die qualitativ-quantitative Verfahren als *mixed-methods*-Studie verbindet.

³⁹ Die Methoden der empirischen Fremdsprachenforschung sind von einer Vielzahl von Referenzwissenschaften beeinflusst. Die Diskussion angemessener methodischer Herangehensweisen an Fragestellungen zum Lehren, Lernen und Erwerben von Fremd- und Zweitsprachen lässt sich u. a. in

Der forschungsmethodische Ansatz der vorliegenden Arbeit verbindet die prozessorientierte Analyse longitudinal erhobener lernersprachlicher Äußerungen in der Fremdsprache Deutsch in ihrer Entwicklung im Rahmen eines spezifischen Lernarrangements und in Verbindung zur sie umgebenden Umwelt.

4.1 Vorstudien – Wege ins Untersuchungsfeld

Zur vorliegenden Untersuchung führten zahlreiche *radiodaf*-Projekte und vorbereitende Untersuchungen. Im Zeitraum März bis Oktober 2005 dienten kleinere *radiodaf*-Projekte mit verschiedenen Lerngruppen dazu, das Feld kennen zu lernen, Arbeitshypothesen aufzustellen, die zu überprüfen reizvoll sein könnte, Untersuchungsinstrumente zu erproben und Gedanken zum Untersuchungsdesign zu entwickeln.⁴⁰ Die Vorstudien waren handlungsforscherisch im Sinne von Altrichter, Lobenwein & Welter (2003) ausgerichtet und sind in der Tabelle 4.1 auf Seite 63 zusammengefasst. Sie ergaben insgesamt positive Reaktionen, besonders hinsichtlich der eigenen Tätigkeit der Lernenden, die vor allem Interviews, Übungen zur Aussprache, Recherchen im Netz und auf der Straße, d. h. in der zielsprachigen Umgebung, umfassten und die eine nähere Betrachtung des sprachlichen Handelns und der Entwicklung der lernereigenen Äußerungen interessant erscheinen ließen. Ein Ergebnis der Vorstudien in Bezug auf die

Aguado (2000, 2009), Aguado, Schramm & Vollmer (2010), Edmondson & House (2006) und Larsen-Freeman & Long (1994), aber auch in zahlreichen Publikationen z. B. von Grotjahn (1993, 2000), Henrici (2000, 2001), Königs (2000, 2001), Riemer (2005, 2006, 2008), Schocker-von Ditfurth (2001), Vollmer (2007) u. a. nachvollziehen. Forschungsmethodisch lassen sich Anleihen aus der qualitativen Sozialforschung, wie sie z. B. in Flick, von Kardorf & Steinke (2007) oder Lamnek (2008) vorgestellt werden, aus den Erziehungswissenschaften (vgl. z. B. Friebertshäuser & Prengel 2003, Friebertshäuser 2009), aus der Linguistik und Sprachlehrforschung (vgl. z. B. Albert & Koster 2002) sowie aus den kognitiven Wissenschaften und der Psychologie finden. Für eine fachspezifische Präsentation qualitativer Forschungsansätze vgl. die Sammelbände von Baumann, Hoffmann & Nied Curcio (2009) und Müller-Hartmann & Schocker-von Ditfurth (2001). Eine handhabbare Anleitung zur Durchführung von qualitativen Forschungsvorhaben liefern u. a. König & Bentler (2003) oder Riemer (2010). Aktuelle Studien zum Zweitspracherwerb des Deutschen werden z. B. in Schramm & Schroeder (2009) vorgestellt und es wird ein zukünftig größerer Bedarf an quantitativ angelegten Studien postuliert.

⁴⁰ Weiterführende theoretische Ausführungen zum Zugang zum Feld im Sinne ethnographischer Forschung gibt z. B. Wolff (2007a).

Wahl der Untersuchungsmethoden für diese Studie war. Fragebögen als Erhebungsinstrumente auszuschließen. Auch das Erstellen von Tests und die starke Kontrolle der zu untersuchenden Lernform konnte dank der Vorstudien ausgeschlossen werden, da sie dem Gegenstand FREMDSPRACHENLERNPROJEKT und der Fragestellung nach dem fremdsprachlichen Handeln der Lernenden nicht angemessen erschienen. Die Vorstudien ermöglichten eine begründete Fokussierung auf das hier umgesetzte Design, das mit teilnehmender Beobachtung und der systematischen Dokumentation lernereigener Produkt(ion)e(n) *inside the project* arbeitet. Der Verlauf der Projekte ist in allen Fällen offen, der Einfluss der Forscherin geht über anregende Gespräche und Hilfestellungen bei der technischen Umsetzung der Projekte nicht hinaus.

Projektgruppe	Projektprodukt
14 jugendliche Deutschlernende im Jugendkurs des Goethe-Instituts in Stein an der Traun (Anfängergruppe, 6 Projektnachmittage)	Drei Radiobeiträge: - Generationenkonflikt - Internationale Musik - Ein Tag im Jugendkurs
5 erwachsene Deutschlernende bei interDaF e.V. in Leipzig (Mittelstufenkurs, kursbegleitendes Projekt)	Drei Radiobeiträge: - Sport in China: Olympiade in Peking - Fußball in der arabischen Welt - Eine akustische Hörreise durch Leipzig
14 erwachsene Erasmusstudierende an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (gemischte Niveaus, kursbegleitendes Projekt)	Eine 60-minütige Radiosendung zum Thema „Ost und West aus der Sicht junger ausländischer Studierender“
6 erwachsene Deutschlernende an der Volkshochschule Leipzig (Radiokurs, 6 Nachmittage)	Verschiedene Produktionen: - Interviews zur Lieblingsmusik - Umfrage „Wer wird Weltmeister?“ - Hörspiel „Rotkäppchen und der Wolf: wie es wirklich war!“

Tabelle 4.1: *Übersicht Vorstudien, 2004–2005*

4.2 Die untersuchten *radiodaf*-Projekte P05, P07, H07, AS07

Die Jahre 2005 bis 2007 waren für die Autorin von einer intensiven Zeit der Durchführung und Begleitung von *radiodaf*-Projektpraxis in den Städten Leipzig, Halle, Berlin und Prag geprägt.⁴¹ Als Teil dieser Praxis wurden die hier untersuchten Projekte durchgeführt und für die detaillierte Untersuchung ausgewählt. Das Untersuchungsfeld dieser Arbeit umfasst vier *radiodaf*-Projekte, die zwischen 2005 und 2007 erfolgreich durchgeführt wurden, deren Projektprodukte über UKW gesendet und in Ausschnitten als Podcast veröffentlicht sind.⁴² Die Entscheidung für die Projekte P05, P07, H07, AS07 fiel auf Grund ihrer weitgehenden Ähnlichkeiten in Bezug auf die Teilnehmenden und ihren Lernkontext. In allen vier Projekten handelt es sich um junge erwachsene Teilnehmende, alle vier Projekte fanden im weiteren Kontext universitären Deutschlernens statt.

- Projekt **AS07**: Durchführung von April bis Juni 2007 (4 Monate, 6 Treffen) bei interDaF Leipzig e.V. im Rahmen eines Mittelstufenkurses. Die Projektgruppe bestand aus 5 Lernenden mit den Ausgangssprachen Chinesisch, Japanisch und Koreanisch. Sie produzierten eine ca. 50-minütige Sendung mit dem Titel *AsiaImBiss – Essen in Deutschland aus Sicht asiatischer Deutschlernender*
- Projekt **H07**: Durchführung im September 2007 (5 Tage) an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig in einem Orientierungskurs für ausländische Studierende. Die Projektgruppe bestand aus 14 Studierenden mit den Ausgangssprachen Arabisch, Spanisch, Ungarisch, Polnisch, Russisch. Sie produzierten eine ca. 40-minütige Radiosendung mit verschiedenen thematischen Beiträgen aus dem Kurs.
- Projekt **P05**: Durchführung im Wintersemester 2005/2006 (1 Semester, 13 Treffen) an der Karlsuniversität Prag im Rahmen eines Konversationskurses im Studiengang Dolmetschen und Übersetzen. Die Projektgruppe bestand aus 14 Studierenden mit den Ausgangssprachen Tschechisch,

⁴¹ Die regelmäßige Ausstrahlung der Projektprodukte in der vierwöchentlichen Sendung *radiodaf polyphonia* im Freien Radio der Städte Leipzig und Halle bot in dieser Zeit den erforderlichen Rahmen (vgl. Peuschel 2007). Spätere Projekte fanden u. a. in Barcelona (Spanien) und Trondheim (Norwegen) statt.

⁴² Der Podcast wird in unregelmäßigen Abständen aktualisiert und ist unter www.radiodaf.podspot.de (letzter Aufruf: 10.03.2012) nachzuhören.

Deutsch, Spanisch. Sie produzierten eine 60-minütige Radiosendung mit dem Titel: *Soundcheck – Im Osten viel Neues* über die tschechische Musikszene.

- Projekt **P07**: Durchführung im Wintersemester 2006/2007 (1 Semester, 13 Treffen) an der Karlsuniversität Prag im Rahmen eines Konversationskurses im Studiengang Dolmetschen und Übersetzen. Die Projektgruppe bestand aus 14 Studierenden mit der Ausgangssprache Tschechisch. Sie produzierten eine ca. 53-minütige Radiosendung mit dem Titel: *Ausländer und Ausländerinnen in Prag*.

Kein Kriterium für die Auswahl oder gar Durchführung der Projekte waren die Ausgangssprache der Lernenden oder ihr fremdsprachliches Niveau. An dieser Stelle lassen sich mit Hilfe der Situierung der Projekte nur grobe Hinweise auf sprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten geben. So haben alle Lernenden in den Projekten P05 und P07 die universitätseigene Aufnahmeprüfung für die Fächer Dolmetschen und Übersetzen erfolgreich abgelegt und waren Studierende dieser Fächer für Deutsch und andere Sprachen im ersten Semester. Die Lernenden im Projekt AS07 haben im Rahmen eines Mittelstufenkurses, dessen Abschluss die Mittelstufenprüfung ist, das Projekt umgesetzt. Die Projektgruppe H07 setzte sich aus Lernenden zusammen, die nur über anfängliche Deutschkenntnisse verfügten und diesbezüglich äußerst heterogen waren. Der Zugang zu den Projekten P05 und P07 erfolgte auf Einladung der Projektleiterinnen. Die Projekte P05 und P07 fanden im nichtdeutschsprachigen Ausland statt, in der Tschechischen Republik. Der Zugang zu AS07 erfolgte über die Einladung, als Expertin am *radiodaf*-Projekt teilzunehmen. Im Projekt H07 fielen die Rollen der Forscherin, Lehrerin und Projektleiterin in (m)einer Person zusammen. Die Projekte AS07 und H07 wurden im Land der Zielsprache in Leipzig umgesetzt.

4.3 Datenerhebung

Zu Projekten gehören in der Regel Projektprodukte, die, wie im Fall der vorliegenden Untersuchung, einen geeigneten Zugang für die empirische Projektforschung bieten. Lernprozesse können anhand der sprachlichen Produkt(ion)e(n) nachvollzogen und im besten Fall auch bewertet werden. Im Rahmen dieser Arbeit liegen mit den von den Lernenden produzierten Radiosendungen Produkt(ion)e(n) vor, die bereits veröffentlicht sind. Der Produktbegriff der vorliegenden Arbeit reicht jedoch über die produzierten Endprodukte hinaus und betrachtet die Zwischenstufen und die Ergebnisse des fremdsprachlichen Handelns der Lernenden im Projektverlauf ebenfalls unter der Produktperspektive. In den Daten dieser Untersuchung wird grundsätzlich zwischen lernereigenen

projektproduktbezogenen Daten und flankierenden Daten unterschieden, deren Erhebung parallel zum Projektverlauf und in gewisser Abhängigkeit von diesem erfolgte.

4.3.1 Projektproduktbezogene Produkt(ion)e(n)

Dies sind diejenigen lernereigenen Produkt(ion)e(n), anhand derer die Entwicklung der Radiosendungen nachvollzogen wird. Sie sind für jedes Projekt systematisch archiviert und dokumentiert. Sie sind authentische, projektproduktbezogene, lernereigene Produkt(ion)e(n) in schriftlicher und mündlicher Form und umfassen:

- Beiträge der jeweiligen Radiosendungen,
- Probeaufnahmen, d. h. Äußerungen zum Testen der Aufnahmen,
- schriftliche Vorlagen für die gesprochenen Radiobeiträge,
- Notizen, Stichpunkte, Vorversionen von schriftlichen Vorlagen,
- Übersetzungen und Übersetzungsversuche, z. B. von Liedtexten.

Das Archivieren und Dokumentieren der mündlichen und schriftlichen lernereigenen Produkt(ion)e(n) wird durch die in Interviews und Tagebüchern erhobenen Informationen sowie durch die Begleitung der Projekte in teilnehmender Beobachtung flankiert (vgl. Tabelle 4.2 auf Seite 66).

Projekt-ID	Produkte		Flankierende Daten				
	mündlich	schriftlich	Beobachtungen	Interview Lernende	Interview Lehrende	Tagebücher	Projektmaterial
AS07	24	17	✓	–	–	–	✓
H07	12	28	✓	–	–	–	✓
P05	35	36	✓	✓(20)	✓(2)	–	✓
P07	16	14	✓	✓(2)	✓(1)	✓(15)	✓
Gesamt	87	95	✓	✓(22)	✓(3)	✓(15)	✓

Tabelle 4.2: *Übersicht Datenerhebung*

Die Datenerhebung verlief insgesamt erfolgreich, in allen ausgewählten Projekten wurde eine Radiosendung produziert und gesendet. Die zu den Sendung-

en führenden Teilprodukt(ion)e(n) konnten erhoben werden. An dieser Stelle erfordert jedoch das Dokumentieren und Archivieren der Produkt(ion)e(n) eine methodische Diskussion zu ihrem Stellenwert im Vergleich zu weiteren Datenerhebungsverfahren, da grundsätzlich Unvollständigkeit als Kritikpunkt angebracht werden kann. Die Dokumentation der zu den Radiosendungen führenden 87 mündlichen und 95 schriftlichen Zwischenprodukt(ion)e(n) der Lernenden ist systematisch lückenhaft, da nicht in allen Projekten gleichermaßen Kontrolle über die Datenerhebung in der Person der Forscherin lag. Die Frage nach der Kontrolle der Lernenden als Autorinnen und Autoren ihrer Produkt(ion)e(n) im Verlauf der Datenerhebung lässt sich mit einem genauen Blick auf den Zugang zu den Projekten und auf die Zusammenarbeit von Lehrenden, Teilnehmenden und Forscherin zumindest teilweise beantworten. In den Projekten P05 und P07 haben sich Lehrende und die Forscherin vor Beginn des Semesters auf eine gegenseitige Unterstützung geeinigt und waren damit beide am Forschungsprozess beteiligt. In den vorangehenden Absprachen mit den Lehrkräften zur geplanten Untersuchung wurde darum gebeten, die Produkt(ion)e(n) der Lernenden im Projektverlauf zu dokumentieren. Dadurch, dass die Datenerhebung zum Teil in die Hände der Lehrenden verlagert wurde, bestand keine umfassende Kontrolle von Seiten der Forscherin darüber, wie vollständig die Produktionsprozesse dokumentiert sind. Im Projekt H07 waren Forscherin und Lehrkraft eine Person, d. h., die Möglichkeit der Kontrolle über die Vollständigkeit der gesammelten Lernerprodukt(ion)e(n) war weitaus größer. Allerdings ist aus methodischer Sicht die Überschneidung der Rollen einerseits kritisch anzumerken, andererseits mit Blick auf die Verschiedenheit der vier *radiodaf*-Projekte positiv zu bewerten, da so detailliert Einblick in die Projektpraxis gewährt wird. Im Projekt AS07 war die Konstellation wieder etwas anders: Hier waren die Lernenden im Projektverlauf fast gänzlich auf sich allein gestellt. Sie erhielten Unterstützung durch die Forscherin in der Rolle der Expertin für *radiodaf*-Projekte und Freie Radios. Dies beinhaltete Gespräche mit der Gruppe über die Struktur und die Inhalte der geplanten Radiosendung sowie die technische Umsetzung der Aufnahmen im Studio. Über die Dokumentation der Produkt(ion)e(n) wurde hier (fast) keine Kontrolle ausgeübt. Diese lag bis zum Zeitpunkt der Aufnahmen in der Hand der Lernenden.⁴³

Die projektproduktbezogenen Produkt(ion)e(n) der Lernenden haben einen Zwischenstatus zwischen natürlichen und elizitierten Daten (vgl. Larsen-Free-

⁴³ Interessant für weiterführende Untersuchungen erscheint die Erhebung gesprochener authentischer Daten durch die Beforschten selbst, d. h. Erhebungsverfahren, bei denen diese die Entscheidungen über Aufnahmezeitpunkt und Aufnahmedauer selbst treffen (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2009: 158).

man & Long 1994: 26ff.). Sie sind im Gegensatz zu Studien beispielsweise aus dem Bereich der *task-based-research*, wie sie z. B. Eckerth (2003) durchführte, nicht Teil eines *pretest-posttest*-Designs, das unterrichtlich gesteuerte Produktionen nutzt, um die Einflüsse sehr spezifischer Aufgaben auf Teilbereiche des Spracherwerbs zu erheben und zu analysieren. Die Produkt(ion)e(n) der Lernenden im *radiodaf*-Projekt sind jedoch auch keine durchweg spontanen Äußerungen in lernersprachlichen Diskursen. Die Natürlichkeit oder besser die Authentizität der Daten beruht darauf, dass sie auch ohne die Durchführung der Studie entstanden wären, da sie sprachliche Teil- und Zwischenprodukte der *radiodaf*-Projekte sind. Die Authentizität der Daten ist damit gewährleistet und spezifisch für den hier untersuchten Kontext. Die Produkt(ion)e(n) der Lernenden stammen aus der Praxis des Lernens der Fremdsprache Deutsch in der Lernform FREMDSPRACHENLERNPROJEKT. Sie bilden einen Ausschnitt institutionalisierter Projektlernrealität ab, deren Anliegen im ersten Teil der Arbeit dargestellt wurden. Die Durchführung von Sprachaufnahmen im *radiodaf*-Projekt ist Teil des Projektverlaufs, nicht alle dieser Aufnahmen gehen jedoch als zu analysierende Daten in die Untersuchung ein. Eine Auswahl der Daten für die Analyse erfolgt nach der Erhebung mit Hilfe des Samplings.

An dieser Stelle soll kurz die Diskussion alternativer Datenerhebungsverfahren erfolgen und die besondere Gegenstandsangemessenheit des Dokumentierens und Archivierens von authentischen projektproduktbezogenen Lernerprodukt(ion)en für die hier untersuchten *radiodaf*-Projekte herausgestellt werden. Vieles spricht beispielsweise für das videographische Dokumentieren ausgewählter Lernprozesse, was beispielsweise in Göbel (2010), Mempel (2010) und Schramm & Aguado (2010) diskutiert wird. Dagegen spricht, dass damit Lernprozesse nur ausschnitthaft und punktuell dokumentiert werden. Außerdem können nur solche Lernprozesse erfasst werden, die sich in einem weitgehend geschlossenen, von der Kamera überblickten und erfassbaren Raum vollziehen. Nicht beobachtbar sind die Handlungen der Lernenden außerhalb des abgegrenzten Lernraumes und der videographisch dokumentierten Lernzeit.⁴⁴ Ein weiterer Vorteil der Dokumentation schriftlicher und mündlicher lernereigener Produkt(ion)e(n) im gesamten Projektverlauf ist die longitudinale Beobachtung

⁴⁴ Im Projekt L07, das nicht in das Korpus eingeht, wurde das Erstellen einer Radiosendung durch ältere erwachsene Deutschlernende in einem sechswöchigen *radiodaf*-Projekt im Rahmen eines Sprachkurses videographisch dokumentiert. Die Aktivitäten der Lernenden beschränken sich auf den Kursraum mit Ausnahme des geplanten Studiobesuches und der Aufnahmen dort. Das als Projekt angelegte Erstellen einer Radiosendung wurde stark von der Lehrkraft gesteuert. Wesentliche Projektcharakteristika fehlen in L07.

ausgewählter Handlungen in den Projekten. Im Gegensatz zur punktuell durchgeführten videographischen Dokumentation werden Prozesse in ihrem Verlauf longitudinal rekonstruierbar. Es ist denkbar und für zukünftige Untersuchungen in jedem Fall reizvoll, die Durchführung von beispielsweise Videoprojekten von Lernenden mit der durch die Lernenden selbst gesteuerten Datenerhebung zu verknüpfen. Dieser Weg muss jedoch noch weiter für die fremdsprachenspezifische Forschungspraxis durchdacht werden.

Die je spezifische Konstellation von Für und Wider in der Datenerhebung ergibt, trotz der diskutierten Kritik, insgesamt eine dichte Datenlage hinsichtlich der lernerseitigen mündlichen und schriftlichen projektproduktspezifischen Produkt(ion)e(n). In ihrer Gesamtheit bilden sie das Korpus der Untersuchung, aus dem eine kriteriengeleitete Auswahl in die Datenanalyse eingeht. Die Entscheidungen, die für die Reduktion des Materials und die Auswahl der zu analysierenden Samples getroffen wurden, sind Gegenstand des Abschnitts zum Sampling. Die dichte Datenlage ergibt sich also einerseits aus der relativ großen Anzahl der untersuchten *radiodaf*-Projekte und andererseits aus der Verwendung verschiedener Erhebungsmethoden flankierend zur Dokumentation projektproduktbezogener mündlicher und schriftlicher Produkt(ion)e(n) der Lernenden, die im nächsten Abschnitt vorgestellt und diskutiert werden.

4.3.2 Flankierende Daten

Zu den flankierenden Daten dieser Untersuchung zählen all diejenigen Informationen, die zusätzlich erhoben wurden und die weiteren Aufschluss über Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Projektprodukt(ion)e(n) und dem Handeln der Lernenden im Projektverlauf geben. Dazu gehören Informationen aus der teilnehmenden Beobachtung sowie aus:

- Interviews mit Projektleitenden/Lehrenden (P05, P07),
- Interviews mit Lernenden (P07),
- der Dokumentation projektbegleitender Materialien wie Arbeitsaufträge und Kommentare der Lehrenden (H07, AS07, P05, P07) und
- der Dokumentation von Projekttagbüchern der Lernenden (P05).

Mit der teilnehmenden Beobachtung gelingt im Rahmen der vorliegenden Studie der umfassende Zugang zum Untersuchungsfeld. Die Verbindung von Radioexpertin und Forscherin in einer Person ermöglichte, Vertrauen zu den Beforschten aufbauen zu können, den Projektalltag der Lernenden zu erleben und

in begleitenden Forschungsnotizen festzuhalten.⁴⁵ Teilnehmende Beobachtung ist zunächst als Methode ethnographischer Feldforschung entstanden und hat sich auf Grund der in ihr angelegten Breite sowie der Kombinationsmöglichkeit verschiedener Erhebungsmethoden und Instrumente in der sozialwissenschaftlichen, sozialpädagogischen und soziokulturell engagierten Fremdsprachenforschung etabliert. Feldforschung ist nah am Alltag der Beforschten. Teilnehmende Beobachtung vermag „Verhalten in vivo zu erfassen und zu dokumentieren, sowie die Beobachteten direkt im Anschluß an die Situation zu befragen“ (Friebertshäuser 2003b: 505ff.). Ausgehend vom Forschungsinteresse an den Prozessen *inside the project* wurde in der vorliegenden Studie versucht, so nah wie möglich an den Alltag der Beforschten zu kommen, allerdings mit der Einschränkung des begrenzten Projektkontextes und den fast alltäglichen Abläufen darin. Diese sind davon geprägt, dass die Projekte institutionell verankert waren und dass sie Teil von Sprachlernangeboten waren, die die Lernenden mit unterschiedlichen Absichten nutzten. Alltag kann hier also nicht allumfassend verstanden werden. Die Teilnahme der Verfasserin als Forscherin an den Projekten war, wie oben bereits angedeutet, unterschiedlich stark und reichte von der Expertin für Radio, Radiotechnik und dem Senden der Projektprodukte bis hin zur Rolle der deutschen Gesprächspartnerin und gleichzeitig Interviewerin im Forschungsprozess. Der Fokus der teilnehmenden Beobachtung lag stets auf dem Forschungsgegenstand – dem Projektverlauf und dem fremdsprachenbezogenen Handeln darin.

Die Interviews wurden mit dem Ziel geführt, die subjektiven Sichtweisen der Lehrenden und Lernenden zum Verlauf der *radiodaf*-Projekte zu den Gründen für ihre Durchführung und zur Einschätzung ihres Potentials zu erlangen. Dafür wurden Interviewleitfäden erstellt und in den Interviews verwendet.⁴⁶ Im Projekt P05, dem chronologisch ersten der hier untersuchten Projekte, standen die Lernenden und auch die Projektleiterin für zwei Interviews zur Verfügung, die auf Deutsch geführt wurden. Der Schwerpunkt der Interviews mit den Lernenden lag auf der Beschreibung und Einschätzung der eigenen sprachlichen Aktivitäten im Projekt. Der Schwerpunkt der Interviews mit der Projektleiterin lag auf der Beschreibung des Projektverlaufs. Das erste der beiden in P05 durchgeführten Interviews beschäftigt sich mit den bisherigen Aktivitäten im Projekt und fragt außerdem nach den Erwartungen bezüglich der weiteren Anforderungen und Aktivitäten. Das zweite Interview hat retrospektiven Charakter und stärker evaluierende Züge hinsichtlich der Aktivitäten der Interviewten

⁴⁵ Zur teilnehmenden Beobachtung und ethnographischen Ansätzen in der Sozialforschung vgl. z. B. Lüders (2007) und Schocker-von Ditfurth (2001).

⁴⁶ Eine detaillierte Auswertung der Interviews unter Lernendenperspektive findet sich in Peuschel (2009b).

im *radiodaf*-Projekt. Insgesamt sind die Interviews als offene Gespräche unter dem strategischen Gesichtspunkt der Datenerhebung anzusehen.⁴⁷

Die auf Deutsch erstellten Projekttagebücher der Lernenden im Projekt P07 geben subjektive Sichtweisen der Lernenden, allerdings auf eine andere Art als in den Interviews, wieder. Die Lernenden wurden nach Absprachen mit der Lehrenden und der Projektleiterin zu Beginn des Projekts gebeten, ein Projekttagebuch zu führen. Einige Lernende haben dies als kontinuierliche Teilaufgabe im Projektverlauf verstanden und umgesetzt, andere haben das Projekt abschließend reflektiert und erst gegen Ende ihres *radiodaf*-Projekts eine Art Bericht verfasst⁴⁸. Die Äußerungen der Lernenden sind auf der Inhaltsebene als ergänzende subjektive Meinungen wertvoll und werden ähnlich wie die Interviews als flankierenden Daten betrachtet.⁴⁹ Die flankierenden Daten können punktuell die Lücke füllen, die auf Grund der systematisch unvollständigen Erhebung der projektproduktspezifischen Daten entstanden sind. Sie helfen, die Fragen zu beantworten, warum beispielsweise eine spezifische Entwicklung in den Produkt(ion)en erfolgte, eine bestimmte Revision durchgeführt wurde oder wie ein bestimmter Inhalt in den Radiobeitrag Eingang finden konnte.

⁴⁷ Zur ausführlichen Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Leitfadeninterviews sowie den Möglichkeiten und Grenzen von Interviews in qualitativen Forschungsvorhaben vgl. z. B. Bock (1992), Friebertshäuser (2003a) und Hopf (2007).

⁴⁸ Vgl. zur Dokumentation von Lernprozessen Gläser-Zikuda & Hascher (2007), zu Lerntagebüchern in der Fremdsprachendidaktik u. a. Stork (2010).

⁴⁹ Nicht in die flankierenden Daten der Untersuchung gehen die unsystematische auditive Dokumentation von Gruppenarbeitsphasen in Projekt P05 und die Videoaufnahme der Abschlussveranstaltung des Sprachkurses und der Projektpräsentation im Projekt AS07 ein. Diese Daten werden ausgeklammert, weil erstens ihre Aufbereitung und die möglichen Schlussfolgerungen in Bezug auf die formulierten Forschungsfragen in keinem angemessenen Verhältnis stehen würden und zweitens die unsystematische Dokumentation in nur je einem Projekt keine projektübergreifenden Schlüsse zulassen würde. Obwohl sich hier interessante Sichtweisen auf die sprachliche Realisierung der Projektpräsentation im Zusammenhang mit dem Projektverlauf bis zum Fertigstellen der Sendung ergeben würden, würde eine eingehende Analyse den Rahmen dieser Arbeit überschreiten und muss an anderer Stelle geleistet werden. Auch was die im Audiomitschnitt dokumentierte Bedingungs-aushandlung in Gruppenarbeitsphasen des Projekts P05 betrifft, sind die möglichen Einblicke zu unsystematisch, als dass sie hier gewinnbringend aufgearbeitet werden könnten.

4.4 Datenaufbereitung

Das Korpus der lernereigenen Produkt(ion)e(n) im Untersuchungsfeld *radiodaf*-Projekte ist, wie die Tabelle 4.2 auf Seite 66 zeigt, ausreichend groß, um hieraus mit Hilfe geeigneter Samplingstrategien diejenigen Datensätze auszuwählen, an denen die Analyse und dichte Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes hinsichtlich der aufgestellten Forschungsfragen erfolgt. Ihr Status als lernersprachliche verbale Daten aus einem spezifischen Lernkontext erfordert die Auseinandersetzung mit geeigneten Aufbereitungsmethoden wie Transkription und Transliteration. Sampling, Transkription und Transliteration sind Gegenstand der folgenden Abschnitte.

4.4.1 Sampling, Korpus

Als Sampling gelten, so Merrens (2007), die in Forschungsprozessen getroffenen Auswahlentscheidungen in Bezug auf die in der Untersuchung zur Geltung kommenden Daten. Diese Auswahlentscheidungen erfolgen in der Regel während der Prozesse der Datenerhebung, der Datenanalyse und der Darstellung der Ergebnisse. Die im Forschungsprozess vorgenommene Erweiterung der Perspektive auf *radiodaf*-Projekte aus einer Zeitspanne von zwei Jahren⁵⁰, die je zwei Projekte im Zielsprachenland und je zwei Projekte außerhalb der Grenzen des Zielsprachenlandes umfasst, erfolgte mit dem Ziel, ein möglichst breites Bild des Untersuchungsfeldes abbilden zu können. Damit hat die Untersuchung eine Repräsentativität (ohne statistische Relevanz)⁵¹, die über bisher veröffentlichte Erfahrungsberichte und Einzelstudien zu Projekten weit hinausgeht.

Die Erweiterung auf der einen Seite erfordert Beschränkungen auf der anderen Seite, so auf *radiodaf*-Projekte mit jungen Erwachsenen im weiteren universitären Kontext als Kriterium. Die Entscheidung für die hier untersuchten Projekte deckt mit der Gesamtanzahl von 47 jungen erwachsenen Teilnehmenden an universitätsnahen, institutionalisierten Projekten eine verhältnismäßig breite Auswahl ab.

Die Reduktion des Gesamtkorpus auf einen Analysekorpus von 25 mündlichen Realisierungen unterliegt dem Kriterium der Komplexität der Produkt(ion)e(n). Aus den 87 mündlichen Teilprodukt(ion)e(n) der vier *radiodaf*-

⁵⁰ Der ursprünglich angedachte Rahmen der Untersuchung sollte das Projekt P05 nicht überschreiten.

⁵¹ Przyborski & Wohlrab-Sahr (2009: 173ff.) diskutieren Sampling und Samplingstrategien unter dem Gesichtspunkt der Repräsentativität und Verallgemeinerbarkeit von Befunden aus qualitativer Sozialforschung und im Hinblick auf die Gütekriterien, die an qualitative Studien angelegt werden.

Sendungen gehen insgesamt 25, zusammengefasst in sechs Datensätzen, in die Analyse ein (vgl. die Übersicht 4.3 auf Seite 74 sowie den Anhang der Arbeit). Dies sind:

- die einfachen Produkt(ion)e(n) mit einer Sprechperson
 - H07_04_mR,
 - H07_05_mR.
- die einfache Produktion mit mehreren Sprechenden AS07_08_mR sowie
- die komplexen Produkt(ion)e(n)
 - AS07_TG_GS_mR.
 - P07_TG_MOD_mR und
 - P05_TG_NOH_mR.

die als spezifische Gespräche mehrerer Sprechender und mit einer steigenden Anzahl von Teilprodukt(ion)en in den Radiosendungen zu hören sind.

Die Datensätze stellen unterschiedlich komplexe Produkt(ion)e(n) dar. Kriterien für die Auswahl aus den vorhandenen mündlichen Produkt(ion)en waren die Anzahl der Sprechenden sowie die Anzahl der zu einem Datensatz gehörenden Teilprodukt(ion)e(n). Die Komplexität der Produkt(ion)e(n) ergibt sich aus der steigenden Anzahl von Sprechenden und der steigenden Anzahl zugehöriger Teilprodukt(ion)e(n). Die unterste Stufe der hier abgebildeten Komplexität sind einfache Produkt(ion)e(n) mit nur einer zu hörenden Sprechstimme, gefolgt von einfachen Produkt(ion)en mit mehreren Sprechenden, gefolgt von komplexen Produkt(ion)en, die aus mehreren Teilen bestehen und in denen zahlreiche Lernende zu hören sind. Als Ergebnis des Samplings ist das Gesamtkorpus der Untersuchung auf sechs Datensätze mit 25 mündlichen Realisierungen reduziert. Alle zu den Datensätzen gehörenden mündlichen und schriftlichen Vorversionen gehen in die Analyse ein und werden zu diesem Zweck in Form von Transkripten und Transliterationen aufbereitet.

4.4.2 Schriftbasierte Digitalisierung von Lerneräußerungen

Die Linearität gedruckter Texte wie der vorliegenden Darstellung verdeckt die zum Teil zyklische Bearbeitung der Daten bis zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung und verstellt ein wenig den realitätsnahen Blick auf die Dokumentation des Forschungsprozesses. Für explorativ-interpretative Untersuchungen ist jedoch die Dokumentation des Forschungsprozesses, nicht allein seiner Ergebnis-

Datensatz	Teilpro- duktionen	gespro- chen von	Vorversionen
H07_04_mR	–	ARAT	H07_sV_Arat
H07_05_mR	–	URTE	H07_sV_Urte
AS07_08_mR	–	LILI JADI DERI BARE JUJU	AS07_sVBare AS07_sV_Lili_a
AS07_TG_GS	AS09_09_mR AS09_12_mR AS09_19_mR	LILI JADI DERI BARE JUJU	AS07_sV_Bare AS07_sV_Lili_b AS07_sV_Lili_c AS07_sV_Jadi_a AS07_sV_Jadi_b AS07_sV_Jadi_c
P05_TG_NOH	P05_15_mR P05_16_mR P05_17_mR P05_18_mR P05_19_mR P05_20_mR P05_21_mR P05_22_mR P05_23_mR P05_24_mR P05_25_mR	MARTA ALEX ILSA LISE MIRI ROBO DORO	P05_sV_AG_NOH_1 P05_sV_AG_NOH_2 P05_sV_AG_NOH_Üb1 P05_sV_AG_NOH_Üb2
P07_TG_MOD	P07_01_mR P07_02_mR P07_04_mR P07_06_mR P07_08_mR P07_12_mR P07_14_mR P07_16_mR	NIKI BUKA TATI KIKO ELTA	P07_sV_AG_MOD_1 P07_sV_AG_MOD_2 P07_sV_AG_STAT_1 P07_08_mR_a P07_08_mR_c P07_08_mR_d P07_08_mR_e P07_08_mR_f P07_08_mR_g P07_08_mR_h

Tabelle 4.3: Analysekörpus

se, ein Gütekriterium, da dies die intersubjektive Nachvollziehbarkeit erlaubt und Transparenz zur Folge hat.⁵² Transkription, Sampling und Analyse sind komplementäre Prozesse. Die Verbindungen lassen sich wie folgt verdeutlichen: Eine erste grobe Transkription aller verbalen Äußerungen in den vier untersuchten Radiosendungen ermöglicht die Zuordnung aller relevanten Vorlagen zur jeweiligen Produktion. In den so vorbereiteten Datensätzen wird mit der Feintranskription und den Transliterationen begonnen. Aus Mangel an ausreichend feinen und systematisch abgesicherten Verschriftlichungskonventionen für schriftbasierte Lernerprodukt(ion)e(n) ist es notwendig, eigene Transliterationskonventionen zu erarbeiten, die in ihrer Vorstufe in Peuschel (2009a) dargestellt sind und nachfolgend diskutiert werden. Die Transliteration wird mit fortschreitender Datenanalyse verfeinert. Transkripte und Transliterationen werden in ihren Veränderungen im Projektverlauf interpretativ aufeinander bezogen, sodass bestimmte typische und projektübergreifende Zusammenhänge deutlich werden, aber auch individuelle Besonderheiten einzelner Entwicklungsprozesse berücksichtigt werden können. Die nachfolgend vorgestellten Verfahren der halbinterpretativen Arbeitstranskription der mündlichen Äußerungen sowie der Transliteration nach den eigens entwickelten Konventionen sind gegenstandsangemessen auf die Bedürfnisse der Untersuchung zugeschnitten. Im Sinne einer den Gütekriterien qualitativer Forschung entsprechenden explorativinterpretativen Untersuchung soll transparent werden, welche Entscheidungen bezüglich der digitalen Verschriftlichung der mündlichen und schriftlichen lernerzogenen Produkt(ion)e(n) von Bedeutung sind.

4.4.2.1 Transliteration

Die medial schriftlichen projektproduktbezogenen Lerneräußerungen werden unter Verwendung eines herkömmlichen Textverarbeitungsprogramms nach eigens entwickelten Maßstäben digital verschriftlicht. Nach der ersten Digitalisierung und Sicherung der handschriftlichen und zum Teil computergeschriebenen Produkt(ion)e(n) durch Scannen werden zeilenweise Übertragungen vorgenommen. Die Transliterationen sind vollständig im Anhang dokumentiert. Um die Charakteristika der Schriftprodukte zu erhalten, liegen der Übertragung die in der Abbildung 4.3 auf Seite 80 zusammengefassten Konventionen zu Grunde. Die Konventionen erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ebenso wenig

⁵² Zu den Gütekriterien bzw. Kernkriterien qualitativer Forschungsprozesse vgl. Steinke (2007: 324ff.). Dazu gehören intersubjektive Nachvollziehbarkeit, Indikation als grundsätzliche Angemessenheit aller Teile des Forschungsprozesses, empirische Verankerung, Limitation, Kohärenz, Relevanz und reflektierte Subjektivität.

sind sie derzeit als etablierte Konventionen zu betrachten. Es ist eher der Fall, dass dem Aspekt der detaillierten Übertragung schriftlicher lernersprachlicher Produkt(ion)e(n) bisher verhältnismäßig wenig Aufmerksamkeit zugesprochen wird. Beispielsweise nimmt Skiba (2008) in seiner Untersuchung die Kennzeichnung der nicht normgerechten Verwendung von sprachlichen Zeichen als Fußnote vor, übernimmt Durchstreichungen als solche, markiert unleserliche Zeichen und nachträglich hinzugefügte Zeichen, um auf diese Weise das originale Schriftbild möglichst genau wiederzugeben, diskutiert die Angemessenheit und Notwendigkeit seiner Übertragungen jedoch nicht ausführlich.⁵³

Die möglichst nah am Original orientierte digitale Verschriftlichung ist auch ein Anliegen der hier erarbeiteten Übertragungskonventionen. Auch wenn es sich bei dem Begriff Transliteration ursprünglich um die Übertragung von einer Buchstabenschrift in eine andere handelt, sei er hier verwendet, um die schriftbasierte Digitalisierung der vorliegenden Produkt(ion)e(n) zu bezeichnen. Auch der Begriff Übertragung erfüllt diesen Zweck. Im folgenden Abschnitt wird anhand von Beispielen dargestellt, wie die erarbeiteten Übertragungskonventionen auf die Bedürfnisse der vorliegenden Untersuchung eingehen. In der Entwicklung der Produkt(ion)e(n) bis hin zu einer Vorlage für die mündliche Realisierung im Rahmen des *radiodaf*-Projekts spielen die Veränderungen von einer Vorversion zur nächsten eine große Rolle. Diese sind in Form von Revisionsergebnissen in den Schriftprodukten erkennbar, bei denen zwischen nachträglicher Einfügung (Addition), Ersetzung (Substitution) und Streichung (Deletion) unterschieden wird.⁵⁴ In der Entwicklung der Lernerprodukt(ion)e(n) im Projekt werden Inhalt und Form so weit verändert, bis die Lernenden entscheiden, dass die Version fertig ist. In den Transliterationen werden die Veränderungen abgebildet.⁵⁵ Die Beschreibung der zeitlich ausgedehnten Entwicklung von spezifischen Schreibprodukten, wie sie die Vorlagen für das Einsprechen der *radiodaf*-Beiträge sind, erfordert die Berücksichtigung von Handlungsdimensionen

⁵³ Vgl. auch die Vorschläge zur digitalen Übertragung schriftlicher Produktionen in der Zweitsprache Deutsch von Griefhaber (o.J.).

⁵⁴ Vgl. zur Bedeutung von Revisionen in erstsprachlichen Schreibprozessen Rau (1994). Die zeitliche Dimension von Revisionen als Teilhandlungen erstsprachlicher Schreibhandlungen untersucht Wrobel (1995). Zum Handlungscharakter von Revisionen vgl. auch die Ausführungen in Kapitel 3.3.3.2.

⁵⁵ Eine Annotation des hier vorliegenden untersuchungsspezifischen Lernerkorpus nach Fehlern im Vergleich zur zielsprachigen Norm, wie sie beispielsweise in korpuslinguistischen Studien vorangetrieben wird, wäre dem Gegenstand der Untersuchung nur bedingt angemessen. Zu fehlerannotierten lernersprachlichen Korpora vgl. z. B. Walter & Grommes (2008).

in den Schriftprodukten. Anhand des folgenden Vergleichs eines handschriftlichen Schriftproduktes im Original und seines Übertragungsergebnisses werden die entwickelten Transliterationskonventionen erklärt (vgl. die Abbildungen 4.1, reffig:BeispielTransliterationR und 4.3 auf den Seiten 78 bis 80).

Die Markierung der im Original sich über den gesamten Absatz erstreckenden großen Absatzklammer wird in der Übertragung an ihrem Beginn (*Zeile 50*) und ihrem Ende (*Zeile 53*) wiedergegeben. Die Formulierung in den *Zeilen 50–51* ist von den Lernenden gestrichen worden. Ein Vergleich mit dem Transkript der nachfolgenden mündlichen Realisierung ergibt, dass tatsächlich auch die Streichung umgesetzt wurde und die neue Formulierung, die sich über die *Zeilen 52–53* erstreckt, mündlich realisiert wurde. Ohne hier Hinweise darauf zu haben, warum die Lernenden sich gegen die eine und für die andere Formulierung entschieden haben, ist allein der Fakt, dass es zwei Formulierungsmöglichkeiten gibt, ein Hinweis auf die Modellierung der Fremdsprache im *radiodaf*-Projekt. Auch in den *Zeilen 56–57* haben sich die Lernenden mit ihrer Formulierung auseinandergesetzt und sie verändert, allerdings nicht mit einer radikalen Streichung, sondern einer differenzierten Substitution von Formulierungssegmenten. In *Zeile 58* findet sich die Auseinandersetzung um die angemessene Gestaltung der Moderation durch verschiedene Autoren. Die Moderation wurde dahingehend mehrfach verändert. Der im Original um die Version 3b der Aufnahmen gezogene Kreis (*Zeile 68*) erklärt sich dank der teilnehmenden Beobachtung während der Aufnahmephase als Markierung dafür, diese Version für die Sendung auszuwählen.

Das Wissen darum, ob eine Veränderung in einem schriftlichen Produkt der Lernenden eine eigene Revision oder z. B. eine lehrerseitige Korrektur ist, war Gegenstand der Datenerhebung. Die Lernenden wurden, wenn möglich, nach der Bedeutung und Autorschaft der beobachteten Veränderungen in ihren Produkt(ion)en gefragt. In einigen Fällen beruht das Wissen auf der teilnehmenden Beobachtung. In anderen Fällen, wie z. B. bei Substitutionen, die in derselben Schrift wie die Ausgangsformulierung geschrieben sind, ist die Übertragung zweifelsfrei möglich, ebenso wie bei Revisionen von Ko-Autoren und -Autorinnen, die durch eine andere Schrift zu erkennen sind. Markierung für Stiftwechsel bzw. Andersfarbigkeit der Äußerungen sind in die Transliterationen aufgenommen. Dasselbe gilt für die lehrerseitigen Korrekturen, die manchmal mit rotem Stift, manchmal mit Bleistift in den Äußerungen der Lernenden vorgenommen wurden. Der Unterschied zwischen einer Deletion und einer Substitution besteht darin, dass bei dem ersten Revisionstyp die Äußerung erkennbar nicht weitergeführt, d. h. aus dem Schriftprodukt gelöscht wird. Bei Substitutionen sind sowohl die Ausgangsformulierung als auch deren veränderte Version im Schriftprodukt zu erkennen. Nachträgliche Ergänzungen, Additionen, sind Ergänzungen ohne erkennbare Ausgangsformulierung und durch

19
20

18. Was versteht man unter einer systematischen Aufnahme? Das bedeutet nicht nur eine Aufnahme, sondern eine systematische Aufnahme, die in einem bestimmten Rhythmus erfolgt.

19. Was ist ein Aufnahme-Protokoll? Ein Aufnahme-Protokoll ist ein Dokument, das alle wichtigen Informationen über die Aufnahme enthält, wie z.B. Name des Patienten, Aufnahmezeitpunkt, Aufnahmeort, Aufnahmeart, etc.

20. Was ist ein Aufnahme-Protokoll? Ein Aufnahme-Protokoll ist ein Dokument, das alle wichtigen Informationen über die Aufnahme enthält, wie z.B. Name des Patienten, Aufnahmezeitpunkt, Aufnahmeort, Aufnahmeart, etc.

21. Was ist ein Aufnahme-Protokoll? Ein Aufnahme-Protokoll ist ein Dokument, das alle wichtigen Informationen über die Aufnahme enthält, wie z.B. Name des Patienten, Aufnahmezeitpunkt, Aufnahmeort, Aufnahmeart, etc.

22. Was ist ein Aufnahme-Protokoll? Ein Aufnahme-Protokoll ist ein Dokument, das alle wichtigen Informationen über die Aufnahme enthält, wie z.B. Name des Patienten, Aufnahmezeitpunkt, Aufnahmeort, Aufnahmeart, etc.

23. Was ist ein Aufnahme-Protokoll? Ein Aufnahme-Protokoll ist ein Dokument, das alle wichtigen Informationen über die Aufnahme enthält, wie z.B. Name des Patienten, Aufnahmezeitpunkt, Aufnahmeort, Aufnahmeart, etc.

24. Was ist ein Aufnahme-Protokoll? Ein Aufnahme-Protokoll ist ein Dokument, das alle wichtigen Informationen über die Aufnahme enthält, wie z.B. Name des Patienten, Aufnahmezeitpunkt, Aufnahmeort, Aufnahmeart, etc.

25. Was ist ein Aufnahme-Protokoll? Ein Aufnahme-Protokoll ist ein Dokument, das alle wichtigen Informationen über die Aufnahme enthält, wie z.B. Name des Patienten, Aufnahmezeitpunkt, Aufnahmeort, Aufnahmeart, etc.

26. Was ist ein Aufnahme-Protokoll? Ein Aufnahme-Protokoll ist ein Dokument, das alle wichtigen Informationen über die Aufnahme enthält, wie z.B. Name des Patienten, Aufnahmezeitpunkt, Aufnahmeort, Aufnahmeart, etc.

27. Was ist ein Aufnahme-Protokoll? Ein Aufnahme-Protokoll ist ein Dokument, das alle wichtigen Informationen über die Aufnahme enthält, wie z.B. Name des Patienten, Aufnahmezeitpunkt, Aufnahmeort, Aufnahmeart, etc.

28. Was ist ein Aufnahme-Protokoll? Ein Aufnahme-Protokoll ist ein Dokument, das alle wichtigen Informationen über die Aufnahme enthält, wie z.B. Name des Patienten, Aufnahmezeitpunkt, Aufnahmeort, Aufnahmeart, etc.

29. Was ist ein Aufnahme-Protokoll? Ein Aufnahme-Protokoll ist ein Dokument, das alle wichtigen Informationen über die Aufnahme enthält, wie z.B. Name des Patienten, Aufnahmezeitpunkt, Aufnahmeort, Aufnahmeart, etc.

30. Was ist ein Aufnahme-Protokoll? Ein Aufnahme-Protokoll ist ein Dokument, das alle wichtigen Informationen über die Aufnahme enthält, wie z.B. Name des Patienten, Aufnahmezeitpunkt, Aufnahmeort, Aufnahmeart, etc.

Abbildung 4.1: Transliterationsbeispiel Original, Auszug

- 49 [Seitenumbruch]
50 B: [große Absatzklammer] ~~Und kennst du nicht auch einige deutschsprachige Ausländer? Das interessiert~~
51 ~~mich noch mehr.~~
52 Aber jetzt erinnere ich mich – ich habe eigentlich ~~e~~ zwei deutsche und
53 einen österreichischen Freund, die in Prag sind. [große Absatzklammer]
54 [Kreis] AUFNAHME – Deutsche [Kreis] [Kreis] 2a [Kreis]
55
56 [große Absatzklammer] B: Aha, das ist auch wichtig! ~~Welche Möglichkeiten des Sprachlernens~~
57 ~~g~~ gibt es eigentlich ~~einige~~ Möglichkeiten die Sprache zu ~~lernen~~. lernen?
58 T: Natürlich. Man kann zwischen vielen Typen ~~von der von~~ Unterrichte wählen.
59 Ich glaub sogar, dass du schon hier in Deutschland T₁ lernen kannst.
60 Es gibt verschiedene Sprachkursen an Volks^hhochschulen, z.B.
61 in Leipzig, ~~zum bei~~
62 C A: Aber ich wollte lieber etwas abenteuerlicher. Fahren wir einfach
63 nach Tschechien und besuchen wir erst dort einige ~~einen~~ Sprachkursen!
64 ~~Habt ihr so etwas~~ nicht wahr? Ihr habt doch so etwas
65 ±
66 A^B: Still! ~~Man sagt jetzt etwas~~ was sagen sagt man jetzt
67 im Radio? [große Absatzklammer]
68 [Kreis] AUFNAHME – SPRACHK. [Kreis] [Haken] [Kreis] 3b [Kreis]

Abbildung 4.3: Transliterationskonventionen

Konventionen für die Transliteration schriftlicher lernereigener Produkt(ion)e(n)

Merkmal Schriftprodukt	Übertragungsergebnis
Ausgangstext Schriftprodukt	Standardtext
Revision durch AutorIn, Addition	hochgestrichelt
Revision durch AutorIn, Substitution	einfach durchgestrichen
Revision durch AutorIn, Überschreibung ohne erkennbaren Ausgangstext	<u>unterstrichen</u>
Revision durch AutorIn, Deletion	doppelt durchgestrichen
Revision durch KoautorIn	Grau unterlegt
lehrerseitige Korrektur	kl. gestrichelt
unleserliche Textteile	[unleserlich]
visuelle Elemente im Schriftprodukt, z.B. Unterstreichungen, Kreise, Kästen	[Kreis]
ausgangssprachliche Schriftzeichen	[Schriftzeichen]

Hochstellung oder visuell, z. B. durch Pfeile markierte Einfügung, erkennbar. In manchen Fällen haben Lernende Formulierungen substituiert und dabei die Ausgangsformulierung beispielsweise durch Übermalen mit weißer Farbe unkenntlich gemacht. Hier deutet die Übermalung und darauf geschriebene Wort auf die Substitution hin.

Aus der Transliteration, dem Vergleich und der Interpretation der beobachteten Veränderungen auf der textuellen Oberfläche der Produkt(ion)e(n) wird auf das Handeln der Lernenden im *radiodaf*-Projekt geschlossen. Ergänzend kommen die flankierenden Daten zum Einsatz, die weitere Handlungszusammenhänge aufdecken. Mit Hilfe der so detailliert erstellten digitalen Versionen der Schriftprodukte kann es gelingen, diese nicht allein auf ihrer Textoberfläche zu beschreiben, sondern als Zwischenprodukte in einer Kette von aufeinander beziehbareren Handlungen im Projekt zu analysieren.

4.4.2.2 Transkription

Die digitalen Verschriftlichungen der vorliegenden mündlichen Realisierungen sind halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT), die in Partiturschreibweise ausgegeben sind (siehe Anhang). Die Konvention HIAT ist im deutschen Sprachraum weit verbreitet, wobei mit GAT, CHAT und anderen weitere Transkriptionssysteme zur Verfügung stehen (vgl. Mempel 2010: 238). Das seit seiner Erarbeitung 1976 durch Ehlich & Rehbein (1976, 1979, 1981) sowie Rehbein u. a. (2004) kontinuierlich weiterentwickelte Verfahren ermöglicht durch die literarische Transkription eine leichte Lesbarkeit sowie während der Transkription das Hinzufügen zusätzlicher Transkriptionsspuren, beispielsweise für Nonverbalia, Kommentare oder phonetische Feintranskriptionen. Die Transkription erfolgt in mehreren Schritten unter Verwendung des frei verfügbaren Editors EXMARaLDA und werden von der Verfasserin selbst und einer weiteren Transkribendin angefertigt.

Bei der Mehrzahl der hier transkribierten mündlichen Äußerungen der Lernenden handelt es sich um so genanntes uneigentliches Sprechen (vgl. Rehbein u. a. 2004: 47), da die Lernenden hier Äußerungen produzieren, die sie vorlesen, geübt haben, nachsprechen etc. Es wurde jedoch darauf verzichtet, die Äußerungen als uneigentlich zu markieren, da sie als geübte Lernerprodukt(ion)e(n) mit spezifischen medialen Charakteristika alle diese Eigenschaften aufweisen. Die Bezeichnung ‚lachend‘ in der Spur der Suprasegmentalia meint nicht unbedingt ein überschwängliches Lachen während der Äußerungen, sondern eine lachend sprechende Realisierung. Die Länge der Pausen liegt zwischen einem kurzen Stocken im Redefluss und einer Länge unter einer Sekunde ohne exakte Pausenwertmessungen. Die Visualisierung langgezogener Worte erfolgt sowohl als Vokaldoppelung als auch als Beschreibung in der den Suprasegmentalia vor-

behaltenen Transkriptionsspur. Die Transkription nach HIAT ist hier insofern angemessen, als dass sie die Zuordnung einzelner Äußerungssegmente und ihrer vorbereitenden Entsprechungen in den schriftlichen Vorlagen der Lernenden erleichtert. Der Editor EXMARaLDA vereinfacht das Sequenzieren der Äußerungen nach den jeweiligen Bedürfnisse sowie das Arbeiten mehrerer Personen an den Transkriptionen. Mit Blick auf eine weitere Verwendung der hier erhobenen Daten von Lernenden sei an dieser Stelle angemerkt, dass eine Einbindung in öffentlich zugängliche Korpora, wie sie u. a. von Walter & Grommes (2008) gefordert wird, einfacher gelingt, wenn die Daten mit weitgehend konventionalisierten und langjährig erprobten Transkriptionssystemen aufbereitet sind.

Mit Transliteration und Transkription sind zwei feingliedrige Verfahren der digitalen Verschriftlichung benannt und in ihrer Verwendung für die vorliegende Untersuchung expliziert. Jede Datenaufbereitung enthält bereits Interpretationselemente. Im Falle der Transliterationen zeigt sich dies daran, auch visuelle Elemente der Produkt(ion)e(n) aufzunehmen, da ihnen Bedeutung für das Handeln der Lernenden zugesprochen wird. Gleichzeitig ist die Transliteration in linearer Form defizitär, da sie dynamische Entwicklungen, die von den Lernenden im Laufe des Projekts auf lediglich einem Blatt Papier niedergeschrieben werden, nur verhältnismäßig statisch in ihrem Ergebnis wiedergeben kann. Dem wurde versucht mit der Differenzierung der Revisionstypen und der Kenntlichmachung der Autorenschaft einer Revision zumindest ansatzweise entgegen zu wirken.

Die Transkription nach HIAT und die Ausgabe in Partiturschreibweise mit der Möglichkeit, Überlappungen bei Sprecherwechseln und andere wichtige Elemente von Diskursen wiederzugeben, wird mit den hier vorliegenden Daten nur zum Teil ausgereizt, da ihnen bestimmte Charakteristika fehlen. Andererseits ist das systematische Fehlen von Überlappungen bei Sprecherwechseln, das sich besonders deutlich in der Partitur zeigt, charakteristisch für die vorliegenden, vorproduzierten *radiodaf*-Produkt(ion)e(n). An dieser Stelle gelingt dank der Transkription der Übergang von den textuellen Charakteristika auf das Handeln der Lernenden. Die Produkt(ion)e(n) der Lernenden bilden in dieser Untersuchung den Ausgangspunkt der Analyse. Ihre detaillierte Aufbereitung ist daher notwendig, um die Interpretationen zur Sprachlichen Tätigkeit in *radiodaf*-Projekten immer wieder nachvollziehbar bis auf die Ebene der Lerner-sprache in den konkreten Produkt(ion)e(n) zurückzuholen.

4.4.3 Datenbank

Den Überblick in den Daten sowie deren Analyse erleichtert in der vorliegenden Arbeit eine für die Untersuchung eingerichtete Datenbank. In die Datenbank werden zunächst alle Teilprodukt(ion)e(n) der vier *radiodaf*-Projekte sowie a-

nonymisierte Informationen zu allen Lernenden aufgenommen. Die wesentlichen Teile der Datenbank sind die Angaben zu den Lernenden, die Beschreibung der mündlichen Produkt(ion)e(n) (_mR) und die Beschreibung der schriftlichen Produkt(ion)e(n) (_sV). Die Datenbank ermöglicht die Vernetzung mit den anderen Produkt(ion)en im Projekt und mit lernerspezifischen Daten. Sie erlaubt gleichzeitig die detaillierte Beschreibung einzelner Teilprodukt(ion)e(n). Eine einzelne Produktion ist mit einem Kürzel bezeichnet (ID), das die Zuordnung zum Projekt (z. B. P07) und zur Position des Ausschnitts in der Radiosendung (z. B. _11) enthält. Die Produktion P07_14_mR bezeichnet demzufolge den 14. mündlich realisierten verbalen Ausschnitt aus der Radiosendung des Projekts P07.⁵⁶ Um nun die Teilproduktion P07_14_mR dicht zu beschreiben, werden in die Datenbank folgende Informationen eingetragen: Angaben zum Sprecher bzw. zur Sprecherin, allgemeine Charakteristika, Thema und Format (Beitrag, Moderation), Verbindung zu anderen Teilprodukt(ion)en. Außerdem werden Originale der schriftlichen Vorlagen (_sV) und Transkript bzw. Transliteration als Bilder in die Datenbank eingebunden. Die Beschreibung der Produkt(ion)e(n) erfolgt zunächst anhand ihres Inhalts, ihrer situativen Gebundenheit und ihrer medialen Charakteristika. Bei den mündlichen Realisierungen erfolgen Einträge zu phonetischen Charakteristika.

In das ID-Kürzel von schriftlichen Vorlagen wird das Pseudonym von Autor bzw. Autorin aufgenommen (z. B. _BARE) sowie die Angabe zur chronologischen Erstellung der Vorstufen (_a, _b, _c), wobei _a die erste erstellte Vorversion ist und _c die Endversion selbst. Die Produktion P07_08_mR_a ist somit die erste mündlich realisierte Version des achten Sendungsteils der Sendung *Ausländer und Ausländerinnen in Prag*.

Die Datenbank ist bei aller Detailliertheit jedoch kein Analyseinstrument, sondern unterstützt die gedankliche Arbeit der Verfasserin und fungiert als Bindeglied zwischen Datenaufbereitung, Datenanalyse und Ergebnisdarstellung. Die Rolle, die die Datenbank im Rahmen dieser Untersuchung spielt, ist demnach nicht zu überschätzen. Jedoch ist sie auch nicht zu unterschätzen, da die Arbeit damit die Komplexität der Datenanalyse zunächst zu reduzieren hilft, bevor sie diese für die weiteren Schritte wieder zu bedienen vermag.

4.5 Datenanalyse und Ergebnisdarstellung

Die Analyse der Daten dieser Untersuchung ist deren auf die Beantwortung der Forschungsfragen gerichtete Exploration und Interpretation sowie die an-

⁵⁶ Im Anhang sind die Sendungsprotokolle der vier *radiodaf*-Sendungen in verkürzter Form aufgeführt. Sie geben Aufschluss über die weiteren Teilprodukt(ion)e(n) der jeweiligen Radiosendung.

schließende dichte Deskription. Die Datenanalyse vollzieht sich in einer spiralförmigen Auseinandersetzung mit den Daten, die sich sowohl in die Tiefe der Handlungsverläufe als auch wieder zurück an die Oberfläche der lernereigenen Produkt(ion)e(n) bewegt. Mit dem Verfahren der dichten Beschreibung ist ein Verfahren der interpretativen Ethnographie benannt, das auf den Ethnologen Clifford Geertz zurückgeht. „Dichte Beschreibungen sind zunächst unsere Rekonstruktionen dessen, was die Beteiligten vor Ort konstruieren“ (Wolff 2007b: 87).⁵⁷ Dichte Beschreibung erfolgt in drei Schritten und hat eine Zwischenstellung zwischen Analyseverfahren und Ergebnisdarstellung. In einem ersten Schritt wird knapp das Geschehen aus der Perspektive der Beobachtenden geschildert. Im weiteren Verlauf der dichten Beschreibung wird die Ebene des Offensichtlichen ergänzt, dafür werden Daten, Forschungsnotizen und Wissensbestände, die die Beobachtenden im Laufe ihrer Untersuchungen gewonnen haben, verwendet. Nach diesen beiden Schritten gelangt man – so Geertz – zu dicht beschriebenen Gegenständen. Der dritte Schritt führt zu analytisch gehaltvollen Schlussfolgerungen in Bezug zu den aufgestellten Forschungsfragen und weiterführend zu einer theoretischen Spezifizierung (vgl. Wolff 2007b: 89f.).⁵⁸

Die nicht unumstrittene. „grundsätzlich unabgeschlossen[e]“ (Wolff 2007b: 90) dichte Beschreibung ethnographischer Gegenstände nach Geertz (1995a, 1997) auf einen Untersuchungsgegenstand der empirischen Fremdsprachendidaktik zu übertragen, ist wahrscheinlich ein mutiges und gleichzeitig kritisch zu hinterfragendes Unterfangen, das sich für die vorliegende Arbeit allerdings als gehaltvoll und inspirierend erweist. Inspirierend vor allem deshalb, da sich auf der Basis der Beobachtung einfacher Handlungen, deren dichter Beschreibung auf vielfältigen Ebenen und deren Interpretation die Bedeutung sozialer Ereignisse erschließt. Die besondere Darstellungsform der (textuell) dichten Beschreibung gibt sowohl die Details eines (kulturellen) Phänomens als auch dessen symbolischen Gehalt wieder. Dem liegt eine als ethnologisches Verstehen bezeichnete Denkweise zu Grunde, die Geertz (1995b) mit dem hermeneutischen Zirkel vergleicht und als das „beständige dialektische Lavieren zwischen kleinsten lokalspezifischen Details und umfassenden Strukturen (...), das beide Seiten gleichzeitig vor Augen zu führen strebt“ beschreibt (Geertz 1995b: 307).

⁵⁷ Zur Möglichkeit (und Angemessenheit) interpretativ-ethnographischer Fremdsprachenforschung vgl. die Argumente von Hu (2001), deren Prämissen der Kontextgebundenheit, der Ganzheitlichkeit, des Eingebettetseins in den jeweiligen soziokulturellen Kontext und des interpretativen Zugangs auch auf diese Arbeit angewendet werden können.

⁵⁸ Zur Gewinnung neuer Erkenntnis durch gedankliche Abduktion im Gegensatz bzw. als Ergänzung zu Deduktion und Induktion vgl. Dirks (2007).

So springen wir ständig von einer Seite auf die andere, betrachten das Ganze aus der Perspektive seiner Teile, die ihm zu Nähe und Lebendigkeit verhelfen, und die Teile aus der Perspektive des Ganzen, aus dem sie verständlich werden. (Geertz 1995b: 307)

Ausgangspunkt der Analyse und Beschreibungen der vorliegenden Arbeit sind die fertigen, gesendeten Radiosendungen und ihre verbalen lernereigenen Äußerungen. Dazu gehört zunächst die Beschreibung der Ausgangslage, die Situierung eines Datensatzes in der Radiosendung, die Beschreibung der zugehörigen Teilprodukt(ion)e(n) und eine Kurzbeschreibung ihrer Entwicklung im jeweiligen Projektverlauf (vgl. Kapitel 5). Den nächsten Schritt der Beschreibung stellt die systematische Betrachtung und Interpretation der auf der Oberfläche der Produkt(ion)e(n) festgestellten Veränderungen dar. Die in den Transliterationen zu sehenden Revisionen werden dabei als Ergebnisse von Handlungen betrachtet, deren Ziele und Auslöser interpretativ rekonstruiert werden. Daran schließt sich die deskriptive Rekonstruktion des den Handlungsergebnissen vorausfolgenden Handelns und deren weitestgehend mögliche Zergliederung in Teilhandlungen an, die mit Beispielen aus dem Korpus belegt werden.

Im Rahmen dieser Untersuchung ist dasjenige sprachbezogene sprachliche Handeln von besonderem Interesse, das auf die Auseinandersetzung mit der Fremdsprache verweist, das nicht selbst kommunikativ ist und das daher dem Konstrukt der Sprachlichen Tätigkeit, welches im theoretischen Teil erarbeitet wurde, am nächsten kommt. Die Analyse ist beendet, wenn eine ausreichend dichte Beschreibung der Entwicklung einer *radiodaf*-Produktion vorliegt. Die Darstellung der Sprachlichen Tätigkeit der Lernenden erfolgt als kontinuierlich dichter werdende Deskription lernereigenen sprachlichen Handelns im *radiodaf*-Projekt, mit dem die Lernenden abschließend das Ziel verfolgen, in und mit einer Radiosendung an der Zielsprachengesellschaft aktiv teilzunehmen und in dem sie unterschiedliche Teilhabeoptionen nutzen.

Die zentrale Arbeitsweise nach der ersten Situierung der Produkt(ion)e(n) ist der Vergleich verschiedener Versionen lernereigener Produkt(ion)e(n) und die Beschreibung der textuell manifesten, beobachteten Veränderungen in diesen. Der Vergleich erfolgt rückwirkend, d. h., ausgehend von der abschließenden Version wird rekonstruiert, wie die Lernenden zu ihren Versionen gekommen sind. Eine Maxime für den Abgleich der Versionen ist, dass nicht die zielsprachige Norm als *tertium comparationis* gilt – dies könnte schnell zu einer defizitorientierten Analyse der lernereigenen Produkt(ion)e(n) führen –, sondern die jeweils nachfolgende Version. Die beobachteten Veränderungen werden als Ergebnis sprachlichen Handelns im Projekt betrachtet, als Modellierung der eigenen fremdsprachlichen Äußerung, die in ihren über- und untergeordneten Teilhandlungen beschrieben werden. Ein Beispiel:

- Ein *radiodaf*-Beitrag und die zugehörigen Vorversionen werden hinsichtlich ihrer situativen Verankerung, in ihren Inhalten und ausgewählten sprachlichen Charakteristika beschrieben.
- Der Vergleich des Transkripts der Endversion des Datensatzes mit der vorhergehenden Version zeigt, dass eine Lernerin bestimmte Wörter ersetzt, streicht oder einfügt.
- Diese Veränderungen sind das Ergebnis von Revisionshandlungen. Die Revisionen werden an einer Produktion vollzogen, die im Rahmen eines sehr spezifischen Schreibprozesses entsteht. Die Revision ist eine Teilhandlung einer umfassenderen, auf das Projektprodukt abzielenden Schreibhandlung.
- Die nähere Bestimmung der projektproduktspezifischen Schreibhandlung als FÜR DAS HÖREN SCHREIBEN im *radiodaf*-Projekt liefert Hinweise auf weitere Teilhandlungen im Projekt und auf deren Gebundenheit insgesamt.

Die Bearbeitung projektspezifischer kommunikativer Handlungen beispielsweise in Gruppenarbeitsphasen oder bei der Recherche ist im Verlauf der Analyse immer mehr in den Hintergrund getreten. Im detaillierten interpretativen Vergleich der von den Lernenden erstellten Versionen ihrer Äußerungen und unter Hinzunahme der flankierenden Daten wird daher im Ergebnisteil dieser Arbeit die Sprachliche Tätigkeit der Lernenden in den untersuchten *radiodaf*-Projekten fokussiert und abgebildet. Die in der Rekonstruktion der Handlungen der Lernenden und der Entwicklung der lernereigenen Produkt(ion)e(n) ersichtlichen Zusammenhänge zwischen der Sprachlichen Tätigkeit und den im Projekt gebotenen und von den Lernenden genutzten Teilhabeoptionen führen interpretativ zum Modell der Sprachlichen Tätigkeit in Projekten in den Darstellungen in Kapitel 8 der Arbeit. Die dort herausgearbeiteten Teilhabeoptionen T1 bis T4 sind keine kategorialen Einheiten, die bereits vor der Analyse für die Bearbeitung der Daten zur Verfügung standen, sondern Abstraktionen aus der dichten Beschreibung des Untersuchungsgegenstandes und der Suche nach Zusammenhänge zwischen den für den Untersuchungsgegenstand als zentral gesetzten theoretischen Konstrukten. In diesem Sinne werden die Lesenden dieser Arbeit in der Ergebnisdarstellung auch weniger kategoriale Interpretationen finden, sondern kontextspezifische dichte Beschreibungen. Dass diese dennoch Überschriften tragen, die an Kategorisierungen erinnern, ist der Struktur wissenschaftlicher Arbeiten geschuldet, weist jedoch nicht auf Elemente einer Klasse oder Kategorie hin, sondern auf Beobachtungen, wie z. B. im Fall der thematischen Planung der schriftlichen Vorlagen in Kapitel 6.1.1, oder der Tendenzen, wie im Fall der mündlichen Realisierungen in Kapitel 6.2.2.

Die Ergebnisse der Arbeit sind die dichten Beschreibungen des Handelns von Lernenden in *radiodaf*-Projekten und der Entwicklung der lernereigenen Projektprodukt(ion)e(n) darin. Die drei Schritte der dichten Beschreibung widerspiegeln sich in der anfänglichen Beschreibung der Charakteristika der ausgewählten Teilprodukt(ion)e(n) und ihrer Entwicklung im gesamten Projektverlauf. Dies ist die Ebene des Offensichtlichen, die der Radiosendungen und allgemeinen Projektprozesse. In einem zweiten Schritt wird die Entwicklung der lernereigenen Produkt(ion)e(n) anhand der aufbereiteten Vorversionen, der Notizen der Beobachterin und ergänzenden Stimmen aus den flankierenden Daten auf zwei zentrale Handlungen reduziert. Weitere Beobachtungen aus der untersuchten Projektpraxis, wie zur Rolle von Interviews und Übersetzungen sowie zum Aufbau von Beziehungen zu den zukünftigen Zuhörenden ergänzen die dichte Beschreibung in diesem Schritt. Im dritten Schritt erfolgt die Abstraktion aus den dichten Beschreibungen unter dem Fokus systematischer Zusammenhänge zwischen Sprachlicher Tätigkeit und Teilhabe in Fremdsprachenlernprojekten.

In Kapitel 5 werden die ausgewählten Datensätze in ihrer Entwicklung unter den jeweiligen Projektbedingungen der Projekte H07, AS07, P05 und P07 beschrieben. Kapitel 6.1 und 6.2 fokussieren auf die projektspezifische Schreib- und Aufnahmehandlung unter projektübergreifender Perspektive. Kapitel 7 beschäftigt sich mit ausgewählten und markanten Aspekten inhaltlicher und formaler Gestaltung der Projektprodukt(ion)e(n) unter dem Fokus des Aufbaus von Beziehungen zu den zukünftigen Hörenden. In Kapitel 8 werden die herausgearbeiteten Zusammenhänge zwischen sprachbezogenem sprachlichen Handeln und der Teilhabe der Lernenden abstrahierend aus der Tiefe der dichten Beschreibung geführt und abschließende Schlussfolgerungen zur Sprachlichen Tätigkeit in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN gezogen.

5 Projektprodukt(ion)e(n) herstellen

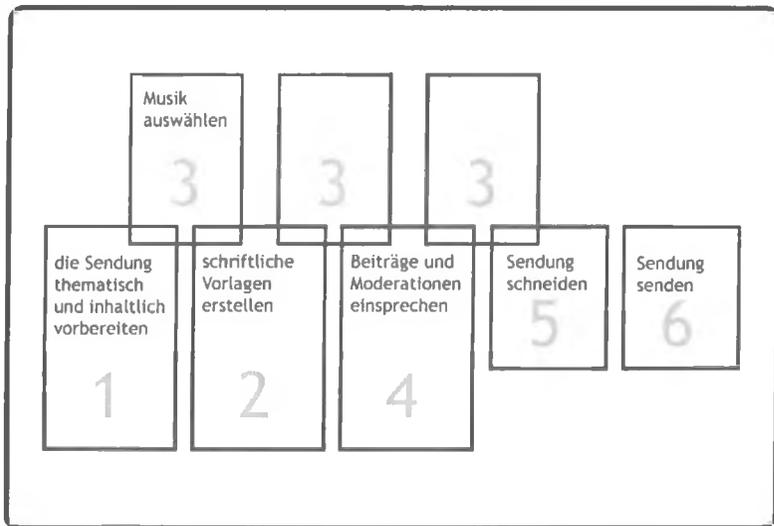
Alle hier untersuchten Produkt(ion)e(n) sind das Ergebnis aktiver Radioarbeit in der Fremdsprache Deutsch (vgl. Kapitel 3.4). Als solche werden sie in ihren Charakteristika beschrieben. Zu diesen gehören die Inhalte und ihre Darbietung als medial mündliche Beiträge und Moderationen. Projekte verlaufen in der Regel in den Phasen der Auswahl einer problemhaltigen Sachlage bzw. der Projektinitiative, der Entwicklung von Vorstellungen von den Inhalten des Projekts als Auseinandersetzung mit der Projektinitiative, der handlungsorientierten Durchführung des Projekts als Auseinandersetzung mit dem (selbst) aufgestellten Problem und der Überprüfung des Projektproduktes oder Ergebnisses an der Wirklichkeit und dessen Einbindung in diese (vgl. die Ausführungen in Kapitel 3.1.3). Die in der Theorie noch recht undifferenziert dargestellte Phase der Projektdurchführung lässt nun sich für die untersuchten *radiodaf*-Projekte in folgende Projektschritte gliedern (vgl. Grafik 5.1 auf Seite 89):

1. die thematische und inhaltliche Vorbereitung der Radiosendung als Auseinandersetzung mit der Projektinitiative,
2. das Erarbeiten von schriftlichen Vorlagen für die Produktion einer Radiosendung,
3. die Auswahl von Musik zur Gestaltung der Sendung,
4. das Einsprechen der Beiträge und Moderationstexte,
5. das Montieren aller Elemente zu einer Radiosendung,
6. das Veröffentlichen der Sendung.

Die Projektinitiative erfolgt in den vier untersuchten *radiodaf*-Projekten von Seiten der Lehrenden. Die weiteren Projektschritte überlagern sich zum Teil, haben jedoch jeder für sich einen Schwerpunkt. Am Ende des Projekts halten die Lernenden eine vorproduzierte CD mit ihrer Radiosendung in den Händen, deren Sendetermin feststeht und der als Schlusspunkt der Projekte gilt. Wenn die Präsentation des *radiodaf*-Projekts Teil der gesamten Konzeption ist – so der Fall bei H07 und AS07 – gilt diese als letzte Phase des Projekts.

Abbildung 5.1: Projektschritte im radiodaf-Projekt

Projektschritte in der Durchführungsphase von *radiodaf*-Projekten



5.1 *Unsere Zeit in Leipzig und Berlin*

Die Projektgruppe von Projekt H07, welches bereits in Kapitel 4.2 kurz vorgestellt wurde, hat eine Radiosendung erstellt, die aus zwölf zum Teil mehrsprachigen Teilprodukt(ion)en besteht (vgl. Anhang sowie den Auszug in Abbildung 5.2 auf Seite 101) und aus denen die vierte (H07_04_mR) und fünfte (H07_05_mR) für die Analyse ausgewählt wurden.

5.1.1 Einfache Produkt(ion)e(n) im Projekt H07

Als einfache Produkt(ion)e(n) werden in dieser Arbeit solche bezeichnet, in denen eine Sprecherin/ein Sprecher zu hören ist und die aus nur einer Teilproduktion bestehen. Dazu gehören die Ausschnitte H07_04_mR und H07_05_mR⁵⁹, in denen je eine Person beschreibt, was die internationale Projektgruppe aus H07 während ihres Aufenthaltes in Leipzig und während einer Exkursion nach Berlin gemacht hat. Im Kontext der Radiosendung haben die hier vorgestellten einfachen Produkt(ion)e(n) die Aufgabe, über die Aktivitäten der Projektgruppe in Leipzig zu informieren. H07_04_mR wird von ARAT gesprochen und ist in Musik eingebettet. H07_05_mR der Sendung wird von URTE gesprochen. In H07_04_mR stellt ARAT zunächst sich selbst und seine Mitstreiterinnen vor (PF 1-2), bevor er über die Aktivitäten der Kursgruppe berichtet. Der Sprecher situiert sich und die Hörenden räumlich bei Radio Blau („hier (...) in Radio Blau“, PF 1-2). Da ARAT zum Sendezeitpunkt bereits abgereist sein wird, ist diese Situierung ein Vorgriff auf die Sendesituation während der Aufnahme-phase. In seiner Produktion spricht der Sprecher als Teil der bereits genannten Arbeitsgruppe („group nummer eins“, PF 3) in der mehrfachadressierenden „wir“-Form. Er sagt, was die Gruppe machen will („Wir wollen über unsere Zeit in Leipzig sprechen“, PF 2-3) und berichtet anschließend über die Zeit der Gruppe in der Stadt. Zunächst sagt ARAT, wie lange der Aufenthalt dauert (PF 3-4), dass alle eine schöne Zeit haben (PF 4) und aus welchem Grund er und seine Gruppe in Leipzig sind (PF 5-7). Das „wir“, das ARAT hier verwendet, ist zum einen das der Arbeitsgruppe und zum anderen das seiner Kommilitonen und Kommilitoninnen, die wie er im Rahmen einer Hochschulpartnerschaft aus Jordanien nach Leipzig gekommen sind. Im weiteren Verlauf der Produktion H07_04_mR zählt er auf, aus welchen europäischen Ländern die anderen Studierenden des Kurses sind (PF 7-9), die als Freunde bezeichnet werden und mit

⁵⁹ Alle hier untersuchten Datensätze sind als Transkript oder Transliteration im Anhang der Arbeit veröffentlicht. Die Angabe *Zeile* verweist auf die Transliterationen der Schriftprodukte, die Angabe *Partiturfläche* (PF) auf die Transkripte der mündlichen Realisierungen.

denen „wir (...) viele Dinge gemacht ... haben“ (PF 9–12). Die Sprecherin URTE in H07_05_mR berichtet über die Exkursion der Gruppe nach Berlin und beginnt mit der doppelten Begrüßung der Hörenden („Hallo. Guten Tag.“, PF 1), der eigenen Vorstellung und der Ankündigung des folgenden Textinhaltes („Heute bin ich (...) und möchte über (...) sprechen“, PF 1–2). Die Sprecherin situiert sich und die imaginierten Hörenden räumlich im Sender („bei Radio Blau“, PF 2), bevor sie ihren Bericht über die Berlin-Exkursion beginnt. Der Bericht trägt mit kurzen Sätzen und temporalen und lokalen Verweisen wie „dann“ und „dort“ einen aufzählenden Charakter. So sagt URTE, was die Gruppe gemacht hat: „Stadtrundfahrt mit Guide“ (PF 4), „Gebäude und Flüsse gesehen“ (PF 4–5), „im Bus geblieben“, „Bundestag“, „spazieren“ (PF 5). Die Besichtigung des Bundestages führt die Sprecherin inhaltlich weiter aus, indem sie mehr Details nennt („großes, schönes Gebäude“, PF 7–8, „Diskussion gehört“, PF 8, „Dort hat ein Mann über die Geschichte des Parlaments erzählt.“, PF 8–9). Sie sagt ihre Meinung („gut gefallen“, PF 7, „sehr interessant gewesen“, PF 9), fährt mit ihrem Bericht fort und bewertet abschließend die gesamte Exkursion („Berlin hat mir sehr gefallen.“, PF 10–11). Die beiden einfachen Produkt(ion)e(n) H07_04_mR und H07_05_mR sind mündliche Realisierungen der Lernenden ARAT und URTE. Sie gehen auf schriftliche Vorlagen zurück und sind somit schriftkonstituierte mündlich realisierte Lernerprodukt(ion)e(n) im *radiodaf*-Projekt H07.

5.1.2 Projektverlauf und die Entwicklung der einfachen Produkt(ion)e(n) im Projekt H07

Die thematische und inhaltliche Vorbereitung der Radiosendung als Auseinandersetzung mit der Projektinitiative setzt im *radiodaf*-Projekt H07 damit ein, dass sich die Projektgruppe auf Themen festlegt, die sie gern für eine gemeinsame Radiosendung innerhalb der zur Verfügung stehenden kurzen Zeitspanne von nur fünf Tagen bearbeiten möchte. Das Projekt ist als Teil der Projektwoche des dreiwöchigen Orientierungskurses für ausländische Studierende in der Kursplanung vorgesehen. Zu Beginn der dritten Woche erfolgt die Projektinitiative für das *radiodaf*-Projekt von Seiten der Lehrenden der beiden Anfängergruppen. Beide Gruppen werden für das Projekt zusammengeführt. Nach der Vorstellung der Projektidee am Montag („Wir machen gemeinsam eine Radiosendung!“) bekommt die Gruppe das Monatsprogramm des Radiosenders und einen kurzen Text über Freie Medien in der Bundesrepublik als einführendes Material. Anschließend werden in der Gruppe Themen für die Radiosendung festgelegt, Arbeitsgruppen gebildet und die Themen und Aufgaben verteilt – „Unsere Zeit in Leipzig“, „Architektur in Leipzig“ und „Deutsch-jordanische Unterschiede“ werden für die gemeinsame Radiosendung bearbeitet.

Gleich am ersten Tag macht die Gruppe eine erste Aufnahme, indem alle Lernenden die Worte „Radio Deutsch als Fremdsprache“ in ein mitgebrachtes Aufnahmegerät sprechen und sich außerdem mit Namen vorstellen.⁶⁰ Da es das Ziel des *radiodaf*-Projekts ist, dass alle Lernenden selbstständig Aufnahmen durchführen, ist eine erste Probeaufnahme und das gemeinsame Anhören notwendig und auch immer lustig. Am zweiten Projekttag hört die Gruppe zunächst ihre Aufnahmen vom Vortag, die die Verfasserin in ihrer Rolle als Lehrkraft und Projektleiterin zu einem 30-sekündigen Jingle verarbeitet hat. Als Projektdurchführung beginnen die Lernenden nun an ihren Themen zu arbeiten, sie entwickeln Ideen, machen Notizen und beginnen mit der Recherche. Dabei kommt es in der Gruppe „Unsere Zeit in Leipzig“, zu der ARAT und URTE gehören, zu einer Arbeitsteilung, zur weiteren Untergliederung des Themas und der Übereinkunft, dass jedes Mitglied der Gruppe einen in sich abgeschlossenen Text erstellt. Die anderen Gruppen entscheiden sich für die Durchführung von Interviews mit Deutschen bzw. untereinander als Form für die Bearbeitung ihrer Themen. Parallel dazu werden alle Lernenden gebeten am nächsten Tag Musik mitzubringen, um gemeinsam daraus Musik für die Sendung auszuwählen.

Die Arbeit an den Produkt(ion)en setzt sich am dritten und vierten Projekttag fort und umfasst die Ausarbeitung und Überarbeitung der zukünftigen schriftlichen Vorlagen, erste Sprech- und Vorleseversuche, die Durchführung der Interviews etc. Die Aufnahmen werden am vierten Projekttag an der Kursinstitution gemacht. Das Selbstlernzentrum der Hochschule verfügt über eine Aufnahmestation mit semiprofessioneller digitaler Aufnahmetechnik, an der auch deutsche Studierende Audioaufnahmen produzieren. Die Aufnahme selbst findet mit der gesamten Gruppe statt und wird vorher in Kleingruppen oder allein geübt. Beim Aufnehmen hört die gesamte Gruppe den jeweils einzeln Sprechenden zu. Die Struktur der Sendung und damit die Reihenfolge der Aufnahmen war bereits zu Beginn der Projekts in der gesamten Gruppe festgelegt worden. Insgesamt gab es zwei Durchläufe der Aufnahmen. Die hier ausgewählten Produkt(ion)e(n) sind das Ergebnis des zweiten Durchlaufs. Der Erste wurde auf Wunsch der Studierenden gelöscht. Nach allgemeiner Unzufriedenheit mit der ersten Aufnahme und weiteren individuellen Sprechübungen wird dann die zweite Aufnahme von der Gruppe für gut genug befunden, um für die Sendung verwendet werden zu können.

⁶⁰ Diese Aufgabe ist auch für Lernende mit sehr geringen Kenntnissen des Deutschen nach einem zweiwöchigen Aufenthalt in Leipzig und zwei Wochen Intensiv-Sprachkurs keine echte Hürde mehr. Einzige Anwesenheit des Mikrofons hat die Lernenden kurz verunsichert.

Das Schneiden der Aufnahmen und der gemeinsam ausgewählten Musikstücke zu einer Sendung liegt in den Händen der Verfasserin. Die fertige Sendung wird am Freitag, dem fünften und letzten Projekttag, vervielfältigt mit in den Kurs gebracht. Die gute Strukturierung der Sendung während der Themenfindung zu Beginn des Projekts und die Erfahrung mit dem Schnittprogramm ermöglichen einen zügigen Schnitt mit einem Zeitaufwand von ca. einer Stunde. Das Vervielfältigen der CDs erfordert eine weitere Stunde und wird von der zweiten Lehrperson durchgeführt. Die Gruppe erstellt in der letzten Projektstunde vor der Präsentation noch das Cover der CD. Nach der ersten Pause beginnt die Projektpräsentation und Abschlussveranstaltung des Orientierungskurses. Alle Gruppen stellen ihre Projekte vor. Die Radioprojektgruppe hat sich für das Abspielen eines Beitrags der Arbeitsgruppe „Unsere Zeit in Leipzig“ von der CD sowie für die auswendige direkte Präsentation der Themen „Deutsch-jordanische Unterschiede“ und „Architektur in Leipzig“ entschieden, die mit eigenen Fotos der Lernenden unterlegt über einen Beamer vorgestellt werden. Nach der Projektpräsentation werden die CDs verteilt, damit alle Lernenden ihr Exemplar mit nach Hause nehmen können. Der Sendezeitpunkt der erstellten Radiosendung von H07 liegt ca. zwei Wochen nach dem Ende des Kurses.

Die Entwicklungen der Produkt(ion)e(n) H07_04_mR und H07_05_mR sind als Ausarbeitung von Teilthemen der Arbeitsgruppe „Unsere Zeit in Leipzig“ näher zu betrachten. Die Lernenden ARAT und URTE haben sich gleich zu Beginn des Projekts dafür entschieden, ein Unterthema zu bearbeiten und dazu eine schriftliche Vorlage zu erstellen. Während URTE bereits am zweiten Projekttag beginnt, Stichpunkte niederzuschreiben und den Beitrag stärker als Gruppenarbeit ansieht, beschränkt sich ARAT auf die einmalige Niederschrift seiner Vorlage am dritten Tag. Die Arbeitsweise von ARAT und URTE im *radiodaf*-Projekt ist stark auf den Klassenraum bezogen, vor allem URTE versichert sich bei der Produktion ihrer Vorlage immer wieder bei den Lehrkräften, indem sie Korrekturen einfordert und Vokabular erfragt. Die Verteilung der Inhalte auf die insgesamt drei Lernenden der Arbeitsgruppe „Unsere Zeit in Leipzig“, zu der auch ESKA gehört, ist noch zu Beginn des dritten Projekttages Gegenstand von Aushandlungen. Beides – Korrekturen und Aushandlung von Inhalten – schlägt sich in den Versionen nieder (vgl. Kapitel 6.1 und 6.2).

5.2 Vermuten Sie! und *Es ist interessant, oder?*

Etwas komplexer als die bisher beschriebenen einfachen lernereigenen Produkt(ion)e(n) ist der Ausschnitt AS07_08_mR aus der Radiosendung des Projekts AS07. Wie das Sendungsprotokoll in der Abbildung 5.3 auf Seite 102 und im

Anhang zeigt, sind hier fünf Sprechstimmen zu hören. Da der Ausschnitt relativ kurz ist, ist er eine geeignete Zwischenstufe zwischen einfachen und komplexen Produkt(ion)en in *radiodaf*-Projekten. Weitere Ausschnitte aus der Sendung von AS07 – die drei Teilmoderationen AS07_09, _12 und _19 – gelten als die erste komplexe Produktion dieser Untersuchung und werden in Kapitel 5.2.2 vorgestellt.

5.2.1 Inszenierungen mit mehreren Sprechenden im Projekt AS07

Die Radiosendung mit dem Thema *AsiaImBiss – deutsches Essen aus asiatischer Sicht* hat eine Gesamtlänge von ca. 50 Minuten und besteht aus insgesamt 24 Teilprodukt(ion)en unterschiedlicher Charakteristika. AS07_08_mR schließt sich an die Begrüßung und die Vorstellung der Lernenden/Sprechenden der Projektgruppe an. Thema ist ein Rätsel, das in verteilten Rollen gesprochen wird. Wie im Transkript in der Abbildung 5.4 auf den Seiten 103 und 104 ersichtlich, ist am Anfang LILI zu hören. Als Einstieg kündigt sie an, dass die Gruppe den Hörenden ein Rätsel stellen wird („Wir geben Ihnen ein Rätsel“, PF 1). Nach einer gesprochenen Pausenmarkierung, realisiert von BARE, äußert JADI den ersten Satz des eigentlichen Rätsels. Nun sagen alle Sprechenden einen solchen Satz, jeweils durch die Pausenmarkierung „Ping“ von BARE abgegrenzt. Danach fordert die Gruppe die Hörenden auf, das Rätsel zu lösen. Alle zusammen rufen „Vermuten Sie!“ (PF 4) Nach einer 20-sekündigen, mit Musik gefüllten Pause kündigt eine Sprecherin mit steigender Melodieführung des Rätsels Lösung an, die dann gemeinsam von allen Sprechenden rufend gegeben wird (PF 4).

AS07_08_mR präsentiert sich als medial mündliche Realisierung auf der Grundlage von schriftlichen Vorlagen der Lernenden im Projekt AS07. Die Besonderheit dieses Ausschnitts im Vergleich zu den oben beschriebenen einfachen Produkt(ion)en ist die Gesprächsstruktur mit dem Wechsel der Sprechenden, sowie dem Wechsel zwischen individuellen Passagen und Gruppenpassagen. Die Sprecherwechsel sind vorher festgelegt, die Sätze sind den Sprechenden zugeteilt, die Pausenmarkierung wird als simulierter elektrischer Glockenton von einer der Lernenden realisiert. Die Lernenden/Sprechenden sprechen die Hörenden direkt an.

Mit dem Rätsel an dieser Stelle der Radiosendung verfolgen die Lernenden das Ziel, den Hörenden den Einstieg in die Sendung zu erleichtern. Das Rätsel führt in die Sendung und das Thema ein, soll zum Zuhören animieren und die Aufmerksamkeit herstellen, die das Medium Radio den Hörenden abverlangt. Außerdem werden Teilthemen der Sendung im Rätsel vorweggenommen, so der Hinweis auf das Problem des „zu viel“, das im Unterthema „Die Deutschen und

Diät“ umgesetzt wird. Das Gleiche gilt für „Essen als Medikament“, was ebenso in der Umfrage von den Lernenden thematisiert ist. Eingebettet in die gesamte Radiosendung ist das so präsentierte Rätsel keine echtes Rätsel, das die Hörenden lösen sollen bzw. können (indem sie beispielsweise im Radio anrufen). Die Lernenden lösen es nach 20 Sekunden selbst auf. Vielmehr ist das „Rätsel“ und die Dynamik, mit der es vorgetragen wird, eine von den Lernenden gewählte Möglichkeit, die Aufmerksamkeit der Zuhörenden zu erlangen.

5.2.2 Komplexe Produkt(ion)e(n) I – Das moderierende Gespräch im Projekt AS07

Zu den komplexen Produkt(ion)en dieser Untersuchung gehört das moderierende Gespräch aus dem Projekt AS07. Mehrere Sprechende führen ein Gespräch, das für die Radiosendung moderierende Funktion hat und die Sendungsinhalte miteinander verbindet. Als erste komplexe Produktion interessiert der Datensatz AS07_TG_GS, der von den Lernenden BARE, LILI, JADI, DERI und JUJU realisiert wird, an den Datensatz AS07_08_mR anschließt und die Teilprodukt(ion)e(n) AS07_09_mR, _12_mR und _19_mR umfasst (vgl. Tabelle 4.3 auf Seite 74).

Das moderierende Gespräch ist von unterschiedlichen Meinungen und individuellen Erfahrungen geprägt, die die Lernenden hier im Radio darbieten. Themen des Gesprächs sind die persönlichen Erfahrungen der Sprechenden mit dem Essen in der Bundesrepublik Deutschland und die Informationen, die die Lernenden im Verlauf des *radiodaf*-Projekts in Interviews und Umfragen gewonnen haben. Das Hauptthema ist „Deutsches Essen aus asiatischer Sicht“. Das Gespräch beginnt, nachdem das Rätsel gelöst und die Musik zu Ende ist. Fünf Personen unterhalten sich, stellen sich gegenseitig Fragen und antworten darauf, gehen aufeinander ein und beziehen Stellung. Sie bieten den Hörenden ihre eigenen Erfahrungen mit dem Essen in Deutschland an, abstrahieren, stellen Vermutungen an und Hypothesen auf.

Als Einstieg in das Gespräch stellt LILI JADI die Frage, wie sie das Essen in Deutschland findet. Sie spricht JADI mit ihrem Namen an, diese antwortet recht ausführlich, indem sie über ihre Ankunft in Deutschland erzählt, über ihre anfänglichen Probleme mit dem Essen und über die Mühe, sich daran zu gewöhnen (PF 1-3). Außerdem findet sie das Essen in Deutschland „nicht so vielseitig“ (PF 3) und auch ein bisschen „fettig“ (PF 4). An dieser Stelle des Gesprächs steigt DERI mit einem „Ja“ (PF 4) ein und führt aus, dass sie seit ihrer Ankunft sieben Kilo zugenommen hat, „wegen der Würste und Käse“, woraufhin LILI zustimmend lacht und das Wort „Katastrophe“ einwirft (PF 5). Das Gespräch läuft weiter, JUJU ist anderer Meinung und sagt, er hat bereits viele Gerichte probiert und eines davon schmeckt ihm besonders gut (PF 7-8).

An dieser Stelle greift BARE mit „OKOK“ (PF 8) fast beschwichtigend ein und wendet sich aus dem Gespräch der Gruppe heraus an die unbekannteren Hörenden. Sie fasst das Thema der Sendung für diese klar zusammen und kündigt an, was als Nächstes im weiteren Sendungsverlauf zu hören sein wird (PF 8–11). Das auf diese Art zweigeteilte Gespräch ist nun vorläufig zu Ende und wird nach zwei weiteren Teilprodukt(ion)e(n) mit AS07_12_mR aufgegriffen und fortgesetzt.

BARE beginnt und fragt in die Gruppe, wie diese das Interview mit der „deutschen Chefin“ findet (PF 1) – „Es ist interessant, oder?“ (PF 2). BARE bezieht sich damit auf das vorher gesendete Interview mit der Besitzerin eines Fleischereimbisses in Leipzig, das die Gruppe im Verlauf des Projekts geführt hatte. Außerdem liegen noch zwei Lieder und die entsprechende Anmoderation zwischen den Gesprächsteilen AS07_09_mR und AS07_12_mR. Die Antwort auf BARES Frage ist mit 61 Sekunden verhältnismäßig lang. Die gesamte Gruppe kommt zu Wort und wertet das Interview aus. Es finden sich Rückgriffe auf Interviewaussagen, eigene Erfahrungen der Lernenden und deren Meinungen zum deutschen und asiatischen Essen im Vergleich. Außerdem leiten die Lernenden auf ein weiteres Thema der Sendung über – auf das Kochen asiatischer Gerichte und auf die Vorstellung eines japanischen Rezepts. Der Inhalt des Gesprächs entfaltet sich auf differenzierte, komplexe Weise. In der Auswertung des Interviews erklärt JADI ihre Zustimmung zu den Äußerungen der interviewten Imbissbesitzerin (PF 2), aber auch ihre Überraschung über einige für sie neue Informationen, die das Interview zu Tage gefördert hat (vgl. das Transkript in der Abbildung 5.6 auf Seite 105). BARE ist in Bezug auf die Qualität des deutschen Essens ähnlicher Meinung (PF 6–7) und differenziert das Thema noch weiter in Bezug auf Essgewohnheiten, Zutaten und Materialien (PF 7–8). DERI lenkt den Blick in die Zukunft und die vielen anderen Gerichte, die sie später probieren wird (PF 9–11). LILI bezieht sich nun wieder direkt auf das Interview und hinterfragt die Äußerungen der Imbissbesitzerin:

Hm. Sie sagte: „• In Deutschland gibt es soo viel Gericht.“ • Aber
• ist das wirklich? • Und • ist das eigentlich genug? (AS07_12_mR,
PF 11–12)

Als Reaktion auf diese Frage überlegt JADI, ob dies nicht die Ursache für ihre Beobachtung sein kann, dass „so viele äh Deutsche in ein asiatisches Restaurant gehen“ (PF 13–14). Die Folgereaktion von DERI drückt wieder Überraschung aus, die Überleitung auf das zweite Teilthema, das der asiatischen Restaurants in der Bundesrepublik, ist vollzogen und wird von BARE noch einmal für die Hörenden explizit gemacht:

((holt Luft)) • Jā, es ist auch für mich interessant, • dass viele Deutsche die asiatischen Gerichte probieren möchte(n), • wie die Chefin gesagt hat. • Aber sie haben eigentlich viele Chancen • die asiatischen Gerichte zu probieren. Na ja, es gibt viele asiatische Restaurants und Läden in Leipzig, • sie können also einfach • die asiatischen Gerichte genießen. • Und ich habe gesehen, dass viele Deutsche im chinesischen Imbiss oder im koreanischen Restaurant ess/ etwas essen. (AS07_12_mR, PF 15-22)

Das dritte Unterthema bespricht die Gruppe ab PF 22 mit LILIs Äußerung: „Hm. Zwar gibt es viele asiatische Läden, • aber sie wissen nicht, • wie man richtig kochen kann“ (PF 22-24). Allerdings muss JUJU noch etwas einwerfen, bevor das Thema gewechselt wird, nämlich dass auch in Asien viele Asiaten in die zahlreichen europäischen Restaurants Asiens gehen und der Grund dafür vor allem ist, „• dass man •• neues Essen probieren möchte“ (PF 27). An dieser Stelle des Gesprächs beschwichtigt BARE erneut, wie bereits in AS07_09_mR, die aufkeimenden Meinungsverschiedenheiten (PF 28-30) und leitet mit einer direkten Frage an die Gruppe zum nächsten Teil der Sendung über, zur Vorstellung des japanischen Rezeptes (PF 30). Für die direkte Ankündigung des Rezeptes verlässt DERI den Gesprächsrahmen der Gruppe und wendet sich direkt an die Radiohörenden („jetzt geben wir ihnen einen Rezept(e) von japanischem Essen“, PF 31-32). Damit ist der zweite Teil des Gruppengesprächs beendet, der nächste Teil der Sendung (Rezept) eingeführt, der vorhergehende Teil der Sendung ausgewertet (Interview).

Die Teilproduktion AS07_19_mR schließt zwar inhaltlich an AS07_12_mR an, allerdings vergehen ca. sechs Minuten Sendezeit, bis das Gespräch fortgesetzt wird. Zwischen den Teilen des moderierenden Gesprächs liegen sechs weitere Teilprodukt(ion)e(n) und drei Musikstücke. Dazu gehören das bereits angekündigte japanische Rezept, die Zusammenfassung der Ergebnisse der Umfrage und ein weiteres Interview, diesmal mit einer koreanischen Restaurantbesitzerin. AS07_19_mR ist verhältnismäßig lang (159s) und schließt an ein Musikstück an. JADI beginnt das Gespräch, bezieht sich auf das Interview vor dem zuletzt gespielten Musikstück und fasst zusammen:

Na ja, die Deutschen bestellen Fleischgerichte am häufigsten. Äh im Vergleich dazu möchten sie äh keine kalten k/ äh Nudel oder etwas Scharfes probieren. (AS07_19_mR, PF 1-3)

JADI zieht anschließend Vergleiche mit der Situation in China und kommt auf die Schärfe des Essens in Asien und Deutschland zu sprechen (PF 3-5), woraufhin JUJU einlenkt und differenziert und BARE zunächst zustimmt und dann zusammenfasst. Anschließend macht BARE ein neues Unterthema auf – kalte Nudeln. Dieses Thema bearbeitet die Gruppe ähnlich vergleichend, wobei

hier japanische und koreanische Gewohnheiten zur Verdeutlichung dienen (PF 12–21). Abschließend bezieht sich LILI auf eine Erfahrung mit ihrer Tandempartnerin, für die sie bereits kalte Nudeln gekocht hat, ein Gericht, das sehr schnell geht („nur drei Minuten“) und dessen Zutaten man in Leipzig kaufen kann (PF 21–25). Damit ist das Gespräch beendet. Das Ende wirkt im Gegensatz zum bisherigen Verlauf des sehr gut strukturierten Gesprächs etwas willkürlich. Gern hätte man der Gruppe weiter zugehört, aber die Sendezeit schreitet voran.

Das moderierende Gespräch AS07_TG_GS_mR ist eine komplexe Produktion, die aus mehreren Teilen besteht und von fünf Sprechenden realisiert wird. In ihrer mündlichen Realisierung zeigt sie sich als abwechslungsreiche, dynamisch und nachvollziehbare, zum Teil lustig und insgesamt angemessen geführte Moderation der Radiosendung *AsiaImbiss – Deutsches Essen aus asiatischer Sicht*. Das Gespräch unter Freunden ist u.a. durch den Wechsel der Sprechenden, die gegenseitigen Vor- und Rückbezüge auf das Gesagte und noch zu Sagens sowie durch zahlreiche Gesprächspartikel markiert. Die schriftlichen Vorlagen der Lernenden zeigen die intensive Vorbereitung auf die mündliche Realisierung, sodass auch hier die Charakterisierung der Produkt(ion)e(n) als schriftkonstituiert mündlich realisiert zutreffend ist. Die Lernenden/Sprechenden verfolgen mit dem moderierenden Gespräch das Ziel, der gesamten Radiosendung einen Zusammenhalt zu geben. Es gelingt ihnen, mit dem moderierenden Gespräch einzelne Sendungsteile in Beziehung zu setzen und so die Hörenden durch die Sendung zu führen. Sie schaffen inhaltliche Überleitungen und erlauben damit den Hörenden den Nachvollzug der Sendungsinhalte sowie weiteren Projektaktivitäten Interview und Umfrage.

5.2.3 Projektverlauf und die Entwicklung von Produkt(ion)en mit mehreren Sprechenden

Das gesamte Projekt AS07 umfasst einen Zeitraum von ca. drei Monaten, in denen die Gruppe im Rahmen ihres Intensivsprachkurses ein *radiodaf*-Projekt umsetzt. Die Lernenden können in ihrem Mittelstufenkurs aus einem Foto-, einem Zeitungs- und einem Radioprojekt auswählen. Die Durchführung eines Projekts ist obligatorischer Bestandteil des Kurses.

Die Lernenden setzen sich mit der Projektinitiative auseinander, indem sie die Verfasserin als Expertin für Radio einladen und erste Ideen sammeln. Bereits vorher war im Kurs über das Freie Radio Leipzigs als Projektvorstellung informiert worden. Die Ideensammlung konkretisiert sich in den folgenden vier Wochen in weiteren Projekttreffen zum Thema *Deutsches Essen aus asiatischer Sicht*. Die fünfköpfige Gruppe führt Interviews und Umfragen innerhalb und außerhalb der Kursinstitution durch (Imbissbesitzerin, Restaurantbesitze-

rin, Lehrende an der Kursinstitution). Parallel dazu entstehen nach und nach die Vorlagen für die Aufnahmen im Radiostudio. Diese werden als viertes und letztes Projekttreffen mit der Autorin und Radioexpertin durchgeführt. Ebenso parallel und als Teil der inhaltlichen und thematischen Recherche entscheiden sich die Lernenden für die in der Sendung zu spielende Musik. Das Einsprechen erfolgt während des letzten Projekttreffens im Studio. Das Montieren der Sendung beginnt während der Studioarbeit und wird ca. eine Woche später beendet. Die Gruppe plant und erstellt die Inhalte der gesamten Sendung, nachdem sie sich auf das Thema geeinigt hat, vollkommen selbstständig. In drei Projekttreffen holen die Lernenden Tipps und Hinweise zur Gestaltung der Radiosendung ein und lernen die Handhabung des Aufnahmegerätes, mit dem sie dann Umfrage und Interviews in der Fremdsprache Deutsch durchführen.

Die Inhalte des moderierenden Gesprächs AS07_TG_GS_mR sind die Essenz der Inhalte der Sendung. Das moderierende Gespräch wird erst entwickelt, als die Inhalte der Sendung und deren Struktur weitgehend feststehen. Die Gruppe hat das Gespräch als Gespräch unter Freunden geplant, wobei die Lernenden, im Gegensatz zum fiktionalen moderierenden Gespräch in P07, als sie selbst sprechen. Sie greifen im Gespräch die Inhalte der Sendung auf und verarbeiten sie als Teil- und Unterthemen.

Ein wichtiger Teil der Entwicklung von AS07_TG_GS_mR ist die Verteilung der Sprechrollen und die daraus resultierende Entwicklung der individuell realisierten lernerigenen Teiläußerungen. Alle fünf Lernenden entwickeln auf der Grundlage der gemeinsamen Absprachen ihre je eigene, individuelle schriftliche Vorlage für die Aufnahmen im Studio. Die Produkte dieses Prozesses sind die schriftlichen Vorlagen für die mündliche Realisierung, wobei die Lernenden ihre Vorlagen unterschiedlich stark vorbereitet und für die Aufnahmen vorstrukturiert haben. BARE z. B. hat eine Gesamtvorlage für alle aufzunehmenden Teiläußerungen, die sehr sauber abgeschrieben und mit Markierungen versehen ist und nur ihre eigenen Sprechtexte enthält. BAREs mündlich in AS07_12_mR realisierte Äußerungen sind in der schriftlichen Vorlage wörtlich vorbereitet. Die Vorlage enthält Hinweise zum Sprecherwechsel (AS07_sV_BARE. PF 16–37). Auch LILI hat eine Vorlage für die Arbeit im Studio, die jedoch deutlich lockerer gestaltet ist (AS07_sV_LILI_a, PF 16–21 und 27–41). Sie hat ihre Äußerungen und auch die Antworten der anderen notiert, diese allerdings nur in Kurzform mit Auslassungen. JADIs Vorlage für die Aufnahmen im Studio ist reich an lehrerseitigen Korrekturen und eigenen Revisionen (AS07_sV_JADI_3c, PF 8–11). DERI benutzt einen Stichpunktzettel, auf dem sich in den Zeilen 8–14 inhaltlich Hinweise auf die mündlichen Realisierungen erkennen lassen (AS07_sV_DERI_a.). JUJUs Vorlagen sind nicht erhalten.

Die Vorbereitung der Aufnahmen im Studio umfasst das Üben des Gesprächs in der Gruppe, währenddessen die Lernenden die Zeit stoppen, um herauszufin-

den, wie lange ein bestimmter Teil oder ein bestimmtes Musikstück dauert. Die mündliche Realisierung ist das Ergebnis der Aufnahmephase, die im Projekt AS07 im Sendestudio von Radio Blau durchgeführt wird. Der Studiobesuch ist fester, geplanter Bestandteil des Projekts und findet zum vierten Projekttreffen statt. Für die Aufnahmen ist das Studio für drei Stunden reserviert. Die Aufnahme der Sendung ist intensive Studioarbeit für alle Beteiligten mit einer Einführung in die Arbeitsweisen Freier Radios sowie in die Studioteknik. Die Gruppe stimmt sich mit Aufwärmübungen zum 'Sprechen im Radio' auf die Aufnahmen ein, unter anderem mit Stimmübungen, Übungen zur Lockerung der Mundmuskulatur, aber auch Atemübungen, um die Aufregung beim Sprechen (Mikrofonangst) in den Griff zu bekommen. Die Aufnahme des Rätsels wird mehrfach durchgeführt, die Lernenden hören sich nach jeder Aufnahme alles an und besprechen die Qualität ihrer Aufnahme, bevor sie entscheiden, welche der vielen Versionen sie für die Sendung freigeben. Während der Aufnahmen lachen die Studierenden viel. Obwohl das Rätsel im Studio mehrfach eingesprochen und dabei mehrfach an Intonation und der Aussprache von Einzellaute gearbeitet wird, ist nur die vorliegenden, gesendete mündliche Version erhalten. Die Studierenden haben die Entscheidung getroffen, die anderen Aufnahmen bereits im Studio zu löschen.

Auch im Projekt AS07 ist mit der Aufnahme die Einflussnahme der Lernenden auf die Entwicklung ihrer Produkt(ion)e(n) abgeschlossen. Der Schnitt wird nach der Besprechung der geplanten Gesamtstruktur der Sendung, für die ein Ablaufplan erstellt wurde, von der Autorin durchgeführt. Der Sendezeitpunkt der Radiosendung liegt innerhalb der Projektzeit, sodass sich die Lernenden selbst noch im Radio hören können. Außerdem bekommen sie einen Sendungsmitschnitt und benutzen daraus Teile für ihre Projektpräsentation am Ende des Sprachkurses. Die Projektpräsentationen beinhalten die Projekte aller Klassen für den genannten Kurszeitraum. Das Publikum der Präsentation sind Studierende, Lehrende und Gäste der Sprachlerninstitution. Von dieser Präsentation sind Videoaufnahmen vorhanden, die bereits ohne systematische Auswertung zeigen, dass die Lernenden einerseits souverän mit der Präsentation umgehen und zum Teil Formulierungen der Radiosendung übernehmen. Es ist für zukünftige Untersuchungen sicher interessant, nachzuvollziehen, wie die Formulierungen der Radiosendung, insbesondere des moderierenden Gesprächs in die Präsentationsmoderation eingegangen sind, um beispielsweise die Entwicklung von Vortragskompetenzen der Lernenden zu untersuchen.

Projekt H07 - Sendungsprotokoll des Mitschnitts der Radiosendung

Ausschnitt Nr. (mR)	Sprechende	Beginn der Äußerung	Element in der Sendung	Zeit	Länge der mR
0	Alle	Radio Deutsch als Fremdsprache	Opener		
H07_01	SAFA	Hallo und herzlich willkommen	Anmoderation / Einführung	0:34 – 1:12	38 S
H07_02	SUHA	Hallo Guten Tag	Anmoderation Musik (deutsch, englisch)	1:12 – 2:11	59 S
Musik					
H07_03	SAFA	Und jetzt	Moderation	5:30 – 5:36	6 S
H07_04	ARAT	Hallo, mein Name ist ARAT	Beitrag „Unsere Zeit in Leipzig“	5:36 – 6:27	51 S
Musik					
H07_05	URTE	Hallo. Guten Tag	Beitrag „Trip nach Berlin“	9:07 – 10:02	55 S
Musik					
H07_06	ESKA	Hallo, ich bin	Beitrag „Aktivitäten in Leipzig“ (deutsch, englisch).	10:34 – 11:42	68 S
Musik					
H07_07	SAFA	Und jetzt wird KERE	Moderation	16:30 – 16:37	7 S
H07_08a	KERE	Hallo, ich heiße KERE und komme aus	Beitrag „polnische Musik“	16:37 – 17:46	69 S
Musik					
H07_08b	KERE	Ich hoffe, das Lied hat euch gefallen.	Beitrag „polnische Musik“	20:05 – 20:13	8 S
H07_09	SIMA, SAFA,	Selam Aleikum. Mein Name ist SIMA ich	Beitrag „Architektur in	20:13 – 22:52	159 S

Abbildung 5.2: Sendungsprotokoll H07, Auszug

Projekt AS07 - Sendungsprotokoll des Mitschnitts der Radiosendung

Ausschnitt Nr. (mR)	Sprech ende	Beginn der Äußerung	Element in der Sendung	Zeit	Länge der mR
		Radio Deutsch als Fremdsprache	Opener, Musik		
Musik					
AS07_01	alle	Hallo Leipzig	Begrüßung (chinesisch, japanisch, koreanisch, deutsch)	2:14 - 3:07	53 S
AS07_02	JADI	Liebe Zuhörer, ich heiße JADI, ich bin aus China	Vorstellung	3:07 - 3:29	22 S
AS07_03	DERI	Hallo ich heiße DERI, ich komme aus Südkorea.	Vorstellung	3:29 - 3:42	13 S
AS07_04	LILI	Hallo ich heiße LILI, ich komme aus Japan.	Vorstellung	3:42 - 4:00	18 S
AS07_05	JUJU	Ich bin JUJU und komme aus China.	Vorstellung	4:00 - 4:12	12 S
AS07_06	BARE	Mein Name ist BARE, ich komme aus Südkorea.	Vorstellung	4:12 - 4:29	17 S
AS07_07	Alle zusammen	Wie lernen Deutsch bei		4:29 - 4:35	6 S
AS07_08	BARE, LILI, DERI, JADI, JUJU	Wir geben Ihnen ein Rätsel!	Rätsel, Moderation	4:35 - 5:21 (mit Musikbett für Antwort)	46 S
Musik					
AS07_09	BARE, LILI, DERI, JADI, JUJU	JADI, wie findest du das Essen in Deutschland?	Moderation, Gespräch	8:07 - 10:08	61 S
AS07_10	JADI	Zuerst hören wir eine Musik.	Anmoderation Musik	10:08 - 10:28	20 S
Musik (taiwanesisch)					

Abbildung 5.3: Sendungsprotokoll AS07, Auszug

AS07_08_mR

SpeakertableBAREJADILILIDERIJUUUUnbekannt

[1]

	0	1	2	3	4
BARE [M]			Ping!		Ping!
LILI [M]		Wir geben Ihnen ein Rätsel!			
JADI [M]					Ohne das kann ich nicht leben.

[2]

	5	6	7	8	
BARE [M]			Ping!	Ping!	
DERI [M]		Ich mache das jeden Tag.			
LILI [M]					Ist es Spiegel von verschiedene Länder.

[3]

	9	10	11
BARE [V]			Ping! Wenn ich zuviel mache,
JUUU [V]		Es ist • ein(e) Medikament, wenn man krank ist.	

Abbildung 5.4: Transkript <Rätsel> – AS07_08_mR, Seite 1

[4]

	12	13	14	15
BARE [v]	habe ich ein Problem.	Vermuten Sie!		Essen!
DERI [v]		Vermuten Sie!		Essen!
LILI [v]		Vermuten Sie!		Essen!
JADI [v]		Vermuten Sie!		Essen!
JUJU [v]		Vermuten Sie!		Essen!
Unbekannt [v]			Die Antworten ist:	
[K]	rufend	Musik 20s	Musik leise	rufend

Abbildung 5.5: Transkript <Rätsel> – AS07_08_mR, Seite 2

AS07_12_mR

SpeakertableBAREDERILILIJADIJUJUUNBEKANNT

[1]

0:00:01 2

BARE [v]	Wie findet ihr das Interview mit der Deutschen Chefin?
[k]	Musik ((15))

[2]

JADI [v]	Hm̄ Also, ich denke auch wie Frau NAME.
BARE [v]	Es ist interessant, oder?

[3]

JADI [sup]	lachend
JADI [v]	Äh aber ich überrascht, dass äh es mehr als 300 Gerichte in

[4]

JADI [sup]	
JADI [v]	Deutschland gibt. Äh ja, ehrlich gesagt denke ich, dass das em • •

[5]

JADI [v]	deutsche • Essen eintönig ist.
BARE [v]	Na jâ, ich habe die gleiche Meinung.

[6]

BARE [v]	• Ich bin überrascht, • dass es über 300 deutsche Gerichte gibt. Ich
----------	--

[7]

BARE [v]	denke • die meisten Deutschen essen nur Kartoffeln, Nudeln und
----------	--

Abbildung 5.6: *Transkript <300 Gerichte> – AS07_12_mR, Seite 1*

5.3 *Kommt ihr mit?*

Im Projekt P07 haben sich die Lernenden mit dem Thema *Ausländer und Ausländerinnen in Prag* beschäftigt. Die etwa einstündige Sendung besteht aus 16 Teilprodukt(ion)en. Zum fiktionalen moderierenden Gespräch gehören acht Teile, die von fünf Sprechenden mündlich realisiert werden. Die einzelnen Teile des Moderationsgespräches folgen nicht direkt aufeinander, zu ihm gehören die Produkt(ion)e(n) P07_01_mR, _02_, _04_, _06_, _08_, _12_, _14_ und _16_mR. Die Lernenden/Sprechenden sprechen im Gegensatz zum moderierenden Gespräch AS07_TG_GS_mR in der Rolle einer anderen Person und verkörpern diese in der Radiosendung. Die Sprechanteile der Teilprodukt(ion)e(n) sind unterschiedlich auf die einzelnen Lernenden/Sprechenden verteilt. Der Datensatz P07_TG_MOD_mR erweitert die vorhergehende Darstellung des moderierenden Gesprächs um eine fiktionale Komponente, die die Komplexität der untersuchten Produkt(ion)e(n) und die Breite des Datensamples vergrößert. Seine Situierung in der Sendung ist im Sendungsprotokoll in der Abbildung 5.7 auf Seite 115 und detailliert im Anhang ersichtlich.

5.3.1 Komplexe Produkt(ion)e(n) II – Das fiktionale moderierende Gespräch im Projekt P07

Das Gespräch ist, ähnlich wie AS07_TG_GS_mR, ein Gespräch unter Freunden. Die Sprechenden sind miteinander vertraut, sprechen in einem umgangssprachlich anmutenden Ton miteinander, gehen aufeinander ein und beziehen sich aufeinander. Der erste Teil P07_01_mR ist der erste, der in der Radiosendung zu hören ist. Er ist 81 Sekunden lang. Die Lernerin TATI spricht rufend ihre Freunde und Freundinnen an:

Hey Leute, habt ihr euch schon ein bisschen überlegt, was wir in den Ferien machen? Ich wollte etwas Außergewöhnliches unternehmen, nicht nur ans Meer fahren. (P07_01_mR, PF 1-2)

Damit ist das Hauptthema des durch die Sendung führenden Gesprächs genannt, es geht um eine gemeinsame Ferienreise. Die Antworten der Freunde und Freundinnen auf die Einstiegsfrage beinhalten Überlegungen zum Ziel der Reise (Exotik, Singapur, Tschechien, Tschetschenien, PF 3-7) und zu den Vor- und Nachteilen dieser Ziele (teuer, schön, nicht so teuer, gefährlich, PF 2-8). Im Verlauf von P07_01_mR überzeugt sich die Gruppe gegenseitig in wechselnden Rollen von Tschechien als einem lohnenswerten Reiseziel (PF 5-6, 8, 10-11, 12-16). Offensichtlich ist diese Überzeugungsarbeit im Gespräch auch notwendig, denn TATI ist besonders skeptisch (PF 7, 9-10, 16-19). Die Argumente der Gruppe reichen nicht aus, um zu einem Ergebnis zu kommen, sodass sie

beschließen, weitere Informationen zu Tschechien im Internet zu suchen, um die noch bestehenden Zweifel zu zerstreuen (PF 19–20). Damit ist der erste Teil der Moderation beendet, es sind Geräusche einer klickenden Computertastatur zu hören, bevor das begonnene Gespräch mit P07_02_mR fortgesetzt wird (vgl. das Transkript in den Abbildungen 5.10 und 5.11 auf den Seiten 118 und 119). Eine neue Sprecherin – ELTA – fragt, ob die Internetrecherche erfolgreich war. TATI bezieht sich auf die vorhergehenden Äußerungen ihres Freundes BUKA, der Tschechien und vor allem die Hauptstadt Prag in ihrer Schönheit angepriesen hatte, und gibt ihm Recht (P07_02_mR, PF 1–2). Anschließend liest sie eine Passage aus dem Internet vor, in der Prag als wundervolle Stadt beschrieben wird (P07_02_mR, PF 2–7). ELTA ist begeistert, die Reise – und damit auch die Sendung – kann nun wirklich beginnen: „Jetzt aber genug mit der Schwärmerei. • Packen wir. Und Abfahrt!“ (PF 8–9).

Nach dem Teil P07_03_mR, der nicht zur Moderation gehört und in dem mehr oder weniger statistische Informationen über in Prag lebende Ausländer und Ausländerinnen gegeben werden, setzen die Freunde ihr Gespräch fort. NIKI beschwert sich über die vielen Zahlen (P07_04_mR, PF 1), was BUKA zum Anlass nimmt, zu den Interviews überzuleiten, die die Lernenden im Projekt P07 geführt haben: „• Dann hört euch an, • was die Ausländer bei uns selbst dazu sagen“ (P07_04_mR, PF 2). KIKO reagiert überrascht und wundert sich, dass BUKA in Prag lebende Ausländer kennt. Für BUKA ist das jedoch selbstverständlich. Er stellt seine beiden Bekannten aus den Niederlanden und den USA vor und NIKI möchte nun gern selbst hören, was diese zu sagen haben (P07_04_mR, PF 3–8). Wir hören den ersten Interviewteil der Sendung (P07_05_mR).

Im Projekt P07 ist die Durchführung von Interviews mit englisch-, spanisch- und deutschsprachigen Bekannten und Freunden der Lernenden eine zentrale Projektaktivität. Die Interviews selbst bilden den Hauptteil der Sendung. Zuerst sind die auf Englisch geführten und für die Radiosendung übersetzten bzw. nachträglich übersprochenen Interviews zu hören, dann die deutschsprachigen, dann die spanischsprachigen, die ebenfalls übersetzt wurden. Zwischen dem ersten Interviewblock und dem zweiten moderiert KIKO mit einem kurzen Einschub. Darauf folgt der zweite Interviewteil der Sendung mit den deutschsprachigen Interviews.

Aber • jetzt erinnere ich mich. • Ich habe eigentlich zwei deutsche und einen österreichischen Freund, • die in Prag sind. (P07_06_mR, PF 1–2)

P07_08_mR setzt das moderierende Gruppengespräch fort. Ohne die Kenntnis der Inhalte der vorhergehenden Interviews gelingt allerdings das Verständnis nicht. Die Interviews enden mit einem Hinweis darauf, wie schwierig es ist, die

tschechische Sprache zu lernen. In der Moderation wird dieses Thema aufgegriffen. KIKO sagt in P07_08_mR (PF 1-2): „••• Aha, das ist auch wichtig. Gibt es eigentlich Möglichkeiten die Sprache zu lernen?“ BUKA antwortet und nennt verschiedene Möglichkeiten, z. B. die Volkshochschule in Leipzig. NIKI, die bereits zu Beginn der Sendung lieber das Abenteuer sucht, schlägt auch hier vor: „Fahren wir einfach nach Tschechien und besuchen wir erst dort einen Sprachkurs“ (P07_08_mR, PF 6-7). KIKOs Antwort ist eigentlich keine Antwort, sondern der Aufruf, jetzt still zu sein und zu hören, was im Radio (!) gesagt wird.

Die anschließend zu hörenden Sendungsteile P07_09_mR, _10_mR und _11_mR sind fiktive Werbung für den Besuch von Tschechischkursen in Prag, die eine andere Arbeitsgruppe im Projekt P07 erstellt hat. Sie enthalten Fiktives und Wahres und sollen den Hörenden Mut zum Tschechischlernen machen. Nach dem ‚Werbeblock‘ und einem Lied wird das moderierende Gespräch fortgeführt. NIKI fragt, ob es nur amerikanische oder westeuropäische Ausländer in Prag gibt. Die Frage beantwortet wieder BUKA, der sagt, dass man auch Spanisch von Menschen aus Spanien oder Peru hören kann, und der damit den Interviewblock P07_13_mR einleitet. Nach den recht langen Interviews folgt ein slowakisches Lied und dann der Moderationsteil P07_14_mR. Ein neues Thema beginnt. NIKI fragt: „Was war das?“ (P07_14_mR, PF 1), womit sie sich auf das zuvor eingespielte slowakische Lied der Sendung bezieht. BUKA antwortet, NIKI stellt eine weitere Frage: „Kann man also auch in Prag viel Slowakisch hören?“ (P07_14_mR, PF 3). BUKA bejaht dies und stellt drei Personen vor, „die aus der Slowakei kommen“ (P07_14_mR, PF 4-5), in Prag studieren und die Interviewpartner im darauffolgenden Sendungsteil P07_15_mR sind (vgl. das Transkript in Abbildung 5.12 auf Seite 120). Im letzten Teil der Moderation (P07_16_mR) werten die Freunde ihre nun abgeschlossene Reise nach Tschechien aus. BUKA fragt TATI „••• Na, wie hat s dir gefallen? Hast du den Aufenthalt in Tschechien genossen?“ TATI antwortet begeistert und erzählt von all den Dingen, die sie in Tschechien und vor allem in Prag erlebt hat. Auch das Thema Tschechisch lernen wird von den Freunden aufgegriffen, mit dem Ergebnis, dass Tschechisch ganz schön schwer ist, aber Spaß macht. Die Reise ist beendet und damit auch das Gespräch, allerdings nicht, ohne sich für ein nächstes Mal zu verabreden und zu fragen: „Kommt ihr mit?“ (P07_16_mR, PF 1-8)

Nach dieser ausführlichen Darstellung des Inhalts des fiktionalen moderierenden Gesprächs lohnt ein Blick auf die medialen Charakteristika dieser komplexen Produktion. Als Gespräch konstruiert enthält sie zahlreiche Wechsel der Sprechenden, wirkt expressiv, fast spontan mündlich realisiert. Das Gespräch enthält Passagen expliziten Vorlesens aus dem Internet, Momente der Überraschung (fiktive Werbetexte aus dem Radio) und weitere Elemente, die die

Moderation unterhaltsam gestalten und der Radiosendung angemessen sind. Und dennoch ist auch dieses fiktional moderierende Gespräch auf der Grundlage schriftlicher Vorlagen realisiert, die die dialogische Struktur und auch Elemente von Expressivität und (inszenierter) Spontaneität vorwegnehmen. In den schriftlichen Vorlagen finden sich Kommentare, die Regieanweisungen ähneln und zahlreiche visuelle Markierungen für das Sprechen.

Im Rahmen der Radiosendung *Ausländer und Ausländerinnen in Prag* hat das fiktional moderierende Gespräch die Aufgabe, die einzelnen Teile der Sendung miteinander zu verbinden und so die Hörenden durch die Sendung zu führen. Dazu gehört die Vorstellung des Hauptthemas der Radiosendung – Tschechien als interessantes Reiseland, in dem viele Ausländer und Ausländerinnen leben. Die Aufmerksamkeit der Hörenden wird erlangt, indem das Wissen bzw. Nicht-Wissen der deutschen Hörenden antizipiert wird, um diese in einem weiteren Schritt auf eine akustische Reise nach Tschechien mitzunehmen. Die Sendung reicht in ihren Inhalten in die Gesellschaft der zielsprachigen Zuhörenden hinein. Die Sprechenden in P07 setzen sich zum Teil ironisch mit ihrem Thema auseinander und es gelingt ihnen, sich gegen Klischeevorstellungen abzugrenzen. Tschechien ist eben nicht das „Bierland“ oder „das Land der billigen Zigaretten“ oder ein „Land ohne Trinkwasser“ (P07_01_mR, PF 8–12). Die Studierenden im Projekt benutzen die klischeehaften Vorstellungen von Tschechien, um die Aufmerksamkeit der Hörenden zu fangen und die Klischees anschließend abzubauen. Die Konstruktion des fiktionalen Gesprächs hilft bei der Umsetzung dieses Ziels. Die Projektgruppe P07 erstellt eine Sendung, die mit viel Humor über das moderne Tschechien informiert, das „Mitglied der EU“ ist (P07_01_mR, PF 11).

Insgesamt ist das fiktionale moderierende Gespräch dramaturgisch sehr gut aufgebaut und ähnelt einem kleinen Hörstück, bei dem die Lernenden Rollen übernehmen und die Hörenden auf eine fiktive Reise nach Tschechien mitnehmen. Das Anliegen der Radiosendung ist es, die deutschen Hörenden zu informieren, zu unterhalten und gegebenenfalls davon zu überzeugen, eine Reise in die Tschechische Republik zu wagen. Dies findet sich auch in der Moderation, die wie AS07_TG_GS_mR die einzelnen Sendungsteile verbindet und so den Hörenden das Nachvollziehen der Sendungsinhalte erleichtert.

5.3.2 Projektverlauf und die Entwicklung der Produkt(ion)e(n) im Projekt P07

Das Projekt P07 wird im Rahmen eines Konversationskurses als dessen zweiter Teil neben Referaten und Präsentationen durchgeführt. Das gesamte Projekt P07 dauert ein Semester, ca. 13 Wochen, und umfasst zahlreiche Aktivitäten der Lernenden. Die Projektinitiative erfolgt durch die Kursleiterin, die das Kon-

zept des Konversationskurses mit *radiodaf*-Projekt vom Vorjahr übernimmt. Die Themenfindung der Gruppe umfasst zwei bis drei Wochen. Im Ergebnis legt sich die Gruppe auf das Thema *Ausländer und Ausländerinnen in Prag* fest. Es werden Teilthemen entwickelt und Arbeitsgruppen gebildet. Einen Hauptteil des Projekts nehmen die Interviews mit den in Prag lebenden Interviewten aus aller Welt ein. Dafür erstellt die Gruppe einen Fragenkatalog, sucht Interviewpartner, legt Termine fest und bereitet statistische Informationen vor. Die Projektleiterin gibt von Woche zu Woche Projektteilaufgaben und fasst den Stand der Arbeit regelmäßig für die Lernenden zusammen. Die Durchführung der deutschen, englischen, spanischen und tschechischen Interviews durch die Lernenden, deren Abschrift und Übersetzung, Kürzung und Auswahl sowie deren Schnitt für die Sendung, ist der wichtigste Teil der Gruppenarbeit im Projekt P07. Den Zusammenhalt für die Sendung stellt jedoch die Moderation her. Auf Grund des hier durchgeführten Samplings stehen die Interviewaktivitäten der Lernenden nicht im Vordergrund.

Das für die Datenanalyse ausgewählte fiktionale moderierende Gespräch aus dem Projekt P07 ist das Ergebnis der „Arbeitsgruppe Moderation“, die vor allem gegen Ende des Projekts intensiv tätig ist, und zwar zu dem Zeitpunkt, als wie in AS07 alle Sendungsinhalte erstellt sind, die Struktur der Sendung fertig ist und ‚nur‘ die Moderation zu erstellen ist. Zur Arbeitsgruppe gehören TATI, NIKI, BUKA und KIKO. Die Aufnahmen zur Moderation erstellen die Lernenden mit schriftlichen Vorlagen. Der erste Teil des Gesprächs ist bereits in einer frühen Phase des Projekts fertig, alle weiteren Teile erst kurz vor der Aufnahme selbst. Diese finden in der 10. Projektwoche statt. Die Moderationsgruppe macht ihre Aufnahmen mit einem eigenen Digitalrekorder und bedient die Technik selbst. Die Gruppe entscheidet, die Aufnahmen nicht im Klassenzimmer zu machen, in dem zum selben Zeitpunkt noch andere Arbeitsgruppen die Interviews nachbereiten und z. B. deutsche Übersetzungen tschechischer, slowakischer, englischer und spanischer Interviewausschnitte als *voice over* produzieren, sondern im Gebäude der Universität in einer ruhigen Ecke. Eine ruhige Ecke ist jedoch nicht leicht zu finden, sodass die Gruppe auf dem Gang im Gebäude ihre Moderation einspricht. Einige Hintergrundgeräusche rühren aus dieser Aufnahmesituation. Die detaillierte Beschreibung der Aufnahmebehandlung der Moderationsgruppe ist Gegenstand der dichten Beschreibung in Kapitel 6.2.2.3. Der abschließende Schnitt der Sendung am Tag der letzten Aufnahme liegt in der geteilten Verantwortung der Kursleiterin und der Verfasserin. Der vorher vereinbarte Sendetermin liegt ca. zwei Wochen nach dem letzten Projekttreffen.

5.4 *weil im Tschechischen ...*

Die dritte komplexe *radiodaf*-Produktion dieser Untersuchung ist der Datensatz P05_TG_NOH_mR, ein zusammenhängender Beitrag über eine besondere Musikrichtung in der etwa einstündigen Sendung *Soundcheck – im Osten viel Neues* (vgl. das Sendungsprotokoll in den Abbildungen 5.8 und 5.9 auf den Seiten 116 und 117).

5.4.1 Komplexe Produkt(ion)e(n) III – Der Beitrag im Projekt P05

Der Beitrag ist eine der wichtigsten rundfunkjournalistischen Darstellungsformen (vgl. von LaRoche & Buchholz 2009: 92ff.). In der Sendung des *radiodaf*-Projekts P05 ist diese Form der medienspezifischen Darbietung selbst gewählter Inhalte besonders ausgeprägt. Der Beitrag P05_TG_NOH_mR ist das Projektergebnis einer Arbeitsgruppe, die sich vor allem mit einem tschechischen Liedermacher und einer Band beschäftigt hat. Thema des Beitrags ist die tschechische Volksmusik und die Vorstellung von zwei Vertretern dieser Musikrichtung – des tschechischen Sängers Jarek Nohavica und der Band Čechomor. Der Beitrag besteht aus elf Teilen, die hier in einem Gesamttranskript ausgegeben werden. Der Beitrag hat eine Länge von 13 Minuten und 13 Sekunden und wird von sieben Studierenden mündlich realisiert. Im Beitrag sind drei Lieder der besprochenen Musiker bzw. der Band zu hören.

ALEX leitet inhaltlich in das Thema ein und benennt im kollektiven „wir“ der Projektgruppe einen Musikstil,

bei dem wir uns • ehrlich gesagt • gar nicht sicher sind, wie • wir • ihn • auf Deutsch benennen könnten, ((schnalzt)) weil im Tschechischen wird es Volksmusik genannt, aber für euch bedeutet dieses Wort wahrscheinlich etwas anderes. (P05_TG_NOH_mR, PF 2–5).

LISA greift diesen Zweifel auf („Genau“, PF 5) und führt aus, was man in Tschechien unter Volksmusik versteht. Außerdem kündigt sie an, was in den folgenden Teilen des Beitrags thematisiert wird, nämlich die beiden bereits genannten Vertreter Jarek Nohavica und die Band Čechomor (PF 10–11). Anschließend bekommen die Hörenden von LISE detaillierte Informationen zum Sänger und Liedermacher Nohavica, seinem Leben (PF 2–3), der dialektalen Färbung seiner Liedtexte (PF 14–16), den von ihm in der Musik behandelten Themen (PF 16–20) sowie zur Anzahl der von ihm herausgegebenen CDs (PF 23). An dieser Stelle führt MIRI den Beitrag weiter und beschreibt das aktuelle

Schaffen des Liedermachers (PF 27-29) und die Popularität, die seine Lieder in der Tschechischen Republik haben:

Seine Lieder werden auch oft am Lagerfeuer gespielt und gesungen und er gehört zu den meist gesungenen Sängern am Lagerfeuer. (P05_TG_NOH_mR, PF 29-31)

Nun wendet sich MIRI direkt an die Zuhörenden und kündigt zwei Lieder an, die die Projektgruppe vorstellt. Bevor das Lied beginnt, nennt sie den Titel des ersten Liedes, fasst den Inhalt zusammen und sagt, wie die Lernenden/Sprechenden mit dem Liedtext umgegangen sind (PF 31-37). Der nächste Teil des Beitrags ist die Übersetzung des Liedtextes. Sie wird von LISE und MIRI im Wechsel, eingebettet in das entsprechende Lied vorgetragen (PF 37-46). Nach der Übersetzung fasst MIRI zusammen: „Und in einer ähnlichen Stimmung geht das Lied weiter“ (PF 46-47). Im darauf folgenden Teil wendet sich ILSA direkt an die Hörenden, fasst noch einmal zusammen und kündigt etwas Neues an. Die Gruppe möchte eine deutschsprachige Nachdichtung eines ihrer ausgewählten Lieder präsentieren (PF 50-55). Die Nachdichtung ist von einem deutschen Künstler, den ILSA im Laufe des Projekts kontaktiert hat und der seine Werke zur Verfügung stellt. Die Nachdichtung wird von ROBO eingesprochen (PF 56-62). Danach beschreibt MARTA die Verbindungen zwischen Jarek Nohavica und der Band Čechomor und leitet zum nächsten Teilthema des Beitrages über. ROBO stellt die Band vor (PF 67-75) und beendet den Beitrag zur tschechischen Volksmusik. Im letzten, stärker moderierenden Teil verbindet DORO den Beitrag mit der darauf folgenden Musik, einem Lied der Gruppe Čechomor:

(...) die ins Deutsche • so ungefähr wie • die tschechisch-mährische Musikgesellschaft übersetzt werden könnte. (P05_TG_NOH_mR, PF 76-78)

Der Beitrag ist mit Sprecherwechseln und gegenseitigen Bezügen der Sprechenden aufeinander als Gespräch aufgebaut, das durch die Musik und die über der Musik gesprochenen Übersetzungen der gespielten tschechischen Liedtexte abwechslungsreich und dem Medium Radio angemessen realisiert ist. Die mündlichen Realisierungen der Teilprodukt(ion)e(n) des Beitrags haben, mit Ausnahme des letzten moderierenden Teils, einen stark vorgelesenen Charakter. Sie beruhen auf schriftlichen Vorlagen und lassen die Charakterisierung des gesamten Beitrages als schriftkonstituiert mündlich realisiert zu. Im Gesamt-rahmen der Sendung zur tschechischen Musikszene ist dieser Beitrag einer von vier thematisch begrenzten Beiträgen. Die anderen Beiträge beschäftigen sich mit Rock- und Popmusik, mit tschechischem Hip Hop und progressiv experimenteller, elektronischer Musik. Die Gruppe nutzt verschiedene Möglichkeiten.

nicht nur über die ausgewählte Band und den ausgewählten Liedermacher der tschechischen Volksmusik zu sprechen, sondern auch Aktivitäten der Projektgruppe darzustellen. Der Beitrag ist in sich abgeschlossen und vereint die Musik und das Sprechen über die Musik in einer angenehm zu rezipierenden, radiogerechten Art und Weise.

5.4.2 Projektverlauf und die Entwicklung der Produkt(ion)e(n) im Projekt P05

Die Projektinitiative geht von der Lehrenden aus, die im Konversationskurs gern etwas Praktisches machen möchte. Das Projekt vollzieht sich in den Phasen Projektinitiative, Auseinandersetzung mit der Projektinitiative und Durchführung. Es dauert ebenso wie P07 ein Semester und ist Teil des Konversationskurses. Die Durchführungsphase des Projekts umfasst die gemeinsame und individuelle Themenrecherche, das Festlegen eines Sendungsthemas, die Arbeit in thematischen Arbeitsgruppen zu verschiedenen Musikstilen, aber auch die Übernahme organisatorischer, technischer und gestalterischer Aufgaben im Projekt (Aufnahme, Schnittprogramm, CD brennen, CD-Cover gestalten).

Die Entwicklung des Beitrages P05_TG_NOH_mR ist Teil des gesamten Projekts, in dem sich die Arbeitsgruppe, die sich mit der tschechischen Volksmusik beschäftigen wollte, gebildet hat. Die gesamte Gruppe in P05 entscheidet sich zügig für ein Thema, die Lehrkraft und Projektleiterin strukturiert die einzelnen Projekttreffen eher spontan, bis die einzelnen Arbeitsgruppen ausreichend Material und Ideen entwickelt haben, um selbstständig Liedtextübersetzungen und die Vorlagen für die mündliche Realisierung ihrer Beiträge anfertigen zu können. Dafür nutzt die Gruppe vor allem die Projektsitzungen, aber auch mindestens ein Treffen am Wochenende. Die schriftlichen Vorlagen für die Aufnahmen sind Ergebnis individueller und kooperativer Schreibprozesse in den Arbeitsgruppen. Einen großen Teil der Arbeitszeit zur Erstellung der Vorlagen verbringt die Projektgruppe mit dem Übersetzen von Liedtexten aus dem Tschechischen ins Deutsche. Ziel der Übersetzungsarbeit ist es, die Inhalte der vorgestellten Lieder auch deutschen Hörenden zugänglich zu machen, da Tschechisch keine so bekannte Sprache bei den zukünftigen Zuhörenden ist. Außerdem trifft sich ein Teil der Projektgruppe zu Probeaufnahmen im informellen Rahmen ca. eine Woche vor der eigentlichen Aufnahmephase. Die Aufnahmen werden im Phonetiklabor der Uni mit technischer Unterstützung durch die verantwortlichen Angestellten eingesprochen. Den Termin in der 10. Projektwoche hat die Gruppe als Teil der Projektarbeit vereinbart. Alle verbalen Teile der Sendung sind einzeln gesprochene Aufnahmen, die so entstandenen Sprecherwechsel sind das Ergebnis der gemeinsamen Vorüberlegungen und des Schnitts der Sendung. Das gemeinsame Anhören der fertigen Aufnahmen im

Seminar folgt eine Woche später. Die Gruppe hat die Sendung eigenständig und mit externer technischer Unterstützung geschnitten und montiert, wobei hier zwei sehr engagierte Lernerinnen (MAJA, DORO) eine große Rolle spielen. Das Vervielfältigen der CD mit der fertigen, selbst erstellten Sendung ist für die Projektgruppe der Abschluss des Projekts. Der Sendezeitpunkt der Radiosendung *Soundcheck – Im Osten viel Neues* liegt ca. zwei Wochen nach dem Projektende. Einige Studierende haben die Sendung im Livestream des Senders online verfolgt.

Die Entwicklung des komplexen Beitrags P05_TG_NOH_mR beinhaltet all die genannten Elemente des Projekts P05 – die Themenwahl und Differenzierung des Unterthemas, das Übersetzen von Liedtexten, die Probeaufnahmen, das gemeinsame und individuelle Erstellen von Vorlagen sowie das Einsprechen und Montieren der Elemente zum Beitrag und weiterführend zur Sendung. In der Entwicklung verdeutlicht sich, wie individuelle Interessen und kooperative Prozesse im *radiodaf*-Projekt zusammenwirken.

5.5 Zusammenfassung

Als Radioprodukt(ion)e(n) in *radiodaf*-Projekten weisen die beschriebenen Datensätze Gemeinsames und Verschiedenes auf. Sie sind als Teile der Radiosendungen inhaltlich in diese eingebettet. Die unterschiedlich komplexen Ausschnitte aus den Radiosendungen repräsentieren Äußerungen einzelner Lernender im Projekt bzw. Äußerungen einer spezifischen Gruppe von Lernenden in der jeweiligen Projektkonstellation. Die Inhalte der Produkt(ion)e(n) lassen sich kaum projektübergreifend abbilden, zu divers sind die von den Lernenden selbst gewählten und bearbeiteten Themen. Die Themen der ausgewählten Texte sind:

- unsere Zeit in Leipzig und Berlin (H07_04_mR, H07_05_mR),
- deutsches Essen aus asiatischer Sicht (AS07_08_mR, AS07_TG_GS_mR),
- Ausländer und Ausländerinnen in Prag (P07_TG_MOD_mR) und
- zwei Vertreter der tschechischen Volksmusik (P05_TG_NOH_mR).

Die Themen spiegeln Interessen der Lernenden wieder und greifen die zum Projektzeitpunkt aktuellen Erlebnisse und Erfahrungen der Lernenden auf. Dies geschieht im Datensatz H07_05_mR recht unmittelbar mit der Beschreibung von Exkursionen oder den Erfahrungen mit leiblichen Dingen oder aber mit der Konstruktion stärker abstrahierender Themen wie der tschechischen Musik oder der Konstruktion einer Hörreise durch Tschechien. Darüber hinaus

Projekt P07 - Sendungsprotokoll des Mitschnitts der Radiosendung

Ausschnitt Nr. (mR)	Sprech ende	Beginn der Äußerung	Element in der Sendung	Zeit	Länge der mR
Anmoderation extern					
Musik					
P07_01	FATI, KIKO, NIKI, BUKA	Hey Leute, habt ihr euch schon ein bisschen überlegt, was wir in den Ferien machen?	Gespräch, Einführung „Reise nach Tschechien“	6:51 – 8:12	81 S
P07_02	FATI, ELTA	Na, hast du schon was gefunden?	Einführung „Touristen in Prag“	8:20 – 8:50	39 S
Musik					
P07_03	SALI, NINO	In der Tschechischen Republik leben über 10 Millionen Menschen.	Text, Statistik (mit Musikbett „Moldau“).	10:06 – 11:28	72 S
P07_04	BUKA, NIKI, KIKO	Jetzt aber genug mit den Zahlen, sonst werde ich verrückt.	Überleitung	11:28 – 12:04	36 S
P07_05	ALIN, zwei Studier ende	Hattest Du einige Sprachprobleme?	Interview	12:04 – 15:21	197 S
Musik					
P07_06	KIKO	Aber jetzt erinnere ich mich.	Moderation	18:27 – 18:37	10 S
P07_07	ALIN, drei Studier ende	Wann und warum bist du nach Prag gekommen und was machst du hier?	Interviews (deutsch) zusammenge schnitten	18:37 – 29:54	11 Min 17 S = 677 S
P07_08	BUKA, KIKO.	Aha, das ist auch wichtig.	Überleitung „Tschechisch“	29:54 – 30:28	34 S

Abbildung 5.7: Sendungsprotokoll P07, Seite 1

Projekt P05 - Sendungsprotokoll des Mitschnitts der Radiosendung

Ausschnitt Nr. (mR)	Sprecher	Beginn der Äußerung	Element in der Sendung	Zeit	Länge der mR
0	Alle	Radio Radio Radio ok Radio Radio Radio Radio Deutsch als Fremdsprache	Opener	00:00 - 00:25	25 S
P05_01	MIRI	Wir grüßen euch aus Tschechien.	Vorstellung. Einleitung	0:25 - 0:52	27 S
P05_02	KANI	Und Vorsicht – hört aufmerksam zu, denn am Ende der Sendung	Ausblick auf Gewinnspiel. Moderation	0:52 - 1:05	13 S
P05_03	MAJA	Habt ihr schon mal einen leergeschrie- benen Filzstift	Beitrag Vipsana Fixa	1:05 - 1:59	54 S
P05_04	ASKI	Wir haben versucht ein Lied von Vypsana Fixa zu übersetzen	Moderation	1:59 - 2:05	6S
P05_05	ASKI	Die Taucher	Übersetzung Liedtext	2:05 - 2:29	24 S
Musik					
P05_06	DORO, Bandmit glied, MAJA	Wir haben uns mit dem Sänger von Vipsana Fixa, Mardi, getroffen und er hat uns ein paar Fragen beantwortet.	Anmoderation und Interview (tschechisch, deutsch)	4:48 – - 5:59	71 S
Musik					
P05_07	MAJA	So und das war noch mal Vipsana Fixa mit	Moderation	9:05 – 9:13	8 S
P05_08	DORO	Wir möchten euch auch zeigen, wie	Moderation. Überleitung	9:13 – 9:30	17 S
Musik					
P05_09	AN- DREA	Rotschopf aus Russland, kalt wie	Übersetzung Liedtext	10:24 – 10:36	12 S
P05_10	MIRTE	Die tschechische	Beitrag	11:59 – 12:18	19 S

Abbildung 5.8: Sendungsprotokoll P05, Seite 1

P05 - Sendungsprotokoll

		Skaband Tlescac aus Pilsen ist ein	„Tlescac“, Teil 1		
Musik					
P05_11	PETRA	Benannt ist die Band nach dem tschechischen.	Beitrag „Tlescac“ Teil 2	12:53 – 15:08	Ca. 135 S
Musik					
P05_12	MAJA	Die Skaband Tlescac macht Konzerte nicht nur in Tschechien.	Beitrag Tlescas Teil 3	15:08 – 15:33	25 S
P05_13	MAJA, DORO Bandmitglied	Ihr habt schon in Deutschland gespielt. Was hat dem deutschen Publikum am besten gefallen?	Interview Tlescac und Übersetzung	15:31 – 16:33	62 S
P05_14	AN-DREA	So und wer jetzt noch Lust hat auf Ska, der	Moderation	16:33 – 16:40	7 S
P05_15	ALEX	Und in dem nächsten Teil unserer Sendung kommen wir zu einem Musikteil, bei dem wir	Moderation, Beginn Beitrag „Nohavica“	16:41 – 16:47	16 S
P05_16	ILSA	Genau, in Tschechien bezieht sich diese Musik immer auf eine	Beitrag „Nohavica“ Teil 2	16:47 – 17:08	21 S
P05_17	LISE	darom: Nohavica ist in ganz Tschechien ein sehr beliebter Sänger	Beitrag Nohavica, Teil 3	17:08 – 18:00	52 S
P05_18	MPI	In den 80ern hatte er Probleme mit dem kommunistischen	Beitrag Nohavica, Teil 4	18:00 – 18:02	62 S
P05_19	LISE	Wenn ich mal ins Gras beiße	Übersetzung Liedtext, Beitrag Nohavica, Teil 5	19:02 – 19:42	40 S
Musik					

Abbildung 5.9: Sendungsprotokoll P05, Seite 2

P07_02_mR

SpeakertableTATIELTA

[1]

	0 [00:0]	1 [05:4]	2 [02:1]
TATI [v]			Ja, es sieht aus, • als ob
ELTA [v]		Na, hast du schon was gefunden?	
[k]	Beginn bei 00:05:43 Hintergrundgeräusche		

[2]

	3 [10:1]	4 [12:7]
TATI [v]	BUKA recht hätte. Hör zu! Vielleicht überzeugt dich das. Hier steht: Dass	
[k]		

[3]

	5 [15:1*]	6 [16:2]
TATI [v]	Ausländer und Touristen in Prag gar nichts Ungewöhnliches sind. Im	
[k]	Musik im Hintergrund	

[4]

TATI [v]	Gegenteil, • jährlich strömen Tausende und Abertausende durch die
[k]	

[5]

TATI [v]	Straßen um sich die prachtvolle Kathedrale, • die Kirchen und Paläste, • die
[k]	

[6]

TATI [v]	bezaubernden Gässchen und die atemberaubende Schönheit aller
[k]	

Abbildung 5.10: Transkript <Schwärmerei> – P07_02_mR, Seite 1

[7]

	7 (0:4)	8 (0:3)
TATI [v]	architektonischen Stile anzusehen.	
ELTA [v]	Guck mal, die Fotos sind toll. • Prag	
[k]		

[8]

	9 (0:3)	
TATI [v]		• Jetzt aber genug mit der
ELTA [v]	muss eine wunderschöne Stadt sein.	
[k]		

[9]

	10 (0:4)	
TATI [v]	Schwärmerei. • Packen wir. Und Abfahrt!	
ELTA [v]		
[k]		

Abbildung 5.11: Transkript <Schwärmerei> – P07_02_mR, Seite 2

P07_14_mR

Speakertable

NIKI
BUKA
KIKO

[1]

	0 [00:0]	1 [00:1]	2 [02:9]
NIKI [v]	• Was war das? War dieses Lied auch auf Tschechisch?		
BUKA [v]	• Nicht so ganz. •		
[k]	Liedende		

[2]

	3 [06:2]	4 [08:1]
BUKA [v]	Der Text war auf Slowakisch.	
KIKO [v]	Es war aber ziemlich ähnlich. _Nicht wahr?	
[k]		

[3]

	5 [08:2]	6 [12:0]	7 [13:29]
BUKA [v]	Ja, eigentlich ja. Ich		
KIKO [v]	Kann man also auch in Prag viel Slowakisch hören?		

[4]

	8 [17:1]
BUKA [v]	kenne drei Studenten, • die aus der Slowakei kommen, NAME, • NAME
[k]	Hintergrundgeräusche

[5]

	9 [20:19]	10 [24:1]
BUKA [v]	und NAME. Alle drei studieren Medizin • an der Karlsuniversität.	
[k]	Ende bei	

[6]

[k]	00:24:13
-----	----------

Abbildung 5.12: *Transkript <Slowakisch> – P07_14_mR*

finden sich in den Radiosendungen weitere Themen, die auf Grund der gewählten Samplingstrategie und des Rahmens der Arbeit keinen Eingang in die Untersuchung finden, aber doch erwähnenswert sind. So gibt es im Projekt H07 einen mehrsprachigen Beitrag (englisch, deutsch, arabisch) zur Architektur der Stadt Leipzig mit einem deutschsprachigen Interview zum Thema Graffiti. Im Projekt AS07 finden sich die bereits erwähnten Interviews, ein japanisches Rezept, mehrere einfache Produkt(ion)e(n) zu den Besonderheiten der asiatischen Küche in Japan, China und Korea mit historischen und kulturspezifischen Informationen. Im Projekt P05 werden neben der tschechischen Volksmusik auch Punk und Rock, experimentelle elektronische Musik und tschechischer Hiphop vorgestellt.

Die Auswahl der Themen präsentiert sich als breiter, aktueller und individueller Bezug zur Lebenswirklichkeit der Lernenden in den jeweiligen *radiodaf*-Projekten. Die Lernenden sprechen als sie selbst und für sich selbst oder übernehmen Rollen in fiktiven Gesprächen. Ihre Äußerungen, und hier lohnt es sich, über die Ebene der konkreten Formulierung hinaus zu schauen, sind Äußerungen im öffentlichen medialen Diskurs der Zielsprachengesellschaft zu relevanten Themen, die die Lernenden aus ihrer Perspektive für die deutschen Zuhörenden aufbereiten. Das massenmedial vollzogene Gespräch zwischen den Lernenden und der deutschsprachigen Gesellschaft ist von unterschiedlichen Wahrnehmungen auf die gewählten Themen bestimmt. So wollen die Lernenden in P07 mit einer fiktiven Reise durch Tschechien zeigen, dass für sie Tschechien ein modernes Land jenseits der üblichen Klischees ist. Sie haben sich entschieden, über die Internationalität Tschechiens zu informieren und sich auf die Suche nach Gesprächspartnern und -partnerinnen begeben, die in Tschechien als Ausländer gelten. Sie haben diese gefunden, mit ihnen gesprochen, sie befragt und die Interviews abschließend in Form einer Radiosendung für deutschsprachige Hörerinnen und Hörer publik gemacht.

Ganz anders gehen die Studierenden im Projekt P05 vor. Sie haben sich für einen Blick auf die tschechische Musikszene in ihren verschiedenen Ausprägungen entschieden, da diese wohl kaum – so die berechtigte Annahme der Studierenden – über die Landesgrenzen hinaus bekannt ist. Um sie dennoch den deutschsprachigen Zuhörenden zugänglich zu machen, haben sie tschechische Liedtexte und ein Interview, das eine Studentin mit einem Bandmitglied gemacht hat, ins Deutsche übersetzt. Dieses Vorgehen ist kollektive journalistische Praxis, umgesetzt in einem Projekt im Rahmen des Deutschlernangebotes der Hochschule.

Die Art und Weise der Ausarbeitung der Inhalte in ihren Haupt- und Unterthemen gestaltet sich vielfältig. Die Ausgestaltung der Themen erfolgt zum Teil linear aufzählend bei den einfachen und auf sehr differenzierte und verwobene Weise bei den komplexen Produkt(ion)en. In diesen wird nicht allein das ge-

wählte Thema bearbeitet. Die Lernenden thematisieren auch ihre Aktivitäten während des Projekts. So benennen sie die Arbeit in den Arbeitsgruppen, die Übersetzungsarbeit, Interviews und Umfragen, die im Projektverlauf durchgeführt wurden. Moderierenden Elementen in den Sendungen fällt die Aufgabe zu, die Vielschichtigkeit der Inhalte nachvollziehbar in einen Zusammenhang zu stellen. Die Fiktionalität der Darstellung und der bedeutungsvolle Einsatz von Geräuschen stellen interessante Besonderheiten der hier untersuchten lernereigenen *radiodaf*-Produkt(ion)e(n) dar.

In Bezug auf die sprachliche Gestalt der Produkt(ion)e(n) lässt sich zusammenfassend sagen: Alle hier untersuchten lernereigenen *radiodaf*-Produkt(ion)e(n) sind medial mündliche Realisierungen mit unterschiedlichen Charakteristika hinsichtlich ihres Aufbaus, aber auch hinsichtlich ihrer Verständlichkeit, Dynamik und Qualität. In ihren Gesprächen realisieren die Lernenden Sprecherwechsel, Gesprächspartikel und ein vorwiegend umgangssprachliches Register. Insgesamt zeigen sich die Produkt(ion)e(n) als mündlich realisierte schriftkonstituierte Texte und kommen in ihrer schriftlich niedergelegten Form den Charakteristika des Ecktypus 1, in der mündlichen Realisierungsvariante dem Ecktypus 3 nach Gutenberg (2000) nahe. Sie sind im Projektverlauf zunächst subjektiv intentionale, geschriebene Sprachwerke, später dann gesprochene Äußerungen auf der Grundlage einer schriftlich vorbereiteten Unterlage. In jedem Fall sind sie lernereigene Projektprodukt(ion)e(n) von Deutsch-als-Fremdsprache-Lernenden.

Eine Möglichkeit, Komplexität im Rahmen von Radiosendungen herzustellen, ist, Gespräche mit mehreren Beteiligten zu gestalten und dabei die selbst gewählten Inhalte zu verbalisieren. Die Adressaten der Gespräche sind dabei vor allem die unbekannt, zukünftigen Zuhörenden, für die die Radiosendungen entwickelt werden. Zum Teil haben die Lernenden technische Möglichkeiten ausgeschöpft, die eine radioadäquate Realisierung zur Folge haben, so das Sprechen über einer anderen fremdsprachigen Äußerung (*voice over*) oder das Unterlegen von Text mit Musik. Alle Produkt(ion)e(n) sind geübte, zum Teil inszenierte mündliche Äußerungen, bei einigen lässt sich ein stark vorgelesener Charakter ausmachen. In den Projektprodukt(ion)e(n) wird eine besondere Kommunikationssituation umgesetzt:

Deutschlernende führen im deutschen Lokalradio ein Gespräch in der Fremdsprache über ein persönlich relevantes und im Rahmen eines Projekts erarbeitete Thema. Dabei lassen sie die Zuhörenden an ihrem Gespräch teilhaben und vermitteln so die Inhalte der Sendung. Um Verständlichkeit zu erreichen, wird das Gespräch für die deutschen, unbekannt und imaginierten Zuhörenden ausgestaltet.

Diese Situation schlägt sich in Form und Inhalt der Beiträge und Moderationen nieder. Die Entwicklung der Projektprodukt(ion)e(n) ist abhängig von den

konkreten Projektbedingungen und verläuft in voneinander unterscheidbaren Phasen. In der weiteren Betrachtung der Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der Produkt(ion)e(n) und den im Projektverlauf dafür vollzogenen Handlungen werden einzelne Handlungsstränge fokussiert, die im theoretischen Teil mit den sprachbezogenen sprachlichen Handlungen IN DER FREMDSPRACHE FÜR DAS HÖREN SCHREIBEN und EINE AUFNAHME FÜR EINE FREMDSPRACHIGE RADIOSENDUNG MACHEN vorbereitet wurden. Außerdem ist Fertigkeiten übergreifend von Bedeutung, wie es den Lernenden gelingt, die Zuhörenden zu erreichen.

In der Beschreibung der Entwicklung der Produkt(ion)e(n) ist deutlich geworden, dass sich die Entscheidungen der Lernenden im Projektverlauf auf deren Gestalt und Inhalte auswirken. Wie diese Auswirkungen in den einzelnen Produkt(ion)en auch systematisch im Handlungsverlauf ihren Niederschlag finden, ist Gegenstand der weiteren Ausführungen. Ziel des Kapitels war es, die untersuchten *radiodaf*-Projekte und die darin entstandenen lernerigenen Produkt(ion)e(n) soweit zu beschreiben, dass nun spezifische Ausschnitte der Entwicklung der Radiosendungen fokussiert werden können. Dazu gehören neben der Themenwahl sowie einer angemessenen und ertragreichen Recherche vor allem diejenigen Prozesse, die sich mit der aktiven und produktiven Formulierung der fremdsprachigen Äußerungen beschäftigen. In der Gestaltung jedweden FREMDSPRACHENLERNPROJEKTES liegt Potential für produktives sprachliches Handeln. Dieses Potential wird nun für das Schreiben und für das Einsprechen empirisch konkretisiert. Es wird herausgearbeitet, welche Teilhandlungen Lernende vollziehen, um zu ihren Radiosendungen zu kommen. Dabei zeigt sich trotz des Fokusses auf zwei fertigkeitenspezifische Teilhandlungen, dass gerade bei der Erstellung von lernerigenen Audioproduktionen Fertigkeiten übergreifend gearbeitet wird. Diese Prozesse als projektübergreifende Handlungen näher zu bestimmen, ist Gegenstand der folgenden Kapitel.

6 Im *radiodaf*-Projekt sprachbezogen sprachlich handeln

In diesem Kapitel werden die projektproduktspezifischen Schreib- und Aufnahmehandlungen beschrieben. Es wird gezeigt, wie die Lernenden hier sprachlich tätig sind. In projektübergreifender Perspektive werden die Entscheidungen der Lernenden thematisiert sowie Momente der Teilhabe an unterschiedlichen (fremd)sprachlichen Praxisgemeinschaften erläutert.

6.1 IN DER FREMDSPRACHE FÜR DAS HÖREN SCHREIBEN

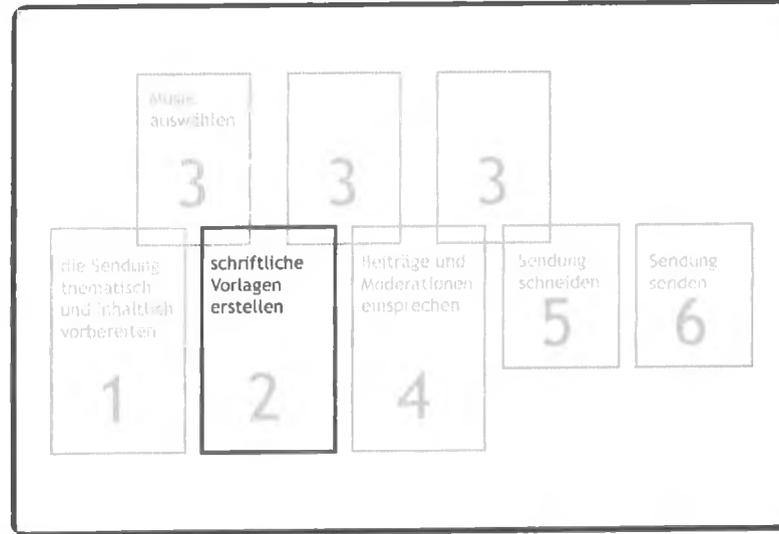
Gegenstand dieses Kapitels ist es, im Detail nachzuvollziehen, wie die Lernenden im *radiodaf*-Projekt zu ihren schriftlichen Vorlagen für die mündlich zu realisierenden Beiträge und Moderationen kommen. Diese auf das Projektprodukt gerichtete Schreibhandlung ist vom Gesamtverlauf der Projekte nicht zu trennen und wird in ihren Teilhandlungen, die in allen untersuchten *radiodaf*-Projekten vollzogen werden, beschrieben (vgl. die Abbildungen 6.1 und 6.2 auf den Seiten 125 und 126). Die Teilhandlungen des hier untersuchten projektproduktspezifischen Schreibprozesses sind:

- die Planung,
- das Formulieren und Inskribieren sowie
- das Revidieren.⁶¹

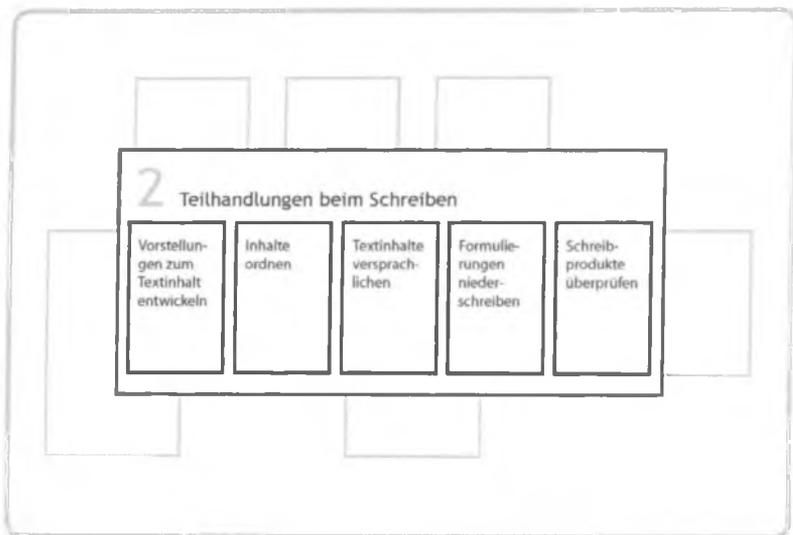
Ziel der projektproduktspezifischen Schreibhandlung – IN DER FREMDSPRACHE FÜR DAS HÖREN SCHREIBEN – ist das Erstellen einer Vorlage für die Aufnahmephase im *radiodaf*-Projekt. Die Schreibhandlung dient der Vorbereitung der Aufnahmen. Es handelt sich bei den lernersprachlichen Schreibprodukten also um Texte, die für ihre mündliche Realisierung geschrieben wurden. In der Entwicklung der Produkt(ion)e(n) werden zunächst Vorstellungen vom Textinhalt entwickelt, Formulierungen für Äußerungsinhalte gesucht, gefunden und niedergeschrieben, bevor diese Gegenstand von Überprüfungen sind.

⁶¹ Zum Schreiben als Handlung nach Wrobel (1995) vgl. Kapitel 3.3.3.2.

Projektschritt: schriftliche Vorlagen erstellen



Fokus: In der Fremdsprache für das Hören schreiben



Exkurs Die hier genannten Teile eines Schreibprozesses in Anlehnung an Wrobel (1995) weisen mit jeder ihrer Bezeichnung auf angrenzende Forschungsfelder und weiterführende Untersuchungsfragen hin, die hier auf Grund des Gegenstandes der Untersuchung auf ein Minimum reduziert werden müssen. Mit der Entwicklung von Vorstellung von Textinhalten werden Begriffe wie Antizipation der Adressierten von verbalen Äußerungen wach gerufen. Mit dem Begriff des Formulierens die *Theorie des Formulierens* nach Antos (1982), Inskription und Überprüfung verweisen auf die Revisionsforschung (vgl. z. B. Rau (1994)). In der Perspektive der Didaktik drängt sich die Berücksichtigung der fremdsprachlichen Schreibforschung in den Blick (vgl. die Standardwerke von z. B. Portmann (1991), Kupetz (1997) und Börner & Vogel (1992). zu aktuellen Fragestellungen zum fremdsprachlichen Schreiben und Textkompetenz vgl. die Ergänzungen in Kapitel 3.3.3.2.), aus Sicht der linguistischen Pragmatik die Auseinandersetzung mit sprachlichen Handlungen wie den reformulierenden Handlungen (vgl. Bührig 1996). In der Auseinandersetzung von Bührig (1996: 64) mit der Bedeutung der *Theorie des Formulierens* für die Untersuchung reformulierender Handlungen zeigt die Autorin u. a. historische Linien zum Begriff der Form auf, bevor sie aus der Sicht der funktionalen Pragmatik zur näheren Bestimmung reformulierender Handlungen in Institutionen kommt. Zentral für diese Unterscheidung ist ihr die Betrachtung von Formulierungsergebnissen vs. der Betrachtung der reformulierenden Handlung im gesamten Handlungsprozess. Bührig schreibt:

Mit den >reformulierenden Handlungen< werden diffuse Wissens-elemente mit einer Struktur versehen, die den Erfordernissen einer aktuellen Sprechsituation bzw. ihrer aktuellen Veränderung entspricht. Konkret geht es darum, Wissen in eine sprachliche Form zu bringen, die es dem Hörer (sic!) erlaubt, dieses Wissen in seiner Qualität für den aktuellen Handlungsprozess zu bewerten und zu erkennen – dies geschieht [...] über die sprachliche Formgebung. Die sprachliche Form von Äußerungen hängt also unmittelbar von der Charakteristik der aktuellen Konstellation, die durch den jeweiligen Handlungsprozess bearbeitet werden soll, und den spezifischen Erfordernissen an das für den Handlungsprozess notwendige Wissen ab. Vor diesem Hintergrund wird sich in der empirischen Analyse zeigen, daß >reformulierende< Handlungen dann zum Einsatz kommen, wenn eine vorgesehene Veränderung einer Sprechsituation durch sprachliches Handeln gescheitert ist bzw. zu scheitern droht, weil die Handlungsqualität einer zuerst verbalisierten Äußerung vom Hörer nicht erkannt wird. (Bührig 1996: 82f.)

Allein aus dieser knappen Schilderung wird deutlich, dass eine Untersuchung des Handelns der Lernenden unter der Perspektive des reformulierenden Handelns ausgesprochen reizvoll scheint. Allerdings treten zwei, wenn nicht mehr Schwierigkeiten auf. Das ist erstens die Frage nach der Übertragbarkeit der Konzeption reformulierenden Handelns auf lernsprachliche, schriftkonstituierte mündlich realisierte Produkt(ion)e(n), da sich die Ausführungen von Bührig auf gesprochensprachliche Diskurse (von deutschen Erstsprachensprechenden) beziehen. Sie selbst bemerkt dieses Problem in ihrer Diskussion der *Theorie des Formulierens* nach Antos (vgl. Bührig 1996: 62f., Fußnote 143) und widmet sich als Gegenentwurf in ihrem gesprochensprachlichen Korpus den reformulierenden Handlungen. Wie oben zitiert, ist das Reformulieren kontextspezifisch und abhängig von den Hörenden. Im Korpus der vorliegenden Untersuchung bleibt die Seite der Hörenden jedoch empirisch im Dunkeln. Es werden allein die Lernenden/Sprechenden betrachtet, die auf Grund der Imagination ihrer zukünftigen Hörenden ihre schriftlichen Vorlagen (Texte ?) und mündlichen Realisierungen (Diskurse ?) entwickeln. Es ist nichts Weiteres bekannt über die Antizipation der Hörenden, außer das, was in den verbalisierten Resultaten von Schreib- und Einsprechhandlung im Projekt vorliegt. Demnach kann hier der Vollzug von Reformulierungshandlungen zwar durchaus angenommen werden, wirklich nachweisbar als Handlungsmuster in Anlehnung an Bührig (1996) scheint diese sprachliche Handlung in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht, da die Seite der Hörenden empirisch unbeleuchtet bleibt. Es ist mit Sicherheit eine Frage der Reichweite der Interpretation, in welchem Maße in den nachfolgend dicht beschriebenen Schreibhandlungen der Lernenden im *radiodaf*-Projekt funktional-pragmatisches reformulierendes Handeln vorliegt. Weitere Untersuchungen, die, so das zweite große Problemfeld, mit fremdsprachlichen Reformulierungen zwischen mündlichen und schriftlichen Äußerungen arbeiten, sind in jedem Fall notwendig und eine interessante Aufgabe für die empirische, fremdsprachendidaktische Forschung. Hier ist großes Potential, sich stärker prozessorientiert Überarbeitungen in fremdsprachlichen Lernprozessen zuzuwenden, als dies bisher geschehen ist. Für die vorliegende Untersuchung ist es angemessen, Fertigkeiten und mediale Konstitutionen übergreifend zu arbeiten und das sprachbezogene sprachliche Handeln mit der Theorie der Sprachlichen Tätigkeit als Lernprozess in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN zu beschreiben (vgl. auch die Ausführungen in Kapitel 3.3.3.2).

Auch die in Kapitel 6.1.1 erfolgten Beschreibungen und Interpretationen bedürfen einiger zusätzlicher Ausführungen und einer Positionierung in Bezug auf die produktiven *Aufgaben*-Diskussion in der Fremdsprachenforschung, wird doch der Begriff der *Aufgabe* explizit verwendet und in Verbindung mit der lehrerseitigen Steuerung und Lenkung zu Beginn des Schreibprozesses in *radiodaf*-Projekten gebracht. Von den zahlreichen Beiträgen zu *Aufgaben* im Kon-

text Fremdsprachenlernen sei hier der Sammelband von Bausch u. a. (2006) herausgegriffen, da er wichtige Argumente der deutschsprachigen Forschung zusammenfasst. Zunächst ist die Abgrenzung von Aufgabe und Übung wichtig. „Übungen [existieren] nur im Kursraum, sie dienen dem Training einer Struktur bzw. einer Fertigkeit und haben den Zweck, auf etwas anderes, nämlich den Gebrauch der Sprache zum Zweck der Kommunikation, auf sprachliches Handeln vorzubereiten“ (Funk 2006: 54). Der *Aufgabe* wird größere Interaktivität, Inhaltsorientierung und Authentizität sowie Produktorientierung und die Möglichkeit zur inneren Differenzierung zugesprochen (vgl. Kleppin 2006: 103f.). Darüber hinaus können Aufgaben „das Nachdenken über den Aushandlungs- und Lernprozess sowie über einen möglichen Lernzuwachs anregen“ (Kleppin 2006: 104). Krumm (2006: 123) betont die Verbindung der *Aufgabe* zu handlungsorientierten Unterrichtskonzepten und dem Konzept der Lernerautonomie und bezeichnet Projektarbeit, neben den Konzepten Stationenlernen, Wochenplanarbeit und Arbeitsschule, als historisch verankerte, reformpädagogische „Rahmen für die Bearbeitung von Lernaufgaben“. Hallet (2006: 75ff.) vergrößert unter kulturwissenschaftlicher Perspektive die Komplexität von *tasks* (Aufgaben) und sieht in ihnen die Möglichkeit Diskursfähigkeit, Partizipation und Kompetenzmodelle in der didaktischen Modellierung zu vereinen (vgl., ebd: 75ff.). Interessanterweise sieht auch Hallet in der Durchführung von Projekten (z. B. dem vielzitierten *air-port-project*) komplexe Aufgaben. Projekte scheinen in dieser Argumentation demnach eine Vorreiterfunktion für die kulturwissenschaftlich orientierte Fremdsprachendidaktik zu haben. Er schreibt: „Nur ein solcher komplexer Aufgabentypus ist geeignet, die Kritik am reduktiven Typ der Musteraufgabe der Bildungsstandards in einen dauerhaften, produktiven Diskurs und in eine unterrichtspraktisch wirksame Konzeption zu überführen“ (Hallet 2006: 81).

In der theoretischen Auseinandersetzung der vorliegenden Arbeit wurde der Aufgabenbegriff bewusst ausgeklammert, da hier u. a. die Forschungslinie der *task-based-research* anknüpft, die sich bisher nur wenig so genannten komplexen Aufgaben gewidmet hat (vgl. die Ausführungen in Kapitel 4.3.1). Das bedeutet nicht, dass die konzeptionelle Verbindung von komplexen Aufgaben und FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN abgelehnt wird, im Gegenteil, hier liegt großes Potential für die Gestaltung und zukünftige empirische Untersuchung komplexer Aufgaben für das Lernen von Fremdsprachen, die sich an den Ergebnissen der fremdsprachenspezifischen Projektforschung orientieren kann. Es wäre in diesem Zusammenhang hilfreich, zu prüfen, wie handlungstheoretische und teilhabeorientierte Perspektiven auch empirisch adaptiert werden können, vor allem in Bezug auf forschungsmethodische Konsequenzen.

6.1.1 Planung von Äußerungen in *radidoaf*-Projekten

Die Lernenden entwickeln im Projekt Vorstellungen davon, was sie im Rahmen ihrer Sendung sagen können und wollen und beginnen, ihre Äußerungen thematisch zu planen. Die Planung einzelner Produkt(ion)e(n) geschieht jedoch nicht notwendigerweise ausschließlich am Anfang des Projekts. Während thematische Beiträge eher zu Beginn der Projekte geplant werden, erfolgt die Planung von moderierenden Teilen der Sendungen eher zusammenfassend und damit auch im weiteren Verlauf bzw. am Ende der Projekte. In dem Maße, in dem neue Teilprodukt(ion)e(n) notwendig werden, um das Projektprodukt insgesamt zu erstellen, müssen diese auch geplant werden. Dabei zeigt sich, dass zu Beginn der Projekte die Lehrenden und Projektleitenden stärker steuernd eingreifen. Im fortgeschrittenen Verlauf der *radidoaf*-Projekte übernehmen die Lernenden stärker die Kontrolle und Entscheidungsmacht über ihre Produkt(ion)e(n).

6.1.1.1 Strukturierung der lernereigenen Planung durch Lehrende: Schreibaufgaben, Schreibangebote

Zur thematischen Planung innerhalb des Projekts als erster Phase der Entwicklung der Produkt(ion)e(n) gehört bereits die Projektvorstellung, die Diskussion von Themen in der Gruppe und die Entscheidung, an einer thematisch begrenzten Arbeitsgruppe teilzunehmen. Die thematische Planung der einfachen Produkt(ion)e(n) aus H07 vollzieht sich während der ersten beiden Projektstage. Die Gruppe einigt sich gemeinsam mit den beiden Lehrkräften auf verschiedene Themen. Danach werden thematische Arbeitsgruppen gebildet, in denen sowohl kooperativ als auch individuell an der Produktion der Vorlagen gearbeitet wird. ARAT und URTE gehören zu den wenig entschlossenen Lernenden der Gruppe, denen die Entscheidung zur gemeinsamen Bearbeitung eines Themas nicht leicht fällt. ARAT und URTE übernehmen daher eher eine lehrerseitig gestellte Aufgabe. Sie fordern die Vergabe eines Themas ein, über das sie berichten können. ARAT bearbeitet so die Aktivitäten der Gruppe in Leipzig, URTE die Exkursion der Gruppe nach Berlin. Sie schreiben daraufhin Texte, denen die Eigenschaft, als Vorlage für die mündliche Realisierung zu fungieren, zunächst nicht eigen ist. Besonders deutlich wird dies am Beispiel URTE, die ihren Bericht ohne Anrede und Einleitung niederschreibt, bis es ihr gelingt, die schriftliche Vorlage auf die mündliche Realisierung hin vorzubereiten (vgl. Kapitel 6.1.3). Im Stadium der Planung der schriftlichen Vorlagen ist für ARAT und URTE die lehrerseitige Steuerung durch die Vergabe eines Themas und die Steuerung des Schreibprozesses als Schreibaufgabe notwendig.

ARAT und URTE erfüllen nach der hier geleisteten Interpretation eine lehrerseitig gegebene Aufgabe, die als Teilaufgabe in der komplexen Aufgabe *radi-*

odaf-Projekt gesehen werden kann. Darüber hinaus stellen sie ein Produkt her, das als Produktion am Ende des Projekts Teil des zielsprachigen, öffentlichen, medialen Diskurses wird und sie entscheiden sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten für ein stärker klassenraumbezogenes Vorgehen für ihren Schreibprozess. Der Aufgabencharakter liegt hier vor allem in der Lenkung der Lernenden durch die Lehrenden. Diese beinhaltet eine klare Aufgabenstellung, nachdem deutlich geworden ist, dass die beiden Lernenden in diesem Stadium der Entwicklung ihrer Äußerungen vor allem die im Rahmen der Projektgruppe gebotenen Teilhabeoptionen nutzen. Sie vollziehen die Modellierung ihrer mündlich zu realisierenden Äußerung für das Projektprodukt ausschließlich im Rahmen des Klassenzimmers.

Im Gegensatz zur oben beschriebenen Stellung einer Schreibaufgabe als inhaltliche Planung der Äußerungen der Lernenden werden im Projekt P05 nach der Themenfindung offene Schreibangebote gemacht. Die thematische Planung des Beitrags P05_TG_NOH_mR beginnt mit der Themenfindung für das gesamte Projekt in den ersten vier Projektsitzungen. Themen werden diskutiert, ein Thema wird festgelegt und ausdifferenziert. Anschließend werden Unterthemen auf Arbeitsgruppen verteilt. ANDREA, die Projektleiterin und Lehrkraft im Kurs, beschreibt diese Phase wie folgt:

Mit der Themenfindung, dann haben wir halt in der ersten Sitzung schon 'n bisschen geredet, so Radio, könnte man was machen, da kamen bestimmt auch andere Vorschläge außer das mit der Musik. (...) Dann dachte ich, (...) tschechische Musik, die wirklich zu tun hat mit den Studenten (...). Genau, das Thema das hat sich dann in den ersten drei Sitzungen so rauskristallisiert (...). Dann (...) hab ich meinen ersten Eindruck vermittelt und hab gesagt, es gibt ja die und die Musikstile hier in Tschechien (...) dann hab ich Skizzen angefertigt, wo ich erst mal auf Zuruf (...) Verbindungen zwischen den Musikstilen oder zwischen den Bands aufgezeichnet habe, mit Kreisen und Verbindungslinien, auch um den Studenten klar zu machen, dass es da Verbindungen gibt und dass man die strukturieren muss oder kann. (...) Viele haben aus dem Internet Sachen rausgezogen, oder selbst was zusammengeschrieben. In der vierten Sitzung entstanden dann auch schon vollständige Sätze, die man im Prinzip auch schon als Endtext hätte vorlesen können, über die Bands. Sie haben Informationen aus dem Internet abgeschrieben, zusammengefasst. Und in der Sitzung drauf hab ich gesagt, sucht euch eine Band raus oder einen Sänger und macht da 'ne Infosammlung. Ob das Stichpunkte sind oder ein geschriebener Text, das war dann egal. (...) Danach hab ich gefragt: „Was habt ihr alles mitgebracht?“ Dann haben sie ihre Blätter rausgeholt. Dann hab

ich gesagt „Legt die mal hierher, wir schauen mal von oben drauf, was das für 'ne Art von Informationen sind.“ Dann haben sie ihre Internetausdrucke hingelegt, oder ihre Schmierzettel (...) Na dann woll'n wir das mal strukturieren oder zusammenfassen. (...) Dann haben wir die Gruppen gebildet (...). (Erstes Interview, Projektleiterin P05)

Der hier mit „Schreibangebote“ bezeichnete Ausschnitt aus dem ersten Interview mit der Lehrperson und Projektleiterin im Projekt P05 verdeutlicht, wie die Lernenden zu Beginn des Projekts gelenkt werden, Ideen für Texte und Produkt(ion)e(n) einzubringen und wie die Projekte zu Beginn der Durchführungsphase die Äußerungen der Lernenden vorstrukturieren können. Diese Vorstrukturierung ist als Hilfestellung in das Projekt einzubringen um die Lernenden darin zu bestärken, sich auf die möglicherweise noch ungewissen Abläufe im Projekt einzulassen und ihre Ideen in eigene fremdsprachige Produktion einfließen zu lassen. Im Gegensatz zu den Schreibaufgaben für die schriftlichen Vorlagen fließen hier bereits erste Recherchen und deren Ergebnisse in die Planung der Äußerungen ein. Die Lernenden haben dabei virtuell den Rahmen des Klassenraums verlassen, ihre Teilhabe ist jedoch nach wie vor auf die Projektgruppe beschränkt.

6.1.1.2 Zusammenfassende Planung durch Lernende

Im weiteren Verlauf der Projekte gelingt es den Lernenden, zunehmend eigenständiger zu planen. Das ist vor allem dann der Fall, wenn die Sendungsinhalte weitgehend fest stehen und moderierende Elemente erstellt werden. Die inhaltliche Planung der moderierenden Produkt(ion)e(n) hängt von den Sendungsinhalten und von der Gesamtstruktur der Sendung ab. Während beispielsweise die Gruppe in AS07 an ihrer Moderation arbeitet, entsteht der Wunsch, den Beginn der Sendung aufzulockern und die Hörenden noch stärker anzusprechen. Die Idee, mit dem in Kapitel 5.2.1 beschriebenen Rätsel (AS07_08_mR) die Aufmerksamkeit der Hörenden noch stärker zu erlangen und darin die bereits erstellten Sendungsinhalte aufzugreifen, kann demnach als Zusammenfassung der vorhergehenden Aktivitäten im Projekt und des im Projekt erworbenen Wissens gelten, die in die thematische Planung eingeht. Das Rätsel steht zwar am Anfang der Sendung, ist jedoch eine der letzten Produktionen, die die Lernenden entwickelt haben.

Auch die Moderation der Sendung des Projekts P07 wird eher gegen Ende des Projekts geplant. Dabei werden bereits erstellte Teilprodukt(ion)e(n) verändert. Es sind mehrere Lernende beteiligt. Teile dessen, was in die Moderation eingeht, waren als eigenständiger Sendungsteil vorbereitet, sodass hier ein Umarbeiten von Inhalten bereits fertig gestellter Äußerungen in die Planung der

Moderation einfließt. Das Erstellen der Moderationsvorlagen als projektproduktspezifischer Schreibprozess erfolgt zu dem Zeitpunkt, als deutlich wurde, dass die einzelnen Interviewbeiträge der Sendung *Ausländer und Ausländerinnen in Prag* noch unverbunden nebeneinander standen. In den Tagebucheinträgen von ELTA beschreibt sie die Entwicklung der Sendung wie folgt:

Meiner Meinung nach wird jetzt sehr schwierig, aus dem aufgenommenen Material eine Radiosendung zu machen, denn es sind verschiedene Sprachen, die Interviews sind unterschiedlich lang und wir müssen vor allem entscheiden, welche Antworten und in welchen Reihenfolge wir nehmen sollten. (Tagebuch ELTA, *Abschnitt 5*)

Zwei Wochen später findet sich in ihrem Projekttagbuch folgender Eintrag:

Diese Woche war bei uns Kristina aus dem Radio Blau zu Besuch. In der Stunde haben wir an dem Projekt in Gruppen weitergearbeitet und aus den einzelnen aufgenommenen Stücken ist schon eine Vorstellung geworden, wie es alles der Reihe nach geordnet wird. Es fehlen noch die Überleitungen zwischen den Gesprächen und auch die Musik, an der wir hoffentlich nächste Stunde noch einigen werden. (Tagebuch ELTA, *Abschnitt 6*)

Und wieder eine Woche später schreibt sie:

Diesen Donnerstag hatten wir die letzte „Projektstunde“. Wir haben noch die Musik für die Sendung gewählt und daran gearbeitet, was noch gefehlt hat. (Tagebuch ELTA, *Abschnitt 7*)

KIKOS Einschätzung nach ist das Erstellen der Moderation lustig verlaufen. Die Planung umfasst dabei die Auseinandersetzung mit sprachlichen Registern und soziokulturellen Verknüpfungen zu diesen:

Wir hatten viel Spaß, als wir Dialoge für die Moderation ausdachten. Wir mussten überlegen, was Menschen in unserem Alter sagen würden – sie würden nicht Hochdeutsch sprechen. Ich weiß nicht, ob alles gelang, für uns war es aber sehr nützlich. (Tagebuch KIKO, *Abschnitt 5*)

In Bezug auf die Teilhabe der Lernenden wird deutlich, dass hier mit fortschreitendem Projektverlauf mehr und mehr Optionen zur Verfügung stehen und in diesem Fall genutzt werden. Es werden nicht nur weitere Arbeitsergebnisse anderer Gruppen verarbeitet, sondern auch die bis dahin durchgeführten Interviews, die angefertigten Übersetzungen etc. Außerdem haben die Lernenden sich vorgestellt, wer ihre zukünftigen Hörenden sein könnten und wie

„Menschen in ihrem Alter“ sprechen würden. Diese Imagination der zukünftigen Hörenden kann als vorgestellte und antizipierte Teilhabe an der massenmedial vermittelten Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft gewertet werden. Die weiteren Analysen zeigen, wie diese imaginierte Teilhabe Einfluss auf die Gestaltung der Äußerungen hat. Die Planung der Inhalte der eigenen Produkt(ion)e(n) liegt in unterschiedlichen Phasen der Projekte. Die Planungsprozesse der schriftlichen Vorlage für die Radiosendungen zeigen sich hier als das Erfüllen von Schreibaufgaben, das Annehmen von Schreibangeboten sowie das eigenständige, zusammenfassende Planen schriftlicher Vorlagen durch die Lernenden. Das weist darauf hin, dass sich die Rollen von Lehrenden und Lernenden in der Projektdurchführung verändern, Entscheidungen bezüglich der eigenen Äußerungen und ihrer Gestaltung zunehmend auf Seiten der Lernenden liegen und die Planung der Äußerungen auch von den genutzten Teilhabeoptionen im Projekt abhängt. Weitere Untersuchungen zu Planungsprozessen schriftlicher Lernerprodukt(ion)e(n) in projektspezifischen Schreibhandlungen können weitere förderliche oder hemmende Elemente der Äußerungsplanung in Projekten herauskristallisieren.

6.1.2 Beiträge formulieren und inskribieren

In der Abfolge der projektproduktspezifischen Schreibhandlung schließt sich an die thematische Planung der Beiträge und Moderationen deren Formulierung und Inskription an. Wie bereits dargestellt, ist die thematische Planung kein linearer, sondern ein zirkulärer Prozess in der Erstellung der Vorlagen für das Einsprechen der lernereigenen Radiobeiträge und Moderationen. Ergebnisse von Planungen zeigen sich auch in bereits niedergeschriebenen Äußerungen auf zunächst noch selbstadressierten Stichpunkt- oder Schmierzetteln. Diese Vorversionen der lernereigenen Produkt(ion)e(n) weisen inhaltliche Veränderungen auf, die im Detail zeigen, was die Lernenden im Verlauf ihrer Schreibhandlung gemacht haben.

Die Ergebnisse der Formulierung und vor allem der Inskription lassen sich nach ihrem Gegenstand – Einzelwörter, Stichpunkte, eigene Sätze und nicht mehr veränderte Formulierungen, Äußerungsteile für andere Sprechende – und nach ihrer Art und Weise charakterisieren. Dazu gehört die Niederschrift von Äußerungen in dialogischer Struktur, das Weglassen von Äußerungsteilen bei Wiederholung, das Abkürzen von Äußerungsteilen oder auch das saubere Abschreiben einer Vorlage für die mündliche Realisierung.

6.1.2.1 Formulierung und Inskription in mehreren Versionen

Die Niederschrift von ARATS Vorlage zur Produktion H07_04_mR erfolgt am dritten der fünf Projektstage. Sie weist folgende Charakteristika auf: Er schreibt durchgängig auf Deutsch, greift in Einzelfällen auf englische Wörter zurück („group“, H07_sV_ARAT, Zeile 6). Es lassen sich zahlreiche orthographische Abweichungen, vor allem in der Groß- und Kleinschreibung, identifizieren. Es sind einige wenige Revisiionsergebnisse zu erkennen, Markierungen, Zeichnungen und weitere visuelle Elemente. Die Vorlage ist mit einer Leerzeile geschrieben und wirkt sauber und vorlesefreundlich (vgl. Transliteration in Abbildung 6.3 auf Seite 136).

URTE hat innerhalb von zwei Projekttagen zwei Versionen ihrer mündlich zu realisierenden Produktion niedergeschrieben. Version eins findet sich in den Zeilen 1–40 der Transliteration in den Abbildungen 6.4 und 6.5 auf den Seiten 137 und 138. Die Version zwei in den Zeilen 41–59 derselben Transliteration. URTE verwendet bis auf wenige Ausnahmen ausschließlich Deutsch. Den ersten Teil ihrer Niederschrift nimmt sie ohne größere Gliederungen vor. Die Niederschrift der ersten Version ist durch zahlreiche Revisionen gekennzeichnet (Zeile 1–26). Neue Teilthemen, die sich im Verlauf des Schreibens ergeben, setzt sie durch eine freie Zeile ab (Zeile 26, 31, 34, 38). Die zweite Version ihrer Niederschrift vom Donnerstag der Projektwoche („26.9.“, Zeile 41) ist ein zusammenhängender Abschnitt ohne Zeilenabstände und mit Revisionen (Zeilen 41–59). Die Analyse der in den schriftlichen Vorlagen von URTE identifizierten Revisionen gibt weiteren Aufschluss über die gesamte Schreibhandlung von URTE und erfolgt im nächsten Abschnitt.

6.1.2.2 Überlagerung von Teilhandlungen

Die Niederschriften des Rätsels aus den Produkt(ion)en des Projekts AS07 finden sich als nachträgliche Ergänzung in den schriftlichen Vorlagen von BARE sowie als regulärer Teil der schriftlichen Vorlage bei LILI in AS07_sV_LILI_a (Zeilen 11–15). Die individuelle Gestaltung der Niederschrift des Rätsels in AS08_08_mR zeigt interessante Überlagerungen von Teilhandlungen im *radiodaf*-Projekt. Im Falle der Moderation aus AS07 ist die Überlagerung von Teilhandlungen die kooperative Gestaltung von Äußerungen, die in den Produkt(ion)en der Lernenden ihren Niederschlag findet.

Die gesamte Moderation wird beispielsweise von der Lernerin LILI in zwei Versionen (_a und _b) entwickelt, wobei eigene Äußerungsteile und ‚fremde‘ berücksichtigt werden. Die Lernerin JADI schreibt die sich entwickelnden Gedanken ihrer eigenen Moderationsteile in drei Versionen nieder (_a, _b und

- 1 Ich habe mir Berlin gefallen
- 2 Nagyon tetszett nekem Berlin
- 3 [Kasten] URTE [Kasten] Guten Tag! Herz ist URTE'
- 4 Wir sind am Wochenende nach Berlin gefahren.
- 5 Dort ist gab es eina Stadtrundfahrt mit Guid, gewesen.
- 6 Wir haben viele schöne Gebäude und
- 7 Flüsse es gesehen. weil "Zu viel Zeit" weil die ganze Zeit zu lange → sind wir im Bus
- 8 gewesen lieben.
- 9 In Berlin gibt es viele große Markengeschäfte. Z.B.
- 10 [NAME], [NAME], [NAME].
- 11 Wir sind auch im Parlament Bundestag gewesen. Dort sind wir
- 12 spazierengegangen. Das deutsche Parlament habe ich mir
- 13 es gefallen. Das ist ein großes schönes Gebäude.
- 14 Wir haben eina Diskussion gehört. Dort hat ein
- 15 Mann über die Geschichte von dem Parlament er erzählt. Das ist sehr
- 16 interessant gewesen. Dann sind wir auf dem im Park spazieren
- [Kasten] ESKA [Kasten] gegangen
- 17 Wir sind in Hochschulsport gegangen. Wir hatten viel
- 18 Spaß. Wir haben Volleyball gespielt und dann
- 19 Kanufahrt gemacht.
- 20 Am Abend haben wir Barbecu Party auf dem Park
- 21 gemacht. Wir haben Fleisch, Gemüse und Brot
- 22 Gebraten. Viel Bier haben wir getrunken.
- 23 Dann ist eine Katze gekommen. Vielleicht ist sie hungrig gewesen. :-)
- 24 Danach haben wir Karten in C4 gespielt.
- 25 ~~X-Die spanische Leute haben für Humor~~
- 26
- 27 [NAME] schläft immer in Mensa, in Sprachlernzentrum,
- 28 Weil er immer Karten spielt.
- 29 [NAME] trinkt immer Bier. Er sagt immer:
- 30 „Ich trinke heute kein Bier.“, aber er trinkt.
- 31
- 32 Wir haben Zeitgeschichtliches Forum besucht. Das ist
- 33 sehr interessant gewesen.
- 34
- 35
- 36 [Kasten] URTE [Kasten] Wir haben bei der auch die BMW besucht → Fabrik Manufaktur Viel Autos haben

Abbildung 6.4: Transliteration der schriftlichen Vorlage von URTE, Seite 1

37 wir gesehen. Das ist sehr interessant gewesen
 38
 39 Ich mag die Autos. In Havanna Club sind wir gewesen. Dort kann man
 40 Salsa tanzen.
 [Seitenumbruch]
 41 26.09. "Heute bin ich hier bei „Radio Blau“ und möchte
 über unseren Trip nach Berlin sprechen
 42 Hallo! ~~Guten Tag!~~ Hier ist URTE. Ich komme aus Ungarn.
 43 Wir sind am Wochenende nach Berlin gefahren.
 44 Dort gab es eine Stadtrundfahrt mit Guide.
 45 Wir haben viele schöne Gebäude und Flüsse
 46 gesehen. Leider sind wir fast die ganze Zeit im Bus
 47 geblieben.
 48 ~~In Berlin gibt es viele große Markengeschäfte~~
 49 ~~e.B. (NAME), (NAME), (NAME).~~
 50 Wir sind auch im Bundestag gewesen. Dort
 51 sind wir spazierengegangen. Das deutsche
 52 Parlament hat mir gut gefallen. Das ist ein großes schönes Gebäude.
 53 Wir haben eine Diskussion gehört. Dort hat
 54 ein Mann über die Geschichte des Parlaments
 55 erzählt. Das ist sehr interessant gewesen
 56 Dann sind wir im Park spazierengegangen.
 57 ~~(Ungarischer Text)~~ Berlin.
 58 Berlin hat mir sehr gefallen. ↕
 59 Danke schön!
 60
 61
 62 27.09.
 63 [unterstrichen] Unsere Projektpräsentation [unterstrichen]
 64
 65 Ideen ↑ Anfang 15 min.
 66 - kurze Einführung: was haben wir im Projekt gemacht ?
 67 - Architektur – Gruppe: Fotos vorstellen, über Arbeit berichtigen.
 68 Ausschnitt aus Interview
 69 - „Zeit in Leipzig“: Fotos, Beitrag hören, PANTOMIME
 70
 71 [Kreis] 2. Das CD-Cover!

Abbildung 6.5: Transliteration der schriftlichen Vorlage von URTE, Seite 2

_c). BARES Vorlage weist folgende Charakteristika auf: sauber abgeschrieben, fast fehlerfrei mit nur noch sehr wenigen Revisionen, dafür aber mit zahlreichen visuellen Elementen wie Kästen, Pfeilen, Unterstreichungen etc. Das vorliegende Endprodukt von BARES individueller Schreibhandlung enthält allein ihre eigenen Sprechanteile und die genannten Markierungen. Auf zwei eng beschriebenen Seiten strukturiert sie ihre Äußerungen durch visuelle Markierungen, vor allem markiert sie den Wechsel der Sprechenden. Die Vorlage dient der Aufnahme im Studio, die erkennbaren Revisionen in der Vorlage (Zeilen 57, 58, 64) fügt die Lernerin erst während der Aufnahme ein.

LILIS Schreibhandlung ist in zwei niedergeschriebenen Versionen nachvollziehbar. Ihre erste Version (_a) enthält zahlreiche Abkürzungen und nur wenige Revisionen. In ihrer zweiten Vorlage (_b), die mit Bleistift geschrieben und insgesamt sehr vorlesefreundlich und sauber ist, sind lehrerseitige Korrekturen orthographischer und morphosyntaktischer Phänomene zu finden (Zeilen 12, 14, 17, 18, 19). LILI hat ausschließlich diejenigen Äußerungen, die sie selbst mündlich realisieren wird, vollständig niedergeschrieben. Die Äußerungen der anderen am Gespräch beteiligten Lernenden sind, im Gegensatz zu BARES Vorlage, zwar aufgeführt, jedoch nur in ihren inhaltlichen Kernen, ihrer zeitlichen Abfolge und voller Abkürzungen (Zeilen 22, 38), Auslassungen (Zeilen 19, 20, 21, 27, 34, 35) und stichpunktartiger Formulierungen (Zeilen 24, 28, 29, 30). In der Vorlage _b wiederholt LILI zunächst ihre Begrüßung und eigene Vorstellung, kürzt die Inhalte des zu führenden Gesprächs mit dem Wort „Unterhaltung“ ab (Zeile 8) und schreibt den letzten Teil ihrer Äußerungen nieder.

Die drei Versionen der schriftlichen Vorlage von JADI enthalten zahlreiche Beispiele dafür, wie sich ihre Äußerung im projektproduktspezifischen Schreibprozess zwar langsam, aber sorgfältig entwickelt. Eines dieser Beispiele ist die Verlängerung der Äußerung zur Gewöhnung an das deutsche Essen. Die erste schriftliche Version von JADI enthält Vorstellungen von dem, was in der Radiosendung realisiert werden soll. Sie schreibt Stichpunkte, einige Sätze auf Deutsch, aber auch einige in ihrer Erstsprache (AS07_sV_JADI_a, Zeilen 8, 9, 14). In der zweiten Version sind manche dieser Stichpunkte zu Wortgruppen und Sätzen vergrößert. Die dritte Version ist eine Abschrift mit lehrerseitigen Korrekturen. In den Versionen zeigt sich die Entwicklung der Äußerung, wengleich wichtige Teile, wie die konkreten Umstände der Ausarbeitung und Niederschrift der einzelnen Versionen, im Rahmen dieser Arbeit nicht beleuchtet werden können. Dennoch soll an dieser Stelle am Beispiel einer Äußerung gezeigt werden, wie sich im weiteren Verlauf der Analyse die Beschreibung der schriftlichen und mündlichen Versionen der lernereigenen Produkt(ion)e(n) im *radiodaf*-Projekt zum Bild der Sprachlichen Tätigkeit verdichten.

6.1.3 Revidieren für mehr Mündlichkeit

Unter dem Revidieren für mehr Mündlichkeit ist hier die sprachbezogene sprachliche Teilhandlung zu verstehen, die an den schriftlichen Vorlagen mit dem Ziel vorgenommen wird, die erstellten Vorlagen stärker auf ihre mündliche Realisierung hin zu gestalten. Dabei ist mit Mündlichkeit die im Projekt angestrebte mündliche Realisierung gemeint, die in Kapitel 3.4.2 diskutiert wurde. Neben den inhaltlichen Veränderungen in den Versionen der schriftlichen Vorlagen ist dies der markanteste Gegenstand der im Projekt vorgenommenen Revisionen.

In den Revisionen, die in den schriftlichen Vorlagen von den Lernenden oder auch Koautoren und Koautorinnen vorgenommen werden, wird das Ineinandergreifen der Teilhandlungen des hier dargestellten projektproduktspezifischen Schreibprozesses besonders deutlich. Revisionen zeigen sich in allen Datensätzen dieser Untersuchung. Bereits in der Transliteration ist die Art der Revision (Addition, Substitution, Deletion) sowie die Autorschaft übertragen worden. Gegenstand von Revisionen sind der Inhalt von schriftlich fixierten Äußerungsteilen sowie formale, morphosyntaktische Elemente, aber auch funktionale wie die Adressierung der Zuhörenden. Eine inhaltsbezogene Revision beispielsweise, die von einer Lernerin selbst durchgeführt wurde und deren Ergebnis eine Verbesserung der schriftlichen Vorlage im Hinblick auf das Ziel der mündlichen Realisierung im Rahmen der Radiosendung ist, muss als Teil Sprachlicher Tätigkeit angesehen werden.

In ARATS Vorlage ist die Aussage zu seiner Herkunft nach der kurzen Begrüßung („Hallo“, Zeile 2) das Ergebnis einer nachträglichen Einfügung (Addition), ebenso wie die Ortsangabe in Zeile 32. Die Situierung seiner Person als Sprechender im Radio sowie die Begrüßung der Hörenden waren demnach nicht von Beginn an Teil der schriftlichen Vorlage. Die Revisionsergebnisse verweisen auf die zukünftige mündliche Realisierung. Eine weitere interessante Revision, die eindeutig auf die zukünftige mündliche Realisierung der Vorlage verweist, findet sich in Zeile 6: ARAT schreibt die ihm in seiner Schreibweise bekannte Ziffer „1“ im Wortbild „eins“ aus, da es für ihn als einen arabischsprachigen Lernenden verwirrend scheint und zur muttersprachlichen Realisierung beim Einsprechen führen könnten. Eine weitere Revision (Substitution) bezieht sich auf die Verbstellung im Hauptsatz, die nach der Revision normadäquat niedergeschrieben ist. H07_sV_ARAT zeigt sich als brauchbare Vorlage für das Einsprechen, spezifische Elemente, die die mündliche Realisierung der Vorlage erleichtern, werden nachträglich ergänzt. In H07_05_mR und dem Schreibprozess von URTE zeigt sich das Revidieren für eine angemessenere mündliche Realisierung im Rahmen der Radiosendung vor allem in der Entwicklung der Adressierung der Hörenden, die in Kapitel 7.3 ausführlich dargestellt wird.

Anhand der Revisionen in den Versionen der komplexen Produktion P07_TG_MOD, die mindestens zwei Versionen umfasst, wird deutlich, wie sich das Handlungsziel der Schreibhandlung – eine Vorlage für die mündliche Realisierung erstellen – auf die Gestalt der Versionen auswirkt. Die einleitende Moderation, die in P07_01_mR realisiert wird, war nicht als einleitende Moderation, sondern als einzige Moderation der Gruppe geplant. Bis zu dem Zeitpunkt, an dem deutlich wurde, dass sich die Inhalte der Sendung nicht ohne die Begleitung durch weitere moderierende Äußerungen verstehen lassen. In der handschriftlichen Weiterführung des fiktionalen moderierenden Gesprächs (P07_sV_AG_MOD_2, Zeile 37ff.) sind zahlreiche Formulierungsversuche dokumentiert, die näher betrachtet zeigen, wie sich die Moderationsgruppe um eine adäquate schriftliche Vorlage zur mündlichen Realisierung bemüht und schließlich erfolgreich ist. Auf Grund der Vielzahl der Revisionen ist es notwendig, die detaillierte Beschreibung auf einige Beispiele zu beschränken.

Die Moderationsgruppe in P07 hatte die Aufgabe, die bereits fertig erarbeiteten Teile der Sendung, unter anderem den statistischen Text mit vielen Zahlen und die darauf folgende Einstiegsmoderation, miteinander zu verbinden. Die mündliche Realisierung der Sprecherin NIKI im Endprodukt der Radiosendung lautet (vgl. Transkriptauszug 6.6 auf Seite 142):

Jetzt aber genug mit den Zahlen. Sonst werde ich verrückt.
(P07_04_mR, PF 1)

Bis die Gruppe zu dieser Formulierung gefunden hatte, waren einige Versuche und Absprachen zwischen den Arbeitsgruppen und zwischen den einzelnen Lernenden notwendig. Die beiden kurzen, expressiven und emotionalen Sätze im Gespräch der Freunde sind die Modellierung und Umformulierung einer Äußerung in Zeile 32-33 auf derselben Vorlage, mit der die Statistikgruppe (und ihre Autorinnen und Autoren NANA, ROMI, NINI, ALIN, SALI) ihre Vorlage abgeschlossen hatte. In diesen beiden weitaus komplexeren Sätzen im Vergleich zur mündlichen Version ist bereits die überleitende Funktion enthalten, d.h. der Abschluss des einen Textes (Statistik) und der Beginn der darauffolgenden Interviews mit den in Prag lebenden Ausländern und Ausländerinnen (vgl. die Abbildung 6.7 auf Seite 143). Allerdings hat die Moderationsgruppe im weiteren Projektverlauf entschieden, die Formulierung zu verändern, hin zur bekannten expressiven Version. Aus der direkten Ansprache der Hörenden („Damit sie durch lauter Zahlen nicht verrückt werden, hören Sie mal zu, ...“, Zeile 32), die auch bereits adäquat gewesen wäre, entwickelt die Moderationsgruppe einen Teil ihres eigenen fiktionalen moderierenden Gesprächs.

In der Transliteration der schriftlichen Vorlage für die Aufnahmen der Moderationstexte im Projekt P07 zeigt sich, wie die Moderationsgruppe von der langen, schriftlich konzipierten, zwar inhaltlich adäquaten, aber nicht im Sinne

P07_04_mR

SpeakertableBUKANIKIKIKO

[1]

	0 (00:0)	1 (01:4)	2 (03:4)
NIKI [v]	Jetzt aber genug mit den Zahlen. Sonst werde ich verrückt.		
[u]	Beginn bei 00:01 B1 Hall über dem gesamten Ausschnitt, Hintergrundgeräusche		

[2]

	3 (05:3)	4 (08:4)
BUKA [v]	• Dann hört euch an, • was die Ausländer bei uns selbst dazu sagen.	
KIKO [v]		• Du
[u]		

[3]

	5 (11:7)
BUKA [v]	• Na klar, zum Beispiel kenne ich • einen Holländer, •
KIKO [v]	kennst jemanden?
[u]	

[4]

	6 (14:0)	7 (17:0)	8 (22:1)
BUKA [v]	NAME	Nein, • er ist Lektor. • 32 Jahre alt. Und ja, • Ich	
KIKO [v]		Einen Studenten?	
[u]			

[5]

	9 (25:0)
BUKA [v]	habe NAME fast vergessen. Sie ist Amerikanerin, • 25 Jahre alt • und
[u]	

[6]

	10 (31:0)
BUKA [v]	unterrichtet Englisch an einem Gymnasium in Prag
NIKI [v]	
[u]	Na also, • das würde

Abbildung 6.6: *Transkript <Zahlen> – P07_04_mR, Seite 1*

- 30 gestiegen. ^[Markierung]
- 31
- 32 Damit sie durch lauter Zahlen nicht verrückt werden, hören Sie mal zu, was die Ausländer
- 33 selbst dazu sagen. Ein paar haben wir nämlich einem kleinen Kreuzverhör unterzogen.
- 34
- 35 [Querstrich, Seitenteilung]
- 36
- 37 ^[große Absatzklammer] C: Jetzt aber genug mit ~~se~~ vielen ^(den) Zahlen! Sonst werde ich bald verrückt!
- 38 T: Dann hört euch an, was ~~unleserlich~~ ^[Pfeil] selbst die Ausländer bei uns ^{da} sagen.
- 39 A: 2: Kennst du z.B. einige Deutsche deutschsprachige Leute, die in Prag leben?
- 40 T: Ja, klar! ~~unleserlich~~ Dich kenne ~~.....~~ fragen!
- 41 A: B: Du kennst jemanden? Das würde ich gerne hören!
- 42 T: Na klar, z.B. kenne ich einen Holländer, NAME.
- 43 B: Einen Studenten?
- 44 T: Nein, er ist Postgraduierter Lektor, 32 Jahre alt, und ja! Ich habe fast
- 45 NAME fast vergessen! Sie ist eine ~~ameri~~ Amerikanerin, ist 25
- 46 und unterrichtet Englisch an einem Gymnasium in Prag.
- 47 C: Na also! Das würde ich gerne hören! ^[große Absatzklammer]
- 48 ^[Kreis] AUFNAHME – englisch ^[Kreis] ^[Haken] ^[Kreis] 1a ^[Kreis]
- 49 [Seitenumbruch]
- 50 B: ^[gerisse Absatzklammer] ~~.....~~ Kennst du nicht auch einige deutschsprachige Ausländer? Das interessiert
- 51 mich noch mehr.
- 52 Aber jetzt erinnere ich mich – ich habe eigentlich e zwei deutsche und
- 53 einen österreichischen Freund, die in Prag sind. ^[große Absatzklammer]
- 54 ^[Kreis] AUFNAHME – Deutsche ^[Kreis] ^[Kreis] 2a ^[Kreis]
- 55
- 56 ^[große Absatzklammer] B: Aha, das ist auch wichtig! Welche Möglichkeiten des Sprechernens
- 57 g gibt es eigentlich einige Möglichkeiten die Sprache zu lernen, lernen?
- 58 T: Natürlich. Man kann zwischen vielen Typen von ~~den~~ ~~von~~ Unterrichts wählen.
- 59 Ich glaub sogar, dass du schon hier in Deutschland ^T lernen kannst.
- 60 Es gibt verschiedene Sprachkursen an Volkshochschulen, z.B.
- 61 in Leipzig, zum bei
- 62 C A: Aber ich wollte lieber etwas abenteuerlicher. Fahren wir einfach
- 63 nach Tschechien und besuchen wir erst dort einige ~~.....~~ Sprachkursen!
- 64 Habt ihr so etwas, nicht wahr? ^[Ihr habt doch an etwas]

Abbildung 6.7: Transliteration der schriftlichen Vorlage der Moderationsgruppe im Projekt P07, Seite 2

der Moderationsgruppe formulierten Äußerung zur eigenen expressiven, stärker auf die mündliche Realisierung hin orientierten Äußerung gekommen ist. Das Schreiben für das Hören wird hier ganz besonders deutlich, da auch in den nachfolgenden Formulierungen, für die es keine bereits fertige Version gibt, Entwicklungen von eher ausdruckslosen Sätzen zu angemesseneren Formulierungen für die mündliche Realisierung festzustellen sind. So wird aus der direkten Frage „Kennst du z. B. einige Deutsche deutschsprachige Leute, die in Prag leben?“ (Zeile 39) nach mehreren Revisionen die knappe, als Frage formulierte überraschende Reaktion „Du kennst jemanden?“ (Zeile 41), die mit einem souverän mündlichen „Na klar, z. B. kenn ich einen Holländer, NAME“ beantwortet wird. Aus den „Ausländern“ werden erst „deutschsprachige Leute“ und dann Personen mit Namen und individuellen Geschichten, die etwas zu erzählen haben, was sowohl die Gruppe als auch die anonymen Zuhörenden gern hören würden (Zeile 47).

Den einmal gefundenen Stil für die zwar noch schriftlich fixierte, mündlich zu realisierende Moderation und die darin verwirklichte Dynamik versucht die Moderationsgruppe aufrecht zu erhalten und entwickelt weitere fiktionale Moderationsteile. Die intensive, funktional adäquate Entwicklung der Moderationen findet zwar mit Hilfe von Schrift und als schriftliche Vorlage statt, ist aber soweit auf die zukünftige mündliche Realisierung hin zugeschnitten, dass hier eindeutig vom IN DER FREMDSPRACHE FÜR DAS HÖREN SCHREIBEN für die Moderationsgruppe im Projekt P07 gesprochen werden kann.

6.1.4 Schreibhandeln zwischen Selbstständigkeit und Kooperation: das Beispiel JADI

Die Lernerin JADI im Projekt AS07 entwickelt ihre schriftliche Vorlage für die Aufnahme in drei Versionen, deren Länge und inhaltliche Komplexität ebenso steigt wie deren Korrektheit in Bezug auf Orthographie und Morphosyntax. Sie entwickelt zunächst Begrüßung und Vorstellung, bevor die inhaltlichen Teile des Gesprächs im Laufe des Projekts ausgearbeitet werden. In der Begrüßung, einem weitgehend formelhaften Teil ihrer Äußerungen, werden Inhalte nicht weitergeführt, so die Information zum Studienwunsch (vgl. AS07_sV_JADI_a, Zeile 4). Andere Inhalte wie die Formulierung zur Dauer ihres Aufenthaltes sind Gegenstand eigener Revisionen (Zeile 2) sowie lehrerseitiger Korrekturen (vgl. AS07_sV_JADI_c, Zeile 3). Anhand der Formulierung zur Gewöhnung an das deutsche Essen wird JADIs Sprachliche Tätigkeit im Projekt sehr deutlich (vgl. die Transliterationen in den Abbildungen 6.8, 6.9, 6.10 und 6.11 auf den Seiten 147 bis 150). In der Version _a (Zeile 8) verwendet die Lernerin eine noch nicht normadäquate Verbform („Ich bewöhne mich daran,“) um festzuhalten, dass sie als viertes Thema eben darüber sprechen wird, wie sie das Essen in Deutsch-

land findet. In der Version *_b* hat JADI die adäquate Präteritumsform in ihre Äußerung umgesetzt („gewöhnte ich mich nicht an das Essen“). In der abschließenden Formulierung in Version *_c* („gewöhnte ich mich ~~damals~~ nur schwer nicht ...“, Zeile 8–9) sind ihre eigenen Revisionen sowie die lehrerseitigen Korrekturen verarbeitet. In JADIs Schreibhandlung ist eine positive Entwicklung ihrer Äußerungen zu verzeichnen. In den Teilhandlungen des Schreibprozesses entwickelt sie Ideen zu ihrer Formulierung, greift Einflüsse auf, holt sich Korrekturhilfe bei ihrer Lehrerin und spricht sich mit der Projektgruppe ab. Ihre Äußerung wird komplexer und ist als Teiläußerung in das moderierende Gespräch und damit in die gesamte Sendung integriert. Die Sprachliche Tätigkeit im Schreibprozess von JADI zeigt sich hier als Entwicklung ihrer Äußerung von Stichpunkten über einfache Sätze zu einer komplexen Satzkonstruktion, die abschließend zur lehrerseitigen Korrektur vorgelegt wird (vgl. die Abbildung 6.12 auf Seite 151).

Ein weiteres Beispiel von JADI zeigt, wie die beobachtbaren Veränderungen auf der Oberfläche der schriftlichen Vorlagen mit den weiteren Aktivitäten im Projekt zusammenhängen. JADI möchte in der Radiosendung *AsiaImBiss* etwas zum Essverhalten der Deutschen sagen, so wie sie es selbst erfahren und zusätzlich im Projekt recherchiert hat. Wahrscheinlich kreisen die Gedanken der Lernerin während der thematischen Planung ihrer sehr viel später mündlich zu realisierenden Äußerung um den Konsum von „Fleisch“, „Gemüse“ und „kalten Nudeln“ (vgl. AS07_sV_Jadi_a, Zeilen 14–17). JADI entwickelt dank der Recherchen mit Umfragen und Interviews ihre Äußerung von Stichworten hin zu einfachen Sätzen:

Die Deutschen stellen Gerichte mit Fleisch gern vor. Sie mögen Fleisch essen. Im Vergleich dazu möchten sie nicht kalte Nudeln oder etwas Scharfes probieren. (AS07_sV_JADI_b, Zeilen 21–23)

In der dritten Version lautete die Äußerung, die noch von Seiten der Lehrkraft korrigiert wird, wie folgt:

Die Deutschen bestellen die Gerichte mit Fleisch am häufigsten. Im Vergleich dazu möchten sie nicht kalte Nudeln oder etwas Scharfes probieren. (AS07_sV_JADI_c, Zeilen 21–23)

JADI wertet mit ihrer Äußerung das Interview mit der koreanischen Restaurantbesitzerin aus. Sie hat als Teil der fünfköpfigen Projektgruppe sowohl an den Recherchen als auch an der Erarbeitung der gesamten Sendung mitgewirkt. Ihr individueller Schreibprozess als Vorbereitung auf das Einsprechen der Radiobeiträge verdeutlicht ihre Tätigkeit im Projekt.

Im sprachbezogenen sprachlichen Handeln, das nicht nur zu einer abstrakten Auseinandersetzung mit der zu erlernenden Fremdsprache führt, sondern

zur korrekten und angemessenen Formulierung von Wissen und Erfahrungen in der Fremdsprache, existiert die Sprachliche Tätigkeit. Die Analyse zeigt, welche Verkettungen sprachbezogenen sprachlichen Handelns in den Teilhandlungen der projektproduktspezifischen Schreibhandlung im Einzelnen von den Lernenden hergestellt werden und wie diese zu einer angemesseren Gestaltung ihrer schriftlichen Vorlagen führen. Eine Idee der Lernerin führt zu Projektaktivitäten wie dem Interview, diese führen zu neuen Inhalten und erfordern die Modellierung der eigenen fremdsprachlichen Äußerung für die Radiosendung, die in diesem Beispiel noch einer lehrerseitigen Korrektur zugeführt werden.

Die Teilhandlungen des Schreibprozesses – thematische Planung, Formulierung, Niederschrift und Revision – sind die minimal notwendigen Teilhandlungen, um eine schriftliche Vorlage für die Aufnahme im *radiodaf*-Projekt erfolgreich zu erstellen. Ergebnis dieses Minimalprogramms sind einfache schriftliche Vorlagen, deren Merkmale sich an schriftlich konzipierten Texten orientieren. Die zirkuläre und mehrfache Abfolge dieser Teilhandlungen im Projekt hat eine stärkere inhaltliche und formale Entwicklung der Produkt(ion)e(n) zur Folge. Dabei ist das Ziel der Lernenden, ihre Produkt(ion)e(n) immer funktionaler für deren zukünftige mündliche Realisierung zu gestalten. Dafür werden Revisionen vorgenommen und beispielsweise Begrüßungsformeln ergänzt, die Beiträge und Moderationen stärker inhaltlich-thematisch strukturiert oder die Vorlagen mit Zeilenabständen und visuellen Markierungen vorlesefreundlicher gestaltet. Die schriftlichen Vorlagen entwickeln sich in Einzelfällen (H07_04_mR, _05_mR) von einem schriftlich konzipierten Bericht zu einer lediglich schriftlich fixierten Vorlage für die mündliche Realisierung. Diejenigen Revisionen, deren Ergebnis eine größere geplante Mündlichkeit in den schriftlichen Vorlagen ist, können als zentrales sprachbezogenes sprachliches Handeln verstanden werden. Die Revisionen umfassen dabei alle Teile der Vorlagen, d.h. die Äußerung als solche, die Markierungen für das Vorlesen und die vorlesefreundliche Struktur.

- 1 Hallo! Liebe Zuhörer. Ich heiße JADI. Ich komme aus China.
- 2 Ich bin ~~im August letzten Jahres~~ ^{Monat} ~~in nach Leipzig~~ ^{gekommen}
- 3 [~~Eckige Klammer~~] Jetzt lerne ich Deutsch bei Inter-Daf.
- 4 Ich möchte in Deutschland BWL studieren. [~~Eckige Klammer~~]
- 5 Wenn ich Deutschland bin, ~~bin~~ ^{habe} ich [^] ~~Reise~~ ^{nach} München. Stuttgart.
- 6 Emmerdingen. Naumburg. Bamberg. Erfurt. Weima. Berlin gmacht.
- 7 ~~Das~~ ist sehr schön.
- 8 [Kreis] 4 Ich bewohne mich daran.
- 9 [Kreis] 3 fettig, [Kreis] 2 Arten des Essen
- 10 [Kasten] Rock you
- 11 13. S. [Kasten]
- 12 [Schriftzeichen]
- 13 NAME
- 14 Fleisch Ht [unterstrichen] Fleisch. [unterstrichen] [unleserlich].
- 15 K. D. [unterstrichen] Gemüse. [unterstrichen] Hühnchen selbst kochen
- 16 Nudeln
- 17 Scharf [Kasten] Fleisch [Kasten] kalte Nulde [Kasten] weich. [Kasten]
- 18 [Kasten] [Schriftzeichen] [Kasten] [Kasten] weil [Kasten]
- 19 Gurch. [Kasten] Butter käse Wurst
- 20 Süßigkeit. [Kasten]

Abbildung 6.8: JADI – Vom Stichpunkt zur Formulierung I

- 1 Hallo! Liebe Zuhörer. Ich heiße JADI. Ich komme aus China.
 2 Ich bleibe 9 Monate in Deutschland.
 3 Wenn ich in Deutschland bin, habe ich viele Reise gemacht.
 4 Ich habe z.B. München. Stuttgart. Emmerdingen. Naumburg. Bam-
 5 burg. Erfurt. Weimar. Berlin besucht.
 6 Deutschland ist prima!
 7 [anderer Stf] Wenn ich in Leipzig angekommen bin, gewöhnte ich mich nicht
 8 an das Essen.
 9 Die Arten des Essens sind weniger als in China
 10 Dass Essen ist für mich auch fettig ...
 11 [anderer Stf] Ich finde die Inhalt ist ~~^~~ wie was ich denke
 12 aber es fällt mir auch auf, dass über 300 Gerichte
 13 in D. gibt. Normalerweise denke ich, dass das
 14 Deutschen Essen langweilich ist.
 15 [anderer Stf] $B \rightarrow \wedge \wedge \rightarrow b \rightarrow y \rightarrow E \rightarrow E$
 16 [anderer Stf] Wahrscheinlich ist das die Ursache, warum
 17 so viele Deutsche zum asiatische Restaurant
 18 gehen.
 19 [anderer Stf] $\wedge \wedge \rightarrow B \rightarrow D \rightarrow B \rightarrow L \rightarrow D \rightarrow B \rightarrow D$
 20 [anderer Stf] [Kasten] China [Kasten] [anderer Stf] System
 21 Die Deutschen stellen [die] Gerichte mit Fleisch gerne vor.
 22 Sie mögen Fleisch essen. Im Vergleich dazu möchten
 23 sie nicht kalte Nudel oder etwas Scharfes probieren.
 24 Aber ~~die Situation in China ist ganz anders, die~~ Leute in China, in meiner H. essen etwas Scharfes
 25 [unterstrichen] fettig [Kasten] $\wedge \wedge$ [Kasten] \rightarrow [Kasten] X [Kasten] \rightarrow [Kasten] B
 [Kasten] \rightarrow [Kasten] Y [Kasten] \rightarrow [Kasten] L [Kasten] [unterstrichen]
 26
 Hallo, He

Abbildung 6.9: JADI – Vom Stichpunkt zur Formulierung II

AS07_09_mR

SpakertableBARELILIDERIJADIJUJU

[1]

JADI [v]	Ja, nachdem ich in
LILI [v]	JADI, • wie findest du das Essen in Deutschland?

[2]

JADI [sup]	betont
JADI [v]	• äh Leipzig angekommen war, gewöhnte ich mich nur schwer an das

[3]

JADI [v]	Essen. Das Essen ist äh nicht hm soo vielseitig • wie das in China und äh
----------	---

[4]

JADI [v]	em es ist auch ein bisschen fettig für mich.
DERI [v]	Ja, ich habe 7 Kilogramm •

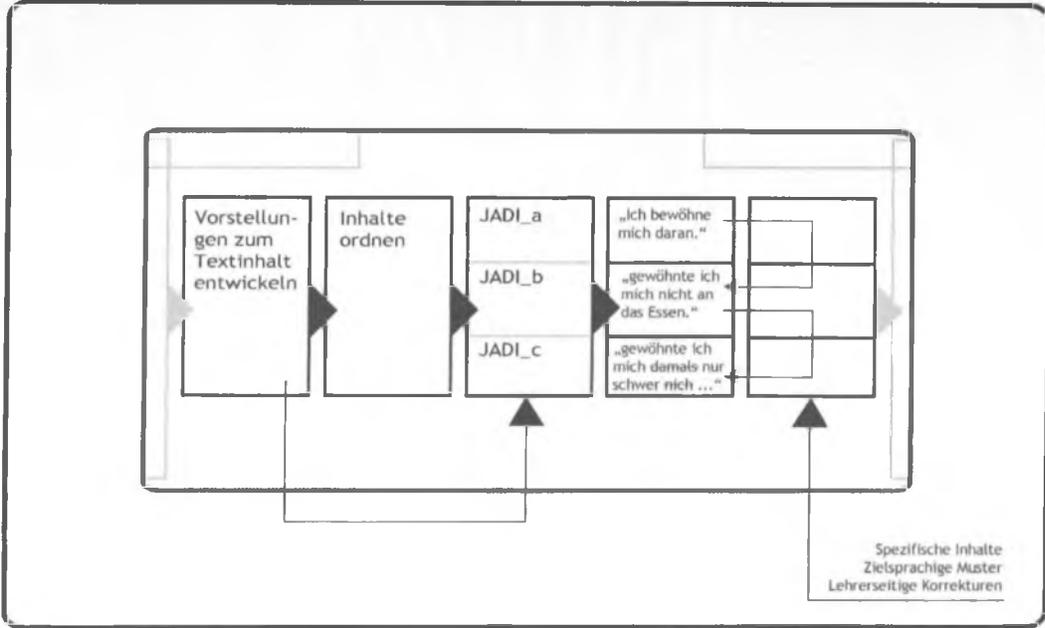
[5]

JADI [v]	Hm
DERI [v]	wegen der Würste und Käse zugenommen
LILI [v]	Katastrophe.
JUJU [sup]	lachend
BARE [v]	Äh ja.
EM	Unbekannt lacht

Abbildung 6.11: JADI – Von der korrigierten Formulierung zur mündlichen Realisierung

Abbildung 6.12: Sprachliche Tätigkeit im Projektschritt zwei

Das Beispiel JADI



Die Beschreibung der Abläufe im Projekt ist jedoch nicht das alleinige Ziel dieser Arbeit und kommt trotz aller Detailliertheit an ihre interpretativen Grenzen, wenn nicht der Blick wieder auf die größeren Zusammenhänge gelenkt wird, allen voran den gebotenen und den von den Lernenden genutzten Teilhabeoptionen. In der Darstellung der Planung der Äußerungen wurde bereits angedeutet, dass es verschiedene Felder der Teilhabe geben kann, auf denen die Lernenden im Projekt agieren. Dabei führt die auf die Projektgruppe beschränkte Teilhabe ebenso zu Produkt(ion)en, wie das Nutzen von virtuellen Teilhabeoptionen bei der Recherche oder das Zugreifen auf Zielsprachensprechende und das Einholen zielsprachlicher Muster für die Formulierung der Moderationen. Im weiteren Verlauf der Schreibhandlung wird in der dichten Beschreibung deutlich, dass das Nutzen von weiteren Teilhabeoptionen im Projekt zu deutlich komplexeren Produkt(ion)en führt. Hier sind nicht allein Ketten und Abfolgen sprachbezogenen sprachlichen Handelns sondern vor allem der Aufbau engerer Verbindungen zu Zielsprachensprechenden im Projekt, das Nutzen von *face-to-face*-Kommunikationen bedeutsam. Die Teilhabeoptionen im Projekt vergrößern sich. Neben der Teilhabe der Lernenden an ihrer Projektgruppe im je spezifischen Sprachlernkontext (T1) ist das die Teilhabe an der *face-to-face*-Kommunikation mit Sprechenden der Zielsprache im Projektverlauf (T2) und die imaginierte Teilhabe an der massenmedial vermittelten Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft (T3). Zu Beginn eines Projekts ist T1 für die Lernenden sicher ein guter Ausgangspunkt für ihre aktive Auseinandersetzung mit dem Projekt. Ein FREMDSPRACHENLERNPROJEKTS ohne T2 ist schwer vorstellbar. Für die angemessene Gestaltung lernereigener, medialer fremdprachlicher Projektprodukt(ion)e(n) bietet T3 die Möglichkeit recherchiertes und antizipiertes Wissen didaktisch unterstützt zu verarbeiten und produktiv umzuwandeln. Die mit der Spezifik der *radiodaf*-Projekte angestrebte reale Teilhabe an der massenmedial vermittelten Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft (T4) ist ein Motor für diese schrittweise Vergrößerung der Teilhabe. Realisiert wird sie jedoch erst am Ende des Projektverlaufs. Nach diesem Ausblick in die Interpretation von Verbindungen zwischen den dicht beschriebenen, beobachtbaren Veränderungen in den lernereigenen Produkt(ion)en und den im Projekt angebotenen Teilhabeoptionen, die in Kapitel 8 für die gesamte Arbeit geleistet wird, wird im folgenden Kapitel die zweite zentrale Handlung eines *radiodaf*-Projekts fokussiert – EINE AUFNAHME FÜR EINE FREMDSPRACHLICHE RADIOSENDUNG MACHEN. Auch hier werden Ketten von Teilhandlungsrealisierungen beschrieben und als Sprachliche Tätigkeit mit der Entwicklung der nun mündlich zu realisierenden Produkt(ion)e(n) und den im Projekt angebotenen und genutzten Teilhabeoptionen in Verbindung gebracht.

6.2 EINE AUFNAHME FÜR EINE FREMDSPRACHIGE RADIOSENDUNG MACHEN

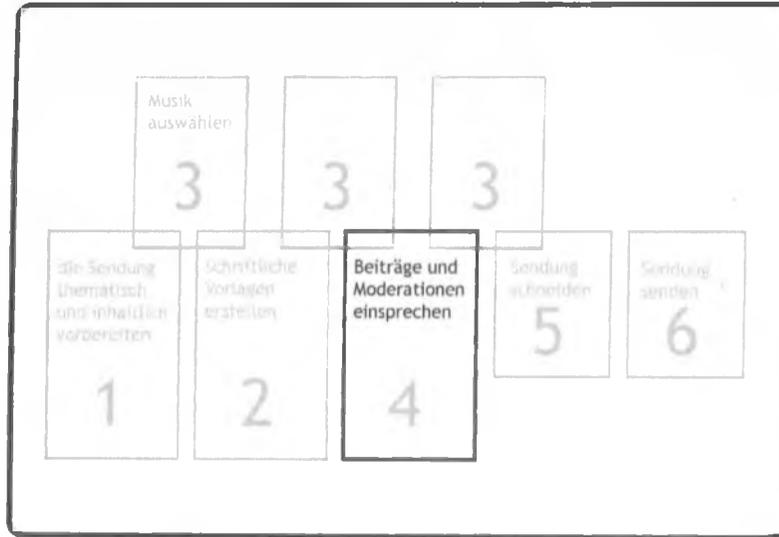
Nachdem im vorhergehenden Kapitel gezeigt wurde, wie die Lernenden beim Erstellen der schriftlichen Vorlagen handeln und wie sich diese Vorlagen entwickeln, wird nun das Aufnehmen einer Radiosendung, eines Podcasts, eines Hörstücks – kurz gesagt, einer in Projektform erarbeiteten fremdsprachigen Audioproduktion – dargestellt. Die Aufnahmehandlung wird dabei als Handlungskette beschrieben, die mehr als das einfache Einsprechen umfasst. Eine Aufnahme gelingt nicht ohne Vorbereitung, umso weniger mit Fremdsprachensprechenden. Die Handlung EINE AUFNAHME FÜR EINE FREMDSPRACHIGE RADIOSENDUNG MACHEN besteht projektübergreifend aus den folgenden Teilhandlungen (vgl. auch die Abbildungen 6.14 auf Seite 155):

- Vorbereiten der Aufnahme,
- Durchführen der Aufnahme – mündlich realisieren,
- Nachbereiten der Aufnahme.

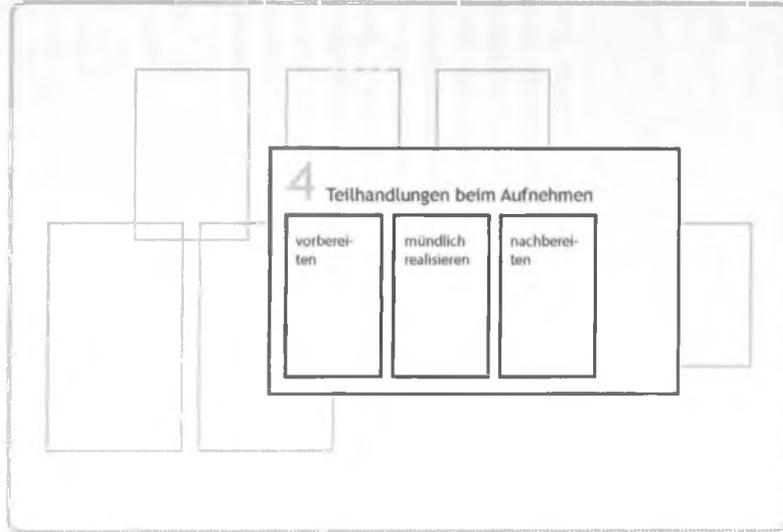
Das Einsprechen und Aufnehmen wird vorbereitet, durchgeführt und nachbereitet. Dabei ist die Vorbereitung der umfangreichste Teil der Aufnahmen und beginnt während des Schreibens der Vorlagen. Die Lernenden entwickeln eine Vorstellung davon, was alles zur Aufnahme gehört. Radiobeiträge und Aufnahmen anderer Lernender dienen als Muster und Einstieg in die Handlung. Zur Vorbereitung gehören Probeaufnahmen, bei denen die Lernenden in den untersuchten Projekten meist erstmals die Erfahrung machen, ein Mikrofon zu benutzen und den Klang der eigenen Stimme hören. Ebenso zur Vorbereitung gehört das individuelle Vorbereiten der mündlichen Äußerungen als beispielsweise Vorlesen der Texte, ohne diese aufzunehmen, oder auch die Aufwärmübungen zum Sprechen im Radio. Sie dienen direkt vor einer Aufnahme dazu, die Scheu vor dem Mikrofon zu nehmen und der Erarbeitung einer geeigneten Ansprechhaltung. Die Durchführung der Aufnahme ist die mündliche Realisierung der bis zum Zeitpunkt der Aufnahme erstellten schriftlichen Vorlagen. Nach der Durchführung der Aufnahmen, also nach der medial mündlichen Realisierung und deren meist digitaler Aufzeichnung, haben die Lernenden das Bedürfnis, ihre eigenen Aufnahmen anzuhören. Sie wollen wissen, wie sie klingen, welche Fehler sie gemacht haben, ob die Aufnahme gelungen ist. Sie hören ihre Aufnahmen an, bewerten sie und bereiten sie nach und geben sie schließlich für die Öffentlichkeit frei.

Abbildung 6.13: Projektschritt vier

Projektschritt: Beiträge und Moderationen einsprechen



Fokus: Eine Aufnahme für eine fremdsprachige Radiosendung machen



6.2.1 Vorbereiten einer fremdsprachigen Aufnahme

Die Vorbereitung der Aufnahme beginnt bereits in der eben dargestellten Schreibhandlung. Sie gewinnt jedoch in dem Moment an Intensität, in dem der Zeitpunkt der realen Aufnahme im Projekt näher rückt und die Vorstellungen der Lernenden dessen, was mit der Realisierung der Aufnahme auch sprachlich verbunden ist, konkreter werden.

Zu den vorbereitenden Aktivitäten der Aufnahmen von ARAT und URTE gehören zu Projektbeginn Probeaufnahmen und das Anhören von Beiträgen und Aufnahmen anderer Lernender. Im Projekt H07 haben alle Teilnehmenden gleich am ersten Tag in der Phase der Vorstellung der Projektidee durch die Lehrenden die Worte „Radio Deutsch als Fremdsprache“, ihren Namen und eine einfache Begrüßung in ein Aufnahmegerät gesprochen, so auch ARAT und URTE. Die Aufnahme der Produkt(ion)e(n) erfolgt am dritten Projekttag im Selbstlernzentrum der Hochschule. Vor den Aufnahmen üben ARAT und URTE ihre Texte, indem sie sie sich selbst laut vorlesen. Sie fordern Feedback zur Phonetik ein und versuchen, ihr Vorlesen entsprechend zu modifizieren. Die Struktur der Sendung, also die Abfolge der einzelnen Beiträge, wurde vorher festgelegt, sodass die Aufnahmen in chronologischer Form gemacht werden und alle Lernenden nacheinander ihre Texte einsprechen können.

In den Projekten AS07, P05 und P07 ist auf Grund der Projektlänge deutlich mehr Zeit zur Vorbereitung auf die Aufnahme. Die Lernenden im Projekt AS07 können sogar durch die von ihnen durchgeführten Interviews und Umfragen bereits vor den Studioaufnahmen Erfahrungen mit Aufnahmetechnik sammeln. Im Studio machen LILI, BARE, JADI, DERI und JUJU Sprechübungen, die auf die stärkere Spannung der Artikulationsorgane abzielen und auf eine körperliche Sprechhaltung, die es ermöglicht, expressiv und mit genug Luft die Vorlagen zu realisieren. Im Projekt P05 trifft sich die Gruppe zum Ausprobieren des Schnittprogramms und zu ersten Probeaufnahmen an einem Wochenende im Studentenwohnheim. Auch die Lernenden in P07 hatten bei ihren Interviews Gelegenheit, Erfahrungen mit der eigenen Stimme und dem Aufnehmen an sich zu sammeln. Ein Blick in die flankierenden Daten aus P05 zeigt, wie unterschiedlich die individuelle Vorbereitung auf die Durchführung der Aufnahme verläuft. ALEX' Vorstellungen von den Aufnahmen umfassen das Vertrauen in die gesamte Gruppe und seine eigene Neugier auf die technische Umsetzung:

Also wir müssen uns endgültig darüber irgendwie klar machen, wie das Ganze also gemacht wird, was wir genau sagen, wie wir genau die Gedanken, die Ideen formulieren werden, das heißt, dass wir uns noch am Wochenende treffen werden und dies irgendwie abmachen werden. Und dann kommt der technische Teil, das wird ziemlich lustig sein, glaub ich, weil wir das Ganze aufnehmen müssen, ich

hoffe nur mal, dass das klappen wird, weil das ist etwas, womit wir eigentlich keine Erfahrung haben. (Erstes Interview, ALEX)

ROBO macht sich vorbereitend Gedanken dazu, wie die Aufnahme wohl umgesetzt werden muss und sagt:

Also diese Arbeit muss gut ausgeführt/ ausgefüllt werden. Man muss wissen, was man betonen soll, was man, was dafür steht zu übersetzen und was nicht und welche Reihenfolge man auswählen soll. (Erstes Interview, ROBO)

Seine Erfahrung mit Aufnahmen ist von drei Erlebnissen geprägt, einem Phonetikkurs, den er im selben Semester belegt und in dem in der zweiten Stunde alle Studierenden eine Aufnahme machen, einem kurzen, zufälligen Fernsehauftritt und dem Anhören der Aufnahmen aus *radiodaf*-Projekten von Vorgängergruppen.

Der Lehrer gab uns einen deutschen Text, einen sehr schwierigen Text, was die Aussprache angeht. Am Ende des Jahres werden wir wohl eine neue Aufnahme machen und das wird vielleicht besser. (...) Und vor zwei Jahren hat mich auch ein Fernsehreporter überfallen (...). Und er fragt mich nach meiner Meinung (...) am nächsten Tag in der Schule war ich so bekannt, dass es nicht mal gut war. (...) Wir haben auch die vorigen Aufnahmen gehört, die es im Radio gab und das war nicht so besonders ausgezeichnet, also die Sprache der Ausländer. Und deshalb denke ich, dass wir keine Schande machen werden. (Erstes Interview, ROBO)

Viele Möglichkeiten zum Üben sah ROBO im zweiten Interview nach den Aufnahmen nicht. Dennoch hat auch er sich auf die Aufnahmen vorbereitet.

Manchmal übe ich es vorzulesen, auch alleine zu Hause (...). Wir haben es versucht, die Texte eh auswendig zu können. Aber mir ist nicht gelungen. Ich hatte einen großen Absatz, und außerdem hatte ich keine Zeit (...). Fast zum ersten Mal hatte ich die Gelegenheit mit dem Mikrofon zu sprechen. Das war interessant. Fast jeder schämt sich, in den Mikro zu sprechen, aber in Wirklichkeit handelt es sich um keine Schande, weil es ganz gleich ist, wie man normal spricht. Aber nur derjenige Mensch selber kann sich selber nicht hören. Aber wenn man es spielen lässt, dann ist es ganz gleich wie in Wirklichkeit. Ja, wir haben viele Aufnahmen gemacht, als wir Blockseminar hatten. Jeder musste es mal versuchen. Na, das war interessant, hm. (Zweites Interview, ROBO)

Auch ILSA weiß, dass die Aufnahmen auf sie zukommen werden, hat aber keine genaue Vorstellung davon, was das für sie bedeuten wird. Im ersten Interview geht sie davon aus, dass sie die Endversion ihrer schriftlichen Vorlagen „vorlesen, aufnehmen für die Sendung“ wird (Erstes Interview, ILSA). Sie vertraut auf die technischen Möglichkeiten, wenn sie sagt:

Ich glaub, wenn man eine Aufnahme macht, dann kann man dann auch schließlich was wegschneiden oder korrigieren, und ich denke, das es gelingt uns vielleicht nicht zum ersten Mal, dass wir gleich alles richtig sagen und vorlesen, aber nach und nach kann das immer besser werden. (Erstes Interview, ILSA)

Im zweiten Interview, das nach der Aufnahme stattfindet, beantwortet sie die Frage nach ihrer individuellen Vorbereitung wie folgt:

(...) ich hab mir immer diesen Text laut mehrmals vorgelesen für mich, damit ich ein bisschen spontaner klingen konnte. (...)

Interviewerin: Wie oft hast du den Text laut vorgelesen?

Kam drauf an, wie schnell ich das fertig haben musste, manchmal war das dreimal hintereinander und dann ging ich sofort zu dem Mikrofon und manchmal hatte ich das zwei Tage lang bei mir und das konnte ich dann besser machen, das hab ich in der Straßenbahn gelesen, leise natürlich. Ich weiß nicht wie viel Mal, vielleicht 10-, 15-mal, könnte das sein. (Zweites Interview, ILSA)

MIRI und DORO, die beide auch organisatorische Aufgaben im Projekt übernommen haben, MIRI hat das Booklet der gemeinsamen CD gestaltet, haben persönlich keine Erfahrung „mit dem Mikro, oder mit dem Sprechen ins Radio“. MIRI denkt vor den Aufnahmen:

Wahrscheinlich müssen wir die Lautstärke, Tempo, Intonation lernen, wie man so sprechen soll, damit die Leute es verstehen. (...) Ja, sie werden das sicher erkennen, dass wir keine Deutschen sind. Wir werden uns anstrengen, so gut wie möglich deutsch zu sprechen. Das Wichtigste ist dabei, dass wir es so sagen, oder so repräsentieren, dass sie es verstehen, also das dort keine Missverständnisse entstehen. (Zweites Interview, MIRI)

Hier wird thematisiert, was in Kapitel 6.2.2.3 noch genauer analysiert wird – das Realisieren als Inszenieren, als Spiel mit der Sprache, mit Intonation und lautlicher Variation.

DOROs Vorstellungen von der Aufnahmephase konkretisieren sich in der Vorbereitung und hängen eng mit dem Erstellen der schriftlichen Vorlagen und der Gesamtwirkung der Radiosendung zusammen:

Wir haben in unserer Gruppe, wir haben die Notizen einfach alle zusammen gemacht. Wir haben so die Grundidee gehabt und dann haben wir so versucht, einfach gut klingende Sätze zu finden. (...) Wir haben wirklich versucht, wenn wir zum Beispiel einen Slogan für diese Band in Tschechisch haben, dann, wie könnte man es auf Deutsch sagen, haben wir herausgefunden. Dann haben wir's laut gesprochen, und haben festgestellt, dass es total chaotisch ist und das man, wenn man es nur einmal hört und wenn man überhaupt nicht weiß, wo man, in welchem Gebiet man ist, dann hat man keine Ahnung, wovon man spricht, also haben wir's wieder weggemacht. (...) [W]eil, man muss überlegen, was im Radio gut überkommt und was nicht. (...) Wir haben versucht immer wieder Radio zu hören, und zu sagen, also das hier gefällt mir, das hier gefällt mir nicht. (...) Ja man muss es aufnehmen. Und da wird man feststellen, dass man entweder zu langsam spricht, oder zu laut, zu leise, zu schnell. Dass man nicht alles gut aussagt, dass man vielleicht schlechte Wörter benutzt auch. Ja, das versuchen wir schon, wenn wir das Konzept schreiben (...) Ja wir versuchen, dass es einfach gut klingt, und dass es, wie soll ich sagen, (...) dass es auch nicht so überkomponiert ist, (...) dass es sich gut anhört. (Erstes Interview, DORO)

Die Vorstellungen der Lernenden vor der Aufnahme sind in der Interpretation dieser Arbeit imaginierte Teilhabe an der massenmedial vermittelten Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft. Die Vorbereitung auf die Aufnahmen in ihren Teilhandlungen, wie dem mehrfachen Sichselbstvorlesen/vorsprechen ist sprachbezogenes sprachliches Handeln im Projekt. Der Vorbereitung der Äußerungen ist die Reflexion über die Qualität der Äußerungen beigelegt, die in die Veränderung der Äußerung mündet. Reflexionen über die Qualität der eigenen Äußerung und die möglicherweise daran anschließende wiederholte Realisierung zeigt sich ebenso in der nächsten Teilhandlung.

6.2.2 Mündliches Realisieren

Im Abschnitt zum mündlichen Realisieren als zentralem Teil der Handlung EINE AUFNAHME FÜR EINE FREMDSPRACHIGE RADIOSENDUNG MACHEN werden drei Tendenzen beschrieben. Diese sind VORLESEN, EINSPRECHEN und INSZENIEREN. „Vorlesen“ wird von Koch & Österreicher (2008: 211) als Transkodierung in der historischen Konkretion von Diskurs-/Texttradition bezeichnet und dem Lesen, Verlesen, Diktieren und Protokollieren gleichgestellt. Hier ist es es ein Tendenz des mündlichen Realisierens, das selbst sprachbezogenes fremdsprachliches Handeln im *radiodaf*-Projekt ist. Die Realisierung als Teilhandlung hat

keinen eigenständigen kommunikativen Charakter, sie ist Auseinandersetzung mit der Fremdsprache, hierarchisch eingebettet in die Handlungskette des Aufnehmens im *radiodaf*-Projekt. Die Teilhandlung des mündlichen Realisierens ist durch die projektproduktspezifischen Lerneräußerungen belegt und in mehreren Versionen für die Analyse aufbereitet. Die Charakterisierung der mündlichen Realisierungshandlung in einer der drei genannten Varianten ist das Ergebnis der vergleichenden Analyse der schriftlichen Vorlagen und der Transkripte der mündlichen Endprodukt(ion)e(n) der Lernenden. In allen Datensätzen werden zunächst Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Vergleich der Transliteration der abschließenden schriftlichen Vorlage und des Transkripts der mündlichen Realisierung festgestellt. Da beide vor allem als literarische Übertragung vorgenommen wurden, werden in erster Linie Unterschiede auf der Wortebene festgestellt und interpretiert. Das sind morphologische Unterschiede, aber auch lexikalische. Im Datensatz P07_TG_MOD_mR hingegen wird anhand der Realisierungsversionen des Auszugs P07_08_mR auf der phonetischen Ebene gezeigt, wie die Lernenden beim mündlichen Realisieren sprachbezogen sprachlich handeln.

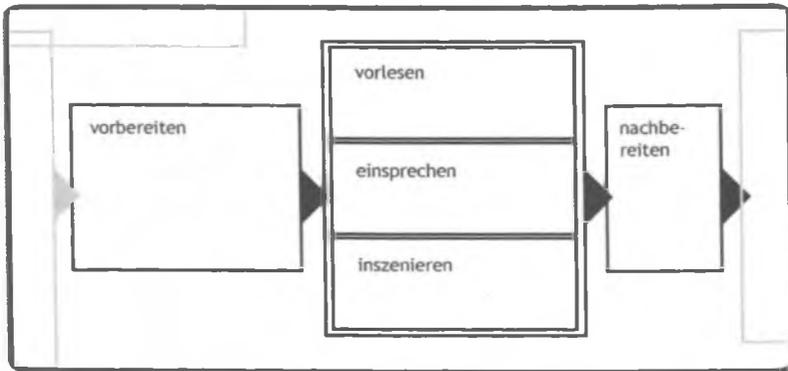


Abbildung 6.15: *Tendenzen der mündlichen Realisierung*

6.2.2.1 Vorlesen

Tendenziell vorgelesene mündliche Realisierungen dieser Untersuchung sind die einfachen Produkt(ion)e(n) H07_04_mR, H07_05_mR sowie die Teilprodukt(ion)e(n) des Beitrags P05_TG_NOH_mR. Die mündlichen Realisierungen

sind auf der Wortebene weitgehend identisch mit ihren schriftlichen Vorlagen. Die Produkt(ion)e(n) haben eine geringe Dynamik und Expressivität. In der Aufnahmesituation wurde beobachtet, dass sowohl ARAT als auch URTE von ihren schriftlichen Vorlagen abgelesen haben. Bei der Durchführung aller Aufnahmen von H07 am dritten Projekttag ist die gesamte Gruppe anwesend. Zu Beginn und zum Ende der Aufnahme sprechen die Studierenden eine gemeinsame Begrüßung und einen gemeinsamen Abschied ein, der aus mehrsprachigen Abschiedsformeln besteht. Beim Aufnehmen der einzelnen Beiträge der Lernenden hört die gesamte Gruppe den jeweils Sprechenden zu. Im Einzelnen zeigt der Vergleich von Transliteration und Transkription in Tabelle 6.1 auf Seite 161, dass ARAT sein(e) Produkt(ion) H07_04_mR überwiegend unverändert realisiert. Die einzigen Unterschiede sind:

H07_sV_ARAT	H07_04_mR
Zeile 12: in einen	PF 3: in einem
Zeile 18: sprach Kurs für Deutsch	PF 5: sprachekurs für Deutsch
Zeile 20: DeutschJordanische Hochschule	deutsche jordanische Hochschule
Zeile 26: Deutschland	PF 9: Deutsche

Tabelle 6.1: *Vergleich sV und mR von ARAT*

Auch URTE realisiert ihre schriftliche Vorlage H07_sV_URTE mit einer Ausnahme wörtlich. Interessant ist, dass URTE in der Realisierung der Ansprache der Hörenden etwas einfügt, was sie in ihrer schriftlichen Vorlage gelöscht hatte. In der zweiten Version ihrer Vorlage ist die formale Begrüßung der Hörenden mit „Guten Tag“ zunächst nachträglich einfügt, dann wieder gelöscht (H07_sV_URTE, Zeile 42). In der mündlichen Realisierung findet sich die Begrüßung nun doch zusätzlich zum informelleren „Hallo“ (H07_05_mR, PF 1). Der Vergleich der Versionen eröffnet an dieser Stelle die Möglichkeit zu der weiterführenden Interpretation, dass sich URTE im Verlauf des kurzen Projekts H07 nicht abschließend entscheiden konnte, welches Register in der Ansprache der Hörenden angemessen sei. Sie geht mit beiden Begrüßungsformeln auf Nummer sicher (vgl. auch Kapitel 7.3).

Mündliches Realisieren als Vorlesen einer schriftlich vorbereiteten Äußerung der Lernenden findet sich ebenso beim komplexen Beitrag P05_TG_NOH_mR. Die vier schriftlichen Vorlagen sind insgesamt mit nur sehr wenigen Änderungen mündlich realisiert worden. Der Vergleich der Transliterationen und des Transkripts zeigt, dass einzelne Lernende in Einzelfällen Einfügungen vorgenommen haben, die nicht in den schriftlichen Vorlagen angelegt waren. So

ergänzt ALEX ein satzeinleitendes „Und“ (PF 1) oder „weil“ (PF 4). ILSA verstärkt den Bezug der Sprechenden untereinander mit „genau“ (PF 5), ersetzt an einer Stelle „sind sie“ durch „ist diese Musik“ (PF 7) und verändert damit zwar den Bezug im Satz, nicht jedoch die gesamte Aussage. Außerdem fügt sie zur besseren zeitlichen Situierung für die Hörenden ein in der schriftlichen Vorlage nicht angelegtes „jetzt“ ein (PF 9). LISE entscheidet sich gegen die erneute namentliche Vorstellung des Sängers, die in ihrer schriftlichen Vorlage zwar angelegt ist, aber bereits von ILSA realisiert wurde. MIRI realisiert ihre schriftliche Vorlage wörtlich, inklusive der handschriftlichen Ergänzungen. Eine einzige lexikalische Änderung findet sich in PF 27 des Transkripts, wo das Wort „Hauptgestalt“ der schriftlichen Vorlage durch das Wort „Hauptrolle“ ersetzt ist. Außerdem war laut schriftlicher Vorlage nicht vorgesehen, den Titel des Liedes auch auf Tschechisch zu nennen (PF 32). Den vollständigen Titel haben die Studierenden inzwischen schon so oft gesagt und geschrieben, dass nur eine schriftliche Kurzversion für die vollständige mündliche Realisierung ausreicht (PF 33). ILSA beginnt ihre Äußerung mit einem nicht niedergeschriebenen „so“ (PF 47). Außer der Ergänzung von „und“ (PF 48) nimmt sie keine weiteren Änderungen vor. MARTAS mündliche Realisierung enthält als einzige Abweichungen von ihrer schriftlichen Vorlage die folgenden Änderungen: In PF 63 ersetzt sie ein geplantes „die“ durch „eine“, fügt das Wörtchen „namens“ ein, ergänzt „und“ an zwei weiteren Stellen (PF 64, 66). Sie ergänzt außerdem „auch“ in PF 65 und ersetzt den Namen der Band durch „diese Gruppe“. Außerdem lässt sie die geplante Nennung des Tschechischen Filmtitels weg und beschränkt ihre Äußerung auf die deutsche Übersetzung (PF 65). Auch ROBO realisiert die schriftliche Vorlage wörtlich, wenngleich ihm die Aufregung beim Aufnehmen anzuhören ist. Er muss mehrfach hörbar Luft holen, ergänzt einmal das Relativpronomen „die“ und einmal „und“ (PF 69, 72). Insgesamt sind wenig substantielle Änderungen beim Realisieren der Vorlagen erfolgt, die als Vorlesen umgesetzt werden.

Der erneute Blick in die flankierenden Interviews mit den Lernenden soll an dieser Stelle auch die Durchführung der Aufnahme beleuchten. Im ersten Interview hatten die Lernenden meist nur wenig Vorstellung davon, wie eine Aufnahme gemacht wird bzw. was das für sie und ihre Arbeit im Projekt bedeutet. ILSAs Einschätzung im zweiten Interview zeigt ihre Reflexionen zur Qualität der Aufnahmen, zum Vorgehen der Arbeitsgruppe und zu ihrem Umgang mit der Aufnahmesituation:

Und das fand ich interessant und wir haben das so gemacht, dass wir ein Lied von Nohavica abspielen und darin wird ein Junge diesen nachgedichteten Text vorlesen und wenn das klappt, wenn wir das Lied noch finden sehr schnell, dann sollte es schön sein. (...) Ich denke, es [das Projektprodukt, K.P.] könnte vielleicht ein bisschen

professioneller sein von der Sprache her. Ich denke, wir klingen doch ein bisschen, dass wir alles lesen. Wir können nicht so sehr spontan sein vor dem Mikro, und das, denke ich, könnte sich noch verbessern, also (...) man macht einfach mehr Fehler, wenn man vor dem Mikrofon sitzt und bisschen Angst hat, wie das dann wird, wenn man einen Text vor sich hat, und sich daran halten muss. Und ich hab selbst hm einige Fehler gemacht, von denen ich weiß, die ich sie jetzt nicht mehr ändern kann. (Zweites Interview, ILSA)

6.2.2.2 Einsprechen

Die hier unterschiedenen Varianten des mündlichen Realisierens in einem *radiodaf*-Projekt sind als Tendenz im Handeln der Lernenden zu betrachten, die sich in den Produkt(ion)en niederschlägt. Einsprechen ist diejenige Tendenz mündlicher Realisierung, bei der die Lernenden stärker von ihren schriftlichen Vorlagen abweichen als beim Vorlesen. Vor allem werden Partikeln eingefügt sowie spontan Verbindungen zwischen Äußerungsteilen hergestellt, die nicht in den Vorlagen zu finden sind. Die eingesprochenen Realisierungen weisen subjektiv eine stärkere Expressivität und Lebendigkeit auf. Die Aufnahmen zu den Datensätzen AS07_08_mR und AS07_TG_GS_mR verdeutlichen die Tendenz des Einsprechens. Für den Vergleich der schriftlichen Vorlagen und der mündlichen Realisierung der Teilproduktion AS07_08_mR sind besonders interessant die *Zeilen 11–15* aus LILIs erster schriftlicher Vorlage (AS07_sV_LILI_a) sowie *Zeile 10* aus BAREs Vorlage S07_sV_BARE (vgl. die Transliterationen in den Abbildungen 6.16 und 6.19 auf den Seiten 178 und 181 sowie das Transkript des Rätsels auf den Seiten 103 und 104).

BARE realisiert ihren Satz, den sie erst nachträglich eingefügt hat, ohne Veränderungen (sV *Zeile 10*, mR *PF 4*). In LILIs schriftlicher Vorlage sind die Formulierungen durch zahlreiche Revisionen gekennzeichnet. Die Version, die mündlich realisiert wird, ist umrandet und wird dann wörtlich eingesprochen (*Zeile 11*). Die gemeinsamen Ausrufe der Gruppe scheinen problemlos umgesetzt. Während in den schriftlichen Vorlagen verschiedene Versionen parallel nebeneinander mit ihren jeweiligen Markierungen existieren können, erfordert die mündliche Realisierung eine Entscheidung von Seiten der Lernenden. Nicht immer trifft die Entscheidung das, was Erstsprachensprechende als normadäquate Zielsprachenäußerung identifizieren würden. Zur Teilhandlung der mündlichen Realisierung gehört auch die Entscheidung für die ‚richtige‘ Version.

Die Tendenz des Einsprechens der Lernenden LILI und BARE zeigt sich ebenso in den Aufnahmen zur komplexen Produktion AS07_TG_GS_mR. BARE nutzt ihre saubere Vorlage und spricht weitgehend wörtlich das ein, was sie als Vorbereitung niedergeschrieben hat. Dennoch lassen sich auch hier Ver-

änderungen feststellen, vor allem Ergänzungen von (Gesprächs)Partikeln am Satzanfang (vgl. Zusammenfassung des Vergleichs in Tabelle 6.2 auf Seite 164) oder auch Satzverbindungen, wie das nicht schriftlich geplante „und“ von LILI in AS07_12_mR (PF 12). Außerdem hört man der mündlichen Realisierung nicht an, dass das Wort „Katastrophe“, das LILI in AS07_09_mR (PF 5) als Einwurf in das Gespräch um die dickmachende Wirkung des deutschen Essens realisiert, in ihrer Vorlage so aussieht: „kataropte“ (AS07_sV_Lili_a, Zeile 20). Auch JADIs mündliche Realisierungen weisen Veränderungen im Vergleich zu ihrer letzten schriftlichen Vorlage auf. So ergänzt sie ein einleitendes, bezugnehmendes „ja“ in ihrer Äußerung zum Essen in Deutschland (AS07_sV_Jadi_c, Zeile 8). Außerdem muss sie mehrfach gefüllte Pausen einlegen – „äh“, „hm“ (AS07_09_mR, PF 2, 3 und 4, AS07_12_mR PF 3 und 4, AS07_19_mR PF 2 und 3). Aus dem „sehr“ fettigen Essen wird „ein bisschen“ fettiges Essen (AS07_sV_Jadi_c, Zeile 10). Für AS07_12_mR entscheidet sich JADI für die Realisierung der lehrerseitigen Korrektur, die sie vorab eingeholt hat. kann diese jedoch nicht normgerecht umsetzen. Aus der Formulierung „Aber es fällt mir auch auf mich überrascht dass es mehr als 300 Gerichte in D. gibt“ (AS07_sV_JADI_c, Zeilen 13–14) wird die zum Teil lachend realisierte mündliche Äußerung „Äh aber ich überrascht, dass äh es mehr als 300 Gerichte in Deutschland gibt“ (AS07_12_mR, PF 3–4). Offensichtlich ist die Lernerin hier bei der Umsetzung der Vorlage etwas durcheinander geraten und ist verunsichert, welche der Versionen und Revisionen die ‚Richtige‘ ist (vgl. die Entwicklung der Versionen in Kapitel 6.1.4).

Das Einsprechen der für die Aufnahme erstellten schriftlichen Vorlagen ist eine Form der mündlichen Realisierung, die im Rahmen weiterer Untersuchungen näher beleuchtet werden muss. Eine weitere Systematisierung der hier beobachteten Veränderungen und ihre potentiellen Auswirkungen auf das Lernen und den Erwerb einzelner Elemente des Sprachsystems können im Rahmen weiterer Untersuchungen erbracht werden. Im Rahmen dieser Arbeit gilt das Einsprechen als mündliche Realisierung schriftlicher Vorlagen, in der die Lernenden/Sprechenden erkennbar von der Vorlage abweichen, dabei Entscheidungen hinsichtlich textmanifester einzelner Elemente ihrer Äußerungen treffen, eine Variante auswählen und diese dann realisieren.

AS07_sV_BARE	AS07_TG_GS (BARE)
Zeile 1: „ok“	AS07_09_mR, PF 8: „ok ok“
Zeile 22; Zeile 28: –	AS07_12_mR, PF 9; 19: „naja“
Zeile 25: –	AS07_12_mR, PF 16: „Ja“
Zeile 36: –	AS07_12_mR, PF 30: „Also“

Tabelle 6.2: Vergleich sV und mR von BARE

6.2.2.3 Inszenieren

Die Tendenz des Inszenierens⁶² mündlicher Realisierungen durch die Lernenden in einem *radiodaf*-Projekt, die hier anhand der Aufnahmen der komplexen Produktion P07_TG_MOD_mR – des fiktionalen moderierenden Gesprächs – dargestellt wird, verdeutlicht noch stärker die Entscheidungskomponente in der Realisierung der eigenen Aufnahmen. Diese setzt sich fort in der Entscheidung, eine realisierte Variante für die Veröffentlichung freizugeben oder nicht.

Inszenieren wird an dieser Stelle als umfangreiche Variation der Äußerungen der eigenen schriftlichen Vorlage in Bezug auf ihre Melodie, Akzentuierung und weitere phonetische Phänomene der Zielsprache verstanden. Der Vergleich der schriftlichen Vorlagen mit den Varianten der mündlichen Realisierungen der komplexen Moderation in der Radiosendung *Ausländer und Ausländerinnen in Prag* im Datensatz P07_TG_MOD_mR ergibt zahlreiche Überlagerungen der beiden bereits dargestellten Handlungen und ein differenziertes und detailliertes Bild des Inszenierens im *radiodaf*-Projekt.

Die Vorlage P07_sV_AG_MOD_1 für die erste Teilproduktion des Datensatzes (P07_01_mR) ist ein Computerausdruck mit nur noch einer Revision, die wortgetreu mündlich realisiert wird und demzufolge zunächst auf die Tendenz des Vorlesens verweist. Die Vorlage enthält in *Zeile 10* eine Art Regieanweisung („Nach Tschechien. Zu Petra. (oder irgendwelcher anderer Name), die natürlich nicht mitgesprochen wurde, sowie eine lexikalische Variation in *Zeile 13*, bei der sich die Sprecherin TATI in der Realisierung für das formellere Register entscheidet (vgl. P07_TG_MOD_mR. PF 13). Die Vorlage selbst ist bereits in Dialogform geschrieben und nicht die erste niedergeschriebene Version, sondern die „endgültige“ (P07_sV_AG_MOD_1, *Zeile 1*).

⁶² Es sei an dieser Stelle an die bereits zitierten Ausführungen von Fiehler u. a. (2004) in Kapitel 3.4.2 erinnert. Die Autoren und Autorinnen unterscheiden verschiedene Arten der Reproduktion vorgefertigter Formulierungen, so die „Exothese mental vorgefertigter Formulierungen“, die „Anwendung von Formulierungsroutinen“, „das Reproduzieren auswendig gelernter Texte“ und das „Verlesen schriftlicher Texte (Vorträge, Ansprachen, Sprechen von Nachrichten)“ (Fiehler u. a. 2004: 72), die alle die besonderen Merkmale von Mündlichkeit vermissen lassen bzw. in inszenierter Form aufweisen. An dieser Stelle führen die Autorinnen und Autoren jedoch nicht weiter aus, welche besonderen Merkmale eine inszenierte Form haben kann. Diesen sprachsystematischen Kategorisierungen wird hier nicht weiter gefolgt, wenngleich im Vergleich der schriftlichen Versionen und mündlichen Realisierungen der Lernenden immer wieder die Frage nach größerer Systematizität aufkam, diese jedoch zu Gunsten der Betrachtung der lernereigenen Produkt(ion)e(n) „als solche“ zurückgestellt wurde.

Der zweite Moderationsteil (P07_02_mR) geht zunächst auf die Vorlage der Arbeitsgruppe „Statistik“ im Projekt zurück (P07_sV_AG_STAT_1, vgl. die Transliteration in Abbildung 6.21 auf Seite 183), bevor er von der Moderationsgruppe adaptiert wird. Zur Statistikgruppe gehört ELTA, die den zweiten Teil der Moderation gemeinsam mit TATI realisiert. Die erste Moderation endet mit dem Vorschlag, im Internet nach Informationen über die Stadt Prag zu suchen (P07_01_mR, PF 18–20, P07_sV_AG_MOD_1, Zeilen 23–24). Der zweite Moderationsteil beginnt mit der Frage: „Na, hast du schon was gefunden?“ (P07_02_mR, PF 1) über dem Geräusch klickender Computertasten (P07_sV_AG_STAT_1, Zeile 6). TATI und ELTA passen ihren Moderationsteil den vorhandenen Vorlagen der beiden Arbeitsgruppen an. Der als Statistik geplante Beitrag wird in der Moderation eingeführt und als Zitat aus dem Internet in das Moderationsgespräch eingebettet. Trotz der detailliert vorbereiteten Vorlagen gelingt den Lernenden hier eine noch adäquatere sprachliche Lösung für ihr Zitat aus dem Internet, die, als indirekte Rede realisiert, sowohl den Hörenden die Möglichkeit gibt, die Situation nachzuvollziehen, als auch den Lernenden gestattet, den Text einzusprechen, ohne den fiktionalen Rahmen der Moderation zu verlassen (vgl. den Auszug aus dem Transkript in Abbildung 6.22 auf der Seite 184). Die weiteren Teile des fiktionalen Moderationsgesprächs gehen auf die handschriftlichen Vorlagen in P07_sV_AG_MOD_2 zurück. Von ihnen werden diejenigen Versionen mündlich realisiert, für die sich die Lernenden nach zahlreichen erkennbaren Revisionen entscheiden.

Die Entscheidungsprozesse der Lernenden/Sprechenden der komplexen Produktion P07_TG_MOD_mR werden in besonderem Maße mit den verschiedenen Aufnahmeversionen der Teilmoderationen deutlich. Ein wichtiger Teil der Aufnahmen ist deren phonetische Realisierung, die im Fall P07_TG_MOD_mR abgebildet werden kann, da die Gruppe ihre Versionen der eingesprochenen Aufnahmen nicht gelöscht hat. Um die bestmögliche Aufnahme zu erstellen, sprechen die Lernenden der Moderationsgruppe aus P07 die jeweiligen Moderationsteile mehrfach ein.

Im folgenden Abschnitt werden Varianten der mündlichen Realisierung verglichen. Insgesamt stehen zahlreiche Versionen der Moderationsteile aus dem Projekt P07 für die Analyse der Teilhandlung des Inszenierens zur Verfügung:

- je eine Aufnahme von P07_01_mR, _02_mR und _16_mR,
- je zwei Aufnahmen von P07_04_mR und _06_mR,
- acht Aufnahmeversionen von P07_08_mR (davon vier abgebrochene, eine gelöschte und drei vollständige mündliche Realisierungen),
- vier Aufnahmeversionen von P07_12_mR und acht Versionen von P07_14_mR.

Aus dieser Vielzahl von Aufnahmeversionen für die Moderation im Projekt P07 wird nachfolgend die Entwicklung von P07_08_mR detailliert betrachtet. Der Fokus liegt auf den phonetischen Veränderungen von einer zur nächsten Version. Die Gruppe zieht sich für die Aufnahmen an einen Ort in der Universität zurück, an dem sie mehr oder weniger ungestört arbeiten kann. Die schriftlichen Vorlagen sind erstellt und revidiert, eine Studentin hat ein eigenes Aufnahmegerät. Es kann losgehen. Die Lernenden sind auf sich gestellt, haben nicht die Möglichkeit, muttersprachliches Feedback während der Aufnahme zu erhalten (vgl. Kapitel 5.3.2). Die Lernenden benötigen insgesamt fünf Anläufe bis zur vollständigen Realisierung. KIKO und BUKA brechen ihre Äußerungen an unterschiedlichen Stellen ab, die Äußerungen haben eine Länge von 4 Sekunden (_a), 10 Sekunden (_c), 9 Sekunden (_d) und 12 Sekunden (_d). Die drei vollständigen Aufnahmen haben eine Länge von 35 Sekunden (_f), 33 Sekunden (_g) und 31 Sekunden (_h), was bei gleicher Silbenanzahl (+/- 1 Silbe) eine geringfügig variierend flüssige Realisierung bedeutet. Nur in den letzten drei Aufnahmen realisieren die Lernenden/Sprechenden ihre Teilmoderation vollständig.

Die ersten vier (bzw. fünf mit der gelöschten Version _b) abgebrochenen Versionen der Aufnahme für P07_08_mR verlängern sich mit jeder Aufnahme (vgl. Übersicht in Tabelle 6.3 auf Seite 168). Ursachen für die Abbrüche liegen möglicherweise in der verwendeten schriftlichen Vorlage. Die erste Aufnahme wird von KIKO an einer Stelle abgebrochen, an der die schriftliche Vorlage auf Grund von Revisionen undeutliche Vorgaben macht. Die Entscheidung der Lernerin für die richtige Realisierung wird hier noch nicht getroffen. Auch BUKA bricht beim dritten Aufnahmeversuch, der bereits deutlich länger ist als der erste, ab, als er beim Lesen unsicher an einer Stelle ist, an der die Vorlage revidiert ist. Im vierten Versuch bricht Buka bereits vor dieser Stelle seine Äußerung ab, vielleicht ist er sich immer noch unsicher, weiß darum, möchte den Fehler nicht noch einmal machen und entscheidet sich für den Abbruch der Aufnahme. In der fünften Aufnahme (_e) gelingt es BUKA, die „Stolperstelle“ zu überwinden, allerdings bricht er sofort danach die Äußerung ab. Möglicherweise war seine gesamte Konzentration für das richtige Realisieren des Wortes „Unterrichts“ anstelle von „Univ...“ beansprucht worden. Erst mit dem sechsten Versuch gelingt es der Gruppe, die Aufnahme vollständig umzusetzen, dann aber scheint das Stocken und Stolpern überwunden: Die drei folgenden Aufnahmen werden alle komplett realisiert. Während der Aufnahmen gelingt es den Lernenden mit zunehmender Sicherheit, ihr(e) Produkt(ion) konsequent zu verlängern.

Datensatz P07_08_mR	ge- spro- chen von	Äußerung der Aufnahme
P07_08_a	KIKO	Ahá das ist auch wichtig. • Je ... • Nein
P07_08_c	KIKO	Ahá, das ist auch wichtig. • Gibt es eigentlich
P07_08_d	KIKO	Ahá, das ist auch wichtig. • Gibt es eigentlich Möglichkeiten die Sprache zu lernen?
	BUKA	Natürlich. • • Man zwi • schen
P07_08_e	KIKO	Aha, das ist auch wichtig. • Gibt es eigentlich Möglichkeiten die Sprache zu lernen?
	BUKA	Natürlich. • • Man zwischen vielen Typen • von Unterricht wählen. Ich ...
P07_08_f	KIKO	Aha, das ist auch wichtig. Gibt es eigentlich Möglichkeiten die Sprache zu lernen?
	BUKA	Natürlich. • • Man zwischen vielen Typen • von Unterricht • wählen. Ich glaub sogar, • dass du schon hier in Deutschland Tschechisch lernen kannst. • Es gibt verschiedene Sprachkurse • an Volkshochschulen. • Zum Beispiel in Leipzig.
	NIKI	Aber • • ich wollte lieber etwas abenteuerlicher. Fahren wir einfach nach Tschechien und besu- chen wir erst dann • • einen Sprachkurs. • Ihr habt doch so was, • nicht wahr.
	KIKO	Still! • • • Was sagt man jetzt im Radio?

Tabelle 6.3: Längere Lerneräußerungen beim Inszenieren

Die Aufzählung der Veränderungen in den selbstständig aufgenommenen Versionen des Moderationsteils P07_08_mR muss im Hinblick auf die Sprachliche Tätigkeit der Lernenden durch die Beantwortung der Frage nach der Zweckmäßigkeit der Modellierungen und der möglicherweise bewussten Lenkung durch die Lernenden ergänzt werden. Die Variationen sind das Ergebnis der Aufnahme-phase im *radiodaf*-Projekt, während der die Gruppe die Gelegenheit hat, immer wieder neue Versionen ein und desselben Gesprächsteils zu sprechen und aufzunehmen. Die einmal gemachten Aufnahmen werden einer kritischen Wertung durch die Gruppe unterzogen. Gegenstand dieser lernereigenen Bewertung der Aufnahmeergebnisse mit all ihren Variationen ist, die beste Aufnahme zu bestimmen und diese für die Verwendung in der Radiosendung freizugeben.

Die Analyse der lautlichen Veränderungen in den Aufnahmeversionen als lernerseitige Variation erfordert zunächst deren genaue phonetische Transkription.⁶³ In der phonetischen Transkription zeigen sich Unterschiede in der lautlichen Realisierung einzelner Wörter. Der Vergleich der phonetischen Realisierungen erfolgt nicht anhand der zielsprachigen Norm, sondern anhand der jeweils realisierten Vorversion. Er ergibt Veränderungen, die eine beabsichtigte, nicht willkürliche Modellierung der eigenen Äußerungen durch die Lernenden nahe legen.

Die weitere Betrachtung der phonetischen Unterschiede der mündlichen Realisierungen ergibt ein differenziertes Bild hinsichtlich des Vorgehens der Lernenden während der Aufnahmephase. Ein Wort, das in allen sieben hier untersuchten Versionen realisiert ist, ist das Einstiegswörtchen „aha“, mit dem der Moderationsteil beginnt. In der mündlichen Realisierung von „aha“ in den Versionen von P07_08_mR können vier Varianten unterschieden werden, die alle den zweiten Vokal des Wortes betreffen. Die Sprecherin KIKO verändert die Melodie, aber auch die Stärke der Betonung und die Länge des zweiten Vokals. Die Akzentuierung und Betonung der Moderationsteile ist, den hier untersuchten Versionen folgend, ein wichtiger Punkt für die Moderationsgruppe während der Aufnahmen. Die Melodieführung auf einem Vokal ist auch in der Realisierung des Wortes „lernen“ Gegenstand lernerseitiger Variation. Wieder ist KIKO an der Reihe und spricht das Wort „lernen“ mit steigender Melodie auf der zweiten Silbe in Version _c, mit fallender Melodie auf der ersten Silbe in Version _d und _f und ohne besondere Melodieführung und Akzentuierung in den Versionen _e, _g und _h. So variiert wieder KIKO, die insgesamt den größeren Sprechanteil in P07_08_mR hat, auf der ersten Silbe des Wortes „Möglichkeiten“ von normaler (_c) zu besonders starker Betonung (_f, _g, _h) bzw. zu einer Aussprache der Silbe mit fallender Melodie (_e). Eine weitere Variation in der Melodie von Teilen der immer länger werdenden Äußerung findet sich am Ende von KIKOs Satz: Hier variiert die Melodie zwischen global progredient in den Versionen _c, _e, _f und _g und global fallend in den Versionen _a, _d und _h. In der Realisierung der Einzellaute lassen sich folgende Variationen nachweisen:

⁶³ Die Transkriptionskonventionen sowie die Transkripte aller Versionen von P07_08_mR sind im Anhang abgebildet. Die Darstellung der Einzellaute basiert auf dem internationalen phonetischen Alphabet (IPA), ebenso wie die Verwendung von Diakritika. Die tonalen Bewegungen wurden in Anlehnung an die HIAT-Konventionen übernommen (Rehbein u. a. 2004: 76). Bei der Darstellung von Diphthongen wurde aus Gründen der Übersichtlichkeit auf die Markierung der Gebundenheit der zwei Vokale verzichtet.

- KIKO /i/ in „gibt“: normal kurz (_c, _d, _e, _g, _h) vs. verkürzt (_f),
- KIKO /e/ in „Sprache“: normal (_c, _d, _e, _g, _h) vs. verkürzt (_f),
- KIKO /a/ in „Sprache“: lang mit steigender Melodie (_c, _d) vs. halblang (_e, _f) vs. lang (_g, _h),
- BUKA /u/ in „du“: lang (_g, _h) vs. verkürzt (_f),
- BUKA /ä/ in „wählen“: lang, halbgeschlossen (_e, _f) vs. normal, halb-offen (_g, _h).

Auch der Auslaut einzelner Wörter ist Gegenstand von Variation, so in „Unterricht“, „erst“ und „jetzt“, in denen das auslautende „t“ realisiert (_e, _f, _g) oder nicht realisiert wird (_h). In „wählen“, „Volks(hoch)schulen“, „einen“ und „Möglichkeiten“ besteht die Variation in der Realisierung der Assimilation am Wortende:

- KIKO in „Möglichkeiten“: keine Assimilation (_d, _f, _g, _h) vs. Assimilation (_c),
- NIKI in „einen“ : keine Assimilation (_g, _h) vs. Assimilation (_f),
- BUKA in „wählen“: keine Assimilation (_e, _f) vs. Assimilation (_g, _h),
- BUKA in „Volks(hoch)schulen“: keine Assimilation (_f, _h) vs. Assimilation (_g).

BUKA, KIKO und NIKI haben sich für die Version _g ihrer Aufnahmen entschieden. Zu den Charakteristika der Version P07_08_g gehören:

- Mit einer Gesamtlänge von 33 Sekunden ist sie bezüglich der Aufnahmedauer die mittlere der drei vollständigen Aufnahmen.
- Der Einstieg ist als neugierig und aufmerksam klingende Variante von „aha“ realisiert, mit steigender Melodie auf der zweiten Silbe und einer global progredienten Melodie am Ende von KIKOs erstem Satz, die auf den zweiten Satz ihrer Äußerung überleitet.
- Im zweiten Teilsatz ihrer Äußerung betont Kiko das Wort „Möglichkeiten“ besonders stark auf der ersten Silbe, der Auslaut der Wortes ist nicht assimiliert.
- Die Aussprache des Wortes „lernen“ wird ohne besondere Akzentuierung realisiert, was der Fortführung des Gesprächs durch BUKA im Anschluss an das Wort die nötige Aufmerksamkeit der Hörenden garantiert. BUKA spricht über die vorhandenen „Möglichkeiten“ Tschechisch zu lernen.

Lernenden. Die beobachteten lernerseitigen Variationen sind ihre Ergesprachbezogenen sprachlichen Handelns im Projekt. Sie sind intensive Einandersetzung mit der zu erlernenden Sprache in der Aufnahmephase des *radiodaf*-Projekts. Ziel der Variation ist die verbesserte Realisierung der nun, zukünftig öffentlich präsentierten Äußerungen unter den Bedingungen *agency* und *participation*. Die beobachteten Veränderungen sind demnach Ergebnisse Sprachlicher Tätigkeit im *radiodaf*-Projekt, die in der Abbildung auf Seite 185 zusammenfassend dargestellt werden.

Die phonetische Analyse konnte nur durchgeführt werden, weil die Lernenden in der eigenständigen Handhabung eines Aufnahmeegeräts in der Aufnahmeentscheidung entschieden haben. a) zahlreiche Versionen aufzunehmen, b) diese Versionen nicht zu löschen und c) aus diesen Versionen die (subjektiv) beste Aufnahme auszuwählen und für die Sendung freizugeben. Wenn auch im Rahmen der Untersuchung die Beweggründe für die Entscheidung zur Version *_g* als fertige Version der Aufnahme zu *P07_08* und damit die Bewertungsmaßstäbe der Gruppe nicht nachvollzogen werden können, hat die phonetische Analyse gezeigt, dass die ausgewählte Version sowohl zielsprachenadäquat als auch dienadäquat ist. Die Durchführung der Aufnahmen für die komplexe Produktion *P07_TG_MOD_mR* zeigt bis ins Detail der phonetischen Realisierung verschiedener Versionen ein und derselben schriftlichen Vorlage durch eine Gruppe von Lernenden die intensive Sprachliche Tätigkeit im *radiodaf*-Projekt.

6.2.3 Mündlich Realisieren zwischen Selbstständigkeit und Kooperation: das Beispiel LILI

Die folgende Analyse zeigt am Beispiel der Lernerin LILI aus dem Projekt A, dass die Tendenzen der mündlichen Realisierung schriftlicher Vorlagen in den hier untersuchten *radiodaf*-Projekten – vorlesen, einsprechen, inszenieren – immer nur ein Teil des Ganzen sind, das sich auf Grund der tätigkeitstheoretischen Perspektive in zahlreiche Details und Varianten von Teilhandlungen ausdifferenzieren lässt. Die Zusammenhänge und das Ineinanderwirken einzelner Teilhandlungen individueller Lernender in einer konkreten Projektsituation müssen jedoch als komplexes Ganzes betrachtet werden und als solches anhand von Beispielen aus dem Untersuchungskorpus belegt werden. Manche Entscheidungen an einer relativ frühen Stelle im Projektverlauf wirken sich bis in die Endprodukte aus. Die folgende Analyse zeigt, wie die Lernerin/Sprecherin LILI nicht nur realisiert, was ihre eigene schriftliche Vorlage vorgibt, und damit nur zum Teil richtig liegt. Eine wichtige Weichenstellung für dieses Beispiel erfolgt bereits beim Revidieren der schriftlichen Vorlage, für das LILI lehrerseitige Korrektur einholt und auf dieser Grundlage ihre Vorlage und damit auch die mündliche Realisierung verändert.

Lernenden. Die beobachteten lernerseitigen Variationen sind ihre Ergebnisse sprachbezogenen sprachlichen Handelns im Projekt. Sie sind intensive Auseinandersetzung mit der zu erlernenden Sprache in der Aufnahme- und Aufnahme-Phase des *radiodaf*-Projekts. Ziel der Variation ist die verbesserte Realisierung der eigenen, zukünftig öffentlich präsentierten Äußerungen unter den Bedingungen von *agency* und *participation*. Die beobachteten Veränderungen sind demnach Ergebnisse Sprachlicher Tätigkeit im *radiodaf*-Projekt, die in der Abbildung 6.23 auf Seite 185 zusammenfassend dargestellt werden.

Die phonetische Analyse konnte nur durchgeführt werden, weil die Lernenden in der eigenständigen Handhabung eines Aufnahmegeräts in der Aufnahme-Phase entschieden haben, a) zahlreiche Versionen aufzunehmen, b) diese Versionen nicht zu löschen und c) aus diesen Versionen die (subjektiv) beste Aufnahme auszuwählen und für die Sendung freizugeben. Wenn auch im Rahmen dieser Untersuchung die Beweggründe für die Entscheidung zur Version *_g* als sendefertige Version der Aufnahme zu P07_08 und damit die Bewertungsmaßstäbe der Gruppe nicht nachvollzogen werden können, hat die phonetische Analyse gezeigt, dass die ausgewählte Version sowohl zielsprachenadäquat als auch medienadäquat ist. Die Durchführung der Aufnahmen für die komplexe Produktion P07_TG_MOD_mR zeigt bis ins Detail der phonetischen Realisierung verschiedener Versionen ein und derselben schriftlichen Vorlage durch eine Gruppe von Lernenden die intensive Sprachliche Tätigkeit im *radiodaf*-Projekt.

6.2.3 Mündlich Realisieren zwischen Selbstständigkeit und Kooperation: das Beispiel LILI

Die folgende Analyse zeigt am Beispiel der Lernerin LILI aus dem Projekt AS07, dass die Tendenzen der mündlichen Realisierung schriftlicher Vorlagen in den hier untersuchten *radiodaf*-Projekten – vorlesen, einsprechen, inszenieren – immer nur ein Teil des Ganzen sind, das sich auf Grund der tätigkeitstheoretischen Perspektive in zahlreiche Details und Varianten von Teilhandlungen ausdifferenzieren lässt. Die Zusammenhänge und das Ineinanderwirken einzelner Teilhandlungen individueller Lernender in einer konkreten Projektsituation müssen jedoch als komplexes Ganzes betrachtet werden und als solches anhand von Daten aus dem Untersuchungskorpus belegt werden. Manche Entscheidungen an einer relativ frühen Stelle im Projektverlauf wirken sich bis in die Endprodukte aus. Die folgende Analyse zeigt, wie die Lernerin/Sprecherin LILI nicht das realisiert, was ihre eigene schriftliche Vorlage vorgibt, und damit nur zum Teil richtig liegt. Eine wichtige Weichenstellung für dieses Beispiel erfolgt bereits beim Revidieren der schriftlichen Vorlage, für das LILI lehrerseitige Korrektur einholt und auf dieser Grundlage ihre Vorlage und damit auch die mündliche Realisierung verändert.

Ausgangspunkt der Analyse in diesem Abschnitt ist LILIS Äußerung „Die meisten japan(isch) sind (ziemlich) kompliziert und es dauert über dreißig Minuten“ in der Teilproduktion AS07_19_mR (PF 21). Inhaltlich schließt die Äußerung an das moderierende Gespräch der Freunde über die Besonderheiten asiatischer Gerichte an, in denen die Schärfe betont wird, aber auch das Unterthema „kalte Nudeln“ besprochen wird (vgl. Kapitel 5.2.2). Die Entwicklung lässt sich in den schriftlichen Vorlagen der gesamten Projektgruppe nachvollziehen und in den persönlichen Vorlagen der Lernerin selbst. LILI hat zunächst nur Stichpunkte für ihre Äußerung notiert, die noch keinen Aufschluss über den Gesamtinhalt ihrer Äußerung zulassen (AS07_sV_LILI_a, Zeile 44). In der zweiten von LILI erstellten schriftlichen Vorlage haben sich die Stichpunkte zur genannten revidierten Äußerung mit lehrerseitiger Korrektur entwickelt (vgl. die Transliterationen in Abbildung 6.17 und 6.18). Die darauf aufbauende mündliche Realisierung in AS07_19_mR (PF 19–25) ist vor allem in den PF 21–22 undeutlich und nicht zielsprachenadäquat (vgl. die Abbildung 6.20).

Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von LILIS Teilmoderation bis zur endgültigen mündlichen Realisierung bestehen nicht allein zwischen den sprachlichen Handlungen der Lernenden selbst, sondern auch zwischen den Handlungen der Lernenden und weiterer Personen, hier der korrigierenden Lehrenden. Im durch seine Revision gekennzeichneten Wort „Japanischer“ und seiner mündlichen Realisierung als „japan(isch)“ konkretisiert sich dieser Zusammenhang. Im Gespräch der Projektgruppe geht es um Essen, um „Gerichte“, also ist anzunehmen, dass es auch um „japanische Gerichte“ in LILIS Äußerung gehen soll. Die Realisierung „Die meisten japan(isch) sind (ziemlich) kompliziert und es dauert über dreißig Minuten“ ist mehrdeutig, da der Bezug fehlt. Er fehlt bereits in der schriftlichen Vorlage, in der zwar das Adjektiv niedergeschrieben ist, allerdings mit einem großen Anfangsbuchstaben. In der Korrektur, die LILI von ihrer Lehrerin einfordert und auch bekommt, wird das fälschlicherweise groß geschriebene Adjektiv zum Substantiv „Japaner“, das in der Formulierung „die meisten Japaner sind kompliziert“ zwar sinnhaft wäre, jedoch Ausdruck klichschebelasteter Interpretation sein kann. Im Zusammenhang mit dem Folgesatz „und es dauert nur 30 Minuten“ verschwindet die Sinnhaftigkeit des Substantivs an dieser Stelle. Was ist passiert? Während LILI sich bei ihrer Lehrerin die notwendigen Korrekturen einholt, kann diese nur auf die Formulierungen in der schriftlichen Vorlage Bezug nehmen und diese nur dekontextualisiert korrigieren. In der Vorlage LILI_b findet sich kein Hinweis auf die geplante Radiounterhaltung zum Thema „asiatische Gerichte“, außer die Angabe „Unterhaltung 2“ in Zeile 8. Eine projektproduktadäquate Korrektur ist in diesem Zusammenhang nicht möglich, umso weniger, als die Gruppe das *radiodaf*-Projekt in hohem Maße selbstständig erstellt. Die Lernerin selbst weiß jedoch um den Inhalt ihrer geplanten Aussage, aber ist sich nicht bewusst, dass das

Einfügen des Bezugswortes „Gerichte“ ihre Äußerung komplettieren und verständlich machen würde. Die Lehrerin kennt den Bezug nicht und korrigiert in der schriftlichen Vorlage. In der Realisierung versucht LILI an ihrer geplanten Äußerung festzuhalten, entscheidet sich gegen die Übernahme der lehrerseitigen Korrektur und ist dennoch nicht in der Lage, das fehlende Bezugswort als eigene Revision oder spontan mündlich einzufügen. LILI stolpert an dieser Stelle über die lehrerseitige Korrektur in ihrer schriftlichen Vorlage, die nicht ihren Äußerungsabsichten zu entsprechen scheint.

6.2.4 Nachbereiten einer fremdsprachigen Aufnahme

Zur Durchführung der Aufnahmehandlung gehört außerdem die Nachbereitung. Sie beinhaltet die Bewertung der eigenen Aufnahmen durch die Sprechenden selbst, durch die Projektgruppe und gegebenenfalls externe Beteiligte wie Lehrkräfte oder andere Erstsprachensprechende. Zur Nachbereitung gehört auch, eventuell fehlende Teile der Aufnahmen spontan zu ergänzen, wie dies z. B. bei P05_25_mR der Fall ist.

Die Bewertung der Aufnahmen von URTE und ARAT findet einerseits in der Gruppe und andererseits durch die Lehrenden statt. Die Gruppe macht die Aufnahmen zweimal, entscheidet nach dem gemeinsamen Anhören, dass die erste Aufnahme noch nicht gut genug ist und nimmt ihr(e) Produkt(ion) erneut auf. Nach dem zweiten Durchlauf ist die Konzentration und Bereitschaft zur weiteren Verbesserung der Aufnahmen aufgebraucht, die reservierte Zeit im Selbstlernzentrum zu Ende und der Aufnahmeprozess abgeschlossen. Auf Grund der Kürze des Projekts lag die technische Ausführung der Aufnahmen und des Schnitts der Sendung vor allem in den Händen der Lehrenden, die die Aufnahmen und ausgewählten Musikstücke zu einer Sendung montierten. Am vierten Projekttag ist die Sendung fertig geschnitten und kann von der gesamten Gruppe gehört werden. Das Anhören der eigenen Produktion ist ein wichtiger Bestandteil eines *radiodaf*-Projekts. Dies hat häufig bewusstmachende Effekte, die meist, jedoch nicht immer, positiv sind, wie die folgenden Auszüge aus den Interviews verdeutlichen. Insgesamt dient die Nachbereitung auch dem erfolgreichen Abschließen des Projekts. Die erstellte Radiosendung von H07 wird erst nach der Abreise der Hälfte der Gruppe gesendet. Das gemeinsame Anhören dient im Fall von H07 außerdem der Auswahl derjenigen Beiträge, die am Folgetag in der Projektpräsentation dem gesamten Kurs vorgestellt werden sollen. Die Gruppe entscheidet sich für die allgemeine Begrüßung, den Beitrag zur Architektur in Leipzig und den Beitrag zu den deutsch-jordanischen Unterschieden (vgl. das Sendungsprotokoll auf Seite 101). Im Projekt P05 bewertet ALEX die Nachbereitung der Aufnahme wie folgt:

Ich fand ziemlich gut diese Feedback, den wir bei den Aufnahmen gekriegt haben, weil man hört sich, wie man spricht, wie die Intonation ist. Und dann sagt man sich nur, ah, so sprech ich das aus, das ist so langweilig, wie ich spreche. Und ja, das ist ziemlich gut dieses zu erfahren, (...) von den Aufnahmen, mein ich, wenn man sich so hört. Dass man erfährt, wie man spricht. (...) Man erkennt das ziemlich einfach, dass man den Text liest. (Zweites Interview, ALEX)

ILSA fokussiert ebenso die Bewusstwerdung der eigenen Aussprache. Sie beschreibt die Nachbereitung in ihrem zweiten Interview so:

Also, was die Aussprache angeht, habe ich selbst dank dieser Aufnahme festgestellt, was ich vielleicht komisch ausspreche und falsch. Ja manchmal „r“, ich kann nicht überall das schöne deutsche „r“ sagen oder manchmal sage ich ein bisschen stumpf dieses „s“ und „z“ und ich sehe, dass ich drauf achten sollte und manchmal spreche ich, denke ich, viel zu viel zu schnell. Das habe ich irgendwie festgestellt und kann dran arbeiten. (...) Und dann praktisch kann man lernen, ein bisschen deutlicher zu lesen und die Aussprache kann man auf jeden Fall verbessern. Es ist denke ich am besten, wenn man etwas sagt und gleich danach das wieder hört und reflektieren kann, was falsch war und was nicht. (Zweites Interview, ILSA)

ROBO fasst zusammen und vergleicht seine Leistungen mit denen seiner Kommilitonen und Kommilitoninnen.

Also, etwa zweimal habe ich dort gesprochen, das war einmal ein Lied und auch etwas über die Gruppe Tschechmor gesagt. Es ist offenbar, es gibt Unterschiede untereinander in der Gruppe. Es gibt ein paar Leute, an denen es nicht offenbar ist, dass das keine Deutschen sind. Aber in den restlichen Fällen ist es anders. Ich gehöre auch zu diesen. Aber das macht nix. Ja. (Zweites Interview, ROBO)

Für MARTA war die Erfahrung der Aufnahme drastischer und führt zur Planung weiterer Schritte, die die persönliche Teilhabe an der Zielsprachengesellschaft sowie das Auffrischen frühere Beziehungen zu persönlich relevanten Erstsprachensprechenden in näherer Zukunft beinhalten:

Als ich meinen Teil eingesprochen habe, habe ich festgestellt, dass ich wirklich schrecklich spreche, und hatte ich große Depressionen. (...) Und ich plane wieder meine deutsche Freundinnen zu besuchen, und wieder sprechen, sprechen und sprechen. (...) ich wusste,

dass ich jetzt nicht so gut spreche wie früher, aber es war schrecklich mich wirklich zu hören (...) aber ich denke, dass hat mich motiviert, wieder so früh wie möglich nach Deutschland zu fahren und zu üben (...) Man hört die eigenen Sprechere, und das ist eine Motivation etwas damit zu tun. Es ist noch eine Frage, die Zeit dazu finden und sich wirklich zu bemühen. (Zweites Interview, MARTA)

Im Projekt AS07 findet ein Teil der Nachbereitung parallel zur Aufnahme selbst statt. Die Aufnahmehandlung ist ein Kreislauf von einsprechen – anhören – besprechen – bewerten – modifizieren – erneut einsprechen, so lange, bis die Gruppe zu einer zufriedenstellenden Version kommt. Diese wird gleich an die vorgesehene Stelle der Radiosendung platziert, mit Musik gerahmt bzw. gefüllt, sodass am Ende der dreistündigen Studiozeit die gesamte Sendung fertig produziert ist und nur noch geringfügig nachbearbeitet wird. Die weitere Nachbereitung der Aufnahmen liegt in AS07 möglicherweise in den weiteren Projektschritten, wie der Präsentation und/oder den privaten Gesprächen der Lernenden untereinander. Der erste Sendetermin der Sendung *AsiaImBiss* lag noch innerhalb der Projekt- und Kurszeit, ebenso wie die Projektpräsentation, in der die Lernenden ihre Projektarbeit und Ausschnitte aus der Sendung vorstellten.

Die Analysen zur Aufnahmehandlung haben gezeigt, dass weder die schriftlichen Vorlagen noch die mündlichen Äußerungen allein, sondern nur deren Zusammenspiel das Handeln im Projekt ausmachen. Die Analyse sprachbezogenen sprachlichen Handelns fokussiert die Produkte in ihrem kontextualisierten Entwicklungsprozess und ermöglicht so Aussagen zur Sprachlichen Tätigkeit im Projektverlauf.

In allen hier untersuchten *radiodaf*-Projekten haben die Lernenden für die Aufnahmen ihrer Äußerungen schriftliche Vorlagen verwendet. Die medial schriftlichen Ergebnisse des vorausgehenden Handlungskomplexes IN DER FREMDSPRACHE FÜR DAS HÖREN SCHREIBEN werden vorbereitet. Bei der mündlichen Realisierung selbst orientieren sich die Lernenden in unterschiedlichem Maße an ihren schriftlichen Vorlagen und verändern diese teilweise. Drei Tendenzen der Umsetzung der mündlichen Realisierung lassen sich unterscheiden: Das Vorlesen zeichnet sich im Ergebnis durch eine große, fast wörtliche Übereinstimmung von schriftlicher Vorlage und mündlicher Realisierung aus, das Einsprechen durch eine weniger starke Entsprechung. Vor allem Gesprächspartikel werden eingefügt. Das Inszenieren mündlicher Äußerungen beinhaltet das Spiel mit Phonetik, Intonation, Sprechgeschwindigkeit und Tonalität der realisierten Äußerungen. Die Ergebnisse des Inszenierens sind vielfach realisierte Aufnahmeversionen, aus denen die Lernenden eine adäquate auswählen und für das Senden freigeben. Das Inszenieren scheint vor allem dann gut zu gelingen, wenn die Lernenden die Aufnahmetechnik selbst bedienen und somit alle Ent-

scheidungsmacht in ihren Händen liegt. Diese Beobachtungen bedürfen jedoch weiterer empirischer Überprüfung.

In der hier durchgeführten dichten Beschreibung der zweiten zentralen Handlung in *radiodaf*-Projekten – EINE AUFNAHME FÜR EINE FREMDSPRACHIGE RADIOSENDUNG MACHEN – wird erneut die intensive Auseinandersetzung der Lernenden um die Gestalt der eigenen fremdsprachlichen Äußerung deutlich. Die Entwicklung der Äußerungen und damit der Projektprodukt(ion)e(n) vollzieht sich als zunehmend adäquat eingeschätzte mündliche Realisierung. Sie ist abhängig von den durch die Lernenden gesetzten Schwerpunkten und den getroffenen Entscheidungen während der Aufnahmehandlung. Als Minimum einer adäquaten mündlichen Realisierung gilt das Vorlesen, als besonders gelungene Gestaltung die Inszenierung.

Aber auch die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Aufnahmehandlung ist wiederum in die Kette der Projektschritte in *radiodaf*-Projekten integriert. Das Aufnehmen dient der Realisierung der angestrebten massenmedialen Kommunikation, in der die im Projekt aufgebauten Beziehungen zu den Zuhörenden manifest werden. Im folgenden Kapitel wird dargestellt, wie die Lernenden im Verlauf ihrer Projekte die Beziehungen zu ihren zukünftigen Zuhörenden immer mehr verdichten.

- 1 AJJU [Kreis] 1 [Kreis]
- 2 Begrüßung: DERJ [Schriftzeichen]
- 3 Vorstellung: „Hallo! Ich heiße LILI, komme aus Japan
- 4 Ich bin zum ~~Deutschland~~ ^{Japan} in dieses Jahr, ^{letzten Februar} gekommen
- 5 Ich ~~in~~ ⁱⁿ ~~als~~ ^{als} ich in Japan war, ~~er~~ ^{er} studierte
- 6 ich Deutsche Literatur an Univer~~stät~~ ^{stät}
- 7 ~~Jetzt studiere~~ ^{Ich} ~~ich~~ ^{ich} ~~Deutsch~~ ^{Deutsch} ~~am InterDaF~~ ^{am InterDaF}
- 8 ~~heute~~ ^{Ich} möchte ~~in Deutschland~~ ^{ein deutsches Werk} auf Deutsch lesen.
- 9
- 10 Wir lernen Deutsch bei Inter-DaF ^{in der Uni Leipzig}
- 11 L: Wir ~~möchten~~ ^{geben} Ihnen ein ~~Räzel~~ ^{Umrandung}! Wir geben Ihnen ein ~~Räzel~~ ^{Räzel} ~~Umrandung~~ ^{Umrandung}
- 12 Frage: Es [Schriftzeichen] ~~ist~~ ^{ist} der Spiegel vom verschiedene Länder
- 13 [eckige Klammer]Vermuten Sie! [eckige Klammer]
- 14
- 15 JADJ AJJU: [Unterstrichen] Die Antwort ist [unterstrichen] [Kreis] alles [Kreis] zusam
Essen!
- 16
- 17 [Kreis] L [Kreis] *Lili: Wie findest du ~~das Essen~~ ^{das Essen} in Deutschland? JADJ
- 18
- 19 J: - zu fettig ist ^ - wie findest du?
- 20 D: Ja! - 7 kg zugenommen wegen der wurst ^{Katarakte} ...
- 21 B: OK, heute möchten wir über das Essen
- 22 Zwischen D. und ~~(unleserlich)~~ ^(unleserlich) J, C, SK sprechen.
- 23 Wir ~~machen~~ ^{haben} ~~heute~~ ^{jetzt} ein Interview ~~(unleserlich)~~ ^(unleserlich) mit Frau
- 24 [Schriftzeichen]. Wir haben ~~eine~~ ^{eine} ~~schon~~ ^{schon} [Schriftzeichen] Fleischlei gemacht.
- 25 [5 leere Zeilen, Seitenumbruch]
- 26
- 27 B: wie findet ~ mit deutsche ~~Cheefin~~ ^{Chefin}?
- 28 J: Ich finde die Inhalt ist ~~gleich~~ ^{gleich} ~~me~~ ^{me} was ich denke.
- 29 B: Ja, Ich habe gleich Meinung
- 30 JAJ D: Aber später
- 31 [farbiger Kreis] L [farbiger Kreis]: Sie sagte, in Deutschland gibt es so viel Gericht.
- 32 Aber ist das wirklich? Ist das eigentlich genug?
- 33 ~~und~~ ^{und} Sie sagte, ~~es gibt~~ ^{es gibt} ~~(unleserlich)~~ ^(unleserlich) etwa 300 Gerichte
- 34 [Kreis] J [Kreis] wahrscheinlich ist das Ursache
- 35 [Pie] B: Ja, die ~~Deutsche~~ ^{Deutsche} Chefin -
- 36 [Pie] Wie findest du?

Me 16 00 Mutsch

Abbildung 6.16: Transliterationen der schriftlichen Vorlage von LILI, Version
_a, Seite 1

- 37 **[Phe]** D: Ich bin überrascht, dass die **d**Deutschen sich für ~ interessieren.
- 38 **[Phe]** B: Ich viele Leute in AsiaRest-ant
- 39 **[Kros]** L: **[Kros]** Zwar gibt es viele asiatische Laden, **[Farbe]** **[Schriftzeichen]**
- 40 aber Sie wissen nicht, wie man richtig kochen kann
- 41 JU: ich das gleich ist. **[Kros]** **[Kros]** Diese Meinung **[Schriftzeichen]** - Es ist schwer **[Kros]** **[Kros]** Also g
- 42 Musik **[Kros]** **[Kros]** ca. 20 Minuten **[Kros]** ← **[Schriftzeichen]**
- 43 **[Kros]** **[Kros]**
- 44 **[Kros]** **[Kros]** JAPAN o ESSEN **[Schriftzeichen]** 2minuten Deutsches ESSEN
- 45
- 46 → **[Schriftzeichen]**
- 47 → NAME
- 48 → Japanisches Essen

Abbildung 6.17: Transliterationen der schriftlichen Vorlage von LILI, Version
_a, Seite 2

- 1 | Begrüßung
- 2 | Hallo! Ich heiße LILI, komme aus Japan
- 3 | Ich bin ~~zu~~ ^(unterstichen)nach Deutschland ^(unterstichen)in ~~th~~ th ~~liesen~~ ^{liesen} Jahr,
- 4 | letzten februr _u gekommen. Als ich im Japan war,
- 5 | studierte ich ~~D~~ ^e Deutsche Literatur an ~~der~~ ^{der} Universität.
- 6 | Deshalb ~~ich~~ ^{ich} möchte ~~v~~ ^{ich} das Werk auf Deutsch lesen.
- 7 |
- 8 | < Unterhaltung 2 >
- 9 | [ab hier Bleistift] Ja, in Japan gibt es auch ~~ein~~ ^{ein} kalte~~n~~ ⁿ Nudeln.
- 10 | Man kann es einfach kochen!
- 11 | Es dauert nur 3 Minuten!
- 12 | Die meisten Japanische~~r~~ ^r
- 13 | sind kompliziert und es dauert über 30 ~~Minuten~~ ^{Minuten}.
- 14 | Aber diese Nudeln ~~ist~~ ^{ist} ~~die~~ ^{die} Ausnahme.
- 15 | Man kann diese Nudeln in Leipzig einkaufen
- 16 |
- 17 | Naja, Ich habe schon ~~ein~~ ^{ein} Tander~~n~~ ⁿ Partnerin.
- 18 | Ich koche für ~~ih~~ ^{ih} ~~se~~ ^{se} kalte~~n~~ ⁿ Nudeln!
- 19 | Vielleicht gefällt es ihr gut.

Abbildung 6.18: *Transliterationen der schriftlichen Vorlage von LILI. Version*
 _b

- 1 * [Farbiger Kasten] JADI → DERJ → LILI → JUJU → BARE [Farbiger Kasten]
- 2 [Farbig unterlegt] Hallo! Leipzig! (Zusammen) [Farbig unterlegt]
- 3 [Farbig unterstrichen] [Kreis] 1 [Schriftzeichen] ! Leipzig! [Farbig unterstrichen]
- 4 [Kreis] 2 [Farbig unterstrichen] Vorstellung [Farbig unterstrichen]
- 5 [unterstrichen]: Mein Name ist BARE. Ich komme aus Südkorea. Seit 3
- 6 Monaten bin ich in Leipzig. [unterstrichen] Als ich in Leipzig ankam, war es
- 7 Winter. Aber es ist ~~jetzt~~ Frühling da. Ich möchte mein Fach-
- 8 Strafrecht- an der Uni weiter studieren. [farbig unterlegt] Wir lernen Deutsch
- 9 bei interDaF an der Uni Leipzig. (Zusammen) [farbig unterlegt]
- 10 Wenn ich zu viel habe mache, habe ich ein Problem ← [farbig unterstrichen] Frage [farbig unterstrichen] [Farbiger Kasten] JADI →
- DERJ → LILI → JUJU → BARE [Farbiger Kasten]
- 11 : O.K! Heute möchten wir über das Essen in Deutschland, Japan,
- 12 Korea und China sprechen
- 13 Wir haben schon am 11.04. ein Interview in einem deutschen
- 14 Imbiss, der Fleischerei NAME gemacht. Wir hören jetzt
- 15 dieses Interview mit Frau NAME.
- 16 [Kreis] [Farbig unterstrichen] Interview 1 [Farbig unterstrichen] [Farbiger Kasten] BARE → JADI → BARE →
- DERJ → JUJU → LILI [Farbiger Kasten]
- 17 : Wie findet ihr das Interview mit der deutschen Chefin?
- 18 Es ist interessant, oder?
- 19 : Naja ... Ich habe die gleiche Meinung. Ich bin überrascht, dass es
- 20 ~~war~~ über 300 deutsche Gerichte gibt. Ich denke, die meisten
- 21 deutschen essen nur Kartoffeln, Nudeln und Fleisch. Die Materialien
- 22 und Zutaten sind auch nicht so vielseitig. Also ... ist es ein
- 23 bisschen langweilig
- 24 * [Farbiger Kasten] JADI → DERJ → BARE → LILI → JUJU → BARE → DERJ [Farbiger Kasten]
- 25 : Es ist interessant auch für mich interessant, dass viele Deutsche
- 26 die asiatischen Gerichte probieren möchten, wie die Chefin
- 27 gesagt hat. Aber sie haben eigentlich viele Chancen, die
- 28 asiatischen Gerichte zu probieren. Es gibt viele asiatische
- 29 Restaurants und Läden in Leipzig. Sie können also einfach
- 30 die asiatischen Gerichte genießen. V Und ich habe gesehen,
- 31 dass viele Deutsche im chinesischen Imbiss oder im koreanischen
- 32 Restaurant etwas essen.
- [Seitenumbruch]
- 33 Restaurant etwas
- 34 : Naja. Deine Ansicht ist auch richtig. Aber es ist sehr
- 35 schwer, dass die ~~d~~ Deutschen zu Hause ohne Rezept
- 36 ein asiatisches Gericht selbst kochen. Wie findet ihr die Idee,

Abbildung 6.19: Transliterationen der schriftlichen Vorlage von BARE, Seite 1

[16]

DERI [v] : Chefin gesagt hat: • "Besonders im Sommer essen die Leute in Korea

[17]

DERI [v] : kalte Nudeln sehr gerne." Weil das Wetter so heiß ist, • möchte man

[18]

DERI [v] : immer etwas Kaltes essen. Ich glaube nicht nur in Korea, sondern auch

[19]

LILI [v] : Jaa. In

DERI [v] : in ganz Asien • gibt es kalte Nudeln. Wie ist es in Japan LILI?

[20]

LILI [v] : Japan gibt es auch kalte Nudeln. • • Man kann es einfach kochen.

[21]

LILI [v] : • Es dauert nur drei Minuten. Die meisten japan(isch) sind

Unbekannt [v] : Guut!

[22]

LILI [v] : (ziemlich) kompliziert und es dauert über dreißig Minuten. Aber • diese

[23]

LILI [v] : Nudeln sind die Ausnahme. • Man kann diese Nudeln in Leipzig

[24]

LILNe [v] : einkaufen. • • Na ja ich habe schon eine Tandempartnerin. • Ich komme

Abbildung 6.20: Transkript ‹Japanisch› – AS07_19_mR, Seite 2

P07_W_AG_STAT_1

1 [fett] Übergang Einleitung und Statistik [fett] (ELTA, ROMI) – ~~schon aufgenommen~~
 2
 3 [fett] B: [fett] Wir könnten uns einige Informationen im Internet such, dann wirst du sehen
 4 dass es
 5 sich lohnt, dorthin zu fahren.
 6 Geräusche, Tippen, Klicke.n...
 7
 8 [fett] A: [fett] Na, hast du schon was gefunden?
 9
 10 [fett] B: [fett] Ja, es sieht so aus, als ob BUKA Recht hätte. Hör zu! Vielleicht überzeugt dich
 11 das...
 12 „Ausländer und Touristen sind in Prag gar nichts Ungewöhnliches. Im Gegenteil. Jährlich
 13 strömen Tausende und Abertausende durch die Straßen, um sich die prachtvolle Kathedrale,
 14 die Kirchen und Paläste, die bezaubernden Gässchen und atemberaubende Schönheit aller
 15 architektonischen Stile anzusehen.“
 16 [fett] C: [fett] Guck mal die Fotos sind toll! Prag muss eine wunderschöne Stadt sein.
 17
 18 [fett] A: [fett] Jetzt aber genug mit der Schwärmerei. Packen wir und Abfahrt!
 19
 20 [Querstrich, Seitenteilung]
 21
 22 [fett] Tschechischkurse für Ausländer in Prag [fett] ((NIKI), [KIKO])
 23
 24 Und welche Möglichkeiten des Sprachenlernens gibt es eigentlich bei uns? Man kann
 25 zwischen vielen Typen von Unterrichts wählen, es hängt nur von den eigenen Wünschen ab.
 26
 27 Falls Sie so begeistert sind, dass sie Tschechisch schon in Ihrem Heimatland lernen wollten,
 28 stehen da für Sie verschiedene Sprachkursen an Volkshochschulen, z.B. in Leipzig, zur
 29 Verfügung. Wenn Sie aber Abenteuer mögen, kommen Sie einfach nach Tschechien und
 30 erst
 31 dann beginnen Sie, die Sprache zu lernen. Hören wir uns einige Angebote der
 32 spezialisierten
 33 Schulen an:
 34 „Hallo, mein Name ist Eva und ich bin Managerin einer Prager Privatsprachschule. Ich wollte

Abbildung 6.21: *Transliteration der schriftlichen Vorlage der Statistikgruppe im Projekt P07, Seite 1*

P07_02_mR

SpeakertableTATIELTA

[1]

TATI [v]	Ja, es sieht aus, als ob
ELTA [v]	Na, hast du schon was gefunden?
[M]	Beginn bei 00:05:43 Hintergrundgeräusche

[2]

TATI [v]	BUKA recht hätte. Hör zu! Vielleicht überzeugt dich das. Hier steht: Dass
[M]	

[3]

TATI [v]	Ausländer und Touristen in Prag gar nicht ungewöhnliches sind. Im
[M]	Musik im Hintergrund

[4]

TATI [v]	Gegenteil, • jährlich strömen Tausende und Abertausende durch die
[M]	

[5]

TATI [v]	Straßen um sich die prachtvolle Kathedrale, • die Kirchen und Paläste, • die
[M]	

[6]

TATI [v]	bezaubernden Gässchen und die atemberaubende Schönheit aller
[M]	

Abbildung 6.22: *Transkript <Internet> –P07_02_mR, Seite 1*

Sprachliche Tätigkeit und mündliches Realisieren

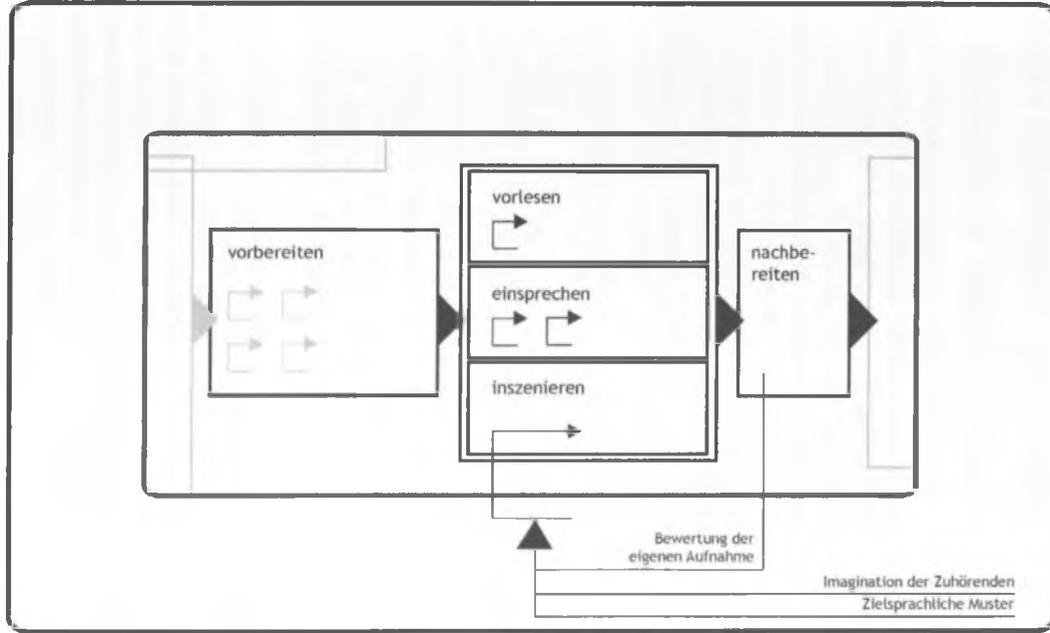


Abbildung 6.23: Sprachliche Tätigkeit in Projektschritt vier

7 In der *radiodaf*-Sendung Beziehungen zu den Zuhörenden aufbauen

Das „Ziel einer Radiosendung ist es, die HörerInnen zu erreichen“ (Schwarzmeier, Werner & Uhlitzsch 2007: 2). Das folgende Kapitel beschäftigt sich daher nicht mehr mit einzelnen Handlungsketten, sondern damit, wie es den Lernenden gelingt, Beziehungen zu den Zuhörenden aufzubauen und diese über das Medium Radio zu erreichen. Damit werden die beobachteten Entwicklungen stärker in den Gesamtzusammenhang der jeweiligen Projekte gestellt. Die sprachliche Gestalt der Beiträge, ihre Inhalte, die Abwechslung von Musik und Wort sowie die Gestaltung der Moderation ist Gegenstand von Entwicklungsprozessen, die zwar getrennt voneinander betrachtet werden können, im Projekt jedoch zusammen gehören. Nun rücken die bisher wenig betrachteten inhaltlichen Aspekte, wie die Wahl der Themen oder die Übersetzung spezifischer Sendungsinhalte, in den Blick. Mit der Themenwahl, Übersetzungen ins Deutsche sowie der Art der Adressierung der Zuhörenden bauen die Lernenden sowohl im Projekt als auch abschließend in der Sendung Beziehungen zu den Zuhörenden auf. Sie stellen sich vor, wie ihre Sendung sein müsste, damit sie sowohl inhaltlich als auch formal-sprachlich zu verstehen ist. Die Lernenden antizipieren damit rezipientenseitiges Wissen bei den Zuhörenden und gestalten ihre Sendung in unterschiedlichem Maße vermittelnd zwischen ihren eigenen Äußerungsabsichten und den angenommenen Interessen der Hörenden.

7.1 Wahl der Sendungsthemen

Wie in Kapitel 5 dargestellt, entsprechen die gewählten Themen Ausschnitten der Lebenswirklichkeit der Lernenden. Die Themenwahl beginnt mit der projektspezifischen Auseinandersetzung mit der Projektinitiative, in der diskutiert wird, was für die zukünftigen Hörenden interessant sein kann. ELTA, aus dem Projekt P07 schreibt zur Themenfindung in ihr Projekttagebuch:

Wir haben uns ziemlich schnell und ohne Probleme an dem Thema *Ausländer in Prag* geeinigt und ich denke, dass es ein sehr gutes Thema ist, weil es nicht nur für die Zuhörer des Radio Blau, sondern auch für uns, die Studenten in Prag, interessant sein könnte und wir können auch viel Neues erfahren. (...) Wir haben uns die Aufgaben geteilt und meine Gruppe hat sich mit den Fragen beschäftigt, die wir dann den Ausländern in den Interviews stellen werden. Es wird sicher interessant zu hören, wie uns die Ausländer wahrnehmen, worin sie die Unterschiede zwischen Tschechien und ihrem Land sehen oder was sie hier überrascht hat. Alle diese Leute haben gemeinsam, dass sie schon eine längere Zeit im Ausland gelebt haben und deshalb haben sie sicher viele Beobachtungen gemacht und beachten Sachen, den wir uns vielleicht gar nicht bewusst sind. Einige von uns können schon das Leben im Ausland mit Tschechien konfrontieren, da sie eine längere Zeit in Deutschland oder Österreich gelebt haben, aber trotzdem kann sie meiner Meinung nach vieles überraschen. (Tagebuch, ELTA)

Die Lernenden im Projekt P05 verbinden mit ihrem Thema und dem *radiodaf*-Projekt u. a. Erkenntnisse darüber, „wie es in Deutschland z. B. mit den Radios funktioniert usw. Und umgekehrt, wir teilen etwas mit, also den Deutschen, wie es bei uns aussieht, wie es hier mit der Musikszene ist usw.“ (Erstes Interview, ALEX). MARTAS Kommentar bestärkt dies:

Also ich finde es immer interessanter die Interaktionen zwischen Kulturen und dass wir probieren, den Deutschen etwas anzubieten, was die vielleicht nicht kennen. Und dabei lernen wir auch ab und zu etwas über die deutsche Kultur. (Erstes Interview, MARTA)

ILSAs Bemerkungen gehen in die gleiche Richtung. Sie sagt:

(...) wir haben überlegt, welche Sachen wir in unsere Texte einbringen. (...) wir haben über diese Sprüche gesprochen, dass „jeder Tscheche ein Musikant“ ist und so und was eigentlich alles die Deutschen über die Tschechen wissen und was nicht. Und ich denke, es ist notwendig für eine solche Sendung, dass man auch in die andere Kultur, für die man die Sendung vorbereitet, reinschaut und einfach feststellt, was die da wissen, was für sie neu sein kann, was sie irgendwie bereichern könnte und was sie auch interessieren würde. Das war auf jeden Fall wichtig und interessant. Das hat mir was gegeben. (...) Ja genau, wir haben so ein bisschen versucht mit den deutschen Augen zu gucken. (Zweites Interview, ILSA)

Auch DORO verbindet Inhalt und Form der Radiosendung und weist dem Projekt eine vermittelnde Funktion zwischen den eigenen Interessen und denen der Zuhörenden zu:

(...) weil es ist eine Radiosendung, (...) da muss man auch gut überlegen, was man sendet, z. B. wir hatten schöne Lieder, aber wenn man es sich nur so anhört, dann sagt man, nein, das kommt schlecht rüber, weil, da sollte man auch den Text verstehen. da sollte man wissen, dass, wenn dieses Wort kommt und danach z. B. dieser Gitarrenriff kommt, dann dass es einen Zusammenhang hat. Aber wenn man es nicht weiß, dann ist es einfach öde. Es sagt niemandem nichts. (...) [W]ir senden es in Deutschland, in anderem Land, deswegen sollten wir auch nicht nur daran denken, dass wir uns selbst präsentieren, aber auch die ganze Republik. Es ist so, weil man kann viele Klischees verbreiten oder man kann gutes Beispiel sein, z. B. so was ähnliches. Wenn man schon so was macht, dann sollte man sehr viel darauf achten, wie man sich und die anderen präsentiert, glaub ich schon, weil man weiß ja nie, wer das hört und was da rauskommen kann. Wenn ich z. B. eine Radiosendung für die Menschen in tschechische Republik machen würde, dann ist es eigentlich egal, wie ich z. B. die Einleitung machen würde, weil es ist ganz normal. Es ist eine Kultur, in der ich mich befinde, und ich weiß, wie das gemacht wird eigentlich. Wir sollten jetzt z. B. auch etwas von uns selbst zeigen, weil es ist immer wieder dieses Klischee (...). (Erstes Interview, DORO)

Das Vordringen in neue Wissensbereiche und der Wunsch, über das Medium den Zuhörenden das eigene Wissen zu vermitteln, wirken sich auf die Bearbeitung der Themen aus. Dabei ist die Perspektive und das Wissen der Zuhörenden eine wichtige Entscheidungshilfe für die Themenwahl.

7.2 Vermittlung spezifischer Inhalte durch Übersetzen

Ebenso wie die Sendungsthemen dazu dienen, Beziehungen zu den Zuhörenden aufbauen zu können, ist auch die Art und Weise der Vermittlung der Inhalte an die Zuhörenden Gegenstand von Auseinandersetzungen und Handlungen im Projekt. Das Übersetzen von Liedtexten und/oder Interviewpassagen sowie die Verarbeitung der Übersetzungsergebnisse in den Radiosendungen ist eine weitere projektspezifische Handlung. Auch wenn es nahe liegt, das Übersetzen hier als sprachbezogenes sprachliches Handeln im *radiodaf*-Projekt anzusehen.

wird auf eine solche Betrachtungsweise verzichtet. Der Handlungsverlauf des Übersetzens lässt sich mit den Daten dieser Untersuchung nicht *en detail* rekonstruieren. Wie Lernende Übersetzungsergebnisse in die Schreib- und Aufnahmebehandlung integrieren, verdeutlicht der Datensatz P07_TG_NOH_mR, bei dem Ausschnitte übersetzter Liedtexte in den Beitrag eingehen.

In den Projekten P05 und P07 nimmt das Übersetzen einen großen Raum ein. Die Lernenden begründen dies damit, dass sie selbst Dolmetschen und Übersetzen studieren und so im Projekt die Möglichkeit nutzen, Übersetzungen anzufertigen. Im Projekt P05 sind dies vor allem Übersetzungen von tschechischen Liedtexten, im Projekt P07 werden in erster Linie Interviews aus den Sprachen Slowakisch, Englisch und Spanisch ins Deutsche übersetzt.

7.2.1 Liedtexte

Um den Inhalt von Liedern und Musikstücken, die die Lernenden für ihre Radiosendungen auswählen, auch den deutschsprachigen Zuhörenden verständlich zu machen, verwenden die Lernenden verschiedene Gestaltungsformen. Sie fassen den Inhalt zusammen (vgl. H07_02_mR, AS07_20_mR), nennen das Thema, die Interpreten und Interpretinnen und/oder übersetzen Teile der Liedtexte ins Deutsche, wie aus den Sendungsprotokollen und der Vielzahl der Beiträge zur Musik zu sehen ist. Vor allem im Projekt P05, in dem die gesamte Sendung der tschechischen Musikszene gewidmet ist, haben die Studierenden Übersetzungen von Liedtexten angefertigt, was als kooperativer Prozess in der Projektarbeit einen großen Raum einnimmt und seinen Abschluss findet, als die Übersetzungen in die Sendung eingearbeitet sind. Das Übersetzen im *radiodaf*-Projekt gilt als eine weitere sprachbezogene sprachliche Handlung, zunächst ohne eigenständiges kommunikatives Ziel und ist jederzeit eingebettet in die Absicht, die Kommunikation mit den Hörenden zu intensivieren. Die Liedtextübersetzungen der Radiosendung *Soundcheck – Im Osten viel Neues* schaffen Verbindungen zwischen der thematischen und inhaltlichen Vorbereitung der Radiosendung, dem Erarbeiten von schriftlichen Vorlagen und der Auswahl von Musik zur Gestaltung der Sendung. Die Themenwahl der Sendung beeinflusst die Entscheidung der Projektgruppe zum Umgang damit. Tschechischsprachige Lieder sind für deutsche Hörende inhaltlich nicht zu erschließen. In einer Sendung zur tschechischen Musikszene müssen die Inhalte der Lieder eine Rolle spielen. Das Übersetzen selbst wird von den Lernenden als wertvolle Erfahrung für das Lernen der Fremdsprache empfunden, vor allem weil es sich als Mischung aus individueller und kooperativer Arbeit an der Fremdsprache vollzieht und die Bedürfnisse der Studierenden des Dolmetschens und Übersetzens bedient. Dabei empfinden die Studierenden ihre eigenen Ideen nicht so gut wie die Ergebnisse der Diskussion konkreter Formulierungsvorschläge der

gesamten Arbeitsgruppe, die in einem kooperativen Prozess der Suche nach der besten, adäquatesten Formulierung mündet. Für den Schnitt entscheidet sich die Gruppe für die Präsentationsform des *voice over*. So können alle Inhalte, das Lied selbst und die von den Lernenden angefertigte Übersetzung, im Radio zu hören sein.

Das gemeinsame Übersetzen als Suche nach der besten und adäquatesten Formulierung zieht sich aus Sicht der Studierenden wie ein roter Faden durch ihre Projekterfahrung. Sie thematisieren die Übersetzungen, ihre Qualität, das Vorgehen bei der Übersetzung und den interessanten Kontakt zu einem deutschen Nachdichter tschechischsprachiger Lieder in ihrem Beitrag. In den Interviews stellen ALEX, ILSA, ROBO und MIRI das Übersetzen der Liedtexte als besonders wichtig heraus. Für MARTA waren die Übersetzungen während des ganzen Projekts das Beste. Sie beschreibt den Verlauf des kooperativen Übersetzens des Liedtextes wie folgt:

Also es war ganz interessant für mich. Wir, also jeder von uns, hat es zu Hause probiert und wir haben alle festgestellt, dass es nicht so einfach ist. Und es war ganz gut, dass wir dann in dieser Stunde darüber gesprochen haben und haben wir geübt oder versucht die beste Lösung zusammen zu finden. Also jeder hat andere Ideen und eh die ANDREA hat uns dann auch gesagt, dass das Resultat ganz gut war, also ich muss sagen, dass es besser war als jede von den Texten, den jede alleine zu Hause gemacht hat. (Erstes Interview, MARTA)

Auf die Frage, ob ihm die Projektarbeit sprachlich etwas gebracht hat, antwortet ALEX: „Wir hatten ziemlich viel Arbeit mit den Übersetzungen. Das bringt immer jedem etwas.“ MIRI sagt zum Thema Übersetzen:

Es ist auch auf diesem Seminar, Projekt, haben wir zum ersten Mal wirklich etwas übersetzt, einen Text. Man übersetzt etwas für sich, aber es ist ein Lied, dass im schlesischen Dialekt geschrieben ist. Es sind dort viele Sachen, die schwer zu übersetzen sind (...). Neben der Tatsache, dass es etwas Neues ist, etwas Kreatives, ist es gut, dass man übersetzt, dass man Deutsch spricht. (Erstes Interview, MIRI)

ROBO findet bei der Übersetzung ebenso den Dialekt des Liedes schwierig, weil man ihn nicht so gut in den „Leipziger Dialekt übertragen“ kann. Und weiter sagt er: „Bei diesen Liedern muss man Phantasie benutzen. Und das ist keine schriftliche Sprache. Hier können wir auch verschiedene Grammatikregeln nicht einhalten.“ Die Hilfe der Projektleiterin und einer weiteren deutschen Muttersprachlerin im Projekt fand er wichtig, vor allem in Bezug auf Umgangssprache:

Z. B. der Titel des Liedes, damit hatten wir Probleme, das zu übersetzen. „Wenn ich mal ins Gras beiße.“ Das nennt man auf Tschechisch ganz anders. Also ich finde es unmöglich, dass wir es so übersetzen, dass es sich reimt. Im Tschechischen ist es in den Reimen dieses Lied, aber ins Deutsche es so zu übersetzen, damit würden wir viel Zeit verbringen. (Zweites Interview, ROBO)

ILSAs Aussagen zum Übersetzen der Liedtexte des Liedermachers Nohavica weisen über die bisher genannten Aspekte hinaus. Hier wird im Projekt eine Teilhabeoption genutzt, die sich direkt auf die Radiosendung auswirkt.

Ich bin ILSA und für das Projekt habe ich vielleicht eine ein bisschen wichtige Sache gemacht und zwar dass ich in Kontakt mit dem Jarek Nohavica war per E-Mail. Ich hab ihm 'ne Mail geschickt und hab ihn gebeten, dass er mir einige Informationen über sich selbst schickt. Oder irgendwelche Lieder oder so was und er hat sehr nett geantwortet, hat aber nichts über sich selbst mitgeteilt. Aber er hat mir eine andere E-Mail-Adresse geschickt, von dem Frank Viehweg, was ein ostdeutscher Liedermacher und Nachdichter ist. (...) Den Mann hab ich nie zuvor gekannt, aber er ist auch sehr nett und ich bin jetzt mit ihm in Kontakt und er hat mir einige Texte geschickt, seine Nachdichtungen von Nohavicas Liedern. (Zweites Interview, ILSA)

Die Nachdichtungen sind Teil der Sendung, die Lernenden haben sie eingesprochen, sich mit ihnen im Vergleich zu ihren eigenen Übersetzungen auseinandergesetzt und so das Potential des Projekts weit ausgeschöpft. Die Ergebnisse aus dem Nutzen der Teilhabeoption sind direkt im produzierten Beitrag zu hören.

7.2.2 Erst- und mehrsprachige Interviews

Interviews in der Fremdsprache durchzuführen, ist ein wesentlicher Bestandteil zahlreicher Projekte, nicht nur von *radiodaf*-Projekten.⁶⁶ In allen hier untersuchten Projekten haben die Lernenden Interviews durchgeführt und Umfragen gemacht. Die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Interviews ist unterschiedlich stark ausgeprägt. Im Projekt H07 hat eine Arbeitsgruppe, die nicht in das Sampling eingegangen ist, mehrsprachig auf Englisch und Deutsch Kommilitonen und Kommilitoninnen zum Thema Graffiti interviewt. In AS07 wurden zwei längere Interviews mit je einer deutschen und einer koreanischen Restaurantbesitzerin durchgeführt. Sie werden komplett in der Sen-

⁶⁶ Abläufe von und Handlungsanweisungen zu Interviewprojekten finden sich u. a. in Legutke & Thomas (1997) und Hoffmann & Schart (2008).

dung *AsiaImBiss* gespielt. Die Inhalte der Interviews werden von den Lernenden in der analysierten Moderation intensiv verarbeitet. Im Projekt P05 ist das Interviewen von deutschen Touristen in Prag eine zentrale Aktivität einer Arbeitsgruppe zu Beginn des Projekts. Die Studierenden wollen erfahren, was die Deutschen über die tschechische Musikszene wissen. Im weiteren Verlauf des Projekts führt DORO ein Interview mit einem Bandmitglied, dessen Band in der Sendung vorgestellt wird. Das Interview wird aus dem Tschechischen ins Deutsche übersetzt und inszeniert und so den Hörenden in der Sendung in Ausschnitten vermittelt. Auch in P07 sind Interviews die zentrale Aktivität des *radiodaf*-Projekts. Die Erarbeitung der Interviewfragen erfolgt gemeinsam in der Lerngruppe. Alle weiteren Schritte verteilen sich auf Arbeitsgruppen und einzelne Lernende. Dazu gehört, die vorbereiteten Fragen zu testen, Interviewpartner zu finden, Termine zu vereinbaren, sich mit der Aufnahmetechnik vertraut zu machen, die Interviews zu führen und aufzunehmen, sie anschließend anzuhören, zu verschriftlichen, Inhalte auszuwählen und diese gegebenenfalls zu übersetzen. Desweiteren gehört dazu, die Darstellung der Interviewinhalte in der Sendung zu diskutieren, die ausgewählten und übersetzten Sequenzen aufzunehmen und alles zusammen in der Sendung zu montieren. Das Projekt P07 ist vor allem in seinen Interviews von Mehrsprachigkeit geprägt und umfasst zahlreiche sprachbezogene und kommunikative Teilhandlungen. Insgesamt dienen in den Projekten die Interviews zur Recherche. Sie werden aber auch als Produkte in den Sendungen präsentiert und sollen so direkt spezifische Inhalte vermitteln. Ähnlich verhält es sich mit Umfragen, wobei hier die Lernenden stärker die Ergebnisse ihrer Umfragen zusammenfassen müssen, um die Inhalte den Hörenden zugänglich zu machen. Vor allem die Nachbereitung des neu gewonnenen Wissens und die Aufarbeitung beispielsweise für ein Projektprodukt und/oder eine Projektpräsentation sind unter dem Gesichtspunkt Sprachlicher Tätigkeit ein interessantes Feld weiterer Untersuchungen, die über den Gebrauch der zu erlernenden Fremdsprache während der Interviewführung hinausgehen müssten. Die komplexe Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Interviews in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN und anderen fremdsprachigen Lernarrangements hält sicher weitere interessante Ergebnisse bereit.

7.3 Ansprache der Zuhörenden

Die Präsentation selbst gewählter, gut recherchierter und aufbereiteter Inhalte im Radio erfordert von den Lernenden Entscheidungen hinsichtlich der Art und Weise, wie sie sich an die Hörenden wenden, wie sie diese ansprechen, um sie zu erreichen. In der Auseinandersetzung um eine angemessene Art der Ansprache

der Zuhörenden in den selbst erstellten *radiodaf*-Sendungen und der Analyse der Daten unter diesem Aspekt, wird erneut deutlich, wie Lernende auch in Bezug auf kleine Einheiten ihrer Äußerungen sprachlich tätig sind. In diesem Abschnitt werden daher die verschiedenen Stränge der bisher erfolgten dichten Beschreibungen anhand der Entwicklung der Adressierung der Hörenden zusammengeführt. Inspiriert von der Untersuchung von Belz & Kinginger (2003), allerdings mit einem weiteren formalsprachlichen Fokus, werden die Daten hinsichtlich der Realisierungsformen der Höreransprache untersucht und in ihrer Entwicklung beschrieben.

Die Lernenden treten als Sprechende in einem ihnen zunächst weitgehend unbekanntem Kontext auf, bereiten ihre Äußerungen entsprechend vor und versuchen dabei, die imaginierten Hörenden adäquat anzusprechen. Eine Besonderheit im Rahmen dieser Arbeit ist dadurch gegeben, dass die Lernenden alle Äußerungen vorproduzieren. Damit ist die Ansprache der Hörenden das Ergebnis der Auseinandersetzung mit der besonderen Kommunikationssituation und mit den zur Verfügung stehenden und zu entwickelnden Ausdrucksmöglichkeiten im Rahmen des Projekts. Die Lernenden müssen als Sprechende eine Vorstellung von den Zuhörenden entwickeln, anhand derer sie ihre Äußerungen produzieren.

In allen untersuchten Produkt(ion)en werden die Hörenden entweder direkt oder indirekt angesprochen. Dabei kann die direkte Ansprache in Form von Pronomen, Aufforderungen und Fragen an die Hörenden⁶⁷ von der indirekten Involvierung und Adressierung der Hörenden unterschieden werden. Werden die Hörenden z. B. in der Moderation direkt angesprochen, soll die Ansprache der Hörenden in erster Linie glaubwürdig und auf keinen Fall anbiedernd sein. Die Entscheidung über die Verwendung bestimmter sprachlicher Mittel, wie beispielsweise die Verwendung von „Du“ oder „Sie“, oder des vollständigen Namens oder nur des Vor- bzw. Nachnamens hängt von den gedachten Hörenden ab (von LaRoche & Buchholz 2009: 58) oder, so Belz & Kinginger (2003), von der pragmatischen Kompetenz der Lernenden bzw. Sprechenden. Die Ansprache von Hörenden in Radiomoderationen ist von Mehrfachadressierung geprägt, vor allem wenn Moderierende mit der Beteiligung von Hörenden arbeiten und diese zum Gespräch einladen.⁶⁸ Bei dieser von Schlickau (1996) so bezeichneten Moderation mit direkter Hörerbeteiligung erfolgt im Gespräch der Moderierenden

⁶⁷ Für die Wahl der entsprechenden sprachlichen Mittel ist sowohl der Kontext, das Programmformat und der Charakter der jeweiligen Sendung verantwortlich, insbesondere aber auch die Vorstellungen, die Radiomoderatoren und Radiomoderatorinnen von ihren Zuhörenden entwickeln (von LaRoche & Buchholz 2009: 47ff.).

⁶⁸ Hartung (2001) führt zur Mehrfachadressiertheit der Rede aus: „Die grundsätzliche Ambiguität von Äußerungen kann dazu führen, daß bei mehr als

mit den Anrufern eine erweiterte Orientierung auf die weiteren Hörenden. Die Moderation ist demnach mehrfach adressiert. Obwohl beispielsweise in im Radio übertragenen Telefongesprächen nur zwei Kommunikationsteilnehmende beteiligt sind (Schlickau 1996: 66f.), hört doch, charakteristischerweise für Massenkommunikation, eine unbekannte Anzahl von Hörenden mit, die in die Moderation einbezogen werden müssen. Die beiden Gruppen von Hörenden befinden sich im Handlungsverlauf der Moderation (als sprachlich-kommunikative Handlung) auf einer gemeinsamen Ebene mit den Moderierenden. „Beide sind dessen direkte, d. h. kontaktierte Adressaten“ (Schlickau 1996: 84). Die produktive Beteiligung der Adressierten ist jedoch in nur einem Fall real, im anderen imaginiert.

Die Entwicklung derjenigen sprachlichen Mittel und Formulierungen, die die Hörenden in den Radiosendungen und einzelnen Beiträgen ansprechen sollen, vollzieht sich im Gegensatz zur muttersprachlichen Moderation im gesamten Verlauf der *radiodaf*-Projekte und wird nachfolgend detailliert für die Projektprodukt(ion)e(n) beschrieben.

7.3.1 Direkte Ansprache

ARAT beginnt seine einfache Produktion mit „Hallo“ (H07_04_mR, PF 1), stellt sich vor, kündigt an, was zu hören sein wird (PF 2-3), und setzt dann seine Äußerungen im kollektiven, mehrfachadressierenden „wir“ fort. Um die Orientierung auf die Hörenden zu erreichen und so die Mehrfachadressierung, die der Verwendung von „wir“ im Radio bereits inhärent ist, zu betonen, situiert sich Arat räumlich situational im Radiostudio bzw. in der Radiosendung bzw. im Radio als Kommunikationsmedium (PF 2-3). Auch URTEs erste Version ist im kollektiven „wir“ realisiert und beginnt mit einer Begrüßung der Hörenden. Diese ist das erkennbare Ergebnis einer nachträglichen Änderung ihrer schriftlichen Vorlage im Schreibprozess (vgl. H07_sV_URTE, Zeile 3 und Zeile 42). Die Lernerin schreibt zunächst ohne Einleitung, Adressierung und Situierung der Hörenden nieder: „Wir sind am Wochenende nach Berlin gefahren“ (Zeile 4). Erst nachträglich fügt sie die begrüßenden Worte „Guten Tag! Hier ist URTE!“ (Zeile 3) ein. Sie plant und formuliert ihre Produktion als schriftlichen

einem Rezipienten eine Äußerung von jedem als andere Handlung interpretiert wird. Wenn diese potentielle Mehrdeutigkeit von einem Sprecher gezielt ausgenutzt wird, um mit derselben Äußerung unterschiedliche Handlungen gegenüber unterschiedlichen Adressaten zu realisieren, spricht man von Mehrfachadressierung (...), (Hartung (2001: 1352) Öffentliche, mediale Kommunikation mit einem Massenpublikum generiert „zwangsläufig mehr als eine Lesart“ (Hartung 2001: 1353).

Bericht zunächst anders, als es für das Ziel der projektspezifischen Schreibhandlung angemessen ist. Im Laufe des sehr kurzen *radiodaf*-Projekts H07 hat URTE ihr(e) Produkt(ion) um die Dimension der Höreransprache ergänzt. In der ersten Version des zukünftig mündlich zu realisierenden Textes von URTE ist dessen angehende Funktion nicht vollständig vorbereitet. Einerseits fehlen Höreransprache und Begrüßung, andererseits weist die Verteilung von Sprechanteilen bereits auf die zukünftige mündliche Realisierung hin. In der zweiten Version der schriftlichen Vorlage, die URTE am darauffolgenden Tag erstellt hat, zeigt sich die Vorlage in reduzierter Form. Die Lernerin hat nur noch diejenigen Äußerungen niedergeschrieben, die sie auch selbst sprechen wird und dafür zahlreiche Äußerungen und Inhalte gestrichen. Die Deletionen betreffen die Äußerungen, die ESKA realisieren wird in den Zeilen 17–40, die Passage zu Markengeschäften in den Zeilen 48–49 und die formale Begrüßung der Hörenden in Zeile 42. In der zweiten Version ergänzt URTE die räumliche und zeitliche Situierung der Sendesituation (Zeile 41). Die zweite Version ist außerdem vorlesefreundlich, sauber und übersichtlich gestaltet. Insgesamt hat URTE für die zweite Version der schriftlichen Vorlage sowohl Änderungen an der ersten Version vorgenommen und übernommen als auch in der zweiten Version selbst noch revidiert, was darauf hinweist, dass die Entwicklung mit der zweiten Version nicht als abgeschlossen betrachtet werden kann. Vielmehr weist die Addition der räumlichen und zeitlichen Situierung von URTE in Zeile 41 darauf hin, dass die Vorlage noch während bzw. kurz vor der Aufnahme verändert wurde – erkennbar daran, dass in der Vorlage zwar die formale Begrüßung gestrichen, in der Sendung selbst sie jedoch wieder zu hören ist. URTE hat also im Verlauf der Entwicklung ihrer eigenen Produkt(ion)e(n) für die gemeinsame Radiosendung mehrfach Entscheidungen bezüglich der Adressierung der von ihr imaginierten Hörenden getroffen, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- keine direkte Adressierung,
- -> direkte Adressierung in zwei Registern,
- -> Deletion des formalen Registers,
- -> mündliche Realisierung beider Register.

Die Auseinandersetzung mit der Art der Begrüßung und Ansprache der Hörenden, die hier zwar nur zwei Varianten enthält, die der Lernerin bekannt waren, deren adäquate Verwendung sie jedoch im Rahmen der Gestaltung des Projektprodukts nicht zweifelsfrei meistern kann, zeigt Sprachliche Tätigkeit von URTE als Kette sprachbezogener sprachlicher Handlungen zur Gestaltung ihrer Begrüßungsformulierung. Im Rahmen eines FREMDSPRACHENLERNPROJEKTS

liegen hier das Motiv der adäquaten Teilhabe an der zielsprachlichen Kommunikation sowie das aus der eigenen, noch wenig entwickelten pragmatischen Kompetenz resultierende Motiv, die zu lernende Sprache besser zu beherrschen. Die Entscheidung der Lernerin URTE, die Hörenden formell und informell anzusprechen, widerspiegelt ihre nicht abschließend zu konkretisierende Vorstellung von den ihr unbekanntem Hörenden. In den beiden hier untersuchten Produkt(ion)en aus dem Projekt H07 sind Begrüßung und kollektives, mehrfachadressierendes „wir“ die einzigen sprachlichen Realisierungsformen der Ansprache der Hörenden.

Auch in P05 entscheiden sich die Lernenden für die direkte Ansprache der Hörenden in ihrer Radiosendung, allerdings in der informellen Variante des kollektiven „Ihr“. Parallel dazu verwenden die Lernenden/Sprechenden das ebenso kollektive „wir“ zur Selbstbezeichnung (vgl. ALEX in P05_TG_NOH_mR, PF 2-4, ILSA in den PF 8 und 9 oder MIRI in PF 36). Die einführende Äußerung, in der die Hörenden direkt angesprochen werden (vgl. P05_sV_AG_NOH_1, PF 1-2), ist das Ergebnis einer Addition einer Koautorin in der Arbeitsgruppe. Ähnlich wie in H07_05 war auch hier der Beitrag zunächst ohne die Adressierung der Hörenden geplant, erst im Verlauf des Projekts kommt die Komponente der Hörenden und ihres Einbezugs in die massenmedial zu vollziehende Kommunikation hinzu. Die Passagen, in denen die Hörenden direkt adressiert werden, sind im Vergleich zur Länge der weiteren produzierten Äußerungen recht kurz. Das kollektive, informelle Verhältnis „wir/Ihr“ von Sprechenden und Hörenden wird außerdem nicht von allen Lernenden umgesetzt. MIRI verwendet in der Ansprache der Hörenden das formelle „Sie“, was im Rahmen des gesamten Beitrags als Abweichung von der vereinbarten Ansprache erscheint (P05_TG_NOH, PF 31 und 37). Die Vereinbarung, die imaginierten Hörenden informell anzusprechen, traf die gesamte Gruppe während des Projekttreffens in Woche 12 des Projekts.

7.3.2 In/Direkte Ansprache

Komplexer gestaltet sich die Ansprache der imaginierten Hörenden in den Projekten AS07 und P05. In AS07 hat sich die Gruppe für das formelle „Sie“ entschieden, wenn die Hörenden direkt angesprochen werden. Beispiele finden sich in AS07_08_mR („Wir geben Ihnen ein Rätsel!“, PF 1 und „Vermuten Sie!“, PF 4) und AS07_12_mR („Ja, jetzt geben wir ihnen einen Rezept(e) von japanischem Essen.“, PF 31). Die Gruppe hat sich parallel dazu aber für eine weitere Form der Ansprache der Hörenden entschieden, die eher indirekten Charakter trägt. Das heißt, in der Konstruktion des Gesprächs unter den Lernenden/Sprechenden sprechen sich diese gegenseitig mit Namen an und verwenden untereinander zutreffend das informelle „Du“, „Ihr“ bzw. das

kollektive „wir“, um die Adressierung ihrer Beiträge umzusetzen. Die Lernenden/Sprechenden realisieren also die notwendige Ansprache, vor allem in ihrem eigenen Gesprächsrahmen, an dem die imaginierten Hörenden still teilhaben. Die Lernenden/Sprechenden bieten den deutschen Hörenden unterschiedliche Meinungen und individuelle Erfahrungen dar. Allein die Konstruktion des Gesprächs AS07_TG_GS ist eine interessante Strategie in der Radiosendung für die Vermittlung der erarbeiteten Inhalte an die Hörenden. Aber auch die Konstruktion des Rätsels als Element, um die Aufmerksamkeit der Hörenden noch stärker zu erlangen, ist eine interessante Strategie. Während die Hörenden im Rätsel (AS07_08_mR) deutlich und direkt aufgefordert werden, Vermutungen anzustellen, wird im Gruppengespräch die direkte Ansprache der Hörenden nur dann eingesetzt, wenn Themen zusammengefasst oder neue Themen in der Sendung angekündigt werden. In AS07_09_mR (PF 8-11) nutzt BARE die direkte Ansprache der imaginierten Hörenden dazu, einen Teil des Gruppengesprächs zu beenden, zusammenzufassen und anzukündigen, was im weiteren Sendungsverlauf zu hören sein wird. Mit dieser Erweiterung des direkt adressierten Kommunikationskreises vollziehen die Lernenden die direkte Kommunikation mit den Hörenden.

Außerdem kommunizieren sie indirekt, d. h. vermittelt über die Wahl und Ausbreitung der Themen der Sendung und die inhaltliche Gestalt des Gesprächs. Die Idee und das Wissen darum, dass am anderen Ende der 'Kommunikationsleitung' deutschsprachige Radiohörer sind, erfordert eine komplexe Gestaltung der Äußerungen, auch um kontroverse Inhalte zu vermitteln. In Bezug auf die Realisierung des Teilprodukts AS07_19_mR und die Implikationen, die die minimale Änderung in PF 8 des Transkripts auf die gesamte Kommunikationssituation haben können, liegt ein weiteres Beispiel vor, die festgestellten Unterschiede zwischen Transliteration und Transkript kontextsensitiv zu interpretieren und im Gesamttrahmen des Projekts zu sehen. In diesem Beispiel spricht BARE mit oder über JUJU und entscheidet sich während der Aufnahme für eine der beiden Realisierungen. BARE hat sich in der schriftlichen Vorlage für die Formulierung in der dritten Person Singular und die Nennung des Namens entschieden. Die Äußerung war wie folgt geplant: „JUJUs Ansicht ist auch richtig“ (AS07_sV_Bare, Zeile 54). In der mündlichen Realisierung wendet sich BARE jedoch direkt an ihren Gesprächspartner, fügt eine Gesprächspartikel ein und sagt: „Ach so. Deine Ansicht ist auch / (aufrichtig), (...)“. Im Zusammenhang mit der weiter vorn beschriebenen besonderen Realisierung der Kommunikationssituation in der komplexen Produktion P07_TG_MOD_mR als einerseits reales Gespräch unter Freunden und andererseits direktes Gespräch mit der anonymen Masse der Zuhörenden hat sich BARE hier gegen die Einbeziehung der Zuhörenden in das Gespräch entschieden. Während der Aufnahmesituation ist BARE bewusst geworden, dass

in ihrer schriftlichen Vorlage die kommunikativen Rahmen unterschiedlich sind. Im Gegensatz zu den dann immer direkt realisierten Ansprachen der Hörenden in der Moderation, in denen ganz deutlich wird, dass jetzt die Hörenden in das Gespräch einbezogen werden, scheint diese Entscheidung von Bedeutung. Sie ist es vor allem in Bezug auf den Handlungscharakter der mündlichen Realisierung, die eben nicht ein Vorlesen fertig geplanter unveränderlicher schriftlicher Äußerungen ist, sondern eine Aufnahme im Rahmen eines *radiodaf*-Projekts, in deren Verlauf Raum ist für die Anpassung der vorbereiteten Äußerungen an eine möglicherweise zu diesem Zeitpunkt des Projekts besser von den Lernenden durchschaute Kommunikationssituation.

Der bewusste Einsatz von direkten und indirekten Varianten der Höreransprache im Projekt AS07 ist nicht zufällig, sondern das Ergebnis von Entscheidungen, die die Gruppe im Rahmen des Projekts gemeinsam getroffen haben muss. Ein Blick in die Entwicklung der eben dargestellten Elemente der wechselnd in direkten Höreransprache zeigt, dass die Verteilung der Sprechrollen in der Vorbereitung mehrfach Gegenstand von Revisionen in den schriftlichen Vorlagen der Lernenden war (vgl. 5.2.3 auf Seite 98), was ein Hinweis ist auf die bewusste Gestaltung des Gesprächs in Auseinandersetzung mit den Formulierungen, aber auch mit ihrer Anordnung im Verlauf der Sendung. BARES Markierungen in der schriftlichen Vorlage zeigen dies (vgl. AS07_sv_Bare, Zeilen 16–37).

Aus der Besonderheit der Radiomoderation resultiert die Umsetzung von direkter Ansprache der unbekanntenen Hörenden im Rahmen des Gesprächs und dem Wechsel zwischen Gesprächsrahmen einerseits und dem Rahmen der Radiosendung andererseits. Im Gespräch unterhalten sich fünf Personen, sie stellen sich Fragen und antworten darauf, gehen aufeinander ein und sagen ihre Meinung. Sie bieten ihre eigenen Erfahrungen an, nehmen persönlich Bezug auf diese Erfahrungen, abstrahieren, stellen Vermutungen an und Hypothesen auf. Die Gruppe präsentiert durch die einzelnen Sprechenden unterschiedliche Ansichten. Sie äußern individuell ihre Meinung im Rahmen des gemeinsamen Themas und begründen ihre Meinungen mit persönlichen Erfahrungen und fügen Beispiele ein. Mit dem abschließenden massenmedialen Vollzug der im Gespräch und in der Aufnahme insgesamt angelegten sprachlich kommunikativen Handlungen durch das Senden gelingt der Projektgruppe eine differenzierte Teilhabe. Das Gespräch der Freunde wird zum Spiegel eines imaginären Gesprächs mit den deutschen Zuhörenden, in das diese durch direkte Ansprache einbezogen werden, an dem sie jedoch nicht aktiv teilhaben können.

7.3.3 Indirekte Ansprache

Im Gegensatz zu den vorhergehenden Ausführungen sprechen die Lernenden in der Radiosendung von Projekt P07 ihre imaginierten Zuhörenden ausschließlich indirekt an. Die Konstruktion des Gesprächs als fiktionales Gespräch macht die direkte Ansprache von Hörenden einerseits unnötig, andererseits auch unmöglich. Das Verlassen des erstellten fiktionalen Gesprächsrahmens durch eine Sprechperson würde einen Bruch mit den in der Moderation hergestellten Konventionen bedeuten. Diese Konventionen gehen auf Gruppenentscheidungen zurück, die im Einzelnen in den vorhergehenden Kapiteln dargestellt wurden. In Bezug auf die Ansprache der Hörenden konnte so gezeigt werden, dass bereits abgeschlossene Formulierungen noch einmal überarbeitet werden, um ihre Inhalte besser in das fiktionale moderierende Gespräch einzubauen. Der Kommunikationsrahmen ist dennoch gegeben, die Hörenden können an der Radiosendung teilhaben. Die Lernenden in P07 bereiten ihre Inhalte so auf, dass sich kontrovers gedachte und als Vorurteile empfundene Inhalte im Gespräch der Lernenden wiederfinden.

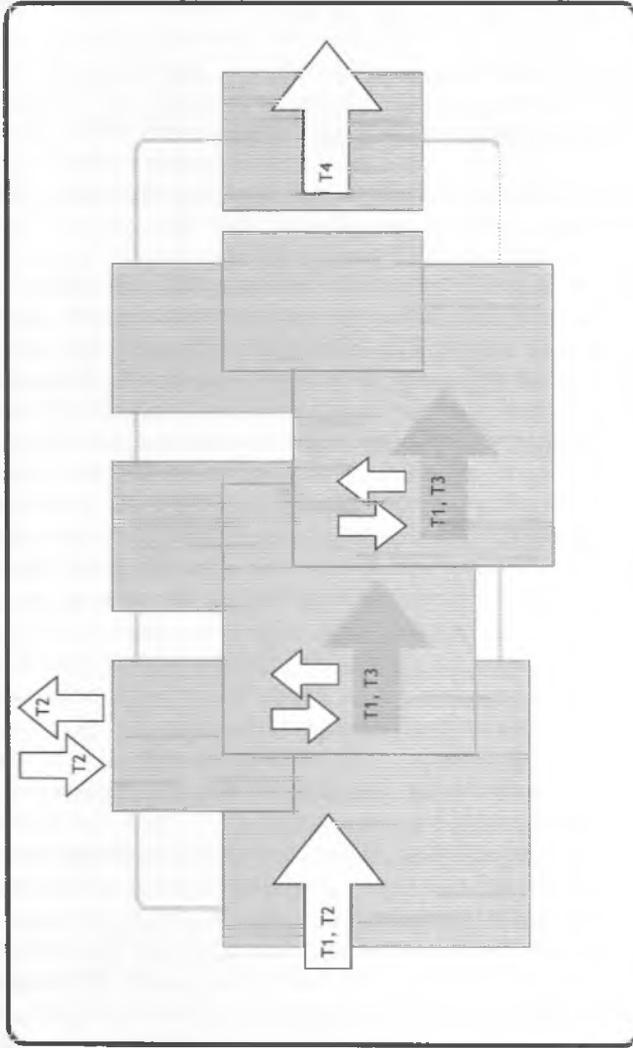
In den vorhergehenden Kapiteln wurde erläutert, wie die Lernenden in den *radiodaf*-Projekten H07, AS07, P05 und P07 ihre Kommunikation mit den Zuhörenden erarbeiten, wie sie dabei beim projektspezifischen Schreiben und Sprechen sprachbezogen sprachlich Handeln und welche weiteren Handlungen sie vollziehen, um u. a. ihre Beziehungen zu den Hörenden zu verdichten. Bisher wurde die Rolle der Teilhabeoptionen, die den Lernenden im Projekt angeboten werden und die sie sich selbst organisieren und nutzen, nicht in den Vordergrund gerückt. Dies wird im folgenden Kapitel fokussiert und abschließend als komplexer Zusammenhang zwischen Teilhabeoptionen im Projekt und der Sprachlichen Tätigkeit der Lernenden dargestellt.

8 Teilhabe und Sprachliche Tätigkeit in *radiodaf*-Projekten

Nach der dichten Beschreibung der Entwicklungsprozesse lernereigener Produkt(ion)e(n) in *radiodaf*-Projekten und dem Nachweis der projektspezifischen Verknüpfung sprachbezogenen sprachlichen Handelns und den im Projekt angelegten und genutzten Teilhabeoptionen mit dieser Entwicklung gilt nun der dritte Schritt der dichten Beschreibung abstrahierenden Schlussfolgerungen. Die untersuchten *radiodaf*-Projekte stellen sich in ihrer Durchführungsphase zusammenfassend wie folgt dar:

1. Die *radiodaf*-Projekte sind für den Zeitraum ihrer Durchführung Teil der gesellschaftlichen Wirklichkeit.
2. In den Projekten findet sprachbezogenes sprachliches Handeln statt. Markant für *radiodaf*-Projekte sind IN DER FREMDSPRACHE FÜR DAS HÖREN SCHREIBEN und EINE AUFNAHME FÜR EINE FREMDSPRACHIGE RADIOSENDUNG MACHEN sowie der Aufbau von Beziehungen zu den zukünftigen Hörenden der Projektseendungen.
3. Die Handlungen sind von Überlagerungen charakterisiert. Die Überlagerung sind produktiv und verursachen spezifische Veränderungen in der Gestalt der lernereigenen fremdsprachlichen Äußerungen.
4. Der Rahmen der Lernform PROJEKT kann sich auflösen, sodass sich die im Projekt angelegten, didaktisch unterstützten Teilhabeoptionen zur realen Teilhabe der Lernenden an der Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft entwickeln.

Teilhabe – *participation* – wurde im ersten Teil der Arbeit in Anlehnung an Lave & Wenger (1991) als besondere Form der sozialen Praxis definiert, in der die Lernenden als Akteure in der Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft auftreten. Dieses Konzept lässt sich nun für *radiodaf*-Projekte konkretisieren. Es lassen sich vier Teilhabefelder unterscheiden (vgl. Abbildung 8.1 auf Seite 201):

Teilhabe im *radiodaf*-ProjektAbbildung 8.1: *Teilhabe im radiodaf-Projekt*

- die Teilhabe der Lernenden an ihrer Projektgruppe im je spezifischen Sprachlernkontext (T1),
- die Teilhabe an der *face-to-face* Kommunikation mit Sprechenden der Zielsprache im Projektverlauf (T2),
- die imaginierte Teilhabe an der massenmedial vermittelten Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft während des Erstellens der Vorlagen und des mündlichen Realisierens (T3),
- die abschließende Teilhabe an der massenmedial vermittelten Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft (T4).

Veränderungen in den schriftlichen Vorlagen und mündlichen Realisierungen der Lernenden entstehen auf Grund der sich verändernden Teilhabeoptionen, die in der medial vermittelten, öffentlichen Kommunikation der Lernenden in den Projektprodukt(ion)en ihren Abschluss finden. Während beispielsweise manche lexikalische Variante in klassenzimmerbasierten Textprodukt(ion)en stehen bleiben könnten, erfordern die Konventionen der öffentlichen, massenmedialen Äußerung an geeigneter Stelle ein anderes Register, eine andere erklärende Darstellung oder auch eine direkte Ansprache der zukünftigen Hörenden. Für das fremdsprachige Handeln in T1 und T2 besitzt die Bezeichnung *language use* oder – in den Worten von Leont’ev – Kommunikationstätigkeit ausreichend Erklärkraft. Für die lernereigene Modellierung der eigenen fremdsprachlichen Äußerungen in T3 reicht dies jedoch nicht aus. Hier ist der Begriff Sprachliche Tätigkeit geeigneter um die Ketten sprachbezogenen sprachlichen Handelns als Auseinandersetzung mit der zu lernenden Fremdsprache zu benennen. Allerdings gelingt Sprachliche Tätigkeit nicht ohne den einbettenden Rahmen des Projekts als Teil gesellschaftlicher Wirklichkeit, in dem die untersuchten sprachbezogenen sprachlichen Handlungen ihre Berechtigung und Sinnhaftigkeit haben. Sprachliche Tätigkeit entsteht nicht allein durch die Modellierung der eigenen fremdsprachlichen Äußerungen, sondern durch deren Modellierung unter den Bedingungen von *participation* und *agency* im eigenen Lernprozess.

Die Sprachliche Tätigkeit der Lernenden ist abhängig davon, wie diese die projektspezifischen Teilhabeoptionen nutzen, welche Einflüsse sie in das Projekt aufnehmen und wie sie diese verarbeiten. In den dichten Beschreibungen wurden Einflüsse und Entwicklungen für einzelne Handlungen und einzelne Lernende, aber auch für Arbeitsgruppen dargestellt. Wie ein konkreter Projektverlauf auf die Gestalt der zunächst schriftlichen, dann mündlich realisierten Produkt(ion)e(n) einwirkt, ist in der Grafik 8.2 angedeutet. Die sich verändernden und vergrößernden Teilhabefelder in den untersuchten Projekten verändern auch die Art der Einflüsse und der Themen der Auseinandersetzung mit der

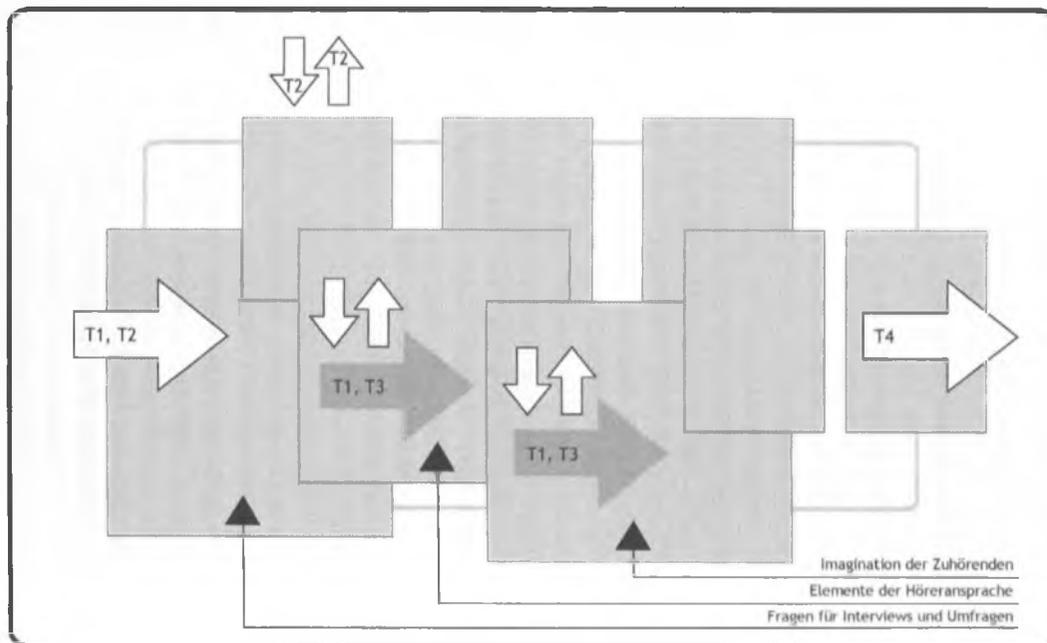
Fremdsprache. Während die Sprachliche Tätigkeit im ersten Projektschritt vor allem darin bestehen kann, angemessene Fragen für die zukünftig zu führenden Interviews zu entwickeln, ist im zweiten Projektschritt vor allem die Vorstellung von den zukünftigen Hörenden im Radio dafür verantwortlich, Elemente der Höreransprache einzufügen und die Entwürfe und Vorversionen der eigenen Äußerungen zu modellieren. Im Projektschritt des Aufnehmens ist es die konkrete Imagination der Zuhörenden beim Sprechen, die in einer geeigneten Ansprechhaltung beispielsweise dazu führt, eigene erkannte Aussprachedefizite zu bearbeiten, Intonation und Melodie zu variieren.

Zur Entwicklung der *radiodaf*-Sendungen gehört das gesamte Projekt in all seinen Schritten. Besonders deutlich wird die Entwicklung anhand der sprachlichen Veränderungen in den projektproduktspezifischen Schreib- und Aufnahmehandlungen. In den Kapiteln 6.1 und 6.2 ist daher dicht beschrieben, wie die Lernenden im Detail beim Erstellen ihrer Produkt(ion)e(n) sprachbezogen sprachlich handeln, welche Entscheidungen sie treffen und welche Teilhabeoptionen sie nutzen. Die beobachteten Veränderungen in den Projektprodukt(ion)en sind Ergebnisse von Handlungen, die Teil von Handlungsketten im Projekt sind. Dabei speist sich die Schreibhandlung inhaltlich aus der Lebenswirklichkeit der Lernenden und den vorgelagerten Projektschritten. Es werden unterrichtlich gesteuerte Schreibaufgaben und lehrerseitige Schreibangebote unterbreitet. Zudem finden lernereigene Recherchen statt, bei denen die Lernenden aus dem (relativ engen) Rahmen der Klassenzimmeraktivitäten in die sie umgebende Welt hinausgreifen. Das Wissen, das sich die Lernenden bei Umfragen und Interviews, aber auch bei der Internetrecherche oder Gesprächen mit eingeladenen Experten und Expertinnen aneignen, fließt in Ausschnitten in die schriftlichen Vorlagen ein. Die projektproduktspezifische Schreibhandlung führt dann zu komplexen Beiträgen, wenn das Hinausgreifen der Lernenden auf Praxisgemeinschaften außerhalb des Klassenraums a) stattfindet und b) in seinen Ergebnissen und Erfahrungen von den Lernenden für ihre Radiosendungen verbalisiert wird. Dies ist der Fall, wenn in den Radiosendungen z. B. Zusammenfassungen der Umfrageergebnisse, ausgesuchte und übersetzte O-Töne eines Interviews zu hören sind oder Moderationen entstehen, in denen die Lernenden über ihr Vorgehen im Projekt sprechen.

In den Teilhandlungen des Aufnehmens im *radiodaf*-Projekt wird die Modellierung der eigenen Äußerungen vor allem in den drei Tendenzen des mündlichen Realisierens deutlich – vorlesen, einsprechen und inszenieren. Die Aufnahmehandlung selbst baut auf den vorhergehenden Schritten im Projekt auf und es kommt zu Überschneidungen der beiden zentralen Handlungen im *radiodaf*-Projekt, deren Ergebnis die schriftkonstituierten mündlich realisierten Beiträge und Moderationen in den Sendungen sind. Einige Überschneidungen sind in Bezug auf die Veränderung der Gestalt der Produkt(ion)e(n) besonders inte-

Abbildung 8.2: Teilhabe und Sprachliche Tätigkeit

Teilhabe und Sprachliche Tätigkeit



ressant, z. B. wenn die Lernenden erst durch das Vorbereiten und Vorsprechen einer schriftlichen Vorversion zu Revisionen ihrer Vorlagen angeregt werden, die dann zu einer als adäquater eingeschätzten Variante führen. Das ist zum Beispiel bei der nachträglichen Addition von Elementen der Höreransprache der Fall, sowie bei der Entscheidung für ein bestimmtes Register und der daran anschließenden Deletion lexikalischer Variation oder aber bei der Substitution von Formulierungsvarianten in den jeweiligen Produkt(ion)en.

Nicht allen Lernenden ist bereits beim Erstellen ihrer schriftlichen Vorlagen bewusst, dass deren mündliche Realisierung besondere Charakteristika, wie z. B. deren Adressatengerechtigkeit erfordert. Das Überschneiden der Handlungen erlaubt hier Nachbesserungen in den Äußerungen auf der Grundlage von Skripten für die eigene Radiosendung. Kapitel 7 hebt ausgewählte Aspekte des projektspezifischen, sprachbezogenen sprachlichen Handelns der Lernenden unter dem Fokus des Aufbaus von Beziehungen zu den Zuhörenden hervor, die in den hier untersuchten *radiodaf*-Projekten vor allem das Übersetzen spezifischer Sendungsinhalte und die Auseinandersetzung um die angemessene Adressierung der Hörenden ist. Es ist außerdem davon auszugehen, dass die Lernenden auch in den hier nicht analysierten Projektschritten, allen voran während der Recherche, sprachlich tätig werden, z. B. beim Erarbeiten von Fragen für Interviews und Umfragen, bei der Sichtung von Material für die gewählten Themen etc. Diese wenig outputorientierten Projektschritte können Gegenstand weiterer Untersuchungen sein.

Die Lernenden treten in der aktiven Radioarbeit als Sprechende auf und kommunizieren im Verlauf des Projekts immer mehr als Experten und Expertinnen für ihre jeweiligen Sendungsthemen mit der zielsprachigen Gesellschaft. Diese Kommunikation ist zunächst noch imaginiert, mit dem Senden der Sendungen dann real vollzogen. Es zeigen sich komplexe Zusammenhänge zwischen angebotenen und/oder selbst organisierten Teilhabeoptionen, dem Nutzen dieser und/oder ihrer Ablehnung und deren Auswirkungen auf die Inhalte und formalsprachliche Gestalt der eigenen Äußerungen. Dabei treten die Lernenden zunehmend als Akteure in der zielsprachigen Kommunikation auf. *Participation* stellt sich auch in diesem Zusammenhang als das sich immer stärker verdichtende Beziehungsgeflecht zwischen den am Projekt Beteiligten dar.

Die Teilhabe der Lernenden lässt sich an der besonderen Art und Weise der Kommunikation zwischen Experten und Expertinnen (den Zielsprachensprechenden) sowie den gegenpolig zu verstehenden Novizen verdeutlichen. Auf dem Weg zu der das Projekt abschließenden Teilhabe (T4) an der massenmedial vermittelten Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft verändert sich der Status der Lernenden von Novizen zu Beginn des Projekts zu Experten und Expertinnen im Vollzug der Kommunikation am Ende des Projekts. Auf diese Weise werden die Lernenden in dem Moment wahrgenommen, in dem

die Sendung ausgestrahlt wird, sie als Sprechende informative Beiträge liefern und der Status der Lernenden dem Status der Sprechenden weicht. Die Lernenden Sprechenden sind Experten und Expertinnen ihrer Themen, die sie im Laufe des Projekts so aufbereitet haben, dass sich deutschsprachige Hörende im Radio oder Internet darüber informieren können. Einigen Lernenden gelingt dies im Projekt sehr gut, anderen weniger. Dennoch sind unter dieser Perspektive Lernende nicht erst dann Experten in und mit der fremden Sprache, wenn sie diese ‚beherrschen‘, sondern wenn die jeweils für eine spezifische Praxisgemeinschaft angestrebte Teilhabe erfolgreich verläuft. Eine Unterscheidung verschiedener Praxisgemeinschaften im Kontext Fremdsprachenlernen ist in jedem Fall hilfreich, um das Potential spezifischer Lernformen adäquat zu beschreiben und in ihrer Qualität einzuschätzen. Hier besteht unter der Perspektive soziokulturell motivierter, empirisch didaktischer Fremdsprachenforschung weiterer Forschungsbedarf.

Lernende sind Individuen, deren vielfältige Persönlichkeit sich u. a. darin zeigt, in Bezug auf welche Bereiche ihres Lernens sie Entscheidungen fällen. So entscheiden sie über die Teilnahme an spezifischen Sprachkursen, in deren Rahmen möglicherweise ein Projekt gefordert ist. Sie entscheiden sich für die Durchführung eines spezifischen Projektes. Sie entscheiden weiterhin über Themen und Inhalte ihrer Projektprodukt(ion)e(n) und über die Inhalte und Gestalt ihrer eigenen Äußerungen.

Wird ein Projekt von einem teilhabeorientierten Produkt her geplant, ist es notwendig, die Optionen zur Teilhabe nach und nach immer weiter zu vergrößern. Die Steuerung durch Lehrende und/oder Projektleitende beinhaltet so Überlegungen, welche Optionen im Projekt angeboten werden und wie diese mit den Lernenden gemeinsam bearbeitet werden können. In FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN besteht sicher nicht die Möglichkeit und auch nicht das Interesse, alle Einflüsse im Sinne von Faktoren zu kontrollieren. Lehrende und Projektleitende können Projekte so steuern, dass Teilhabeoptionen aufgezeigt werden und kommunikatives sowie sprachbezogenes sprachliches Handeln darin notwendig wird. Eine Teilhabeorientierung für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen einzufordern, liegt an dieser Stelle nahe und sollte in weiteren Überlegungen theoretisch ausgearbeitet und empirisch überprüft werden.

9 Fazit, Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit wird ein Beitrag zur empirischen Untersuchung der Lernform PROJEKT in seiner spezifischen Ausprägung als FREMDSPRACHENLERNPROJEKT im Kontext DaF/DaZ geleistet. In der Arbeit wurde gezeigt, wie die Entwicklung von Projektprodukt(ion)en aus *radiodaf*-Projekten verläuft, wie die Lernenden darin durch sprachbezogenes sprachliches Handeln ihre eigenen Äußerungen gestalten und welche projektspezifischen Handlungsketten dafür von besonderer Bedeutung sind. Es wurden theoriegeleitet und empirisch zwei Handlungsketten sprachbezogenen sprachlichen Handelns beschrieben, die in den Projektprodukt(ion)en zu solchen Veränderungen geführt haben, dass die medial vermittelte Kommunikation mit der Zielsprachengesellschaft am Ende des Projekts vollzogen werden kann. Darin spielen die partizipativen Elemente des Projekts eine bedeutende Rolle. Sie vermögen, die projektspezifische Schreib- und Aufnahmenhandlung und die sich darin vollziehende Entwicklung der lernereigenen Produkt(ion)e(n) mit dem Geflecht der Beziehungen zu verbinden, das die Lernenden im Projekt aufbauen und innerhalb dessen die Sprachliche Tätigkeit der Lernenden existiert.

In der Studie wurden zunächst *radiodaf*-Projekte in ihrer Konzeption als partizipative FREMDSPRACHENLERNPROJEKTE in aktiver Medienarbeit im Kontext DaF/DaZ vorgestellt. Dafür war es notwendig, zunächst die Geschichte der Projektdidaktik für das Fach aufzuarbeiten und Praxisberichte sowie empirische Studien zum Lernen in FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN auszuwerten. Vor allem aus dem Vergleich dreier empirischer Studien wurde deutlich, dass eine tätigkeitstheoretische Sicht auf Projektlernen wertvolle Einsichten in die Spezifik dieser Organisationsform des Lernens und in ihr Potential für das Lernen von Fremdsprachen ermöglicht. Es wurde der Handlungsbegriff aus didaktischer und pädagogischer Perspektive gestärkt sowie der Gegenstand der Untersuchung – die Entwicklung lernersprachlicher Äußerungen – in seinen Charakteristika vorbereitend für die Analyse dargestellt. Im Theorieteil der Arbeit wurde die Theorie der Sprachlichen Tätigkeit nach A. A. Leont'ev, das Konzept des Lernens als *participation* sowie das Konzept der *agency* mit den Bedürfnissen der Analyse lernersprachlicher Produkt(ion)e(n) in *radiodaf*-Projekten verbunden. Diese, bisher in der empirisch-didaktischen Forschung nicht gezogenen Verbindungen, erweisen sich als komplexe, dem hier vorliegenden Untersuchungsgegenstand angemessene lerntheoretische Grundlage. In der theoretischen Auseinandersetzung mit linguistisch und pädagogisch geprägten

Handlungsbegriffen wurde der Begriff des sprachbezogenen sprachlichen Handelns erarbeitet und das Konzept der *participation*/Teilhabe für den Untersuchungsgegenstand sowie für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen insgesamt präzisiert. Es wurden funktionierende Konventionen für die Transliteration schriftlich fixierter Lernerproduktionen entwickelt, die die lernerseitigen Revisionen Addition, Substitution und Deletion abbilden, ebenso wie lehrerseitige Korrekturen sowie visuelle Strukturelemente der schriftlichen Vorlagen der Lernenden. Damit wurden nah am Original ansetzende Transliterationen erstellt und der Handlungsaspekt beobachtbarer Veränderungen in lernerseitigen Produkt(ion)e(n) bereits in die Transliteration integriert, ein Verfahren, das sich für die schriftkonstituierten mündlich realisierten Produkt(ion)e(n) dieser Untersuchung als angemessen erwiesen hat.

Für das Lernen in *radiodaf*-Projekten wurden abschließend vier Teilhabeoptionen rekonstruiert, die im Zusammenhang mit kontextualisiertem sprachlichem Handeln für weitere fremdsprachendidaktische Untersuchungen und für die Gestaltung von Projekten genutzt werden können. In diesem Sinne liefert die Arbeit als explorativ-interpretative Studie Ergebnisse, die dicht beschreiben, auf der Grundlage einer umfangreichen und aufwändig aufbereiteten Datenbasis Interpretationen erlauben, die über die vier untersuchten *radiodaf*-Projekte hinausreichen und damit die Diskussion um bestehende Zusammenhänge zwischen einer gewählten Lehr-Lernform und der mit ihr und in ihr ermöglichten Sprachlichen Tätigkeit vorantreiben.

Es ist im Rahmen dieser explorativ-interpretativen Arbeit weder intendiert noch erfolgt, verallgemeinernde Vorhersagen über den positiven bzw. negativen Verlauf aller FREMDSPRACHENLERNPROJEKTE zu treffen. Dennoch weisen die Ergebnisse dieser Untersuchung auf komplexe Zusammenhänge zwischen Sprachlicher Tätigkeit und Teilhabeoptionen in der Entwicklung lernerseitiger fremdsprachlicher Projektprodukt(ion)e(n) hin. Die Unterscheidung von vier Teilhabefeldern kann dahingehend zukünftige Untersuchungen in ihrem Fokus präzisieren helfen und so die Beantwortung von Fragen ermöglichen, für die die vorliegende Arbeit Grenzen hatte. So könnte untersucht werden, ob die Unterscheidung imaginiertes Teilhabe vs. realer Teilhabe dieser Untersuchung auch in anderen Konstellationen fremdsprachlicher Lernprozesse von Bedeutung ist bzw. welche Implikationen dies für die weitere Auflösung der Dichotomie Klassenzimmer vs. reale Welt haben kann, die in teilhabeorientierten FREMDSPRACHENLERNPROJEKTEN bereits angelegt ist. Zudem könnte gefragt werden, welche Teilhabeoptionen sich auf welche Weise für spezifische Zielgruppen in fremdsprachlichen Lernprozessen auswirken, was vor allem mit Hinblick auf die neuere DaZ-Forschung und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen von Interesse sein kann, nicht zuletzt, um bestehende soziokulturelle Unterschiede in ihren Auswirkungen auf Lernerfolge aufzubrechen.

10 Literaturverzeichnis

- Abel, B. (1995): Mediengestützter und mediengeleiteter Unterricht. In: Bausch, K.R., Christ, H. & Krumm, H.-J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., vollständig neu bearbeitete Auflage). Tübingen, 323–325.
- Abendroth-Timmer, D. & Breidbach, S. (Hg.) (2000): *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Fremd- und mehrsprachliches Handeln in interkulturellen Kontexten*. Frankfurt am Main.
- Abendroth-Timmer, D., Elsner, D., Lütge, C. & Viebrock, B. (2009): *Handlungsorientierung im Fokus. Impulse und Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert*. Frankfurt am Main.
- Abraham, U., Müller, A., Feilke, H., Kammler, C., Tophinke, D., Wrobel, D. & Baurmann, J. (Hg.) (1991): *Praxis Deutsch, Themenheft „Hörspiel“*, 109.
- Adamzik, K. (2004): *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen.
- Aguado, K. (Hg.) (2000): *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler.
- Aguado, K. (2009): Möglichkeiten und Grenzen mehrmethodischer empirischer Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. In: Baumann, B., Hoffmann, S. & Nied Curcio, M. (Hg.) *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main, 13–22.
- Aguado, K., Schramm, K. & Vollmer, H.J. (Hg.) (2010): *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren. Neue methodische Ansätze der Kompetenzforschung und der Videographie*. Frankfurt am Main.
- Albert, R. & Koster, C. J. (2002): *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Ein methodologisches Arbeitsbuch. Tübingen: Narr.
- Alex, M. (2007): *Kick-off an englischen Grundschulen – Fußball spielend Deutsch lernen*. Ein Zwischenstandsbericht. In: *Frühes Deutsch* 11 (16. Jg.), 58.
- Altintas, K. & Bayaz, A. (1989): Deutschunterricht mit türkischen Jugendlichen und stadtteilbezogene Videoarbeit in Mannheim. In: *Bildungsarbeit mit ausländischen Jugendlichen* 14, 25–30.
- Altrichter, H., Lobenwein, W. & Welter, H. (2003): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hg.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, 640–660.
- Andrzejewska, E. (2008): Die eigene Stadt in mehreren Sprachen entdecken. Ein Bericht über eine dreisprachige Stadtrallye in Gdąnsk/Danzig im Rah-

- men des Projekts „Früher zweisprachiger Fremdsprachenunterricht“. In: *Frühes Deutsch* 14 (17. Jg.), 43–46.
- Antos, G. (1982): *Grundlagen einer Theorie des Formulierens. Textherstellung in geschriebener und gesprochener Sprache*. Tübingen.
- Antos, G. (2000): Ansätze zur Erforschung der Textproduktion. In: Brinker, K., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wiegand, H. E. & Steger, H. (Hg.) *Text- und Gesprächslinguistik* (Bd. 1). Berlin, 105–112.
- Antos, G. (2008): Schriftliche Textproduktion. Formulieren als Problemlösung. In: Janich, N. (Hg.) *Textlinguistik*. Tübingen, 237–254.
- Apel, H. J. & Knoll, M. (2001): *Aus Projekten lernen. Grundlegung und Anregungen*. München.
- Apelt, W. (1993): Projektmethode im Fremdspracheunterricht. In: *Fremdsprachenunterricht* 37/66 (I) und (II), 253–257 und 381–385.
- Árkossy, K. (2007): „Mit den Sichtweisen der anderen umgehen lernen.“ – Zeitzeugenprojekte mit europäischer Dimension. In: Eßer, R. & Krumm, H.-J. (Hg.) *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht . . . Festschrift zum 60. Geburtstag von H. Barkowski*. München, 105–113.
- Baacke, D. (1999a): Medienkompetenz als zentrales Operationsfeld von Projekten. In: Baacke, D., Kornblum, S., Lauffer, J., Mikos, L. & Thiele, A. G. (Hg.) *Handbuch Medien. Medienkompetenz*. Bonn, 31–35.
- Baacke, D. (1999b): Projekte als Formen der Medienarbeit. In: Baacke, D., Kornblum, S., Lauffer, J., Mikos, L. & Thiele, A. G. (Hg.) *Handbuch Medien. Medienkompetenz*. Bonn, 86–93.
- Baacke, D., Kornblum, S., Lauffer, J., Mikos, L. & Thiele, A. G. (Hg.) *Handbuch Medien. Medienkompetenz. Modelle und Projekte*. Bonn.
- Barkowski, H. (2000): *Brechungen . . . Interaktionsanalyse in der Sprachlehr- und -lernforschung aus der Sicht: Kulturen in der Begegnung*. In: Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen, 20–27.
- Barkowski, H. & Funk, H. (Hg.) (2004): *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin.
- Barner, A. (1997): Das Eigene als das Fremde sehen: Der 'Stadtführer Bukarest' als Projektarbeit mit Studenten der Bukarester Politehnica. In: *InfoDaF* 5 (24. Jg.), 656–660.
- Bartolomé, P. & Zschachlitz, R. (1988): Radioarbeit im DaF-Unterricht in Frankreich. In: *InfoDaF* 3 (15. Jg.), 324–334.
- Basharina, O. (2009): Student Agency and Language-Learning Processes and Outcomes in International Online Environments. In: *Calico* (online) 2 (26. Jg.). 390–412. Verfügbar unter: https://www.calico.org/html/article_748.pdf. (letzter Aufruf: 10.03.2012).
- Bastian, J. (1993²): *Das Projektbuch*. Hamburg.

- Bastian, J. & Gudjons, H. (Hg.) (2006⁴): *Über die Projektwoche hinaus – Projektlernen im Fachunterricht*. Hamburg.
- Bastian, J. & Schnack, J. (2004): Projektunterricht und Schulentwicklung: Zur schultheoretischen Begründung eines neuen Verhältnisses von Unterrichtsformen und Schulentwicklung. In: Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J. & Speth, M. (Hg.) *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg, 165–186.
- Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J. & Speth, M. (Hg.) (2004²): *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg.
- Baumann, B., Hoffmann, S. & Nied Curcio, M. (Hg.) (2009): *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main.
- Baumann, C. (2007): Grand méchant loup/Böser Wolf – ein interkulturelles Schülerprojekt. In: *Frühes Deutsch* 10 (16. Jg.), 23–25.
- Baur, S. R. (1995): Die Berücksichtigung verschiedener Lerntypen im Fremdsprachenunterricht. In: Ehlers, S. (Hg.) *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht*. München, 151–173.
- Bausch, K. R. (2000): Ein Interaktionsbegriff für das Lehren und Lernen fremder Sprachen: notwendig oder entbehrlich? In: Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen, 28–32.
- Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hg.) (2000): *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Bausch, K. R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F.G. & Krumm, H. J. (Hg.) (2006): *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapiere der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Belz, J. (2002): Social Dimensions of Telecollaborative Foreign Language Study. In: *Language Learning and Technology* (online) 1 (6. Jg.), 60–81. Verfügbar unter: <http://llt.msu.edu/vol6num1/belz/default.html> (letzter Aufruf: 10.03.2012).
- Belz, J. (2003): Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. In: *Language Learning* 4 (53. Jg.), 68–99.
- Belz, J. & Kinginger, C. (2003): Discourse Options and the Development of Pragmatic competence by classroom learners of German: The Case of Address Forms. In: *Language Learning* 4 (53. Jg.), 591–647.
- Bergmann, B. (1992): Hörspielarbeit im Unterricht – warum? In: *Zielsprache Englisch* 22/4, 27–29.
- Berndt, A. (1997): Die Produktion eines Hörspiels im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – Zum Beispiel mit dem Kurzhörspiel „Fünf Mann Menschen“, von Friederike Mayröcker und E. Jandl. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 43, 431–442.

- Bertermann, D. (2007): Internet für das Sprachenlernen nutzen. In: *Frühes Deutsch* 12 (16. Jg.), 18–20.
- Biechele, B. (2004): Medienkompetenz und autonomes Lernen – Analyse und Reflexion empirischer Daten einer Befragung von DaF-Studierenden. In: Barkowski, H. & Funk, H. (Hg.) *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin, 152–174.
- Biechele, M. (2005): Online lernen, Grundlagen und Aufgabentypen. Was wir so alles im Internet finden. In: *Fremdsprache Deutsch* 33, 12–16.
- Bimmel, P. & Westhoff, G. (1995): Lesestrategien. Training im Muttersprachenunterricht – Transfer zum Fremdsprachenunterricht. In: Ehlers, S. (Hg.) *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht*. München, 135–150.
- Bischof, M. (2007): Kulturelle Vielfalt in unserer Stadt. Wie wir mit- und voneinander lernen können. In: *Frühes Deutsch* 10 (16. Jg.), 47–49.
- Bisle-Müller, H. & Ostberg, H. K. (2008): Projektarbeit Sprachpraxis. Erkundungen bei städtischen Entscheidungsträgern. Ein neues Konzept für den Internationalen Sommerkurs des Sprachenzentrums der Universität Augsburg. In: Chlosta, C., Lederer, G. & Krischer, B. (Hg.) *Auf neuen Wegen*. Göttingen, 453–461.
- Bittner, S. (2001): *Learning by Dewey? John Dewey und die deutsche Pädagogik 1900–2000*. Bad Heilbrunn.
- Blaes, R. (2009): Frei Formulieren. In: von LaRoche, W. & Buchholz, A. (Hg.) *Radio-Journalismus*. Berlin, 50–53.
- Blell, G. & Gienow, W. (1999): *Mediale Textvielfalt und Handlungskompetenz im Fremdsprachenunterricht: Zu Ehren Wilfried Gienows*. Frankfurt am Main.
- Block, D. (2003): *The social turn in second language acquisition*. Edinburgh.
- Block, D. (2007a): The rise of identity in SLA research – Post Firth and Wagner (1997). In: *The Modern Language Journal* 91/5 (Focus Issue), 863–876.
- Block, D. (2007b): *Second language identities*. London.
- Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz: Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München.
- Bock, M. (1992): Das halbstrukturierte-leitfadenorientierte Tiefeninterview. Theorie und Praxis der Methode am Beispiel von Paarinterviews. In: Hoffmeyer-Zlotnik, J. H. P. (Hg.) *Analyse verbaler Daten*. Opladen, 90–109.
- Bohn, R. (2001): Schriftliche Sprachproduktion. In: Helbig, G., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wiegand, H., Steger, H. & Brinker, K. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch* (Bd. 2). Berlin, 921–931.
- Bohnsack, F. (2005): *John Dewey: Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim.

- Börner, W. (2000): Interaktion in Lernaufgaben. In: Bausch, K. R., Christ, H., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hg.) *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen, 45–50.
- Börner, W. & Vogel, K. (Hg.) (1992): *Schreiben in der Fremdsprache. Prozeß und Text, Lehren und Lernen*. Bochum.
- Bracht, U. (2001): Grundbegriffe der Pädagogik: Lernen. In: Bernhard, A., Rothmel, L. & Freire, P. (Hg.) *Handbuch kritische Pädagogik*. Weinheim, 85–99.
- Bredella, L. (2002): Die Entwertung der Welt und der Sprache in der radikal-konstruktivistischen Fremdsprachendidaktik. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 1 (13. Jg.), 109–129.
- Bredella, L. (2010): Vorbemerkungen zum Kapitel Lernen als kulturelle Teilhabe. In: Hartung, O., Fink, M., Gansen, P., Priore, R. & Steininger, I. (Hg.) *Lernen und Kultur: Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften*. Wiesbaden, 21–30.
- Brinker, K., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wiegand, H. E. & Steger, H. (Hg.) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (2 Bände). Berlin.
- Bühlig, K. (1996): *Reformulierende Handlungen – Zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen.
- Burger, H. (1991): *Das Gespräch in den Massenmedien*. Berlin.
- Burger, H. (2000): Textsorten in den Massenmedien. In: Brinker, K., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wiegand, H. E. & Steger, H. (Hg.) (2000): *Text- und Gesprächslinguistik: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* Bd. 1. Berlin. 614–627.
- Christ, H. & Christ, I. (2005): Grenzüberschreitende Projektarbeit. Fremdsprachenerwerb und Sprachenwachstum in den Partnersprachen Deutsch und Französisch und darüber hinaus. In: Ahrens, R., Weier, U. (Hg.) *Englisch in der Erwachsenenbildung des 21. Jahrhunderts*. Heidelberg, 105–130.
- Claußen, T. (2009): *Strategientraining und Lernberatung. Auswirkungen auf das Kommunikations- und Lernverhalten ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen*. Tübingen.
- Colberg-Schrader, H. (2006): „Wer fliegt am besten?“ . Das Projekt „Wie lebt der Seeadler?“ der Hamburger Kita Rehrstieg. In: *Frühes Deutsch* 7 (15. Jg.), 22–23.
- Creutz, A. (2008): Projektmethodik III. Produkte und Auswertung. In: *Pädagogik* 1 (60. Jg.), 28–33.
- Dannerer, M. & Keim, L. (2007): Landeskunde via E-Mail und Internet – Über die Verbindung von Lehren, Coachen und Lernen auf Distanz. In: *GFL – German as a foreign language* (online) 1, 76–111. Verfügbar unter: http://gfl-journal.de/Issue_1_2007.php (letzter Aufruf: 10.03.2012).

- Davydov, V.V. (1995): Die Lerntätigkeit der Schüler und das Problem ihrer psychischen Entwicklung. In: Ehlers, S. (Hg.) *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht*. München, 71–78.
- Decke-Cornill, H. & Reichart-Wallrabenstein, M. (2002): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt am Main.
- Demmig, S. (2006): Das Konstanzer Konzept der DaF-Didaktikausbildung und die Projektmethode im Landeskundeunterricht. In: Wolff, A. & Barkowski, H. (Hg.) *Umbrüche*. Regensburg, 223–228.
- Desselmann, G. (1987): *Handlungsorientierte Aufgabengestaltung im Deutschunterricht für Ausländer. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. Leipzig.
- Devantić, R. & Glause, P. (2006): Das Spiel zum Tag der Einheit: Modell Bundesrat – Ein Planspiel der Oberstufe der Deutschen Schule Helsinki. In: *Der Deutsche Lehrer im Ausland* 1 (53. Jg.), 47–50.
- Dewey, J., Oelkers, J. & Hylla, E. (2000): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (Mit einem Nachwort von J. Oelkers und einer umfangreichen Auswahlbibliographie)*. Weinheim.
- Dewey, J., Oelkers, J. & Hylla, E. (2008): *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie)*. Weinheim.
- Diekmann, W. (2005): Mehr sprechen – weniger zappen. Ein netzgestütztes Landeskundeprojekt mit DaF-Lernern. In: *InfoDaF* 6 (32. Jg.), 556–572.
- Dirks, U. (2007): Fremdsprachenforschung als ‚Entdeckungsreise‘. Im Spannungsfeld von Abduktion, Deduktion und Induktion. In: Vollmer, H. J. (Hg.) *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main. 43–58.
- Donato, R. (2000): Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: Lantolf, J. P. (Hg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, 27–50.
- Dshevleikova, M. & Dimitrova, S. (2005): Vom Baum zum tropischen Regenwald. Vom sachorientierten Deutschunterricht zum Fachunterricht Geografie. In: *Frühes Deutsch* 2/6, 32–36.
- Dürscheid, C. (2005): Medien, Kommunikationsformen, kommunikative Gattungen. In: *Linguistik online* (online) 22, 1/05. Verfügbar unter: http://www.linguistik-online.com/22_05/duerscheid.html (letzter Aufruf: 10.09.2011).
- Eckerth, J. (2003): *Fremdsprachenerwerb in aufgabenbasierten Interaktionen*. Tübingen.
- Eckerth, J., Schramm, K. & Tschirner, E. (2009): Review of recent research (2002–2008) on applied linguistics and language teaching with specific reference to L2 German (part 1). In: *Language Teaching* 1 (42. Jg.), 41–66.

- Edelhoff, C. & Weskamp, R. (Hg.) (1999): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning.
- Edmondson, W. J. & House, J. (2006³): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen.
- Ehlers, S. (1995a): *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht*. München.
- Ehlers, S. (1995b): Vorwort. In: Ehlers, A. (Hg.) *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht*. München, 7–18.
- Ehlich, K. (Hg.) (2007a): *Sprache und sprachliches Handeln*. Berlin.
- Ehlich, K. (2007b): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Ehlich, Konrad (Hg.) *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 3. Berlin, 483–508.
- Ehlich, K. (2007c): Zum Textbegriff. In: Ehlich, Konrad (Hg.) *Sprache und sprachliches Handeln*. Bd. 3. Berlin, 531–550.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1976): *Halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT)*. In: *Linguistische Berichte*, Nr. 45, 21–41.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979): Erweiterte Halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT): Intonation. In: *Linguistische Berichte* 59, 51–75.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1981): Die Wiedergabe intonatorischer, nonverbaler und aktionaler Phänomene im Verfahren HIAT. In: Lange-Seidl, A. (Hg.) *Zeichenkonstitution*. Berlin, 174–186.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1986): *Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation*. Tübingen.
- Eichheim, H. (2001): Deutschunterricht in den Massenmedien. In: Helbig, G., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wiegand, H. E., Steger, H & Brinker, K. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin, 1053–1061.
- Emer, W. & Lenzen, K.-D. (2008): Projekteigene und projektnahe Methoden im Überblick. In: *Pädagogik* 1 (60. Jg.), 16–19.
- Emer, W. & Rengstorf, F. (2008): Projektmethodik I: Planung. In: *Pädagogik* 1 (60. Jg.), 20–23.
- Erlenwein, S. (2005): Rotkäppchen in der Wüste: Videofilm zur Märchenpantomime "Rotkäppchen für den Primarschulunterricht... In: *Frühes Deutsch* 2/4, 24–27.
- Fandrych, C. (2008): Textsortenforschung und Sprachdidaktik. In: Hall, C. (Hg.) *Finnisch-deutsche Begegnungen in Sprache, Literatur und Kultur*. Berlin, 57–77.
- Fandrych, C. & Thonhauser, I. (Hg.) (2008): *Fertigkeiten – integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Fertigkeiten und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Wien.

- Feilke, H. (2000): Die pragmatische Wende in der Textlinguistik. In: Brinker, K., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wiegand, H.E. & Steger, H. (Hg.) *Text und Gesprächslinguistik*. Bd. 1. Berlin, 64–82.
- Fiehler, R., Barden, B., Elstermann, M. & Kraft, B. (2004): *Eigenschaften gesprochener Sprache*. Tübingen.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997): On Discourse, communication, and some fundamental concepts in SLA research. In: *Modern Language Journal* 81, 285–300.
- Firth, A. & Wagner, J. (1998): SLA Property: No Trespassing! In: *The Modern Language Journal* 82/i, 91–94.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hg.⁵) (2007): *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbeck.
- Flowerdew, J. & Miller, L. (2008): Social structure and individual agency in second language learning: evidence from three life histories. In: *Critical Inquiry in Language Studies* 4 (5. Jg.), 201–224.
- Frey, K. (2007): Die Projektmethode: *Der Weg zum bildenden Tun* (Neu ausgestattete Sonderausgabe). Weinheim.
- Friebertshäuser, B. (2003a): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hg.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, 371–395.
- Friebertshäuser, B. (2003b): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hg.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, 503–534.
- Friebertshäuser, B. (Hg.) (2009): *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven im Anschluss an P. Bourdieu* (2., durchgesehene und erweiterte Auflage). Wiesbaden.
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hg.) (2003): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Studienausgabe). Weinheim.
- Funk, H. (2006): Aufgabenorientierung in Lehrwerk und Unterricht – das Problem der Theorie mit der Vielfalt der Praxis. In: Bausch, K. R., Burwitz-Melzer, E. Königs, F. & Krumm, H.-J. (Hg.) *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen, 52–61.
- Geertz, C. (1995a⁴): *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main.
- Geertz, C. (1995b⁴): „Aus der Perspektive des Eingeborenen,– Zum Problem des ethnologischen Verstehens. In: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt am Main, 289–309.
- Geertz, C. (1997): *Spurenlesen. Der Ethnologe und das Entgleiten der Fakten*. München.

- Geißler, R. (2006): *Integration durch Massenmedien. Medien und Migration im internationalen Vergleich*. Bielefeld.
- Geißler, R. & Pöttker, H. (2010): *Medien und Integration in Nordamerika. Erfahrungen aus den Einwanderungsländern Kanada und USA*. Bielefeld.
- Geva, E. (2002): A radiostation project. In: *Englisch Teachers' Journal* 54, 85–86.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005): *Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen – Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1-A2, B1-B2, C1-C2*, CD-ROM. Berlin.
- Gläser-Zikuda, M. & Hascher, T. (Hg.) (2007): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn.
- Göbel, K. (2010): Videographie als Verfahren zur Erforschung von Lehr- / Lernprozessen. In: Aguado, K., Schramm, K. & Vollmer, H. J. (Hg.) *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt am Main, 277–306.
- Goethe Institut, Bordeaux (1992): Arbeitsgruppe am Goethe-Institut Bordeaux. Richtig kombiniert. Dr. Watson oder: Der Lernende als Detektiv. Zur Arbeit mit (Kriminal)Hörspielen im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 7, 44–48.
- Grieffhaber, W. (o.J.) Arbeitsschritte der Schreibproduktanalyse. Überblick. (online) Verfügbar unter: <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/cps/wrt/ueb/index.html> (letzter Aufruf: 09.10.2011)
- Groene, H. & Kieschke, K. (1984): Produktive Hörspielarbeit auf der Sekundarstufe I: Schülerorientierung im Fremdsprachenunterricht. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 2 (37. Jg.), 76–82.
- Grotjahn, R. (1993): Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie. In: Timm, J.-P. (Hg.) *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum, 224–248.
- Grotjahn, R. (2000): Einige Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie. In: Aguado, K. (Hg.) *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler, 19–30.
- Gudjons, H. (2004): Lernen – Denken – Handeln. Lern-, kognitions- und handlungspsychologische Aspekte zur Begründung des Projektunterrichts. In: Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J. & Speth, M. (Hg.) *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg, 111–132.
- Gudjons, H. (2008a): *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Bad Heilbrunn.
- Gudjons, H. (2008b): Projektunterricht. Ein Thema zwischen Ignoranz und Inflation. In: *Pädagogik* 1 (60. Jg.), 6–10.

- Gültekin, N., Demirkaya, S. & Riemer, C. (2009): Vorschulische Sprachförderung für Kinder mit Migrationshintergrund: Das Bielefelder Forschungsprojekt Miki. In: Schramm, K. & Schroeder, C. (Hg.) *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Münster, 131–156.
- Gumock, J.-E., Debski, R. & Wigglesworth, G. (2005): Oral Interaction around Computers in the project-oriented CALL Classroom. In: *Language Learning and Technology* (online) 9/3, 121–145. Verfügbar unter: <http://llt.msu.edu/vol9num3/pdf/jeon.pdf> (letzter Aufruf: 10.03.2012).
- von Gunske Kölln, M. (2005): Virtuelle Reise in die DACH-Länder. Ein Internet-Projekt nicht nur für japanische Deutschlernende. In: *Fremdsprache Deutsch* 33, 51–53.
- Gutenberg, N. (2000): Mündlich realisierte schriftkonstituierte Textsorten. In: Brinker, K., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wiegand, H.E. & Steger, H. (Hg.) *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd. 1. Berlin, 574–587.
- Häcki Buhofer, A. (2000): Mediale Voraussetzungen: Bedingungen von Schriftlichkeit allgemein. In: Brinker, K., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wiegand, H. E. & Steger, H. (Hg.): *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd. 1. Berlin, 251–261.
- Hackl, B. (1994): *Projektunterricht in der Praxis. Utopien, Frustrationen. Lösungswege*. Wien.
- Hahne, K. & Schäfer, U. (2004): Geschichte des Projektunterrichts in Deutschland nach 1945. In: Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J. & Speth, M. (Hg.) *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg, 89–107.
- Hallet, W. (2006): Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch tasks. In: Bausch, K.R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hg.) *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen, 72–83.
- Hänsel, D. (Hg.) (1988): *Das Projektbuch Sekundarstufe*. Weinheim.
- Hänsel, D. (Hg.) (1992): *Das Projektbuch Grundschule*. Weinheim.
- Hänsel, D. (Hg.) (1997): *Handbuch Projektunterricht*. Weinheim.
- Hänsel, D. (1999): *Projektunterricht: Ein praxisorientiertes Handbuch* (2., neu ausgestattete Auflage). Weinheim.
- Hartung, M. (2001): Formen der Adressiertheit der Rede. In: Brinker, K., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wiegand, H.E. & Steger, H. (Hg.) *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd. 2. Berlin, 1348–1355.
- Hartung, O., Fink, M., Gansen, P., Priore, R. & Steininger, I. (Hg.) (2010): *Lernen und Kultur. Kulturwissenschaftliche Perspektiven in den Bildungswissenschaften*. Wiesbaden.
- Hartung, W. (2000): Kommunikationsorientierte und handlungstheoretisch ausgerichtete Ansätze. In: Brinker, K., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wie-

- gand, H.E. & Steger, H. (Hg.) *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd. 1. Berlin, 83–96.
- Heinemann, M. & Heinemann, W. (2002): *Grundlagen der Textlinguistik. Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen.
- Heinemann, W. (2008): Textpragmatische und kommunikative Ansätze. In: Janich, N. (Hg.) *Textlinguistik*. Tübingen, 113–144.
- Hennig, J. (2000): Der Einfluss der Textlinguistik auf den Journalismus. In: In: Brinker, K., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wiegand, H.E. & Steger, H. (Hg.) *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd. 1. Berlin, 870–877.
- Henrici, G. (2000): Methodologische Probleme bei der Erforschung des Fremdsprachenerwerbs. In: Aguado, K. (Hg.) *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler, 31–40.
- Henrici, G. (2001): Lernen und Lehren von Fremdsprachen. Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. Zur Forschungsmethodologie. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12/2, 33–39.
- Henrici, G., Königs, F. G. & Zöfgen, E. (Hg.) (2003): Mündliche Produktion in der Fremdsprache. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*. Bd. 32.
- Hess, H.-W. & Chaudhuri, T. (2010): Prinzip Vernetzung – Stabilisierung und Dynamisierung beim Fremdsprachenlernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 42, 23–28.
- Hirschfeld, U. (1994): *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. Frankfurt am Main.
- Hoffmann, B. (2003): *Medienpädagogik. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Paderborn.
- Hoffmann, S. (2008): *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Tübingen.
- Hoffmann, S. & Schart, M. (2008): Unbestimmtheit als Potential: Projektorientiertes Lehren und Lernen. In: *Fremdsprache Deutsch* 38, 29–35.
- Holl, E. (2008): Es war einmal ... und ist noch heute! Mehrsprachige Theaterworkshops zu Märchenstoffen mit Schülern aus Afrika und Deutschland. In: *Frühes Deutsch* 14 (17. Jg.), 36–40.
- Holtappels, H.G. (2004): Sozialisationstheoretische Begründungskontexte für Projektlernen. In: Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J. & Speth, M. (Hg.) *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg, 133–150.
- Hopf, C. (2007): Qualitative Interviews – Ein Überblick. In: Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hg.) *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbeck, 349–360.
- Hu, A. (2001): Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnographischen Studie. In: Müller-Hartmann, A. &

- Schocker- von Ditfurth, M. (Hg.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen, 11–39.
- Janich, N. (Hg.) (2008): *Textlinguistik. 15 Einführungen*. Tübingen.
- Kauffmann, F. (2005): . . . ich bin froh, dass ich diese wunderbare Seele getroffen habe: L2 als Arbeitssprache: Projektunterricht in realem Kontext. In: *Babylonia* 2, 30–32.
- Kinginger, C. (2003): Alice doesn't live here anymore: foreign language learning and identity reconstruction. In: Pavlenko, A. & Blackledge, A. (Hg.) *Negotiation of Identity in multilingual contexts*. Clevedon, 219–242.
- Kleppin, K. (2006): Selbstreflexion und Selbstevaluation: ein vernachlässigtes Potential bei Aufgaben. In: Bausch, K.R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.) *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen, 102–108.
- Kluckhohn, K. (2009): *Podcasts im Sprachunterricht am Beispiel Deutsch*. Berlin.
- Knoll, M. (1984): Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30/5, 663–674.
- Knoll, M. (1991): Europa – nicht Amerika. Zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik. In: *Pädagogische Rundschau* 44, 41–58.
- Knoll, M. (1993): Die Projektmethode – Ihre Entstehung und Rezeption. In: *Pädagogik und Schulalltag* 48/4, 238–254.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2008): Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In: Janich, N. (Hg.) *Textlinguistik*. Tübingen, 199–216.
- Komarova, L. (1995): Ausbildung der Lerntätigkeit im Fremdsprachenunterricht. In: Ehlers, A. (Hg.) *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht*. München, 53–70.
- König, E. & Bentler, A. (2003): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hg.) *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim, 88–96.
- Königs, F.G. (2000): How to do research with words? Überlegungen zur Forschungsmethodologie in der Fremdspracherwerbsforschung. In: Aguado, K. (Hg.) *Zur Methodologie in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler, 55–62.
- Königs, F.G. (Hg.) (2001): *Impulse aus der Sprachlehrforschung: Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern*. Tübingen.
- Kramsch, C. & Vork Steffensen, S. (2008): Ecological Perspectives on Second Language Acquisition and Socialization. In: Hornberger, N.H. (Hg.) *Ency-*

- lopedia of Language and Education*. 2595–2606. Verfügbar unter: http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_194 (letzter Aufruf: 10.03.2012).
- Kramersch, C. & Whiteside, A. (2007): Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts. In: *The Modern Language Journal* 91, Focus Issue, 907–922.
- Krumm, H.-J. (1991): Unterrichtsprojekte. In: *Fremdsprache Deutsch* 4, 4–8.
- Krumm, H.-J. (2006): Können oder Handeln – die Funktion von Aufgaben für das Lehren und Lernen von Sprachen. In: Bausch, K. R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.) *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen, 123–129.
- Krumm, H.-J., Chabert, M.-P., Swerts, C., Roland, S. & McCaw, G. (1991): Spurensuchen: Projekt zum Thema „Fremd in Deutschland“. In: *Fremdsprache Deutsch* 4, 9–19.
- Kupetz, R. (Hg.) (1997): *Vom gelenkten zum freien Schreiben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main.
- Lamnek, S. (2008⁴): *Qualitative Sozialforschung – Lehrbuch* (Nachdruck). Weinheim.
- Lang, T. (2001): *Medien – Migration – Integration: Elektronische Massenmedien und die Grenzen kultureller Identität*. Berlin.
- Langner, M. (2005): Lernprojekte im autonomen universitären Sprachenlernen. In: Gohard-Radenkovic, A. (Hg.) *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue: Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext*. Bern, 109–128.
- Lantolf, J.P. (2000a): Introducing sociocultural theory. In: Lantolf, J.P. (Hg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, 1–26.
- Lantolf, J. P. (Hg.) (2000b): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford.
- Lantolf, J. P. (Hg.) (2008): *Sociocultural theory and second language learning* (Nachdruck). Oxford applied linguistics. Oxford.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M.E. (2008): *Sociocultural theory and the teaching of second languages*. London.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S.L. (2008³): *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford.
- von LaRoche, W. & Buchholz, A. (Hg.) (2009⁹): *Radio-Journalismus: Ein Handbuch für Ausbildung und Praxis im Hörfunk*. Berlin.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1994⁷): *An introduction to second language acquisition research*. London.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991): *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. New York.

- Legutke, M. (2006): Aufgabe – Projekt – Szenario. In: Bausch, K.R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.) *Aufgabenorientierung als Aufgabe*. Tübingen, 140–148.
- Legutke, M. (2007): Textproduktion und die Rolle von Lernertexten im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hg.) *Textkompetenzen*. Tübingen, 131–138.
- Legutke, M. & Rösler, D. (2003): Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien: Beiträge des Giessener Forschungskolloquiums. Tübingen. Legutke, M. & Thomas, H. (1997): *Process and experience in the language classroom*. London.
- Legutke, M., Müller-Hartmann, A. & Schocker-v.Ditfurth, M. (2002): Mediale Lernumgebungen im Schnittfeld von Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung. In: Decke-Cornill, H. & Reichart-Wallrabenstein, M. (Hg.) *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt am Main. 81–92.
- Legutke, M. K. & Rösler, D. (2005): Enhancing Collaborative Work by Integrating Digital Media into Foreign Language Teacher Education. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 174–191.
- Lehker, M. (2003): Projektarbeit im DaF-Unterricht. In: *InfoDaF* 6 (30. Jg.). 562–575.
- Leont'ev, A.A. (1984a): Sprachliche Tätigkeit. In: Viehweger, D., Leont'ev, A.N., Leont'ev, A.A. & Judin, E.G. (Hg.) *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit*. Berlin, 31–44.
- Leont'ev, A.N. (1984b): Der allgemeine Tätigkeitsbegriff. In: Viehweger, D., Leont'ev, A.N., Leont'ev, A.A. & Judin, E.G. (Hg.) *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit*. Berlin, 13–30.
- Leont'ev, A.A. (1995): Sprache soll nicht „fremd“ sein. In: Ehlers, S. (Hg.) *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht*. München, 21–28.
- van Lier, L. (2000): From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. In: Lantolf, J. P. (Hg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, 245–259.
- Lüders, C. (2007): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Hg.) *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbeck, 384–401.
- Ludewig, A. (2003): Film making in second language aquisition. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*. 102–110.
- Lundquist-Mog, A. (2008): Mit Kunst Gesichter kreieren – Obst und Gemüse kreativ einsetzen. In: *Frühes Deutsch* 13 (17. Jg.), 40–42.
- Hammerich Maier, M. (2005): Kontrastive Fremderfahrung im Landeskundeunterricht. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* (online), 3 (10. Jg.), 1–11. Verfügbar unter: <http://spz1.spz.tudarmstadt.de>

- projekt_ejournal/jg-10-3/beitrag/Hammerich1.htm (letzter Aufruf: 10.09.2011).
- Martinez, H. (2005): Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht ... und für die Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 65–82.
- Massler, U. (2004): Charakteristika von Lernarrangements und Aufgaben für den Fremdspracherwerb in computergesützten Schreibprojekten. In: *dafwerkstatt* 2/4, 11–32.
- de Matteis, P. (2008): Wir und die Anderen: die Schule als interkulturelle „Werkstatt“. In: Kaunzner, U.A. (Hg.) *Der Fall der Kulturmauer: Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster, 73–82.
- Maurer, B. (2004): *Medienarbeit mit Kindern aus Migrationskontexten. Grundlagen und Praxisbausteine*. München.
- McKay, S.L. & Wong, S.-L. C. (1996): Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among chinese adolescent immigrant students. In: *Harvard Educational Review* 3, 577–609.
- Mempel, C. (2010): Multimedia-Transkriptionen nonverbaler Kommunikation am Beispiel der Bilderbuchbetrachtung im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. In: Aguado, K., Schramm, K. & Vollmer, H.J. (Hg.) *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt am Main, 231–256.
- Mennim, P. (2003): Rehearsed oral L2 output and reactive focus on form. In: *Englisch Language Teaching Journal* 2 (57. Jg), 130–138.
- Merkens, H. (2007): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hg.) *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbeck, 286–299.
- Mihaiu, T. (2005): Den Wolf gab es als Belohnung. In: *Frühes Deutsch* 8 (15. Jg.), 33–36.
- Moeller, M. (2007): Film als Projekt im DaF-Unterricht am Beispiel von *Die Mörder sind unter uns* von Wolfgang Staudte (1945). In: *GFL – German as a foreign Language* (online) 1, 112–136. Verfügbar unter: <http://www.gfl-journal.de/1-2007/moeller.pdf> (letzter Aufruf: 10.03.2012).
- Müller, B.-D. (1994⁵): *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht. Experimente aus der Praxis*. Berlin.
- Müller-Hartmann, A. (2005): Interkulturelles Lernen in internationalen Telekollaborationsprojekten: Die Entwicklung von Erfahrungswissen angehende Fremdsprachenlehrer innen. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 34, 192–206.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (2004): Projektorientiertes Lernen mit neuen Medien in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Bar-

- kowski, H. & Funk, H. (Hg.) *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin, 89–107.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (Hg.) (2001): *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen.
- Müller-Karpe, B. (2008): Wassermann und Mittagshexe: Ein fächerübergreifendes Literaturprojekt. In: *Der Deutsche Lehrer im Ausland* 3 (55. Jg.), 276–282.
- Nolle, R. (2002): *Aktive Medienarbeit. Interkulturelle Dialoge in Projekten handlungsorientierter Pädagogik*. Kassel.
- Oelkers, J. (2009): *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim.
- Ohm, Udo (2007): Informationsbearbeitung vs. Partizipation: Zweitspracherwerb aus kognitiv-interaktionistischer und soziokultureller Perspektive. In: Eßer, R., Krumm, H.-J. (Hg.) *Bausteine für Babylon: Sprache, Kultur, Unterricht . . . : Festschrift zum 60. Geburtstag von H. Barkowski*. München, 24–33.
- Otto, G. (2004): Projektunterricht als besondere Unterrichtsform. In: Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J. & Speth, M. (Hg.) *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg, 187–198.
- Overlack, I. (1985): Motivation durch Textproduktion – Erstellung eines englischen Hörspiels in der Hauptschule. In: *Englisch* 20/4, 131–134.
- Oxford, R.L. & Schramm, K. (2007): Bridging the gap between psychological and sociocultural perspectives on L2 learner strategies. In: Cohen, A.D. & Macarao, E. (Hg.) *Language Learner Strategies. Thirty Years of Research and Practice*. Oxford, 47–68.
- Pabst-Weinschenk, M. & Wachtel, S. (2004): *Schriftlich geprägte Mündlichkeit: Schreiben fürs Hören*. In: *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung* 90–100.
- Palfreyman, D. & Smith, R.C. (Hg.) (2003): *Learner autonomy across cultures: Language Education Perspectives*. Basingstoke.
- Pavlenko, A. (2002): Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use. In: Cook, V. (Hg.) *Portraits of the L2 user*. Clevedon, 277–302.
- Peuschel, K. (2006): Radio Deutsch als Fremdsprache. Von der Projektidee zum Podcast. In: *Infobrief Deutsch als Fremdsprache(E-DaF-Info)* 6 (9. Jg.). Verfügbar unter: <http://www.deutsch-als-fremdsprache.de/infodienst/2006/daf-info6-06.php#2> (letzter Aufruf: 10.03.2012).

- Peuschel, K. (2007): Kommunikation und Teilhabe – Wie Deutschlernende in Radio- und podcast-Projekten zu medial präsenten Sprachnutzenden werden. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 33–41.
- Peuschel, K. (2009a): Integrierte Textentwicklung in einem Radioprojekt mit fortgeschrittenen DaF-Lernenden. In: Peuschel, K. & Pietzuch, J. P. (Hg.) *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung*. Göttingen, 89–106.
- Peuschel, K. (2009b): Sprachliche Aktivitäten in Projekten – Radioprojekte für Deutsch als Fremdsprache aus der Lernendenperspektive. In: Baumann, B., Hoffmann, S. & Nied Curcio, M. (Hg.) *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main, 107–121.
- Piepho, H.-E. (2003): Von der Übungs- und Aufgabentypologie zur Szenariendidaktik – es hat sich was entwickelt. In: Legutke, M., Schocker-von Ditfurth, M. & Edelhoff, C. (Hg.) *Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn*. Tübingen, 59–68.
- Pietzuch, J. P. (2009): Kulturelles Lernen als Modifikation personaler Kulturkonstrukte – Eine Projektheuristik. In: Peuschel, K. & Pietzuch, J. P. (Hg.) *Kaleidoskop der jungen DaF-/DaZ-Forschung*. Göttingen, 107–131.
- Pilaski, A. (2006): Stationenlernen mit Kindern. Eine poetische Erzählung entfaltet ihren Zauber. In: *Fremdsprache Deutsch* 35, 34–37.
- Portmann, P. R. (1991): *Schreiben und Lernen – Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik*. Tübingen.
- Portmann-Tselikas, P. (2001): Sprechhandlungen und unterrichtsspezifische Sprachtätigkeiten. In: Helbig, G., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wiegand, H.E., Steger, H. & Brinker, K. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin, 248–257.
- Portmann-Tselikas, P. R. & Schmölzer-Eibinger, S. (Hg.) (2002): *Textkompetenz. Neue Perspektiven für das Lernen und Lehren*. Innsbruck.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2009²): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. München.
- Pürschel, H. & Tinnefeld, T. (Hg.) (2005): *Moderner Fremdspracherwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia: Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis*. Bochum.
- Rassi, B. (2001): Die Lektorin und ihr Radio. In: *Theorie und Praxis – Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache (Schwerpunkt Auslandslektorat)* 5, 59–67.
- Rau, Cornelia (1994): *Revisionen beim Schreiben. Zur Bedeutung von Veränderungen in Textproduktionsprozessen*. Tübingen.
- Ray, L. & Nutting, D. (2005): Deutsche Märchen und DaF in Australien. Hintergrund zum Projekt „Märchen-Kit“. In: *Frühes Deutsch* 2 (14. Jg.), 20–23.

- Rehbein, J. (1977): *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart.
- Rehbein, J. (1984): *Reparative Handlungsmuster im Fremdsprachenunterricht*. Roskilde.
- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, Bernd, Watzke, Franziska & Herkenrath, A. (2004): *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HI-AT*. Hamburg. Verfügbar unter: http://www1.uni-hamburg.de/exmaralda/Daten/6D-HIAT/AzM_56-extern-audios.pdf (letzter Aufruf: 10.03.2012).
- Riemer, C. (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Baltmannsweiler.
- Riemer, C. (2005): Nie zu früh und immer zu wenig: Forschung im und für den Fremdsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, E. & Quetz, J. (Hg.) *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung*. Berlin, 85–93.
- Riemer, C. (2006): Entwicklungen in der qualitativen Fremdsprachenforschung: Quantifizierung als Chance oder Problem? In: Timm, J.-P. (Hg.) *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung*. Tübingen, 451–464.
- Riemer, C. (2007): Textrezeption und Textproduktion als fremdzweitsprachliche Kernkompetenzen. In: Bausch, K. R., Burwitz-Melzer, E., Königs, F.G. & Krumm, H.-J. (Hg.) *Textkompetenzen*. Tübingen, 161–168.
- Riemer, C. (2008): DaF/DaZ und empirische Forschung - wechselnde Herausforderungen. In: Chlost, C., Lederer, G. & Krischer, B. (Hg.) *Auf neuen Wegen*. Göttingen, 445–459.
- Riemer, C. (2010): Erste Schritte empirischer Forschung: Themenfindung, Forschungsplanung, forschungsmethodische Entscheidungen. In: C. Chlost, & M. Jung (Hg.) *DaF integriert. Literatur – Medien – Ausbildung. Tagungsband der 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008*. Göttingen, 423 - 434.
- Rösler, D. (2001): Fachwissen, Neue Medien und Projektarbeit in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern – Impulse aus dem Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Königs, F. G. (Hg.) *Impulse aus der Sprachlehrforschung*. Tübingen, 79–92.
- Rösler, D. & Würffel, N. (2010): Blended Learning im Fremdsprachenunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 42, 5–11.
- Rottmann, K. (2006): Stationenlernen im Museum. Eine neue Methode für die Arbeit im Museum auch im Zusammenhang mit dem Thema 'Sprachen lernen im Museum'. In: *Der Deutsche Lehrer im Ausland* 4 (53. Jg), 329–337.
- Schamm, C. (2008): Das Projekt "Fünf lyrische Pantomimen,.. Ein Bericht über den Versuch, lyrische Texte und szenisches Gestalten in den DaFuN-

- terricht für brasilianische Studierende zu integrieren. In: *InfoDaF* 6 (35. Jg.), 574–593.
- Schart, M. (2003a): *Projektunterricht – subjektiv betrachtet: Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren.
- Schart, M. (2003b): Was ist das eigentlich: Projektunterricht – Ein fiktives Gespräch über eine vage Idee. In: *InfoDaF* 6 (30. Jg.), 576–593.
- Schier, E. (2005): Zu Gast bei Pharao. Lernszenario Alt-Ägypten. Neue Wege ins Museum. In: *Frühes Deutsch* 2, 5, 41–46.
- Schlak, T. (2003): Autonomes Lernen im Rahmen einer virtuellen Deutschlandreise. In: *InfoDaF* 6 (30. Jg.), 597–607.
- Schlemminger, Gerald (1986): Radio selbst machen – in der Fremdsprache! Anregungen und Erfahrungen mit Deutschsendungen auf „Freien Radios“ in Frankreich. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 39, 91–94.
- Schlemminger, Gerald (1989): Radio libre – Erfahrungen mit einer deutschsprachigen Jugendsendung bei einem freien Radiosender in Frankreich. In: Müller, B.-D. (Hg.) *Anders Lernen im Fremdsprachenunterricht – Experimente aus der Praxis*. Berlin, 163–174.
- Schlickau, S. (1996): *Moderation im Rundfunk. Diskursanalytische Untersuchungen zu kommunikativen Strategien deutscher und britischer Moderatoren*. Frankfurt am Main.
- Schmelter, L. (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*. Tübingen.
- Schmenk, Barbara (2008): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen.
- Schmidt, T. (2009): Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts. In: *Forum Sprache* (online) 1, 24–43. Verfügbar unter: http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/ForumSprache_01_2009_Artikel02-Schmidt_978-3-19-006100-6-2.pdf (letzter Aufruf: 10.03.2012).
- Schmidt, W. (Autorenkollektiv unter der Leitung von) (1981): *Funktionalkommunikative Sprachbeschreibung. Theoretisch-methodische Grundlegung*. Leipzig.
- Schmölzer-Eibinger, S. & Weidacher, G. (Hg.) (2007): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen.
- Schnotz, W., Ballstaedt, S.P. & Mandl, H. (1981): Lernen mit Texten aus handlungstheoretischer Sicht. In: Mandl, H. (Hg.) *Zur Psychologie der Textverarbeitung. Ansätze, Befunde, Probleme*. München, 537–571.
- Schocker-von Ditfurth, M. (2001): Die Suche nach dem gegenstandsangemessenen Ansatz zur Erforschung von Lernaltersprachen in komplexen Handlungsfeldern: Grundsätze und Verfahren ethnographischer Forschung. In:

- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Ditfurth, M. (Hg.) *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen*. Tübingen, 84–113.
- Schomer, M. (2008): Von HYPERLINK zu HYPERLINK: Sprachliche Lernziele (auch im Anfängerunterricht) mit dem Internet verfolgen. In: *Fremdsprache Deutsch* 33, 17–25.
- Schramm, K. (2001): *L2-Leser in Aktion. Der fremdsprachliche Leseprozess als mentales Handeln*. Münster.
- Schramm, K. (2008): GeR(n) handlungsorientiert – Anmerkungen zur Handlungstheorie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen am Beispiel des Lesens. In: Fandrych, C. & Thonhauser, I. (Hg.) *Fertigkeiten – integriert oder separiert?* Wien, 151–175.
- Schramm, K. & Aguado, K. (2010): Videographie in den Fremdsprachendidaktiken – Ein Überblick. In: Aguado, K., Schramm, K. & Vollmer, H.J. (Hg.) *Fremdsprachliches Handeln beobachten, messen, evaluieren*. Frankfurt am Main, 185–214.
- Schramm, K. & Schroeder, C. (Hg.) (2009): *Empirische Zugänge zu Spracherwerb und Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache*. Münster.
- Schreier, H. (2004): Drei Facetten der Projektidee: Die Sache der Projektidee und das Problem der leeren Namen. Zur Begründung der Notwendigkeit eines Blicks in die Ideengeschichte. In: Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J. & Speth, M. (Hg.) *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg, 71–88.
- Schreier, I. (2001): Mündliche Sprachproduktion. In: Helbig, G., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wiegand, H.E., Steger, H. & Brinker, K. (Hg.) *Deutsch als Fremdsprache – Ein internationales Handbuch*. Bd. 2. Berlin. 908–920.
- Schröder, H.-G. (2006): Spiele mit der Sprache – Sprache zum Spielen. Szenisches Spiel und Rezitation im frühen Fremdsprachenunterricht. In: *Frühes Deutsch* 8 (15. Jg.), 29–32.
- Schwarzmeier, A., Werner, U. & Uhlitzsch, S. (2007): *Interaudio. Materialien für die interkulturelle Radioausbildung (mit Handouts in fünf Sprachen)*. Kassel.
- Schwemmer, E. (2007): Der Kaffee dampft, Annette mampft. In: *Frühes Deutsch* 11 (16. Jg.), 47–48.
- Skiba, D. (2008): *Schriftliches Argumentieren in der Fremdsprache. Eine explorativ-interpretative Untersuchung von Interimstexten chinesischer Deutschlerner*. Tübingen.
- Snyder Ohta, A. (2000): Rethinking interaction in SLA. Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In: Lantolf, J. P. (Hg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, 51–78.

- Speth, M. (2004): John Dewey und der Projektgedanke. In: Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J. & Speth, M. (Hg.) *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg, 19–38.
- Steinke, I. (2007): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hg.) *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbeck, 319–331.
- Stevener, J. (2003): Aufmerksamkeit, Automatisierung und Monitoring. Zur Forschungsmethodik. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 32, 27–49.
- Stork, A. (2010): Lerntagebücher. In: Hallet, W. & Königs, F.G. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber, 261–265.
- Suin de Boutemard, B. (2004): Projektnahe Konzeptionen in der deutschen Reformpädagogik und die Rezeption von Dewey in der Weimarer Zeit. In: Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J. & Speth, M. (Hg.) *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg, 39–70.
- Swain, M. & Deters, P. (2007): „New,, Mainstream SLA Theory. Expanded and Enriched. In: *The Modern Language Journal* 91 (Focus Issue), 820–836.
- Šimunek, R. (2007): *Formelhafte Sprache und Internetprojekte. Zum Sprachgebrauch und -erwerb fortgeschrittener Fremdsprachenlerner*. Tübingen.
- Theunert, H. (2008): *Interkulturell mit Medien. Die Rolle der Medien für Integration und interkulturelle Verständigung*. München.
- Thiele, G.A. (1999): Produktive Medienarbeit in der Schule – heute. In: Baacke, D., Kornblum, S., Lauffer, J., Mikos, L. & Thiele, A.G. (Hg.) *Handbuch Medien. Medienkompetenz*. Bonn, 62–69.
- Thiersch, A. (2000): Hörspiel schreiben – ein Unterrichtsprojekt. In: *Fremdsprachenunterricht* 44, 6, 422–426.
- Thorne, S. L. (2000): Second Language acquisition theory and the truth(s) about relativity. In: Lantolf, J. P. (Hg.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford, 219–243.
- Thorne, S. L. (2009): ‚Community‘, semiotic flows, and mediated contribution to activity. In: *Language Teaching* 1 (42. Jg.), 81–94.
- Tillmann, K.-J. (2004): Gibt es eine ökonomische Begründung für Projektunterricht? In: Bastian, J., Gudjons, H., Schnack, J. & Speth, M. (Hg.) *Theorie des Projektunterrichts*. Hamburg, 151–164.
- Toohy, K. & Norton, B. (2003): Learner autonomy as agency in sociocultural settings. In: Palfreyman, D. & Smith, R.C. (Hg.) *Learner autonomy across cultures*. Basingstoke, 58–72.
- Tschirner, E. & Rösler, D. (2005a): Fremdsprachenlernen und digitale Medien: Bemerkungen zum vorläufigen Abschluss einer Diskussion. In: *Deutsch als Fremdsprache* 2, 74–79.

- Tschirner, E. & Rösler, D. (2005b): Fremdsprachenlernen und digitale Medien. Viele Fragen und ein Aufruf zur Diskussion. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3, 144–155.
- Tulodziecki, G. (1981): Aufgaben der Medienforschung im Bereich der Fremdsprachendidaktik aus wissenschaftstheoretischer Sicht. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 17, 275–286.
- Urzainqui Alonso, E. & Costabiei, M. (2001): Mein eigenes Unternehmen. Fächerübergreifendes Sprachenlernen in Form des Projektunterrichts. In: *Zielsprache Deutsch*, 1–2. Jg., Nr. 1, 47–61.
- van Reemen, B. (2008): Kamishibai. Ein Theaterprojekt fürs DaF-Lernen. In: *Frühes Deutsch* 13 (17. Jg.), 16–20.
- Vassileva-Sarchelieva, R. & Dimitrova, S. (2007): Die allerbeste Deutschstunde: Wenn man miteinander lernt. In: *Frühes Deutsch* 10 (16. Jg.), 8–11.
- Vaupel, D. (2008): Projektmethodik II. Durchführung – Struktur geben und den Lernenden Verantwortung übertragen. In: *Pädagogik* 1 (60. Jg.), 24–27.
- Viehweger, D. (Hg.) (1984): *Grundfragen einer Theorie der sprachlichen Tätigkeit*. Stuttgart.
- Vollmer, H. J. (Hg.) (2007): *Synergieeffekte in der Fremdsprachenforschung. Empirische Zugänge, Probleme, Ergebnisse*. Frankfurt am Main.
- von der Emde, S. & Schneider, J. (2006): Vernetzte Interaktionen: Von Problemen zu neuen Möglichkeiten für interkulturelles Lernen. In: Linke, G. (Hg.) *New Media – New Teaching Options?! Heidelberg*, 179–209.
- Wachtel, S. (2003⁵): *Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen*. Konstanz.
- Wachtel, S. (2009a⁴): *Schreiben fürs Hören. Trainingstexte, Regeln und Methoden*. Konstanz.
- Wachtel, S. (2009b): *Sprechen und Moderieren in Hörfunk und Fernsehen* (Inklusive CD mit Hörbeispielen zusammengestellt von R. Pedé). Konstanz.
- Walter, M. & Grommes, P. (2008): *Fortgeschrittene Lernervarietäten. Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen.
- Wendt, M. (2002): Kontext und Konstruktion. Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13/1, 1–62.
- Wendt, M. (Koordinator) (2000): Sprachliches Lernen und Handeln in mehrsprachigen und interkulturellen Kontexten. Gemeinsames Papier der kooperierenden Wissenschaftler/innen. In: Abendroth-Timmer, D. & Breidbach, S. (Hg.) *Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit*. Frankfurt am Main, 23–60.
- Werner, U. & Günnel, T. (2003): *Der Radioschein. Radiojournalistische Basis-Ausbildung für Laien (Praxishandbuch für Lehrende)*. München.

- Wertsch, J.V. (1997): *Vygotskij und die gesellschaftliche Bildung des Bewußtseins. Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie*. Marburg.
- Wertsch, J.V. (1993): *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Cambridge.
- Wertsch, J.V. (1995): *Culture, communication, and cognition. Vygotskian perspectives*. Cambridge.
- Wicke, M. & Wicke, R.E. (2002): Projektorientiertes Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. In: *Der Deutsche Lehrer im Ausland 2* (49. Jg.), 115–121.
- Wicke, R.E. (1991): Hallo Deutschland – Hier ist Kanada! In: *Fremdsprache Deutsch 4*, 28–31.
- Wicke, R.E. (1997): *Vom Text zum Projekt. Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache,,*. Berlin.
- Wicke, R.E. (2005): *Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning.
- Wicke, R.E. (2008): Mikroprojekte im DaF-Unterricht. In: *Der Deutsche Lehrer im Ausland 4* (55. Jg.), 397–400.
- Widlok, P. (1992): *Community Radios in den USA*. Berlin.
- Wieland, K. (2007): „Wald macht Schule,– Sachunterricht im Erlebniswald Trappenkamp. In: *Frühes Deutsch 11* (16. Jg.), 39–41.
- Wikete, M. & Aldea, M.-M. (2005): Theater im Unterricht – Unterricht im Theater. Vom Einsatz theatralischer Mittel im DaF-Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache 3* (42. Jg.), 173–178.
- Wolff, D. (1999): Zu den Beziehungen zwischen Theorie und Praxis in der Entwicklung von Lernerautonomie. In: Edelhoff, C. & Weskamp, R. (Hg.) *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning, 37–48.
- Wolff, S. (2007a): Wege ins Feld und ihre Varianten. In: Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hg.) *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbeck, 334–349.
- Wolff, S. (2007b): Clifford Geertz. In: Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hg.) *Qualitative Forschung – Ein Handbuch*. Reinbeck, 84–96.
- Wrobel, A. (1995): *Schreiben als Handlung. Überlegungen und Untersuchungen zur Theorie der Textproduktion*. Tübingen.
- Wrobel, Arne (2000): Phasen und Verfahren der Produktion schriftlicher Texte. In: Brinker, K., Burkhardt, A., Ungeheuer, G., Wiegand, H.E. & Steger, H. (Hg.) *Text- und Gesprächslinguistik*. Bd. 1. Berlin, 458–472.
- Würffel, N. (2006): *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen.
- Würffel, N. (2010): Kooperatives Schreiben im Fremdsprachenunterricht: Potentiale des Einsatzes von Social-Software-Anwendungen am Beispiel kooperativer Online-Editoren. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdspra-*

- chenunterricht* 13/1. Verfügbar unter: http://spz1.spz.tudarmstadt.de/projekt_ejournal/jg-13-1/docs/Wuerffel1.pdf (letzter Aufruf: 10.03.2012).
- Wygotskij, L.S. (1986): *Denken und Sprechen*. Frankfurt am Main.
- Zimnaja, I.A. (1995): Ein von der Persönlichkeit und Tätigkeit des Lerner ausgehendes Konzept für den Fremdsprachenunterricht. In: Ehlers, S. (Hg.) *Lerntheorie, Tätigkeitstheorie, Fremdsprachenunterricht*. München. 29–38.

Abbildungsverzeichnis

3.1	Modelle von Projektarbeit (Lehker 2003: 564)	19
3.2	Projekte als Teil gesellschaftlicher Wirklichkeit	23
4.1	Transliterationsbeispiel Original, Auszug	78
4.2	Transliterationsbeispiel Resultat, Auszug	79
4.3	Transliterationskonventionen	80
5.1	Projektschritte im <i>radiodaf</i> -Projekt	89
5.2	Sendungsprotokoll H07, Auszug	101
5.3	Sendungsprotokoll AS07, Auszug	102
5.4	Transkript ‹Rätsel› – AS07_08_mR, Seite 1	103
5.5	Transkript ‹Rätsel› – AS07_08_mR, Seite 2	104
5.6	Transkript ‹300 Gerichte› – AS07_12_mR, Seite 1	105
5.7	Sendungsprotokoll P07, Seite 1	115
5.8	Sendungsprotokoll P05, Seite 1	116
5.9	Sendungsprotokoll P05, Seite 2	117
5.10	Transkript ‹Schwärmerei› – P07_02_mR, Seite 1	118
5.11	Transkript ‹Schwärmerei› – P07_02_mR, Seite 2	119
5.12	Transkript ‹Slowakisch› – P07_14_mR	120
6.1	Projektschritt zwei	125
6.2	FÜR DAS HÖREN SCHREIBEN und Teilhandlungen	126
6.3	Transliteration der schriftlichen Vorlage von ARAT	136
6.4	Transliteration der schriftlichen Vorlage von URTE, Seite 1	137
6.5	Transliteration der schriftlichen Vorlage von URTE, Seite 2	138
6.6	Transkript ‹Zahlen› – P07_04_mR, Seite 1	142
6.7	Transliteration der schriftlichen Vorlage der Moderationsgruppe im Projekt P07, Seite 2	143
6.8	JADI – Vom Stichpunkt zur Formulierung I	147
6.9	JADI – Vom Stichpunkt zur Formulierung II	148
6.10	JADI – Vom Stichpunkt zur Formulierung III	149
6.11	JADI – Von der korrigierten Formulierung zur mündlichen Rea- lisierung	150
6.12	Sprachliche Tätigkeit im Projektschritt zwei	151

6.13	Projektschritt vier	154
6.14	EINE AUFNAHME MACHEN und Teilhandlungen	155
6.15	Tendenzen der mündlichen Realisierung	160
6.16	Transliterationen der schriftlichen Vorlage von LILI, Version _a, Seite 1	178
6.17	Transliterationen der schriftlichen Vorlage von LILI, Version _a, Seite 2	179
6.18	Transliterationen der schriftlichen Vorlage von LILI, Version _b	180
6.19	Transliterationen der schriftlichen Vorlage von BARE, Seite 1 .	181
6.20	Transkript ‹Japanisch› – AS07_19_mR, Seite 2	182
6.21	Transliteration der schriftlichen Vorlage der Statistikgruppe im Projekt P07, Seite 1	183
6.22	Transkript ‹Internet› –P07_02_mR, Seite 1	184
6.23	Sprachliche Tätigkeit in Projektschritt vier	185
8.1	Teilhabe im <i>radiodaf</i> -Projekt	201
8.2	Teilhabe und Sprachliche Tätigkeit	204

Tabellenverzeichnis

4.1	Übersicht Vorstudien, 2004–2005	63
4.2	Übersicht Datenerhebung	66
4.3	Analysekörper	74
6.1	Vergleich sV und mR von ARAT	161
6.2	Vergleich sV und mR von BARE	164
6.3	Längere Lerneräusserungen beim Inszenieren	168

Für das Hören schreiben, mündliche Beiträge aufnehmen, mit einem Radiobeitrag an der deutschsprachigen Gesellschaft teilhaben sind die Eckpunkte dieser Arbeit. Erstmals liegt in Form einer Monografie eine Studie zur Sprachlichen Tätigkeit beim Fremdsprachenlernen vor, die Unterrichtswirklichkeit, Empirie und theoretische Reflexion praxisnah und eingänglich verbindet.

Die Autorin beschreibt die intensiven sprachlichen Handlungsprozesse von Deutschlernenden, die in Projektform medial aktiv werden, die Radiosendungen und eigene Podcasts erstellen und so gesellschaftliche Teilhabe – *participation* – erfahren. Die zentralen Fragestellungen der Studie beschäftigen sich mit den Schreib- und Aufnahmeprozessen in *radiodaf*-Projekten. Als Band 3 der Reihe *Thema Sprache – Wissenschaft für den Unterricht* setzt die Autorin besondere Akzente für das Lernen in Projekten in der Unterrichtswirklichkeit DaF und DaZ, für den aktiven und produktiven Einsatz von Medien sowie für Projektkonzeptionen, die den Lernenden einen direkten Zugang zur Gesellschaft ermöglichen.

Die ausführliche Darstellung des Forschungsdesigns dieser longitudinalen, explorativ-interpretativen Studie sowie ihre umfangreichen, in Transliterationen und Transkriptionen aufbereiteten Daten geben ihr eine über die konkrete Projektpraxis hinausgehende Reichweite. Gesellschaftliche Teilhabe erscheint als eine neue, empirisch zu fassende Größe, deren Relevanz für die Fremdsprachendidaktik diskutiert wird. Für die Lehr-Lernpraxis liefert die Autorin zahlreiche Argumente für eine engagierte, teilhabeorientierte Didaktik sowie erfolgreiche Beispiele ihrer Umsetzung.



Schneider Verlag Hohengehren