

„DaM, DaZ oder DaF“? – Blended-Learning-Perspektiven auf deutsche Sprachkompetenz in internationalen Lerngruppen



Ute Barbara Schilly

Das hier dargelegte hochschuldidaktische Konzept für die Lehre/das Lernen der deutschen Sprachwissenschaft ist im Laufe dreier Semester im engen Kontakt zu den Studierenden entwickelt und erprobt worden. Lehr-/Lernkonzepte können schwerlich „perfekt“ sein, weder im qualitativen, noch im zeitlichen Sinne – schließlich ereignet sich Lehre grundsätzlich in einer Konstellation und im Austausch mit denen, die als lernende Subjekte ebendiesen Prozess jeweils komplementär mitgestalten, ja diesen gar bedingen. Der vorliegende Beitrag versteht sich daher als ein Praxisbericht zu einem gegebenen Zeitpunkt, der den Versuch beschreibt, die Hochschullehre den Bedürfnissen der Studierenden im Sinne eines größtmöglichen Lern- und Studienerfolgs anzupassen (vgl. Hochschulentwicklungsplan FH Köln 2011, S. 19). Auf etwaige Problemfacetten bzw. Möglichkeiten der Weiterentwicklung wird abschließend hingewiesen.

Gliederung	Seite
1. Der Rahmen: Studiengang und curriculare Relevanz von Deutschkompetenz	36
2. Heterogene Studierende als Bezugsgruppe der Veranstaltung: Profile und Bedarfe	37
3. Das Konzept der Lehr-/Lernveranstaltung „Grundsprachliche Kompetenz“	39
3.1 Fachliche Konkretisierung	39
3.2 Intendierte Lernergebnisse	39
3.3 Arbeitsformen und -prinzipien	40
3.4 Studierenden-Rückmeldungen und Konzeptentwicklung	45
4. Problempunkte und Weiterentwicklung	46

Einordnung des Beitrags auf der Webseite und für die weitere Nutzung des Loseblattwerks

Signatur: D 3.32

Hauptkapitel D: Medieneinsatz / **Unterkapitel D 3:** Netzbasiertes Lehren und Lernen

Die PDF-Fassung des Beitrags finden Sie mit Hilfe dieser Angaben unter www.nhhl-bibliothek.de.

Kunden, die das Handbuch als Loseblattwerk nutzen, entnehmen bitte den kompletten Beitrag und fügen ihn unter oben genannten Angaben ein.

1. Der Rahmen: Studiengang und curriculare Relevanz von Deutschkompetenz

Bachelorstudiengang „Mehrsprachige Kommunikation“

Das hier beschriebene Konzept bezieht sich auf eine Veranstaltung des Bachelorstudiengangs „Mehrsprachige Kommunikation“ (BAMK). Der Studiengang ist dreijährig angelegt mit einem integrierten obligatorischen Auslandssemester. In zwei Fremdsprachen, die die Studierenden frei zwischen Englisch, Französisch und Spanisch wählen können, sind jeweils kulturraumbezogene und kommunikative Kompetenzen aufzubauen. Im fortgeschrittenen Studium ist mit Wirtschaft, Medien oder Translation ein fachwissenschaftlicher Schwerpunktbereich zu wählen. Die umfassende Klammer des Studiums bilden vom ersten bis zum letzten Semester Kultur-, (interkulturelle) Kommunikationswissenschaften und (Fremd-)Sprachwissenschaften mit Translationsorientierung bzw. in Perspektive der Mehrsprachigkeit.

Lehr-/Lernveranstaltung „Grundsprachliche Kompetenz“

Die Lehr-/Lernveranstaltung „Grundsprachliche Kompetenz“ des Bachelor-Studiengangs „Mehrsprachige Kommunikation“ der TH Köln, die sich auf die deutsche Sprache bezieht, fußt auf einem Blended-Learning-Konzept. Die Studierenden erarbeiten sich überwiegend selbstständig die Wissensgrundlagen und bearbeiten in Teams Aufgaben- und Problemstellungen. Wesentlich ist hierbei das Prinzip, dass die Arbeitsteams heterogen und komplementär zusammengesetzt sind, je nach den Sprachen, die die Studierenden mitbringen, und je nach ihrer Perspektive auf die deutsche Sprache als Mutter-, Fremd- oder Zweitsprachler. Die (Mehr-)Sprachigkeit der Studierenden wird so als Ressource im Kurs genutzt. In einem Online-Forum tauschen sich die Arbeitsgruppen über ihre Themen aus und lernen voneinander. Im Laufe des Semesters wächst so für alle sichtbar ein kompetenzbasierter Output. Die Präsenzveranstaltung dient dann dem vertieften Lernen und Festigen des Erlernten. Das Digitale dient als Lerninstrument und -medium und verstärkt den sozialen Aspekt der Zusammenarbeit.

Bedeutung der deutschen Sprache für den Studienerfolg

Die Bezugssprache ist Deutsch, wodurch der deutschen Sprache eine hohe Bedeutung für den Studienerfolg zukommt: Deutsch ist die Ausgangs- und Zielsprache in Translationszusammenhängen. Nur wenn also eine hohe Deutschkompetenz vorliegt, kann die deutsche Sprache als Instrument und Medium in Translationszusammenhängen nutzbar sein. Gleichzeitig ist ein Verstehens- und Reflexionshorizont für sprachliche Phänomene notwendig, um die deutsche Sprache insbesondere auf übersetzerische Fragen bezogen kreativ und problemlösend einsetzen zu können. Auch in wissenschaftlich-theoretischer Hinsicht ist eine hohe Deutschkompetenz unerlässlich, denn erstens ist auch die deutsche Sprache Objekt der wissenschaftlichen Betrachtung und dient zweitens in der Regel als Beschreibungsinstrument (Meta-Sprache). Schließlich ist neben den Fremdsprachwissenschaften auch die germanistische Sprachwissenschaft selbst ein Betrachtungsgegenstand (Meta-Theorie-Ebene). Darüber hinaus ist der Großteil der fachwissenschaftlichen Lehr-/Lernveranstaltungen in deutscher Spra-

che gefasst; auch vor diesem Hintergrund kann das Studium nur bei entsprechender Deutschkompetenz bewältigt werden.

Die Lehr-/Lernveranstaltung, die hier im Zentrum der Betrachtung steht, heißt „Grundsprachliche Kompetenz“; mit „Grundsprache“ ist also die deutsche Sprache gemeint¹, vgl. oben. Es handelt sich um eine Pflichtveranstaltung des ersten Semesters. Laut Modulhandbuch ist die Veranstaltung „Grundsprachliche Kompetenz“ eine einsemestrige Übung im Umfang von zwei Semesterwochenstunden, die die zwei-semestrige Vorlesung „Sprachwissenschaftliche Grundlagen“ ergänzt (Modulhandbuch 2014, S. 27-28, 35-36). Da die Inhalte der Vorlesung laut Modulhandbuch sich auf die jeweils „studierte Einzelsprache“ [= Fremdsprache] beziehen (S. 28), obliegt es der Übung, die „Erweiterung der bis zur Fachhochschulreife erworbenen Kenntnisse der Grundsprache Deutsch“ (S. 36) zu gewährleisten. Als Inhalte gibt das Modulhandbuch vor: „Reflexion über Sprache. Sprachanalyse. Vertiefung der Regeln der deutschen Grammatik. Orthografie, Lexik und Stil“ (ebd.). Als Prüfungsform ist eine Klausur vorgegeben. Die Aufgaben decken die unten genannten Fachschwerpunkte ab.

Verortung der Lehr-/ Lernveranstaltung im Studiengang

2. Heterogene Studierende als Bezugsgruppe der Veranstaltung: Profile und Bedarfe

Die Heterogenität der Studierenden ist für das vorliegende Lehrkonzept von großer Bedeutung (vgl. Hochschulentwicklungsplan 2011, S. 18f.). Auf ihr als Ressource fußt mein Konzept: Dies betrifft nicht nur das generelle Faktum der Unterschiedlichkeit der Studierenden als diverse Persönlichkeiten mit unterschiedlichen Lernausgangslagen. Meine Ausgangsfeststellung ist darüber hinaus, dass viele Studierende mehr als eine Sprache sprechen – häufig auf Erstsprachniveau – und unterschiedliche Erfahrungen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen² in Bezug auf Sprache allgemein und konkrete Einzelsprachen wie das Deutsche im Besonderen mitbringen. Von einer „grundsprachlichen Kompetenz“, die von der Annahme einer homogenen Studierendengruppe mit Deutsch als Muttersprache ausgeht, kann also keine Rede sein. Die Lerngruppe lässt sich vielmehr differenzieren: in eine Gruppe von Studierenden mit Deutsch als Erstsprache (bzw. traditionell als „Muttersprache“ bezeichnet, im Folgenden „DaM“ abgekürzt), eine Gruppe Studierender mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und

Heterogenität als Ressource

¹ Dieser Sachverhalt ist m. E. angesichts der vielen Studierenden mit einer anderen Erstsprache als Deutsch dringend zu ändern.

² Zu den auf Sprache bezogenen Begrifflichkeiten vgl. den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, z. B.: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm> [letzter Zugriff: 20.03.2018].

eine dritte Gruppe, nämlich die internationalen Studierenden mit Deutsch als Fremdsprache (DaF)³.

**DaM, DaZ und DaF:
unterschiedliche Lern-
bedarfe**

Die Zuordnung der Studierenden zu den drei Großkategorien – DaM, DaZ, DaF – kann nur eine grobe sein. Es hat sich empirisch jedoch gezeigt, dass unterschiedliche Lernbedarfe mit der Zuordenbarkeit korrelieren: Stark verallgemeinert verfügen die DaM- und auch DaZ-Sprecher⁴ in der Regel über eine überwiegend „intuitive“ Kompetenz des Deutschen, die sich in erster Linie in einer relativ uneingeschränkten mündlich-umgangssprachlichen Fertigkeit zeigt⁵. Wie meine kontinuierliche Analyse während mehrerer Semester gezeigt hat, ist bei dieser Gruppe Studierender zuvorderst die Reaktivierung bereits vorhandener Grammatikkenntnisse wie überhaupt die Weiterentwicklung eines Sprach-Strukturen-Wissens auf Hochschulniveau notwendig, um das sprach(en)bezogene B.A.-Fachstudium bewältigen zu können. Häufig besteht hier überdies in erheblichem Maße Lernbedarf in Bezug auf die Sprachverwendungskompetenz in formalen Kontexten, gerade auch in der Hochschul- bzw. Wissenschaftskultur. Die Gruppe der DaF-Studierenden hingegen verfügt in der Regel über ein explizites sprachliches Strukturen-Wissen. Hier liegt der Lernbedarf eher im Idiomatic-Lexikalischen und im situativen Sprachhandlungsbereich sowie generell in der weiteren Entwicklung der einzelnen Fertigkeiten (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) in Bezug auf die deutsche Sprache⁶. Die Gruppe der DaF-Studierenden nimmt also eine komplementäre Perspektive ein zu der der „Intuitivsprecher“, in die die DaM- und DaZ-Sprecher zusammengefasst werden können.

Hoher Lernbedarf hinsichtlich Kategorie „wissenschaftlicher Text“

Allen Gruppen gemein ist der hohe Lernbedarf hinsichtlich der Kategorie „wissenschaftlicher Text“. Allein schon auf der Ebene des Leseverstehens stellen wissenschaftliche Texte eine Herausforderung für die Erstsemester dar. Dazu kommt, dass laut dem aktuellen Studienverlaufsplan des BAMK das Erstellen einer Proseminararbeit eine wichtige Pflichtprüfung im dritten Semester ist, es sich hier aber um

³ Zur Terminologie und Kategorienbildung in Deutsch als Muttersprache (DaM), Deutsch als Zweitsprache (DaZ), Bilingualismus und Deutsch als Fremdsprache (DaF) vgl. etwa Metzler Lexikon Sprache, hg. v. Helmut Glück, Stuttgart 2010⁴.

⁴ Personenbezeichnungen wie diese und etwaige folgende verstehen sich als generisches Maskulinum und beziehen sich auf Personen jedweder geschlechtlichen Identität.

⁵ Der enge Rahmen dieser Bewerbung erlaubt keine Ausführung zu einer weiteren Differenzierung innerhalb dieser Großgruppe. Vgl. diesbezüglich z. B. Dirk Scholten-Akoun/Anna Kashokvskaya/Daniel Tischmeyer: Language competencies of future teachers – Design and results of an empirical study, in: Applied Linguistics Review 2014, 5 (2), S. 401-423.

⁶ Letzteres kann die Veranstaltung kaum leisten, hierzu gibt es ein entsprechendes Angebot seitens des Sprachenzentrums der TH Köln.

die erste und gleichzeitig letzte wissenschaftliche Arbeit vor der abschließenden Bachelorarbeit im sechsten Semester handelt. Die große Mehrheit der Studierenden äußert deshalb den Wunsch, zu einem früheren Zeitpunkt ihres Studiums wenigstens einmal eine wissenschaftliche Hausarbeit „gesehen“ zu haben.

3. Das Konzept der Lehr-/Lernveranstaltung „Grundsprachliche Kompetenz“

3.1 Fachliche Konkretisierung

Aufgrund der oben beschriebenen Rahmung der Veranstaltung sowie der skizzierten Bedarfe der Studierenden beinhaltet meine Veranstaltung die Schwerpunkte:

- a (Anwendungsorientierte) Deutsche Sprachwissenschaft (Grammatik und Analyse- bzw. Beschreibungskategorien, Lexik und Syntax sowie damit verbundene Register und Stilaspekte, Morphologie, Textstrukturen)
- b Wissenschaftliche Texte und Sprache (Hausarbeiten, Auszüge aus wissenschaftlicher Literatur, „Wissenschaftsdeutsch“) und
- c Nutzung von einschlägigen Nachschlagewerken als „Handwerkzeug“ (Grammatiken, Wörterbücher, Thesauren).

3.2 Intendierte Lernergebnisse

Gemäß der o. g. Studierendenbedarfe und fachlichen Schwerpunkte lassen sich die wichtigsten intendierten Lernergebnisse meiner Übungsveranstaltung in drei Komplexe zusammenfassen:

- a) Nach dem erfolgreichen Absolvieren der Veranstaltung können die Studierenden im Bereich des Schwerpunktes „**Nutzung von einschlägigen Nachschlagewerken**“
 - linguistische Wörterbücher, Grammatiken und Literatur (auch im Internet) jeweils fragengeleitet und gezielt verwenden, um sprachbezogene Probleme eigenständig zu lösen (vgl. Schwerpunkt b)
 - die Funktionsweise eines Thesaurus‘ verstehen und Thesauren problemgeleitet benutzen, um später übersetzerische Probleme selbstständig lösen zu können.
- b) Nach dem erfolgreichen Absolvieren der Veranstaltung können die Studierenden im Bereich des Schwerpunktes „**Deutsche Sprachwissenschaft**“

- Phänomene der deutschen Sprache und eigene sprachbezogene Fragen den linguistischen Teilgebieten zuordnen, auf dieser Basis eine fachlich fundierte Position zu sprachbezogenen Fragen und Problemen einnehmen, indem sie fachspezifische Literatur und Nachschlagewerke verwenden und Fachbegriffe, grammatische Kategorien und theoretische Modelle miteinander vergleichen,
- Strukturen der deutschen Sprache von der Satz- bis auf die Wortbestandteilebene anhand von linguistischen Fachbegriffen analysieren und bestimmen sowie
- Kohärenzstrukturen von Texten erkennen, indem sie die Kohärenzmarker und inneren Textbezüge beschreiben,

um ein eigenes theoretisches Modell zur Analyse und zum Vergleich von Sprachen entwickeln zu können.

c) Nach dem erfolgreichen Absolvieren der Veranstaltung können die Studierenden im Bereich des Schwerpunktes „**Wissenschaftliche Texte und Sprache**“

- komplexe wissenschaftliche Texte und hypotaktische Sätze in Sinneinheiten zerteilen und auf die wesentliche Struktur und die Kernaussage reduzieren,
- die Charakteristika wissenschaftlicher Texte und Sprache anhand linguistischer Grundbegriffe erfassen und beschreiben sowie
- die Hauptbestandteile einer wissenschaftlichen Hausarbeit und deren Funktionalität benennen,

um später leichter eine wissenschaftliche Hausarbeit anfertigen zu können.

3.3 Arbeitsformen und -prinzipien

Selbstlernen, Peer Learning, Präsenzphasen

Die Übung hat den Charakter einer Blended-Learning-Veranstaltung. Die Phasen des Selbstlernens und der Peer-Learning-Aktivitäten wechseln sich rhythmisch mit den Präsenzphasen im Plenum ab. Jede Rhythmusseinheit deckt einen Themenblock ab, z. B. „Wortlehre: Wortarten, Wortbildung, Lexik und Register“. Der Themenblock ist in „Unterthemenhäppchen“ für die Phasen des Selbst- und Peer-Lernens sequenziert: Auf der Plattform ILIAS stehen hier grundständige Materialien als verbindlicher Kanon zur Verfügung. Zu Semesterbeginn ermögliche ich den Studierenden durch einfache Beispiele und Auszüge aus verschiedenen Grammatiken zu einem sprachlichen Problem die Erkenntnis, dass auch u. a. Grammatik ein wissenschaftlicher Gegenstand ist, zu dem unterschiedliche Positionen vertreten werden

können, es also erforderlich ist, dass die Studierenden selbst Position beziehen und zu wissenschaftlich fundierten Erklärungen finden.

1. Selbstlernen

Um den Studierenden ein Anknüpfen an ihre jeweilige Lernausgangsstufe zu ermöglichen, sind weitere unterstützende, ergänzende bzw. weiterführende Materialien auf ILIAS abrufbar. Für die eigene Lernkontrolle der Studierenden gehören dazu auch Übungsaufgaben mit Lösungen. Zusätzlich habe ich eine themensortierte Liste an Webseiten zusammengestellt, wo die Studierenden empfehlenswerte wissenschaftliche Kompendien und Nachschlagewerke sowie weitere Übungen auf unterschiedlichen Lernniveaus finden können. Bei der Zusammenstellung der „Link-Liste“ habe ich zusätzlich auf unterschiedliche Lernwege (eher spielerisch, eher kognitiv-informativ, eher anhand von Pattern-drill etc.) und Lernausgangslagen geachtet. Im anonymen Schutz des Internets kann so jede/r Studierende auch sehr einfache Übungen machen und Lernangebote abrufen, ohne sich vor der Gruppe bloßstellen zu müssen⁷. Die Link-Liste versteht sich als „work in progress“ und die Studierenden sind dazu aufgefordert, eigene Links vorzuschlagen, die sie nützlich finden. Die Studierenden können selbstbestimmt ihre Lernphasen dem persönlichen Bedingungsgefüge anpassen, da diese zeitlich und räumlich flexibel zu handhaben sind. Das Bereitstellen von Lernmaterialien auf ILIAS kommt darüber hinaus der jeweiligen Präferenz des Einzelnen entgegen: Manche gehen z. B. lieber schrittweise-linear vor, während sich andere zunächst einen Überblick verschaffen und sich dann punktuell mit der Materie auseinandersetzen etc. (Bremer 2011, S. 44f.).

Anknüpfen an jeweilige Lernausgangsstufe ermöglichen

Das Digitale, nämlich die auf ILIAS und über die Links auch im weltweiten Netz zur Verfügung stehenden Lern-Materialien, ermöglicht ein selbstbestimmtes und individuelles Lernen ausgehend vom eigenen Lernstand (im geschützten Raum).

2. Peer-Learning, soziale Verbindlichkeit und Mehrwert

Peer-Learning findet in zweierlei Hinsicht statt, einmal digital, einmal „face-to-face“ in der Präsenzphase. Das Besondere ist die Bildung von Experten-Teams sowie die Zusammensetzung der Teams in der digitalen und in der Präsenzphase (vgl. unten).

Peer-Learning: digital und in der Präsenzphase

⁷ „Technology is not a solution in itself, but can be used to facilitate a more inclusive curriculum“, Houghton/Morgan zitiert nach Frank Linde/Nicole Auferkorte-Michaelis: Diversitätsgerecht Lehren und Lernen, in: CSR und Diversity Management. Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen, hg. v. Katrin Hansen, Berlin 2014, S. 161.

Heterogenität als Resource – Zusammensetzung der Teams

Wichtig ist mir, dass die Peer-Teams jeweils Studierende mit unterschiedlichen Perspektiven umfassen: Im Idealfall arbeiten Studierende mit DaF-, DaZ- und DaM-Hintergrund zusammen. Sollte dies nicht möglich sein, achte ich darauf, dass Studierende mit unterschiedlichen (Herkunfts-)Sprachen ein Team bilden. Durch die unterschiedlichen Perspektiven auf die deutsche Sprache ergänzen sich die Wissensstände, Fertigkeiten und Kompetenzen der Studierenden auf komplementäre Weise. Hier ergibt sich ein Mehrwert: Die Studierenden reflektieren gemeinsam, jedoch aus unterschiedlichen Blickwinkeln den Fachgegenstand und bringen dabei ihre jeweilige(n) Sprache(n) als Bezugsgröße ein (Linde & Auferkorte-Michaelis 2014, S. 145f.). Ich mache in jedem Semester in jeder Gruppe aufs Neue die Erfahrung, wie motivierend und wertschätzend es für Studierende ist, dass auch auf die Sprache(n) Bezug genommen wird, die sie an die Hochschule mitbringen und die den Horizont ihrer (inneren) Welt bilden: Dass andere Sprachen als die deutsche in dieser Veranstaltung willkommene Bezugsgrößen sind, um sich die deutsche Sprache in ihrer Eigenheit zu erschließen, anstatt eine defizitäre Perspektive auf das Vermögen der Lernenden einzunehmen, ist ein wesentliches Arbeitsprinzip dieser Veranstaltung. Dieses mitgebrachte Vermögen kann und soll produktiv und lernunterstützend im und für den Kurs genutzt werden. Das Prinzip der Mehrsprachigkeit wirkt sich so nicht nur befruchtend aus, sondern das produktive Einbeziehen und Nutzen der Mehrsprachigkeit der Studierenden als Lernausgangslage und Lernunterstützung ermöglicht „Diversity-Aspekte als fachintegrierte Inhalte“ (Linde & Auferkorte-Michaelis 2014, S. 143) und trägt so integriert und reflektiert zur Vertiefung der Mehrsprachigkeitsbezogenheit des Studienganges bei.

Gleichzeitig ergänzen sich nicht nur die sprachbezogenen Perspektiven, sondern auch die Bedarfe bzw. das jeweilige Vermögen der Studierenden: Muttersprachler/innen mit einem eher weniger kognitiv gefassten Umgang mit der deutschen Sprache helfen den Fremdsprachler/innen im lexikalisch-idiomatischen Bereich, während Letztere die Muttersprachler mit Begrifflichkeiten und grammatischen Beschreibungssystemen unterstützen können.

Zur Gruppenbildung:

In der ersten Stunde des Semesters, nachdem Kursinhalte, die Lernziele und die Relevanz der Fachinhalte und Kompetenzen von den Studierenden reflektiert und im Unterrichtsgespräch besprochen wor-

den sind, erfolgt die Zuwendung zu den Studierenden als Personen. Die Studierenden stellen sich anhand der Sprachen vor, die sie sprechen. Als Lehrende notiere ich die einzelnen Sprachen, die genannt werden, an der Tafel mit, um den Studierenden den sprachlichen Reichtum als Fundus für die Lehr-/Lernveranstaltung vor Augen zu führen, aus dem sie schöpfen können. In der Regel sind ca. zehn Sprachen pro Kurs zusätzlich zu Deutsch vertreten. Dann sollen sich die Studierenden anhand farbiger Kärtchen zu den drei Großgruppen DaF, DaZ und DaF zuordnen; die Experten-Teams lassen sich dann leicht und schnell anhand der Farbkärtchen mithilfe meiner Moderation bilden: In jeder Arbeitsgruppe müssen mindestens zwei Farben vertreten sein und es müssen sich die mitgebrachten Fremdsprachen unterscheiden. Nicht in jedem Semester sind genügend DaF-Studierende dabei, um die Gruppen komplett komplementär zusammenzusetzen, so dass in der Regel die Zweitsprache ein geeignetes zweites Kriterium ist.

Zu Beginn des Semesters sind die Studierenden in Peer-Experten-Teams eingeteilt worden (vgl. oben), die für einzelne Themenblöcke die Verantwortung übernehmen. Durch die Übernahme der Expertenrolle für ein Thema erhöht sich die Verantwortung der jeweiligen Studierenden, zunächst für ihr eigenes Lernen, aber auch für das der gesamten Lerngruppe: Die Lerngruppe kann und soll während ihres Lernens und Übens aufkommende Fragen zum Fachthema in Foren auf ILIAS einstellen und die Experten beziehen dazu begründet Stellung anhand von anzugebenden Quellen (Richter 2013, S. 49f.). Die Verschriftlichung von fachlichen Standpunkten und quellengestützten Argumenten in den ILIAS-Foren zwingt die Studierenden, Fachliteratur zu verwenden, wissenschaftlich zu reflektieren und präzise zu arbeiten. Im Laufe des Semesters wächst so ein dokumentiertes Wissens- und Argumentationsnetz aus Fragen und Antworten, aus begründeten Positionen und bewährter Fachliteratur, das für den Lernerfolg der Studierenden nachhaltig wirksam⁸ sein kann. Die gesamte Lerngruppe hat durch die Vielzahl an Expert/innen ein doppeltes Netz: Erste Ansprechpartner/innen sind die Peer-Expert/innen. Meine Rolle verstehe ich als die des „Facilitators“, der einen Lerngegenstand aufbereitet und eine Lernumgebung schafft und steuert, sowie die der Lernbegleiterin: Dann ist der Dozent nicht mehr die letzte Lösungsinstanz, sondern die Studierenden werden dabei unterstützt, selbst die Lösung finden zu können. Das problemgeleitete Wie und Wo des Nachschlagen-Könnens ist eine Schlüsselkompetenz, die für ein erfolgreiches Studium unerlässlich ist. Zu Beginn des Semesters führe ich die Studierenden in die Campus-Bibliothek und weise sie in den

Digitale Ebene

⁸ Eine hohe Verarbeitungstiefe bewirkt nachhaltiges Lernen; Katrin Hille: Wie lernt das Gehirn und was heißt das für die Hochschule?, Impulsbeitrag auf dem II. Workshop Lehren, Hasenwinkel, 25.04.2016.

Hilfsmittel-Gebrauch ein (Hilfe zur Selbsthilfe als Prinzip). Die Studierenden können mich über ILIAS und per Mail erreichen, wenn sie nicht weiterwissen. In die didaktische Progression jedes Themas sind offene Aufgaben und Problemstellungen integriert, die das Peer-Lernen und den fachwissenschaftlich zu begründenden Austausch provozieren. Die Fachdiskussion begleite ich und greife ggf. unterstützend ein.

„Face-to-face“

In der Präsenzphase können die Studierenden nun eine einigende, auf Gemeinsamkeit beruhende Erfahrung machen: Hier stehen u. a. wissenschaftliche deutsche Texte im Mittelpunkt – eine für die meisten bisher unbekannte Textsorte. Einen zentralen Gegenstand bilden dabei Hausarbeiten. Die Hausarbeiten korrelieren jeweils mit dem in der Selbst- und Peer-Lernphase behandelten Themengebiet. Z. B. erhalten die Studierenden zum Themenblock „Text“ ein Hausarbeitsbeispiel, das auffallend ist im Bereich Kohäsion, Verweiswörter, Konnektoren. Die Studierenden können nun anwenden, was sie gelernt haben, indem sie die Hausarbeit themenbezogen sprachlich analysieren und diskutieren. Auch bisher ungelöste Fragen werden im Plenum besprochen und diskutiert. Die Studierenden sind gehalten, alle Hilfsmittel (Nachschlagewerke) mitzubringen und Alternativen zu Teilen der Hausarbeit zu erarbeiten. Die Analyse und Produktion erfolgt arbeitsteilig: Am Ende des Semesters hat sich jede/r Studierende mindestens einmal mit jedem Teil einer Hausarbeit intensiv auseinandergesetzt. Zusätzlich werden den Studierenden neue Aufgaben im Klausurformat zur Verfügung gestellt, die sich jeweils auf die Inhalte und Lernziele der vorangegangenen Selbst- und Peer-Lernphase beziehen, um ihnen die Gelegenheit zum Üben zu geben, aber auch ihren Lernfortschritt zu reflektieren und sie gleichzeitig auf die Prüfung vorzubereiten.

Vernetzung im Sinne guter Lernpartnerschaften

Die Studierenden arbeiten in neu zusammengesetzten Gruppen, die den o. g. Kriterien entsprechen. So lernen sich alle Teilnehmer/innen der Veranstaltung im Semesterverlauf besser kennen, insbesondere auch in Bezug auf ihr Reservoir an Sprachen, Kenntnissen und Können: Die Studierenden erleben sich in einer neuen Kleingruppenzusammensetzung und können sich im Sinne guter Lernpartnerschaften weiter miteinander vernetzen.

In der letzten Sitzung des Semesters erfolgt im Plenum eine schriftliche individuelle Lernstandsmessung (Probeklausur) mit gemeinsamer Besprechung, der die Studierenden eine direkte Rückmeldung zu ihrer Performanz hinsichtlich der Lernergebnisse entnehmen können. Auch hier können nochmals Fragen und Probleme diskutiert werden, was freilich im ILIAS-Forum noch bis in die Prüfungszeit hinein möglich ist.

- Das Digitale bietet Raum für fachlichen Austausch und dokumentiert die Entwicklung eines Wissens- und Argumentationsnetzes.

- Die Studierenden vernetzen sich in der Auseinandersetzung mit dem Fachgegenstand.
- Die soziale Verbindlichkeit verstärkt die Motivation und Verantwortung zu lernen.
- Das Bilden von Peer-Experten-Teams fängt als Netz Studierende auf, die sich evtl. nicht trauen würden, sich mit ihren Fragen an Dozent/innen zu wenden.

3.4 Studierenden-Rückmeldungen und Konzeptentwicklung

Um das hier beschriebene Konzept im Sinne eines bestmöglichen Lernertrags der Studierenden zu entwickeln (vgl. Viebahn 2009, S. 39), habe ich regelmäßig die Studierenden zur Nützlich- und Verständlichkeit der Kursmaterialien und Aufgaben, zur Relevanz der Inhalte, zum eigenen Lernbedarf und -ertrag sowie zu den didaktischen Methoden und zur Progression befragt. Die Befragungen erfolgten teils schriftlich anonym, teils semesterbegleitend in Form eines mündlichen Feedbacks. Die Veranstaltung wurde bereits nach der erstmaligen Durchführung seitens der Hochschule mittels einer Standarderhebung evaluiert. Aus den hier gegebenen Rückmeldungen konnte ich insbesondere zwei Aspekte aufgreifen und im Folgesemester umsetzen: Die Rückmeldung, dass der Sinn des Kurses nicht jeder/jedem Studierenden klar war, habe ich ernst genommen und bespreche seitdem zum Beginn jedes Semesters den Sinn dieser Veranstaltung im ersten Semester des Studiengangs BAMK. Es hat sich gezeigt, dass dadurch die Motivation sehr gestiegen ist. Ebenso habe ich die Rückmeldung, dass die eigene Recherchekompetenz durch den Kurs nicht erheblich weiter ausgebildet wurde, zum Anlass genommen, das Verwenden von Nachschlagewerken in den Kurs zu integrieren. Allerdings zeigen die Antworten in der Studierendenbefragung aus dem zweiten Semester der Kursdurchführung auf meine Frage nach den verwendeten „Werkzeugen“, dass zwar die meisten Studierenden (57,5 %) über die ILIAS-Materialien hinaus weitere Hilfsmittel verwendet bzw. spezifische Angaben gemacht haben, allerdings führen nur wenige mehrere fachspezifische bzw. akademische Nachschlagewerke an. 52,5 Prozent der Studierenden geben an, ausschließlich mit den ILIAS-Materialien gearbeitet zu haben, 32,5 Prozent geben darüber hinaus „Internet“ an, worunter sich alles Mögliche verstehen lässt. Dies ist einer der Gründe, warum ich bei der dritten Durchführung des Kurses die Verwendung von Nachschlagewerken und Literatur als tragendes Element eingeführt habe, da die Studierenden sich mit Fachfragen quellengestützt auseinandersetzen müssen und dies auf ILIAS dokumentieren – also Prozesse des Tiefenlernens miteinander gestalten. Die Mehrheit der Studierenden hat sich bereits im zweiten Semester der Durchführung positiv über ihren Lernerfolg geäußert. Rundum bewährt haben sich die zur Verfügung gestellten

Rückmeldungen der Studierenden und Anpassungen

Lernmaterialien sowie die Aufgaben und Übungen in den Präsenzsitzungen: Nahezu 100% der Studierenden haben die im Kurs eingesetzten Materialien und Übungen als sehr nützlich bzw. nützlich beurteilt. In meiner Befragung zur möglichen künftigen medialen Weiterentwicklung des Veranstaltungskonzeptes äußerte sich die Mehrheit der Studierenden positiv hinsichtlich eines stärker digital gestützten Kurssettings, teils mit der Bedingung, dass die Gelegenheit zum Austausch mit Kommiliton/innen bzw. der Dozentin zum Klären von Fragen etc. gegeben sein müsse. Diese Bedingung erfüllt das vorliegende Konzept, das seitdem der Durchführung des Kurses zugrundliegt und in den von mir kontinuierlich durchgeführten Kursevaluationen sehr gut bewertet wird.

Das Heranziehen wissenschaftlicher Hausarbeiten als Anwendungsfeld als inhaltliches Moment sowie die nach Möglichkeit heterogen zusammengesetzten Peer-Arbeitsteams als strukturelles Prinzip sind von den Studierenden sehr gut aufgenommen worden: Die Studierenden gaben nicht nur an, „viel“ durch die heterogene Gruppenzusammensetzung und die komplementären Sichtweisen und Wissensstände zu lernen, sondern konnten auch konkret benennen, was sie gelernt haben.

4. Problempunkte und Weiterentwicklung

Drei potenziell problematische Punkte

Einige potenziell problematische Punkte habe ich in der Durchführung der Veranstaltung beobachten können, die das Konzept je nach Ressourcenlage und Situation lösungsgerichtet weiterentwickeln lassen. Davon scheinen mir drei besonders wichtig, die überdies ineinandergreifen: a) Selbstkompetenz der Studierenden, b) Verbindlichkeit des kontinuierlichen Lernens und c) Bewertungsform der studentischen Leistungen. Dies wird nun kurz skizziert.

Es ist eine Binsenweisheit, dass Lernen nur im Prozess einer aktiven Beschäftigung und Auseinandersetzung erfolgen kann. Nicht alle Studierenden aber verfügen über ausreichend Selbstkompetenz und/oder die intrinsische Motivation, sich eigenständig Inhalte anzueignen, Aufgaben zu bearbeiten oder Fachliteratur heranzuziehen, wie es ein Grundprinzip des hier niedergelegten Konzeptes ist. Selbst das Miteinander-Arbeiten in Peer-Gruppen kann mangelnde Selbstkompetenz aus den unterschiedlichsten Gründen nur bedingt auffangen. Um zu vermeiden, dass ein Teil der Studierenden zurückgelassen wird, könnte z. B. eine weitergehende Digitalisierung des Kurses eine Lösung darstellen: Anhand eines digitalen Tools mit gameifizierten Komponenten in aufeinander aufbauender Lern-Ebenen-Anordnung könnten die Studierenden stärker motiviert werden, wie sie gleichfalls Orientierung bzw. Rückversicherung in Form einer individuellen Rückmeldung zum jeweiligen Lernfortschritt erhalten könnten, vgl. die Struk-

tur einschlägiger Sprachlern-Apps und Lernprogramme bzw. -plattformen wie etwa „StudiCheck NRW“ der Universität Duisburg-Essen. Auch die Möglichkeit für den Lehrenden, die Lernfortschritte der Kursteilnehmer zu verfolgen, wäre – wenn auch datenschutzrechtlich problematisch – hilfreich, weil evtl. unterstützend eingegriffen werden könnte. Auch würde dadurch der Grad der Verbindlichkeit ihrer Lernaktivität für die Studierenden erhöht, was bei der aktuellen Konzeption nicht gewährleistet ist: Es ließ sich bei jeder Kursdurchführung eine Minderheit von Studierenden verzeichnen, die die bis zur jeweils nächsten Präsenzphase erforderlichen Arbeitsschritte nicht ausgeführt hatte und dadurch die arbeitsame Mehrheit der Lerngruppe in der Progression und konstruktiven Auseinandersetzung mit fachlichen Dingen hemmte bzw. einschränkte. Auch studentische Tutor/innen könnten die Arbeitsgruppen – evtl. zusätzlich zum Lehrenden – begleiten und nach Bedarf unterstützen (vgl. Szczyrba 2014). Das Bearbeiten von klausurähnlichen Fragen am Ende einer jeden thematischen Einheit, die Übertragung einer Moderatorenrolle an einzelne Studierende für die Arbeitsgruppenphase sowie mein Unterstützungsangebot mit Teilnehmerliste in den Gruppenarbeitsphasen reichten nicht aus, um Verbindlichkeit für alle Studierenden zu schaffen. Meines Erachtens wäre es auch sinnvoll, die Prüfungsvorgabe „Klausur“ durch semesterbegleitende formative Assessments zu ergänzen (Mappes & Klink 2011, S. 4f.). Hier wäre der Einsatz von Portfolios (vgl. Wildt/Wildt 2011, S. 19) und Peer-Assessments eine Option.

Literatur

- [1] Bremer, C. (2011): Szenarien mediengestützten Lehrens und Lernens in der Hochschule, in: Das Hochschulwesen, Heft 4, S. 40-53.
- [2] Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen, überarb. v. Goethe-Institut, online unter <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i3.htm> [letzter Zugriff 24.04.2016].
- [3] Hochschulentwicklungsplan der Fachhochschule Köln. Strategischer Rahmenplan 2020, hg. v. Joachim Metzner, Köln, Juni 2011.
- [4] Linde, F.; Auferkorte-Michaelis, N. (2014): Diversitätsgerecht Lehren und Lernen, in: CSR und Diversity Management. Erfolgreiche Vielfalt in Organisationen, hg. v. Katrin Hansen, Berlin, S. 137-175.
- [5] Mappes, T.; Klink, K. (2011): Constructive Alignment interdisziplinär – Ein Beispiel aus dem Maschinenbau, in: Neues Handbuch Hochschullehre, hg. v. Brigitte Berendt/Hans-Peter Voss/Johannes Wildt/Birgit Szczyrba, Berlin 2011, C 2.18, S. 1-18.
- [6] Metzler Lexikon Sprache, hg. v. Helmut Glück, Stuttgart 2010⁴.
- [7] Modulhandbuch „Bachelor Mehrsprachige Kommunikation“ des Instituts für Translation und Mehrsprachige Kommunikation, Fakultät für Informations- und Kommunikationswissenschaften, Fachhochschule Köln, April 2014, online unter URL: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/studium/studiengaenge/f03/mehrspr_ba/modulhandbuch_ba-mk_-_april_2014.pdf (08.01.2018).

- [8] Richter, R. (2013): Vielfalt als Chance. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen, in: Kompendium für Diversity Management in Studium und Lehre, hg. v. Sylvia Heuchemer/Ute Klammer, Berlin, S. 45-60.
- [9] Scholten-Akoun, D.;Kashokvskaya, A.; Tischmeyer, D. (2014): Language competencies of future teachers – Design and results of an empirical study, in: Applied Linguistics Review, Heft 2, S. 401-423.
- [10] Szczyrba, B. (2014): Tutoren betreuen mit System, in: Deutsche Universitätszeitung (DUZ), Heft 1, S. 69-71, online unter URL: <http://www.duz.de/duz-magazin/2014/01/tutoren-betreuen-mit-system/242> [26.07.2017].
- [11] Viebahn, P. (2009): Lernerverschiedenheit im Studium. Ein Konzept zu einer großen didaktischen Herausforderung, in: Das Hochschulwesen, Heft 2, S. 38-44, online unter URL: <http://www.hochschulwesen.info/inhalte/hsw-2-2009.pdf> [04.08.2017].
- [12] Wildt, J.; Wildt, B. (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems, in: Neues Handbuch Hochschullehre, hg. v. Brigitte Berendt/Hans-Peter Voss/Johannes Wildt/Birgit Szczyrba, Berlin, H 6.1, S. 1-46.

Informationen zur Autorin:

Prof. Dr. **Ute Barbara Schilly**: seit 2013 Professorin für Angewandte Deutsche Sprach- und Kulturwissenschaft mit dem Schwerpunkt „Interkulturelle Kommunikation“ an der TH Köln, Institut für Translation und Mehrsprachige Kommunikation; davor Hochschullehrerin für Germanistik/DaF in Singapur sowie in Portugal (DAAD-Lektorat) und an deutschen Universitäten; 2005-2013 Lehrerin/Oberstudienrätin (II. Staatsexamen) für Deutsch/Kommunikation, DaZ und Fremdsprachen an verschiedenen Schulformen in NRW und Hessen, Lehrerausbilderin und wissenschaftliche Beraterin für DaZ in der Schulaufsicht.