

Universität Bielefeld

Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Bachelorarbeit

im Kernfach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

zum Thema:

**Das Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von
Geflüchteten – Qualitative Analyse zu den Potenzialen einer neuen
Prüfungsform**

vorgelegt von

Johannes Adrian Gereons

Erstgutachterin: Dr. Susanne Horstmann

Zweitgutachterin: Aleksandra Filonova

Bielefeld, im März 2019

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	1
2 Testen und Prüfen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache	4
2.1 Das Themenfeld Testen, Prüfen und Evaluieren	4
2.2 Gütekriterien von Sprachprüfungen.....	5
2.3 Dimensionen von Sprachprüfungen	9
3 Sprachliche Studierfähigkeit für den Hochschulzugang in Deutschland.....	12
3.1 Die Situation internationaler Studierender in Deutschland.....	12
3.2 Das Konstrukt der sprachlichen Studierfähigkeit	13
3.3 Konventionelle Evaluation der sprachlichen Studierfähigkeit	15
3.4 Kritik an konventionellen Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit	17
4 Das Fachgespräch für den Hochschulzugang von Geflüchteten	22
4.1 Die Situation Geflüchteter in Deutschland.....	22
4.2 Fachgespräche für Geflüchtete an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe	25
5 Empirische Erhebung zum Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten.....	28
5.1 Qualitativ-methodisches Vorgehen.....	28
5.2 Gütekriterien qualitativer Forschung	29
5.3 Vorstudien	31
5.4 Halbstrukturiertes Interview	34
5.5 Datenerhebung und Datenaufbereitung.....	37
5.6 Grounded Theory.....	38
6 Analyse der Forschungsergebnisse	43
6.1 Sprachliche Interviewfähigkeit	43
6.2 Beschreibung des Fachgesprächs	49
6.3 Soziales Potenzial.....	52
6.4 Allgemeinsprachliches Potenzial	56
6.5 Fachlich-fachsprachliches Potenzial	61
6.6 Zeitlich-biografisches Potenzial	65
7 Fazit und Ausblick: Das Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten?.....	70
8 Literaturverzeichnis.....	74
9 Anhang.....	81

9.1 Verfahrensanweisung der Hochschule Ostwestfalen-Lippe	81
9.2 Themenliste des halbstrukturierten Interviews	85
9.3 Transkript des halbstrukturierten Interviews.....	87
10 Eigenständigkeitserklärung	166

1 Einleitung

Ob Vokabeltest, Bewerbungsgespräch oder Abiturprüfung – in nahezu jeder Biografie finden sich Erfahrungen mit verschiedenen Formen des Testens, Prüfens und Evaluierens. Auch im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kommt dieser Thematik unmittelbare Relevanz zu: Seit vielen Jahrzehnten werden Sprachkompetenzen und -performanzen sowie Sprachpotenziale und -defizite anhand unterschiedlicher Tests und Prüfungen diagnostiziert. Allerdings stellte das Testen und Prüfen lange Zeit ein überwiegend intuitives Unterfangen dar (Perlmann-Balme 2010a: 1273). Erst in den letzten Jahrzehnten rückten in Deutschland unter anderem als Folgen der *Programme-for-International-Student-Assessment-Studie* (PISA-Studie) von 2000 und der Einführung des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* (GER) im Jahr 2001 wissenschaftliche Untersuchungen in den Vordergrund (Bärenfänger; Tschirner 2010: 67 f.). Sie versuchten den Zusammenhang zwischen dem Zweit- und Fremdspracherwerb und der Testpraxis aufzuzeigen, wodurch der Themenkomplex größere Aufmerksamkeit erhielt, die bis heute anhält (Kleppin; Grotjahn 2015: 8, Wollert; Zschill 2017: 2). Dies gründet zudem darin, dass die Testpraxis von bildungspolitischen Entscheidungen abhängt, die in direktem Wechselverhältnis zu aktuellen gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Entwicklungen stehen und sich stetig verändern (Bärenfänger; Tschirner 2010: 67).

Eine dieser konkreten Entwicklungen stellt die Migration vieler geflüchteter Menschen nach Deutschland in den vergangenen Jahren dar. Für die Bildungspolitik ergab sich daraus die Frage, wie geflüchtete Migrant*innen¹ zeitnah und erfolgreich trotz bürokratischer und privater Herausforderungen sprachliche Teilhabe am Diskurs in Deutschland erfahren können (Šimić 2016: 171). Neben anderen Maßnahmen ist die Immatrikulation an einer deutschen Hochschule und damit die akademische Qualifizierung eine mögliche Perspektive, die jedoch oft mit vielfältigen Herausforderungen einhergeht: Während geflüchtete Studienbewerber*innen benötigte Dokumente übersetzen und beglaubigen lassen müssen, sind sie darüber hinaus dazu verpflichtet, ihre sprachlichen Kompetenzen nachzuweisen. Diese sogenannte *sprachliche Studierfähigkeit* kann als kommunikative Kompetenz im universitären Umfeld

¹ Im Folgenden wird das Gerundium zur Demarkierung von Geschlechtergruppen verwendet. In Fällen, in denen das Gerundium (noch) nicht im allgemeinen Sprachgebrauch existiert, soll auf den *Genderstar** zurückgegriffen werden, um auf die Vielfalt zwischen den Extrempolen der hegemonialen Geschlechterordnung aufmerksam zu machen (vgl. Dahmen; Thaler 2017). Die Bezugnahme auf konkrete Individuen wie die Beteiligten an den Vorstudien (siehe Kapitel 5.3) und die Interaktanten des Interviews (siehe Kapitel 6) findet ohne die Nutzung des *Genderstars** statt.

verstanden werden (Wollert; Zschill 2017: 2). Sie lässt sich auf den Kompetenzbegriff zurückführen, der im Rahmen der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren Einzug in die Fremdsprachendidaktik gehalten hat und darauf abzielt, dass Lernende Sprechhandlungen angemessen durchführen und sich authentisch in der Zielsprache bewegen (Europarat 2001: 14 ff., Rösler 2012: 76 ff.).

Um fluchtbedingte Nachteile auszugleichen und geflüchteten Studieninteressierten einen möglichst schnellen und reibungslosen Hochschulbeginn zu ermöglichen, hat die Kultusministerkonferenz (KMK) 2015 entschieden, dass im Falle der Beweisnot von geflüchteten Studienbewerber*innen eine vorübergehende Immatrikulation für ein bis drei Semester, in denen die tatsächliche Studierfähigkeit nachgewiesen werden muss, möglich ist (KMK 2015: 2 ff.). Die bundespolitische Entscheidung, auf welche Weise der Nachweis erfolgt, wurde dabei auf die jeweiligen Länder und Hochschulen übertragen und unterschiedlich interpretiert. An der Hochschule Ostwestfalen-Lippe (HS OWL) können sich geflüchtete Studienbewerber*innen seither immatrikulieren, wenn sie ein sogenanntes *Motivationsgespräch*² mit Vertretenden des jeweiligen Faches als vorübergehendes Zeugnis sprachlicher Studierfähigkeit führen (HS OWL 2016: 1 ff.). Dieses Fachgespräch ersetzt somit – zumindest zeitweise – bisherige Prüfungsformen, die den sprachlich reibungslosen Studienbeginn sicherstellen sollen. Im Sinne der kontinuierlichen Entwicklung und Erprobung neuer Prüfungskonzeptionen sowie der Reflexion bereits etablierter Evaluationsformen (Plassmann 2011: 28) stellen sich umfangreiche prüfungstheoretische und -praktische Fragen an das neue Format.

Um einen ersten Beitrag auf dem Weg der empirischen Beschäftigung mit diesen Fragen zu leisten, soll die vorliegende Bachelorarbeit das Konstrukt der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten als Bestandteil des Themenkomplexes Testen und Prüfen und seine Erfassung durch das Fachgespräch behandeln und danach fragen, welche Potenziale das Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten birgt. Dazu werden im Folgenden zuerst notwendige Konzepte des Forschungsbereiches Testen, Prüfen und Evaluieren eingeführt. Im Kern steht hierbei das Instrument der Sprachprüfung, deren Gütekriterien und Beschreibungsdimensionen dargestellt werden (Kapitel 2). Daraufhin wird die sprachliche Studierfähigkeit als Bestandteil der verschiedenen Bedingungen zur Immatri-

² Im Folgenden wird der Begriff *Motivationsgespräch* durch den Terminus *Fachgespräch* ersetzt, um unpassenden Denotaten und dem unreflektierten Gebrauch des komplexen Konstrukts der Motivation vorzubeugen (vgl. Riemer 1997, Riemer; Wild 2016).

kulation an deutschen Hochschulen thematisiert. Ferner wird gezeigt, wie Sprachkompetenzen von Studienbewerber*innen konventionell nachgewiesen werden und in welcher Form Kritik daran geübt wird (Kapitel 3). Im Anschluss wird kurz auf die besondere Situation geflüchteter Menschen in Deutschland eingegangen und am konkreten Beispiel der HS OWL werden die aktuellen Möglichkeiten geflüchteter Studieninteressierter zum Hochschulzugang genauer beschrieben, die das Fachgespräch als Untersuchungsgegenstand in den Fokus rücken (Kapitel 4). Der darauffolgende empirische Teil zeichnet zuerst das methodische Vorgehen sowie die Erhebungs- und Auswertungsschritte der Studie nach und begründet diese. Im Zentrum steht dabei ein halbstrukturiertes Interview, das im Wintersemester 2018/2019 an der Universität Bielefeld mit einem geflüchteten Studierenden, der ein Fachgespräch zum Studienzugang absolviert hatte, geführt wurde (Kapitel 5). Auf der Grundlage dessen werden die erhobenen Daten in Anlehnung an die qualitative Forschungsmethodologie der *Grounded Theory* zueinander in Beziehung gesetzt, um die Kategorien aufzuzeigen, die der Interviewte zur Beschreibung des Fachgesprächs annimmt. Aus diesen Kategorien werden abschließend die Potenziale des Fachgesprächs abgeleitet (Kapitel 6).

An dieser Stelle sei bereits darauf hingewiesen, dass die vorliegende Arbeit nicht den Anspruch erhebt, eine abschließende Theorie zu generieren, nach der das Fachgespräch im Themenkomplex Testen und Prüfen verortet werden kann. Vielmehr setzt sie sich zum Ziel, Fragen aufzuwerfen, die zu weiterer Forschung anregen und den Bedarf an fortführenden Überlegungen begründen. Außerdem versteht sie sich als Reaktion auf die didaktisch-methodologische Forderung, Forschungsprojekte bereits im Grundlagenstudium des Bachelors durchzuführen, um so Teilhabe an der Forschung und der forschungsmethodologischen Diskussion zu erfahren sowie empirische Abläufe und Zusammenhänge reflektierter einschätzen und nachvollziehen zu können (Riemer; Settinieri 2010: 778). Das Fazit, das am Ende gezogen wird, soll schließlich eine Antwort auf die Fragestellung dieser Arbeit geben, welche Potenziale sich durch das Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten ergeben und damit der „Testpraxis [...] als Instrument der sozialen Integration“ (Bärenfänger; Tschirner 2010: 68) Aufmerksamkeit schenken.

2 Testen und Prüfen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

2.1 Das Themenfeld Testen, Prüfen und Evaluieren

Betrachtet man die historische Entwicklung des Themenfeldes Testen, Prüfen und Evaluieren im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, konzentriert sich dieses vor allem auf ein stärkeres Qualitätsbewusstsein der Test- und Prüfungspraxis mit dem Ziel, das Prüfen und Testen vergleichbarer und transparenter zu machen (Glaboniat 2010: 132 ff.). Als eine wichtige Maßnahme dazu formulierte die *Association of Language Testers in Europe* (ALTE) 1995 einen Grundsatz an Qualitätsstandards für das Testen und Prüfen im europäischen Raum und schuf damit ein erstes Qualitätsmanagementsystem (ALTE 2005: 3, Perlmann-Balme 2011: 13). Als Vorbild diente dabei die Testpraxis des angelsächsischen Raums³, die in ihrer Entwicklung der deutschsprachigen Realität vorausging (ebd. 2010a: 1273). Weiterhin entstand mit der Einführung des GER durch den Europarat (2001) ein übereinzelsprachliches Bezugssystem, das nicht nur das Prinzip der Kann-Beschreibungen in der europäischen Unterrichtspraxis manifestierte, sondern spätestens seit der Veröffentlichung des Grundlagenwerks *Profile Deutsch* (vgl. Glaboniat et al. 2005) auch zur Festsetzung von Überprüfungskriterien dieser Kann-Beschreibungen und dadurch zur direkten Anbindung von Tests und Prüfungen an den GER genutzt wurde (Perlmann-Balme 2010a: 1273 ff.). Das Ziel dieser Anbindung bestand darin, die kommunikative Sprachkompetenz als Basis jeder Evaluation zu etablieren und Deskriptoren verschiedener Evaluationsformen zur Beschreibung von Lernzielen in Bezug zueinander zu setzen (Europarat 2001: 173 ff., Plassmann 2011: 24).

Gleichzeitig mehrten sich das wissenschaftliche Interesse der deutschsprachigen Fremd- und Zweitsprachendidaktik an der Prüfungspraxis und -forschung sowie die Forderungen nach weiterführenden theoretischen und empirischen Untersuchungen. So konsolidierte sich im Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache schließlich der Themenkomplex Testen, Prüfen und Evaluieren. Bis heute ist in diesem Zusammenhang allerdings die Fülle an verschiedenen Begrifflichkeiten herausfordernd:

Während vereinzelt die Termini *Beurteilung*, *Feedback* oder *Rückmeldung* verwendet werden (z.B. Krekeler 2011: 75 f.), hat sich zunehmend der Oberbegriff *Evaluation* herauskristallisiert, der äquivalent zu dem englischen Terminus *assessment* verstanden wird. Gemeint ist dabei

³ Eine kurze und übersichtliche Zusammenfassung der englischsprachigen Entwicklung der Testpraxis findet sich in Perlmann-Balme 2010a.

jegliche Form unterrichtlicher Stellungnahme auf sprachliche Handlungen von Lernenden, in die auch informelle Beobachtungen und Korrekturen eingeschlossen werden (Kleppin; Grotjahn 2015: 15). Die Evaluation bezeichnet somit im weitesten Sinne „alle Reaktionen [...], die eine Lernerin oder ein Lerner auf seine sprachliche Leistung erhält“ (Krekeler 2011: 75). Dagegen ist der Terminus *Prüfung* bzw. *Sprachprüfung* im Bereich von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine spezifische Form der Evaluation (Kleppin; Grotjahn 2015: 12 ff.): Sie zeichnet sich dadurch aus, dass konzipierte Aufgabenstellungen bestimmte sprachliche Handlungen bei Lernenden auslösen, die daraufhin bewertet werden. Eine Prüfung wird somit als „Leistungsmessung zur Feststellung der sprachlichen Fähigkeit sowie des sprachlichen Kenntnisstandes [...] durch mündliche und/oder schriftliche Aufgaben“ (Perlmann-Balme 2010b: 308) verstanden. In Bezug auf die Trennung der Termini *Prüfung* und *Test* schließt sich diese Arbeit der Einschätzung von Kleppin und Grotjahn (2015: 15) als „für die Praxis wenig fruchtbare[...] Begriffsdiskussion“ (ebd.) an und nutzt sie synonym.

Um die Terminologie des Themenfeldes Testen, Prüfen und Evaluieren genauer zu beleuchten, sollen nachfolgend Gütekriterien und Dimensionen von Sprachprüfungen erörtert werden. Ihnen wird viel Raum gegeben, um zum einen der Komplexität des Themenfeldes Testen, Prüfen und Evaluieren gerecht zu werden und zum anderen, um den weiteren Überlegungen dieser Arbeit ein solides Grundlagenwissen vorzuschalten.

2.2 Gütekriterien von Sprachprüfungen

Verbunden mit der Forderung nach aussagekräftigen und vergleichbaren Ergebnissen von Sprachprüfungen zur Qualitätssicherung im deutschen Bildungssystem (Plassmann 2011: 23 ff.), erhalten die Gütekriterien der Testpraxis einen immer höheren Stellenwert, sodass diese zu „[einem] der wichtigsten Charakteristika von Tests“ (Harsch 2012: 153) geworden sind. Die Notwendigkeit der adäquaten Testkonzeption und -anwendung gründet dabei vor allem in den vielschichtigen Auswirkungen, die Sprachprüfungen ‚im Kleinen‘ auf Individuen und ‚im Großen‘ auf internationale Bildungssysteme haben (Demming 2013: 224). Aus diesem Grund wuchsen in den letzten Jahren nicht nur die Investitionen in die Qualitätskontrolle und -verbesserung (Perlmann-Balme 2010a: 1275), auch Organisationen wie das *TestDaF*- und *Goethe-Institut* haben sich explizit dazu verpflichtet, die Gütekriterien der Testpraxis einzuhalten (ALTE 2005: 3).

Diese Zielsetzung wird durch das Prinzip der Standardisierung testpraktisch umgesetzt (Kleppin; Grotjahn 2015: 34): Lernziele, Überprüfungs- und Bewertungsverfahren werden hierbei von Expert*innen in einem zyklischen Prozess entwickelt, bei dem konkrete Prüfungen verschiedene Stadien der Qualitätsprüfung wie die Operationalisierung, Pilotierung und Validierung durchlaufen. Diese Stadien werden wiederum zur Weiterentwicklung der Prüfung genutzt und begleiten die Prüfungspraxis somit analytisch (Harsch 2012: 151 ff.). Plassmann (2011: 24 ff.) betont daher nicht nur die große Bedeutung der Standardisierung, sondern auch, dass „[n]ur kontinuierliche Arbeit [...] gutes Testen sicher[stellt]“ (ebd.: 28).

Mit diesen Entwicklungen in der Testentwicklung, -durchführung und -auswertung geht darüber hinaus einher, dass Lehrende, die immer auch Prüfende und Bewertende sind, Grundlagenwissen zum Themenbereich Testen und Prüfen sowie Kompetenzen zur adäquaten Leistungsmessung und -evaluation besitzen müssen (Vogt 2011: 205). Diese Kompetenzen werden als *language testing and assessment literacy* (LTA-Literacy) verstanden und umfassen „solide[s] Wissen über Mechanismen und Prozesse der Beurteilung“ (ebd.: 206) sowie „den Anspruch an eigene Professionalität zur Durchführung qualitativ hochwertiger Leistungsmessung und -beurteilung“ (ebd.). Obwohl das *Goethe-Institut* seit 2009 ein sogenanntes *Prüferzertifikat* nach einer entsprechenden Fortbildung zur LTA-Literacy ausstellt (Perlmann-Balme 2013: 34), wird der Bedarf an Fortbildungen für Lehrende in diesem Bereich weiterhin betont (Vogt 2011: 209 ff.). Als entscheidender Bestandteil der LTA-Literacy gilt dabei die Kenntnis grundlegender Gütekriterien:

Eines der wichtigsten Gütekriterien für Sprachprüfungen ist jenes der Validität. Diese bezeichnet den sinnvollen Zusammenhang zwischen den Aufgaben der Prüfung und den zugrundeliegenden Kompetenzen, die durch die Prüfung bewertet werden sollen (Europarat 2001: 172). Zur Überprüfung der Validität findet sich in der Literatur häufig „die Frage, ob der Test auch misst, was er zu messen vorgibt“ (Harsch 2012: 153). Die Kompetenzen, die durch die Prüfung gemessen und über die verlässliche Aussagen getroffen werden sollen, bezeichnet die Testforschung ferner als *Testkonstrukt*, während man im Falle der konkreten Aufgaben von der *Operationalisierung* des Testkonstrukts spricht. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Aufgaben einer Prüfung jene sprachlichen Handlungen provozieren müssen, durch die auf das Testkonstrukt geschlossen werden kann (Kleppin; Grotjahn 2015: 45 f.). Die Validität einer Prüfung muss dabei sowohl wissenschaftlich-beweisend als auch rhetorisch-argumentativ

hergestellt werden (Messick 1996: 254), um angemessene Schlussfolgerungen zu gewährleisten (Perlmann-Balme 2010a: 1276). Eine Prüfung weist allerdings unzureichende Validität auf, wenn ihre Aufgaben das zugrundeliegende Konstrukt nur teilweise abbilden. In diesem Fall spricht man von einer *Konstruktunterrepräsentation*. Der gegenteilige Fall der *konstruktirrelevanten Varianz* tritt dann ein, wenn beispielsweise akustische, emotionale oder organisatorische Faktoren Einfluss auf die Prüfung nehmen, die kein Bestandteil des Testkonstrukts sind (Kleppin; Grotjahn 2015: 46). Die Validität kann außerdem in Inhalts-, Augenschein-, Übereinstimmungs-, Vorhersage- und Konstruktvalidität unterteilt werden. Diese Ausdifferenzierung übersteigt zwar den Nutzen dieser Arbeit, kann im Einzelnen aber nachgelesen werden (vgl. Europarat 2001: 172 ff., Kleppin; Grotjahn 2015: 50 ff.).

Ein weiteres Gütekriterium von Sprachprüfungen ist die Reliabilität, die auch als Messkonsistenz oder Zuverlässigkeit bezeichnet wird (Harsch 2012: 152). Sie ist dann erfüllt, wenn es bei der Wiederholung einer bestimmten Prüfung unter gleichen Umständen zum selben Ergebnis kommt. Die Reliabilität bezieht sich somit überwiegend auf die Messinstrumente und die Prüfungsbewertung (Kleppin; Grotjahn 2015: 51): Einerseits müssen unumgängliche Messfehler innerhalb kontrollierter Grenzen verlaufen (Perlmann-Balme 2010a: 1277), andererseits müssen verschiedene Bewertungen einer bestimmten sprachlichen Handlung so ähnlich wie möglich sein. Dies kann sich wiederum auf eine*n bestimmte*n Bewertende*n im Sinne der *Intrarater*-Reliabilität, oder auf die Evaluationen verschiedener Bewertender als *Interrater*-Reliabilität beziehen (Kleppin; Grotjahn 2015: 52). Perlmann-Balme (2010a: 1277) erklärt die Reliabilität schließlich durch den treffenden Vergleich einer Prüfung mit einem Metermaß: „So wie dieses auch bei wiederholter Messung eines Gegenstandes immer die gleichen Maße anzeigt, so sollte ein Test für eine bestimmte Leistung immer die gleiche Punktzahl oder Note ergeben.“ (ebd.)

In engem Zusammenhang mit diesen Überlegungen steht die Objektivität, die als Voraussetzung für die Reliabilität betrachtet werden kann (Harsch 2012: 152). Sie bezieht sich auf die Bedingungen der Prüfungsdurchführung und -auswertung sowie der Ergebnisinterpretation, die jeweils so wenig wie möglich von subjektiven Einflüssen Prüfender oder Bewertender abhängen dürfen. Allerdings weist der Europarat (2001: 182 f.) diesbezüglich darauf hin, dass bereits die Entscheidung zur Einhaltung der Objektivität und die Erstellung von Leitfäden und

Kriterienkatalogen zur Standardisierung auf subjektiven Entscheidungen fußen und daher Objektivität niemals vollständig gewährleistet werden kann.

Während Kleppin und Grotjahn (2015: 52 ff.) darüber hinaus weitere Gütekriterien wie Authentizität, Fairness, Interaktivität, Auswirkungen, Transparenz, Trennschärfe und Schwierigkeit nennen, sei an dieser Stelle lediglich auf zwei für diese Bachelorarbeit relevante Faktoren hingewiesen: In der Prüfungsforschung gilt es als ein Ziel und wichtiges Gütekriterium, den *Washback*-Effekt (auch *Backwash*-Effekt) einer Prüfung zu kontrollieren. Messick (1996: 241) definiert diesen wie folgt: „[T]he introduction and use of a test influences language teachers and learners to do things they would not otherwise do that promote or inhibit language learning.“ (ebd.) Ein positiver *Washback*-Effekt zeichnet sich dementsprechend dadurch aus, dass eine Prüfung so konzipiert wird, dass durch die Prüfungsvorbereitung die Lernziele des Kurses unterstützt werden (Kleppin; Grotjahn 2015: 53). Dies bedeutet auch, dass die Bildungspolitik durch die Rahmenbedingungen von Sprachprüfungen Einfluss auf die Unterrichtsrealität nehmen kann. Im Gegensatz dazu entsteht ein negativer *Washback*-Effekt, wenn Kursinhalte zugunsten der Prüfungsvorbereitung als *teaching to the test* vernachlässigt werden (Krumm 2005: 13 f.).

Die bisherigen Gütekriterien werden schließlich durch die Maxime der Praktikabilität eingeschränkt: Diese besagt, dass die Testkonzeption, -anwendung und -auswertung die vorhandenen zeitlichen, räumlichen und personellen Ressourcen nicht übersteigen dürfen (Perlmann-Balme 2010a: 1277) und eine Prüfung somit „nicht unangemessen aufwändig sein [sollte]“ (Harsch 2012: 153). Als Folge resultieren daraus allerdings oft Entscheidungen gegen umfassende Maßnahmen zur Sicherstellung der Gütekriterien zugunsten der Testökonomie (Glaboniat 2010: 133).

Schließlich müssen die verschiedenen Gütekriterien immer in Bezug auf konkrete Prüfungskontexte interpretiert werden. Auf der Grundlage dessen gilt es abzuwägen, ob diese Prüfungen hinreichende Güte aufweisen, oder inwiefern Adjustierungen und Neukonzeptionen sinnvoll sind (Kleppin; Grotjahn 2015: 50 f.). Die verschiedenen Ebenen, auf denen solche Veränderungen und Neuentwicklungen von Sprachprüfungen möglich sind, sollen im nachfolgenden Kapitel angesprochen werden.

2.3 Dimensionen von Sprachprüfungen

Die verschiedenen Dimensionen, nach denen Sprachprüfungen klassifiziert werden können, sollen die Variation von Prüfungsformen deutlich machen. Außerdem sollen sie zeigen, inwiefern Lehrende und Institutionen die theoretischen Überlegungen des Themenbereiches Testen, Prüfen und Evaluieren direkt nutzen können, um bestehende Prüfungen zu reflektieren und zukünftige Prüfungen zu konzipieren. Die Dimensionen dürfen allerdings nicht als Dichotomien verstanden werden. Vielmehr sind sie Kontinua zwischen Extrempolen, auf denen jede konkrete Sprachprüfung verortet werden kann.

Eine erste wichtige Trennung zur Beschreibung von Sprachprüfungen ist die Formalität: Formelle Evaluation findet in der Regel in Form von standardisierten Prüfungen, die von zertifizierten Testzentren durchgeführt werden, statt und muss vielen verschiedenen Gütekriterien gerecht werden (Harsch 2012: 151). Im Gegensatz dazu verfolgt die informelle Evaluation weniger anspruchsvolle Gütekriterien, ist nicht standardisiert und erfolgt oft innerhalb des Kursverbandes (Kleppin; Grotjahn 2015: 34).

Damit zusammen hängt auch die Unterteilung in *High-Stakes*- und *Low-Stakes*-Prüfungen: *High-Stakes*-Prüfungen beschreiben jene Prüfungssituationen, die große Konsequenzen für das zukünftige Leben der Geprüften haben. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn die Studienzulassung, die Staatsbürgerschaft oder der Ehegattennachzug vom Prüfungsergebnis abhängen (ebd.: 14). Es gilt darüber hinaus, dass, je gewichtiger die Folgen der jeweiligen Prüfung sind, umso höhere Qualitätsstandards an die Testpraxis gestellt werden (müssen), um aussagekräftige Ergebnisse zu gewährleisten (Harsch 2012: 151). Krumm (2013: 11) betont in diesem Zusammenhang die reale Funktion der Ausgrenzung von *High-Stakes*-Prüfungen. Allerdings können auch *Low-Stakes*-Prüfungen entscheidende Auswirkungen haben, indem sie beispielsweise die Sprachlernmotivation beeinflussen, obwohl sie keine unmittelbar biografischen Folgen nach sich ziehen (Harsch 2012: 155).

Ferner können Sprachprüfungen kontinuierlich sein, indem sie während des gesamten Kurses in Form von Hausaufgaben, Checklisten oder Portfolios eingesetzt werden. Dies lässt Kreativität zu, schränkt aber gleichzeitig die Vergleichbarkeit der Ergebnisse ein. Im Gegensatz dazu wird die punktuelle Messung zu einem festen Zeitpunkt vor allem im Kontext von formellen *High-Stakes*-Prüfungen genutzt, um Standardisierung durchzusetzen. Weiterhin bietet die punktuelle Prüfung den Vorteil, auch Wissen abfragen zu können, das sich zum Beispiel auf

vergangene Kursabschnitte bezieht. Wie bei *High-Stakes*-Prüfungen muss allerdings auch der Nachteil genannt werden, dass negative bis traumatische Folgen entstehen und keine Lernprozesse diagnostiziert werden können (Europarat 2001: 180).

Im Zusammenhang mit kontinuierlicher und punktueller Evaluation wird auch in summative und formative Prüfungen getrennt: Summative Prüfungsformen sind dabei punktuell und ergebnisorientiert und werden als *assessment of learning* charakterisiert. Mit ihnen sind in der Regel weitere Konsequenzen wie die Notengebung oder Zulassung verbunden. Problematisch daran ist, dass das Ergebnis sehr stark von der Tagesform der Geprüften abhängt und so in seiner diachronen Aussagekraft eingeschränkt ist (Kleppin; Grotjahn 2015: 34 f.). Als Alternative existiert das formative Prüfen als *assessment for learning*. Dieses findet integriert in den Unterricht während des Lernprozesses statt und kann der Lehrkraft zur unmittelbaren Anpassung des zukünftigen Unterrichts dienen (Harsch 2012: 155).

Weiterhin kann Evaluation im Hinblick auf ihre Bewertungsorientierung charakterisiert werden: Normorientierte Prüfungen ordnen Geprüfte in eine Rangfolge und sind dadurch nur in diesem Kontext relativ zu anderen Geprüften interpretierbar (Europarat 2001: 179). Dagegen liegt sach- oder kriterienorientierten Prüfungen ein vorher definiertes Testkonstrukt zugrunde, sodass diese Form der Evaluation „absolut [...] und damit von unmittelbarer inhaltlicher Aussagekraft [ist]“ (Kleppin; Grotjahn 2015: 34).

Um den Umfang dieser Arbeit nicht zu übersteigen, sei an dieser Stelle auf die Beschreibung weiterer Aspekte wie Fremd- und Selbstevaluation, Eindruck und gelenktes Urteil, oder *Large-Scale*- und *Small-Scale*-Prüfungen verzichtet und lediglich auf einschlägige Literatur verwiesen (vgl. Europarat 2001: 178 ff., Harsch 2012: 154 ff., Kleppin; Grotjahn 2015: 33 ff.). Gewinnbringender ist dagegen, zu welchen Prüfungsformen die unterschiedlichen Funktionen und Ziele des Sprachtestens geführt haben und wie die verschiedenen Sprachprüfungsdimensionen darin Anwendung finden. Perlmann-Balme (2010b: 308 f.) nimmt eine Trennung in drei Prüfungstypen vor:⁴

Einstufungstests dienen der schnellen Feststellung von Sprachniveaus, sodass Zuteilungen von Geprüften zu geeigneten Kursen möglich sind (Glaboniat 2010: 131). Da ihre Praktikabilität im

⁴ Auch für die verschiedenen Typen von Sprachprüfungen gibt es eine Vielzahl alternativer Begrifflichkeiten wie *Diagnose*-, *Lernerfolgs*-, *Qualifikationsprüfung* etc. Die Fortführung dieser terminologischen Liste ist im Rahmen der vorliegenden Bachelorarbeit allerdings nicht zielführend.

Vordergrund steht, sind sie meist rezeptiv oder reproduktiv und ihr Umfang und ihre Bearbeitungszeit kurz. Ein Beispiel für einen Einstufungstest ist der bekannte *C-Test* (Perlmann-Balme 2010a: 1278 ff.).

Lernfortschrittsprüfungen werden dagegen eingesetzt, um die Inhalte einer konkreten Lernphase zu erfassen. Dies geschieht überwiegend durch formative Evaluation, um Interpretationen einerseits für Lehrende hinsichtlich ihres Unterrichts und andererseits für Lernende in Bezug auf ihren Lernprozess zu ermöglichen (Europarat 2001: 178, Glaboniat 2010: 131 f.).

Feststellungsprüfungen zielen schließlich darauf ab, durch eine hohe Standardisierung in Form der detaillierten Beschreibung der Lernziele und Bewertungskriterien zu einem transparenten Ergebnis über das Kompetenzprofil von Geprüften zu gelangen. Die meisten dieser Prüfungen wie der *Test Deutsch als Fremdsprache* (TestDaF) prüfen dabei die ‚traditionellen‘ Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen in handlungsorientierten, möglichst authentischen Aufgaben unter Berücksichtigung der verschiedenen Gütekriterien (Perlmann-Balme 2010a: 1285). Sie werden zudem als *High-Stakes*-Prüfungen charakterisiert, da sie oft mit dem Erhalt eines Zertifikats verbunden sind (Glaboniat 2010: 132).

Die Liste verschiedener Prüfungstypen sei schließlich um eine in der Literatur häufig angesprochene Trennung vervollständigt: Kompetenztests messen einzelne sprachliche Fertigkeiten ohne die Einbettung in eine kommunikative Situation (Krekeler 2013: 28). Herkömmliche Beispiele für Kompetenztests sind somit Vokabeltests oder Lückentexte. Dagegen sind Performanztests so konstruiert, dass sie von realen Sprechanlässen abgeleitet werden und daher eine hohe Authentizität aufweisen. Die Performanz zeigt sich hierbei im konkreten sprachlichen Handeln der Geprüften, weshalb die aktuelle Prüfungspraxis im Sinne der Handlungsorientierung vor allem Performanztests nutzt (Kleppin; Grotjahn 2015: 43).

Auf der Grundlage des vorangegangenen theoretischen Überblicks sollen die vorgestellten Konzepte im Folgenden auf das konkrete Beispiel der sprachlichen Studierfähigkeit angewendet werden, um das Themenfeld zunehmend einzugrenzen und das Forschungsinteresse dieser Bachelorarbeit weiter zuzuspitzen.⁵

⁵ Prüfungsformate, die nicht zum Nachweis der sprachlichen Studierfähigkeit dienen, werden sehr ausführlich von Glaboniat (2010) zusammengefasst und stellen eine wertvolle Erweiterung zu den hier beschriebenen Formaten dar.

3 Sprachliche Studierfähigkeit für den Hochschulzugang in Deutschland

3.1 Die Situation internationaler Studierender in Deutschland

In den vergangenen Jahren ist die Zahl zweitsprachiger, internationaler Studierender in Deutschland stetig gestiegen und lag laut Statistischem Bundesamt (2016: 14) im Wintersemester 2015/2016 bei über 340.000 Personen. Es wird davon ausgegangen, dass dieser Wert angesichts der hohen Zahl an Geflüchteten in den vergangenen Jahren auch zukünftig steigen wird (Wisniewski 2018: 574). Während diese Entwicklung im Sinne einer bildungspolitisch geforderten Internationalisierung sicherlich positiv zu bewerten ist (vgl. Jolie 2018), stellt die gleichsam hohe Abbruchrate zweitsprachiger Studierender ein zunehmendes Problem dar: So beendeten 2010 circa 46% aller internationalen Bachelor- und 63% aller internationalen Diplom- und Magisterstudierenden ihr Studium vorzeitig (Heublein et al. 2012: 2 f.). Im Vergleich zu bildungsinländischen Studierenden sind diese Anteile signifikant höher, wie Heublein et al. (2017: 263 ff.) für das Absolventenjahr 2014 zeigen, in dem 41% internationale, jedoch nur 29% bildungsinländische Bachelor-Abbrecher*innen dokumentiert wurden. Aus den Studienabbrüchen resultieren dabei nicht nur schwerwiegende persönliche, sondern auch wirtschaftliche Folgeschäden (Möhring; Bärenfänger 2018: 542).

Umfassende Forschungsergebnisse zu den Gründen für Studienabbrüche internationaler Studierender stehen allerdings noch aus (Wisniewski 2018: 574). Dies kann auch darauf zurückgeführt werden, dass es sich um eine komplexe „Passungsfrage von Individuum und Institution“ (Heublein et al. 2015: 1) handelt und daher intensiven Forschungsaufwands bedarf.⁶ Derzeit werden vielfältige Ursachen wie bildungskulturelle, lernstrategische, affektive und soziale Gründe angenommen, die zur Exmatrikulation ohne Abschluss führen (Wisniewski 2018: 576). Einigkeit besteht in der Literatur vor allem darin, dass unzureichende deutsche Sprachkompetenzen als ein entscheidender Faktor Studienabbrüche verursachen (Marks 2015: 21, Wisniewski 2018: 575 ff.). Dies begründet nicht nur die Notwendigkeit einer Verbesserung der Vorbereitung und Begleitung internationaler Studierender (Möhring; Bärenfänger 2018: 551), sondern rückt auch die deutsche Testpraxis in den Vordergrund, die über die sprachliche Zulassung zum Hochschulstudium entscheidet – die sprachliche Studierfähigkeit.

⁶ Vielseitige Forschungsergebnisse verspricht das Projekt *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer/innen* (SpraStu), das seit 2017 bis voraussichtlich 2020 an den Universitäten Leipzig und Würzburg durchgeführt wird. Die Longitudinalstudie trianguliert verschiedene Perspektiven durch die Verbindung qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden und intendiert, entscheidende Beiträge zur Aufklärung von Studienerfolg und -abbruch im Zusammenhang mit Sprache zu leisten (vgl. Wisniewski 2018).

3.2 Das Konstrukt der sprachlichen Studierfähigkeit

Die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) als bundespolitische Entscheidungstragende erklären in der *Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT)* von 2004, dass

von Studienbewerberinnen und Studienbewerbern, die ihre Studienqualifikation nicht an einer deutschsprachigen Einrichtung erworben haben, [...] deutsche Sprachkenntnisse verlangt [werden], die zum Studium an einer Hochschule befähigen (sprachliche Studierfähigkeit). (HRK; KMK 2015: 2)

In der Rahmenordnung selbst wird diese sprachliche Studierfähigkeit allerdings nicht näher bestimmt und auch in der Literatur wird angemerkt, dass bislang keine eindeutige Beschreibung dieses Konzepts existiert (Wollert; Zschill 2017: 4). Möhring und Bärenfänger (2018: 547 ff.) kritisieren zudem, dass bislang entweder theoretische Überlegungen unzureichend empirisch belegt oder empirische Studien zu lückenhaft sind, um sie als hinreichende Grundlage zur Konzeptionierung sprachlicher Studierfähigkeit und der Entwicklung von Curricula oder Materialien zu nutzen.

Um sich einer Definition der sprachlichen Studierfähigkeit zu nähern, kann allerdings festgehalten werden, dass es sich um „sprachliche[...] Fähigkeiten“ (Wollert; Zschill 2017: 2) handelt, „die ausländische Studierende aufweisen müssen, um ein Studium in Deutschland aufnehmen zu können“ (ebd.) und die notwendig zur Sozialisation in den wissenschaftlichen Alltag sind. Marks (2015: 21) drückt dies indirekt durch mehrere Fragen aus:

Was müssen internationale Studierende an deutschen Hochschulen können, damit sie sich sprachlich im Studienalltag zurechtfinden und an Lehrveranstaltungen teilnehmen können? Welche Sprechhandlungen sind bereits zu Studienbeginn wichtig und sollten beherrscht werden? (ebd.)

Möhring und Bärenfänger (2018: 544) verbinden diese Gedanken schließlich miteinander, indem sie fokussieren, „welche sprachlichen Funktionen und Mittel Studierenden zu Gebote stehen müssen, um erfolgreich an studienbezogenen Lernprozessen teilzunehmen, oder, anders gesagt: um ihr Studium erfolgreich zu absolvieren“ (ebd.).

Wie sich diese Funktionen und Mittel zusammensetzen, wird in der Literatur allerdings nicht eindeutig beantwortet. Während Demming (2013: 232) vor allem Selbst- und Fremdrelexion sowie die Fähigkeit zum Perspektivwechsel als entscheidend zum Erlangen sprachlicher Studierfähigkeit annimmt, betont Thielmann (2018: 566) die Bedeutung eristischer Strukturen und der alltäglichen Wissenschaftssprache:

Als entscheidende Entwicklung für den bildungs- und fachsprachlichen Diskurs erklärt Ehlich (1999: 11 ff.), dass vor allem jene sprachlichen Strukturen Probleme für internationale Studierende darstellen, die der alltäglichen Wissenschaftssprache entstammen. Durch die untrennbare Verbindung wissenschaftlicher Fachsprache und alltäglicher Sprache existiert demnach eine Gruppe sprachlicher Ausdrücke, die sowohl wissenschaftlich als auch alltäglich benutzt wird und für erstsprachige Studierende unproblematisch, für internationale Studierende allerdings schwer zugänglich ist. Bedeutsam ist diese Ansicht für die Fachsprachen- didaktik, die auch Terminologievermittlung umfasst und nach Ehlich genau den Teil der Sprachpraxis fokussiert, der erst- und zweitsprachige Studierende gleichermaßen betrifft (ebd.: 7 ff.). Daran anknüpfend erklärt auch Thielmann (2018: 547 f.) den eigenständigen und fachübergreifenden Charakter der Wissenschaftssprache, dem keine konkrete Fachdisziplin zugeordnet werden kann, sondern vielmehr der Wissenschaft allgemein zugrunde liegt und verweist in diesem Kontext auf das Merkmal eristischer Strukturen wissenschaftlicher Textsorten (ebd.: 560 ff.).

Im Gegensatz dazu stehen Erkenntnisse der Fachkommunikation zur Fachsprache, die Möhring und Bärenfänger (2018: 544) vom Konstrukt des Deutschen als Bildungssprache abgrenzen: Bereits Hoffmann (1985: 53) definiert die Fachsprache als **„die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten“** (ebd. – Hervorhebung im Original). Ferner wird im Bereich der fremd- und zweitsprachlichen Fachkommunikation davon ausgegangen, dass Teilnehmende eines bestimmten (wissenschaftlichen) Faches einen gemeinsamen Denkstil besitzen (Fleck 1993: 54). Durch diesen Denkstil erhalten die Fachtermini „innerhalb [ihres] Denkkollektivs [...] eine spezifische Kraft“ (ebd. 2011: 285), die über begriffliche Definitionen hinausgeht und die Zugehörigkeit der Fachsprache zur sprachlichen Studierfähigkeit begründet.

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen stellt sich folglich die Frage, wie sprachliche Studierfähigkeit konventionell nachgewiesen wird. Die HRK und KMK (2015: 3) haben die Problematik um die Definition sprachlicher Studierfähigkeit insofern umgangen, als sie festgelegt haben, welche konkreten Sprachprüfungen sprachliche Studierfähigkeit nachweisen können, und die Definitionsfrage somit an die jeweiligen Prüfungszentren weitergegeben. Aus genau diesem Grund kommt den Prüfungsanbietern eine entscheidende Rolle

für das Bildungssystem in Deutschland zu: Sie entscheiden über die sprachlich ausreichende Qualifizierung zum Hochschulzugang und demnach über bildungspolitische Ressourcen (Möhring; Bärenfänger 2018: 541). Deutlich wird hierdurch einerseits erneut die Bedeutung von Gütekriterien für Sprachprüfungen und andererseits, dass es der genaueren Beleuchtung konventionell angewandter Sprachprüfungen zum deutschen Hochschulzugang bedarf, um das Verständnis von sprachlicher Studierfähigkeit zu vertiefen.

3.3 Konventionelle Evaluation der sprachlichen Studierfähigkeit

Damit internationale Studierende den deutschen Hochschulzugang erlangen und ihr Studium in Deutschland beginnen können, müssen sie auch ihre sprachliche Studierfähigkeit nachweisen. Ausgenommen davon sind in der Regel englischsprachige und vereinzelte technische oder künstlerische Studiengänge, für die Sonderregelungen gelten (HRK; KMK 2015: 6). Wie im letzten Kapitel erwähnt, haben die HRK und KMK (ebd.: 3 ff.) festgelegt, welche Prüfungen die sprachliche Studierfähigkeit nachweisen können. Dazu gehören die *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang* (DSH), der *Test Deutsch als Fremdsprache* (TestDaF), der *Prüfungsteil Deutsch* der Feststellungsprüfung an Studienkollegs sowie das *Deutsche Sprachdiplom* zweiter Stufe der Kultusministerkonferenz (DSDII). Darüber hinaus gelten das *Große Deutsche Sprachdiplom* (GDS) des *Goethe-Instituts*, die *telc-Deutsch-C1-Hochschule-Prüfung* und alle Äquivalente einer deutschen Hochschulzugangsberechtigung als hinreichender Nachweis der sprachlichen Studierfähigkeit.

Während der *Prüfungsteil Deutsch* der Feststellungsprüfung an Studienkollegs sehr stark an der DSH orientiert ist, wurde das DSDII vornehmlich für Schüler*innen an Schulen im Ausland konzipiert und von allen deutschen Hochschulen anerkannt (ebd.: 5 f.). Besonders verbreitet sind zudem die DSH und der TestDaF, die nachfolgend exemplarisch beschrieben werden sollen, um einen Einblick in den Aufbau von Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit zu erlangen.

Der TestDaF wurde in den 1990er Jahren entwickelt und soll „sprachliche Handlungen prüf[en], die internationale Studierende an den Hochschulen in Deutschland zu Beginn ihres Studiums beherrschen müssen“ (Marks 2015 21). Er wird im deutschsprachigen In- und Ausland eingesetzt und kann auf den Niveaustufen B2 und C1 abgeschlossen werden (ebd.: 22). Der standardisierte Test besteht aus den vier Prüfungsteilen Lesen, Hören, Schreiben und

Sprechen und kann in jedem Teilbereich mit den Werten 5, 4, 3 und unter 3 abgeschlossen werden. Ein Ergebnis von 5 Punkten gilt dabei als Bestwert und eine Punktzahl unter 3 führt zum Nichtbestehen. Um die sprachliche Studierfähigkeit nachzuweisen und uneingeschränkten Zugang zu allen deutschen Hochschulen zu erhalten, müssen alle Prüfungsteile mit mindestens 4 Punkten abgeschlossen werden (HRK; KMK 2015: 4). Der TestDaF verfolgt weiterhin die Ausrichtung auf kommunikative Sprechhandlungen, die an der Hochschule zu erwarten sind, um durch das Testergebnis auf zukünftiges sprachliches Handeln im Studium rückschließen zu können (Marks 2015: 22).

Auch der DSH liegt die sprachliche Studierfähigkeit als Testkonstrukt zugrunde. Im Unterschied zum TestDaF wird sie allerdings nicht zentral entwickelt und kontrolliert, sondern von den jeweiligen Universitäten, die die Prüfung anbieten, selbstständig konzipiert und durchgeführt (Wollert; Zschill 2017: 2 ff.). Damit dennoch eine ausreichende Qualitätssicherung und ein Überblick über alle DSH-Anbietenden möglich sind, müssen sich Prüfungszentren seit 2004 bei der HRK und dem *Fachverband Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (FaDaF) registrieren, Prüfungsordnungen vorlegen und notwendige personelle und organisatorische Ressourcen gewährleisten. Zudem sollen zentrale Prüfungstermine, Materialien und Evaluations- und Weiterbildungsmaßnahmen zu diesen Zielen beitragen (Koreik 2005: 198). Wie der TestDaF orientiert sich auch die DSH an den Fertigkeiten Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen. Die Ergebnisse der Testteile Lesen, Hören und Schreiben fließen allerdings in einer Prozentzahl zusammen und ergeben gemeinsam mit dem Wert der mündlichen Prüfung das Endergebnis. Hierbei können drei Niveaus erreicht werden, die als DSH 1, DSH 2 und DSH 3 betitelt werden und von denen DSH 2 oder DSH 3 nötig sind, um die sprachliche Studierfähigkeit nachzuweisen (HRK; KMK 2015: 3 ff.). Die Trennwerte zwischen den Niveaustufen sind teils statistisch ermittelt und teils nach der „Experteneinschätzung auf einer Fachtagung“ (Koreik 2005: 205) festgelegt und liegen bei 57% für DSH 1, 67% für DSH 2 und 82% für DSH 3 (HRK; KMK 2015: Anlage 1, Seite 10). Grundlegend für die Auswahl der Prüfungstexte sind die wissenschaftliche Orientierung, ohne dabei jedoch konkretes Fachwissen vorauszusetzen, und das Ziel, authentische und studienbezogene Quellen zu nutzen (ebd.: Anlage 1, Seite 12 ff.).

Sowohl beim TestDaF und der DSH als auch bei allen weiteren Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit muss abschließend beachtet werden, dass es sich um Prüfungen handelt, die die sprachlichen Kompetenzen zur Aufnahme eines Studiums bescheinigen. Auch bei erfolg-

reichem Bestehen einer Sprachprüfung zum Hochschulzugang wird daher darauf hingewiesen, dass weiterer Spracherwerb stattfinden und die Hochschule sprachliche Weiterbildungsangebote gewährleisten muss (Demming 2013: 220, Marks 2015: 22 ff.). Außerdem weisen die verschiedenen Prüfungsformate im Hinblick auf ihre Konzeption, Durchführung und Bewertung entscheidende Unterschiede auf, die sich vor allem auf die Ausprägung der Standardisierung beziehen. Die vorgestellten Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit sollen dennoch abschließend im Paradigma der Sprachprüfungen verortet werden: Es handelt sich um *High-Stakes*-Feststellungsprüfungen, die sich durch eine formelle, punktuell-summative und überwiegend kriterien- und performanzorientierte Konzeption auszeichnen.

Es stellt sich allerdings die Frage, „ob die bestehenden Prüfungen [...] tatsächlich diejenigen sprachlichen Anforderungen abbilden, denen sich Studierende in den ersten Semestern typischerweise ausgesetzt sehen“ (Möhring; Bärenfänger 2018: 543). Dass konventionelle Prüfungen kein einheitlich definiertes Testkonstrukt aufweisen, lässt sich hierbei bereits an der subtilen Formulierung von Wollert und Zschill (2017: 15 f.) erkennen:

Wenn der Prüfungserstellung ein empirisch basiertes Konzept zur sprachlichen Studierfähigkeit zugrunde liegen würde, [...] bräuchte man sich bei der Erstellung von Prüfungen nicht mehr nur an den traditionellen Testformen zu orientieren, bei denen man den zu überprüfenden Merkmalen oft nicht gerecht wird. (ebd.)

Das folgende Kapitel soll daher einen kritischen Blick auf die konventionellen Konzeptionen und Anwendungsrealitäten von Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit werfen.

3.4 Kritik an konventionellen Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit

Trotz der zunehmenden Bedeutung von Gütekriterien in der Prüfungspraxis und -forschung bleibt Kritik an Sprachprüfungen bestehen, die sich auch auf Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit bezieht. Der Frage von Bärenfänger und Tschirner (2010: 68), „[w]as [...] die kritische Analyse ausgewählter Exemplare solcher Tests und Prüfungen [ergibt]“ (ebd.), kommt daher bis heute Relevanz zu. Für den Kontext des sprachlichen Hochschulzugangs zeigen dies bedenkliche Ergebnisse wie das der *Hochschul-Informationssystem-Studie* (HIS-Studie) von Heublein et al. (2004), die den Studienverlauf bildungsausländischer Studierender erforscht haben, oder das Beispiel marokkanischer Studienbewerber*innen, die zum Nachweis der sprachlichen Studierfähigkeit eine Prüfung des *Goethe-Instituts* ablegen mussten, die allerdings keine ausreichend validen Ergebnisse zuließ (Krumm 2005: 19). Schließlich

[deutet] [d]ie Tatsache, dass viele Bildungsausländer sprachliche Probleme im Studium haben, obwohl sie über als ausreichend zertifizierte Sprachkenntnisse verfügen, [...] darauf hin, dass HZST [Hochschulzulassungssprachtests] die sprachliche Realität im Studium nur unzureichend spiegeln können. (Wisniewski 2018: 584)

Die daraus resultierende Kritik bezieht sich vor allem auf die Frage, ob die Inhalte und Aufgaben in Sprachprüfungen tatsächlich das Konstrukt der sprachlichen Studierfähigkeit abbilden. Schwierig ist dabei allerdings, dass eine Definition des Konzepts bislang ausbleibt, wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt wurde. Daher sind auch die Meinungen in der Prüfungsforschung kontrovers: Marks (2015: 21 ff.) berichtet über eine Validierungsstudie und referiert auf Arras (2012: 137 ff.), die erstmals untersucht hat, inwiefern die Aufgaben des TestDaF den häufigsten Handlungen an der Hochschule entsprechen. Trotz der Einschränkung, dass Sprechhandlungen in Bezug auf digitale Medien nicht abgedeckt werden, kommt die Studie abschließend zu einem positiven Ergebnis (Marks 2015: 33 f.)⁷. Das Desiderat der Prüfungsforschung, digitale Kanäle im Studium stärker in die Prüfungskonzeption zu integrieren, bleibt allerdings bestehen (Möhring und Bärenfänger 2018: 550).

Darüber hinaus untersuchen auch Wollert und Zschill (2017: 5 ff.) die Konstruktvalidität, indem sie wissenschaftliche Texte mit Texten aus der DSH in Frankfurt am Main vergleichen und entscheidende Unterschiede herausarbeiten. Außerdem wird der Teilbereich *Wissenschaftssprachliche Strukturen* als fragwürdig in Bezug auf die sprachliche Studierfähigkeit klassifiziert (ebd.: 11 f.). Als weiteren Kritikpunkt findet Thielmann (2018: 566 f.) in den Texten einer DSH weder alltägliche Wissenschaftssprache noch eristische Strukturen, die er allerdings für konstitutive Bestandteile hochschulrelevanten Wissens hält. Die Kritik, dass in konventionelle Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit auch konstruktirrelevantes Wissen einfließt, betrifft dabei nicht nur die DSH, sondern auch den TestDaF, sodass dieser „keineswegs wirklich umfassend gute Deutschkenntnisse [nachweist] und ein reibungsloses Studium [...] nicht unbedingt gewährleistet ist“ (Koreik 2005: 201). Diese Erkenntnis führt zu der treffenden Einschätzung von Krumm (2013: 17), dass „[w]er einen Sprachtest besteht, [...] damit zunächst nichts anderes nach[weist] als die Fähigkeit, Sprachtests zu bestehen und die entsprechende Testkultur zu beherrschen“ (ebd.).

⁷ Ein Blick auf die Kontaktdaten der Verfasserin eröffnet allerdings die Frage, inwiefern institutionelle Zugehörigkeiten zur Einschätzung geführt haben, dass „kein akuter Überarbeitungsbedarf des aktuellen TestDaF-Formats [besteht]“ (Marks 2015: 33 f.).

Der Konstruktvalidität als Teil der Gütekriterien von Sprachprüfungen kommt hinzu, dass die Entscheidungen für oder gegen bestimmte Prüfungskonzeptionen nicht immer transparent begründet werden, sodass die erwünschte Objektivität mancher Prüfungen vielmehr zu einer „Scheinobjektivität“ (Glaboniat 2010: 133) wird. An anderer Stelle wird ferner die ungleiche Gewichtung verschiedener Gütekriterien kritisiert (Wollert; Zschill 2017: 15), welche die Notwendigkeit zunehmender Standardisierung begründet. Eine kontrastive Position dazu vertritt allerdings Krumm (2013: 12 ff.): Er befürchtet durch die zunehmende Standardisierung der Prüfungspraxis eine Inhaltsleere von Prüfungen und, dass Lernendeninteressen deshalb nicht wahrgenommen und individuelle Sprachprofile zugunsten einheitlicher Prüfungsvorbereitungen vernachlässigt werden. Besonders im Hinblick auf den Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht im Kontext von Migration und Integration schätzt er dies als eine hinderliche Entwicklung ein, stehe die Standardisierung doch „in einem merkwürdigen Gegensatz zur ansonsten hochgepriesenen Differenzierung und Diversifizierung“ (ebd.: 14). Krumm plädiert daher nicht nur für die Entwicklung alternativer Formen von Sprachprüfungen, sondern auch für den Einbezug anderer Sprachen in das Kompetenzprofil von Lernenden, obwohl dies unter Umständen mit einer Erschwerung der Messbarkeit einhergeht (ebd. 2005: 10 ff.).

Besonders in Anbetracht aktueller summativer *High-Stakes*-Prüfungen wird weiterhin nicht nur die zukünftige Lernförderung erschwert (Harsch 2012: 168), da Lernende keine Informationen zu ihrem Lernprozess erhalten (Krekeler 2011: 76). Auch die Sprachlernmotivation kann durch Prüfungsdruck und mit der Sprachprüfung zusammenhängende individuelle lebensweltliche Konsequenzen negativ beeinträchtigt werden (Krumm 2005: 21 f.). Dies bezieht sich zudem auf die Frage nach der Bedeutung von Affektivität und Emotionalität in Sprachprüfungen, die als besonders dynamische Konstrukte konstitutive Merkmale jedes Sprachlernprozesses und daher auch jeder Sprachprüfung sind. So wird nicht nur das Lehren und Lernen allgemein (Schmelter 2014: 34 ff.), sondern ebenfalls die Testpraxis als sozialer und emotionaler Prozess verstanden (Abel 2010: 203 ff.) und daher gefordert, dass Lehrende und Prüfende die Emotionen, die Geprüfte mit Tests verbinden, kennen sollten (Kleppin; Grotjahn 2015: 10 f.). Dennoch nehmen soziale und emotionale Faktoren – auch bedingt durch die zunehmende Standardisierung – derzeit keinen Einfluss auf die Konzeption, Durchführung oder Auswertung von Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit.

Weiterhin wird kritisiert, dass unter anderem zugunsten vereinfachter Auswertung und Transparenz eine Separierung einzelner Teilkompetenzen in Sprachprüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit stattfindet (ebd.: 48 f.), obwohl empirische Evidenz dafür vorliegt, dass sich das sprachliche Handlungsfeld im deutschen Hochschulstudium vor allem durch Fertigkeitskombination und -integration auszeichnet (Demming 2013: 229, Möhring; Bärenfänger 2018: 549 f.). Es gilt daher zu überprüfen, ob Kombinationsübungen, die verschiedene Teilkompetenzen verbinden, größere Validität hinsichtlich der sprachlichen Studierfähigkeit ermöglichen.

Ein letzter Kritikpunkt an konventionellen Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit bezieht sich auf die Aspekte der Wissenschaftssprachlichkeit und Fachsprachlichkeit: Vor dem Hintergrund, dass das präsentierte Material im Sinne des Gütekriteriums der Fairness allen Studienbewerber*innen unabhängig von einer bestimmten wissenschaftlichen Disziplin entsprechen muss (Marks 2015: 22 ff.), analysieren Wollert und Zschill (2017: 6 ff.) eine DSH, die wissenschaftsjournalistische Textsorten verwendet. Dies ist insofern fragwürdig, als sich diese Textsorte von tatsächlichen wissenschaftlichen Texten, mit denen Studierende in ihrem Studium konfrontiert sind und auf die Studienbewerber*innen dementsprechend vorbereitet werden müssen, systematisch in ihrer Stilistik, ihrem Aufbau und ihrer Struktur unterscheidet. So sind in den untersuchten Texten keine eristischen Strukturen, stattdessen allerdings ein hoher Grad an Emotionalität enthalten und wissenschaftsjournalistische Textsorten daher zur Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit „nur bedingt geeignet“ (ebd.: 11). Demming (2013: 229) positioniert sich noch deutlicher, indem sie erklärt, dass „[d]ie Textsorte, die in der Prüfung [DSH] gefordert ist, [...] im Studium keine Entsprechung mehr [hat]“ (ebd.). Möhring und Bärenfänger (2018: 564 ff.) untersuchen darüber hinaus neben der DSH auch andere Prüfungsformate wie den TestDaF und vergleichen den Wortschatz von Prüfungstexten mit Lehrbuchtexten verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen. Sie kommen zu der Erkenntnis, dass sich dieser je nach entsprechendem Fach verschieden stark unterscheidet und lexikalische Unterschiede zwischen Fachbereichen vorliegen. Daraus leiten die Forschenden die kritische Frage ab, ob fachunabhängige, zentrale Prüfungen tatsächlich zielführender als fachspezifische Prüfungen zur Evaluation der sprachlichen Studierfähigkeit sind (ebd.: 566). Problematisch ist dies allerdings einerseits im Hinblick auf den prüfungspraktischen Aufwand bei der Konzeption, Anwendung und Auswertung (Wollert; Zschill 2017: 5) und andererseits aus einer ethischen Perspektive, da an internationale Studienbewerber*innen keine höheren

Anforderungen als an Studienbewerber*innen mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung gestellt werden dürfen, wodurch „die Beherrschung der Wissenschaftssprache Deutsch [...] als Prüfungsziel missverstanden wird“ (Demming 2013: 227). Als Alternative wird daher vorgeschlagen, verstärkt einführende Lehrbuchtexte des Studienbeginns zu verwenden, da diese zwar wissenschaftssprachliche Strukturen enthalten und inhaltliche Relevanz besitzen, allerdings kein fachspezifisches Vorwissen erfordern (Möhring; Bärenfänger 2018: 566, Wollert; Zschill 2017: 10).

Die Berechtigung von Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit oder die Notwendigkeit der Standardisierung sollen in dieser Arbeit nicht in Frage gestellt werden. Zudem muss explizit betont werden, dass entscheidende Unterschiede zwischen einzelnen Prüfungsformaten bestehen und jeweilige Kritik immer im Hinblick auf eine konkrete Prüfung geübt werden muss. Im Sinne einer progressiven, idealistischen und praktikablen Fremdsprachenforschung soll aber auch der Forderung nach Überarbeitungen, Neukonzeptionen und alternativen Prüfungsformen Raum gegeben werden (Krekeler 2013: 27 ff.). Aus der dargelegten Kritik an konventionellen Sprachprüfungen ergibt sich schließlich die Frage, welche anderen Formen der Evaluation sprachlicher Studierfähigkeit möglich sind. Als eine Alternative sollen im weiteren Verlauf der Arbeit das derzeit durchgeführte Fachgespräch für Geflüchtete an der HS OWL betrachtet und die Potenziale, die es verspricht, analysiert werden.

4 Das Fachgespräch für den Hochschulzugang von Geflüchteten

4.1 Die Situation Geflüchteter in Deutschland

Um sich dem Fachgespräch als konkrete Alternative der Evaluation sprachlicher Studierfähigkeit nähern zu können, soll zu Beginn auf die Adressatengruppe eingegangen werden, an die sich das Fachgespräch richtet: Geflüchtete Migrant*innen⁸.

Die Thematik der Migration⁹ ist dabei kein neuzeitliches Phänomen: So war die räumliche Bewegung von verschiedenen Kommunikationsgemeinschaften der Auslöser für die Verbreitung des Homo Sapiens auf dem Planeten (Rösch 2017: 45) und die Grundlage für Anpassung und gesellschaftliche Veränderung. Durch Entwicklungen wie die zu beobachtende Alterung der Weltbevölkerung, den diskutierten Fachkräftemangel und den globalen Klimawandel kann man ferner davon ausgehen, dass die Migrationsthematik auch zukünftig Aufmerksamkeit erhalten wird (Oltmer 2017: 8 f.). Die verschiedenen Formen der Migration sind dabei ebenso mannigfaltig wie die Gründe, die dazu führen, dass Menschen ihren Lebensmittelpunkt räumlich verschieben. Sie reichen von wirtschaftlicher Not und dem Wunsch nach ökonomischer, gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Teilhabe bis hin zu Diskriminierung und Verfolgung und entladen sich in Termini wie *Arbeitsmigration* und *Asylmigration*, um nur eine begriffliche Unterscheidung zu nennen (Rösch 2017: 45 f.).

Der *Asylmigration*, die hierbei die politisch bedingte Flucht aus Kriegsregionen und Diktaturen bezeichnet, kommt dabei besondere Aktualität zu, denn sie verändert nicht erst seit den Krisen in Syrien und dem Irak der letzten Dekade die Migrationsrealität in Europa. Schon die Jugoslawienkriege von 1991 bis 2001, das Ende der Sowjetunion im Jahr 1991 und nicht zuletzt die Weltkriege von 1914 bis 1918 und 1939 bis 1945 hatten unmittelbare Auswirkungen auf die Mobilität von Personen und Personengruppen innerhalb Europas (ebd.: 46): Als eine Folge des Zweiten Weltkriegs entwickelte sich beispielsweise ein rechtlich bindender Rahmen im Umgang mit Geflüchteten, der 1951 als *Genfer Flüchtlingskonvention* (GFK) verabschiedet wurde und Geflüchtete als „jene Migranten, die vor Gewalt über Staatsgrenzen ausweichen, weil ihr Leben, ihre körperliche Unversehrtheit, Freiheit und Rechte direkt oder sicher

⁸ Das erleichterte Beweisverfahren, das auch das Fachgespräch betrifft, kann nur von Migrant*innen bestimmter rechtlicher Gruppen genutzt werden (KMK 2015: Anlage 1, Seite 1 f.). In diesem Kapitel sollen jedoch alle Menschen eingeschlossen werden, die Erfahrungen mit verschiedenen Formen der Flucht gemacht haben.

⁹ Der Begriff *Migration* wird in dieser Arbeit als neutrale Beschreibung der Mobilität von Personen verstanden. Dies geschieht im Bewusstsein, dass seine lange Geschichte zu verschiedenen Denotaten, Konnotaten und Gebrauchskontexten geführt hat (Oltmer 2017: 8 ff.).

erwartbar bedroht sind“ (Oltmer 2017: 223), verstand. Seit dieser Definition wurden zahlreiche weitere Differenzierungen vorgenommen, die sich auf die Fluchtursachen, den Fluchtweg oder das Asylland beziehen und mit politisch-rechtlichen Entscheidungen einhergehen, die im Verlauf der letzten Jahre zunehmende Relevanz erhalten haben (Rösch: 2017: 47).

Nachdem die Zahlen der Asylanträge in Deutschland von 1992 bis 2008 kontinuierlich abnahmen, verzeichnete das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF 2018: 12) seit 2008 einen deutlichen Anstieg, der spätestens 2015 eine deutschland- und europaweite Diskussion um Flucht, Migration und Integration auslöste (Oltmer 2017: 243 ff.) und 2016 mit über 740.000 Asylbeanträgen seinen Höhepunkt erreichte (BAMF 2018: 12). Die Mehrzahl der geflüchteten Migrant*innen floh und flieht dabei aus Syrien, dem Irak, Afghanistan, dem Iran und Albanien (Liedke 2016: 57). Die Asilmigration ist mit der Ankunft in Deutschland allerdings nur vermeintlich abgeschlossen: Nach der Einreise werden Migrant*innen für einige Zeit in Erstaufnahmeeinrichtungen *zentral* untergebracht, bevor sie aufgeteilt nach Kommunen eine Asylbewerberunterkunft als *dezentrale* Unterbringung erhalten und ihre ersten Jahre in Deutschland verbringen (Šimić 2016: 177 f.). Wie sich die Biografie einzelner geflüchteter Migrant*innen fortsetzt, hängt dabei auch von den sprachlichen Weiterbildungsmöglichkeiten ab. Vor dem Hintergrund, dass die meisten Geflüchteten geringe bis keine deutschen Sprachkompetenzen bei ihrer Ankunft aufweisen (Liedke 2016: 57), wird das Erlernen des Deutschen deshalb als ein zentrales Mittel und „Schlüssel“ (Krumm 2013: 15) zur gesellschaftlichen Teilhabe betrachtet (Roche 2016a: 1):

[D]ie Wahrnehmung von Bildungschancen, die Beteiligung am gesellschaftlichen und schulischen Leben, der Zugang zum Arbeitsmarkt und berufliche Karrieren [hängen] von guten mündlichen und schriftsprachlichen (vor allem **bildungssprachlichen**) Kompetenzen ab[...] [.] (ebd. 2016b: 4 – Hervorhebung im Original)

In welchem Umfang und in welcher Qualität sprachliche Bildung erfolgt, wird dabei von mannigfachen Faktoren wie externen Anreizen in Form von Qualifikationsanerkennung oder gesellschaftlicher Wertschätzung, instruktionalen Maßnahmen und institutionellen Umständen bedingt (ebd.: 27 f.). Zudem spielen rechtliche Grundlagen eine wichtige Rolle, denn nur bestimmte Migrant*innen haben, abhängig von ihrer Staatsangehörigkeit, die den rechtlichen Aufenthaltsstatus bestimmt, Zugang zu entsprechenden Bildungsangeboten. Des Weiteren sind das regionale Angebot, das in seiner Professionalität stark variiert, und schließlich das Alter der*des Migrantin*en entscheidend (Šimić 181 ff.): Während Kinder zwischen sieben und 15 Jahren von der Schulpflicht und Jugendliche bis zu einem Alter von 21 (und in Härte-

fällen 25) Jahren von der Berufsschulpflicht betroffen sind, erhalten erwachsene Geflüchtete mit ‚Bleibeperspektive‘ sprachliche Bildung in Integrations- und Orientierungskursen oder anderen Qualifikationsprogrammen (Roche; Terrasi-Haufe 2016: 129 f.).

Neben diesen strukturellen Gegebenheiten treten zudem affektive Faktoren hinzu: Viele Geflüchtete sind bei ihrer Ankunft in Deutschland allein und von Familie und Freunden getrennt, sodass sich diese Personen unter Umständen um ihre Angehörigen sorgen. Vor dem Hintergrund, dass die Familie als förderliche Ressource im Bildungsprozess angesehen wird (Wojciechowicz 2018: 4 ff.), können daher bei Trennung, Ungewissheit über den Verbleib, oder gar Gewissheit über die Gefangenschaft oder den Tod umfassende Lebens- und Lernbarrieren auftreten. Erschwerend kommt hinzu, dass viele Geflüchtete belastende und möglicherweise traumatische Erfahrungen vor, während oder sogar nach ihrer Flucht gemacht haben (Šimić 2016: 180 f.).¹⁰ Roche (2016b: 29) erklärt dabei die große Bedeutung emotionaler Stabilität, die darüber entscheidet, ob die affektive Disposition den Lernprozess fördert oder hemmt. Zudem nennt er weitere soziale und emotionale Facetten wie Erfahrungen mit Xenophilie oder Xenophobie sowie die Einstellungen zur Zielsprache und den Menschen der erst- und zweitsprachigen Kommunikationsgemeinschaften (ebd.: 29 f.).

Weiterhin kommen die wahrgenommenen Integrations- und Berufsperspektiven sowie Lernerfahrungen und -traditionen der Kursteilnehmenden hinzu (ebd.: 2016: 2), die mit allen weiteren Faktoren schließlich einen Einfluss darauf haben, ob und in welchem Ausmaß ein Lernerfolg in der Zweitsprache Deutsch möglich ist (Šimić 2016: 181). Zusammenfassend stehen die verschiedenen Parameter also in einem komplexen Zusammenspiel, bei dem geflüchtete Migrant*innen „eine neue Sprache [...] lernen und diese Sprache *gleichzeitig*, obwohl [sie] sie noch nicht [können], bereits als überlebensnotwendig und allgegenwärtig [...] erfahren“ (Krumm 2013: 19 – Hervorhebung im Original).

Sprachprüfungen können in diesem Zusammenhang eine entscheidende Funktion haben, indem sie die strukturelle Voraussetzung zur Berufstätigkeit oder weiteren Bildungsangeboten darstellen (Roche; Terrasi-Haufe 2016: 164). Das Nichtbestehen bedeutet dagegen eine Gefahr für die Überlebenschancen, weshalb Sprachtests von Migrant*innen nicht als

¹⁰ Der derzeit aktuelle Forschungsbereich der Traumatisierung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache kann an dieser Stelle nicht ausgeführt werden. Es sei aber auf einschlägige Literatur verwiesen (vgl. Plutzar 2016, *United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR) 2016).

„Türen, die ihnen die neue Lebenswelt erschließen“ (Krumm 2013: 24), sondern „vielmehr [...] als Barrieren und Mittel der Ausgrenzung empfunden“ (ebd.) werden. Dies gilt dabei sowohl für Lernende, die grundlegende Sprachkompetenzen für den Alltag brauchen, als auch Lernende, die spezifische Kenntnisse für die Ausbildung, den Beruf oder das Studium benötigen (Roche 2016a: 1). Da im Bereich der Hochschulausbildung angenommen wird, dass zukünftig zahlreiche geflüchtete Migrant*innen versuchen werden, ein Hochschulstudium aufzunehmen (Wisniewski 2018: 574), kommt der Thematik dieser Arbeit unmittelbare Aktualität zu, bedarf es doch der Aufklärung darüber, welche Möglichkeiten zur Evaluation sprachlicher Studierfähigkeit von Geflüchteten existieren. Ein bildungspolitisches Verfahren, das für die besondere Gruppe geflüchteter Migrant*innen erstellt wurde, soll im Folgenden vorgestellt werden.

4.2 Fachgespräche für Geflüchtete an der Hochschule Ostwestfalen-Lippe

Ergänzend zu den angesprochenen rechtlichen Bedingungen sprachlicher Studierfähigkeit merken die HRK und KMK (2015: 2) bereits in der RO-DT an, dass die Anforderungen an die sprachliche Studierfähigkeit je nach Studienzweck variieren können. In Anlehnung daran und als Antwort auf die Integrations- und Fluchtfrage der letzten Jahre formuliert die KMK (2015: 2 ff.) darüber hinaus in einer Erklärung, dass geflüchtete Studienbewerber*innen, die die notwendigen Dokumente zur Immatrikulation fluchtbedingt nicht nachweisen können, durch Beweiserleichterung zum Studium zugelassen werden können. Die Intentionen der KMK sind hierbei die „Sicherung der Chancengleichheit“ (ebd.: Anlage 3, Seite 1) sowie der „Ausgleich[...] für fluchtbedingte Nachteile und für die Folgen politischer Benachteiligung“ (ebd.). Konkret richtet sich das Angebot an geflüchtete Migrant*innen verschiedener rechtlicher Kategorien, die eine mehrjährige Aufenthaltserlaubnis erhalten haben. Außerdem „muss [die Bildungsbiographie] das Vorhandensein einer im Heimatland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung schlüssig darlegen“ (ebd.: Anlage 3, Seite 3), was in Form von Studierendenausweisen oder Studienbüchern geschehen kann. Sollten diese Beweise nicht ausreichen, kann die entsprechende Hochschule zudem ein „qualitätsgeleitetes Prüfungs- bzw. Feststellungsverfahren“ (ebd.: 2), über das Länder und Hochschulen individuell entscheiden, fordern. Besteht die jeweilige Person dieses Verfahren, kann sie für zwei Semester immatrikuliert werden, in denen sie ihre Studierfähigkeit nachweisen muss. Gelingt auch dies, so

erhält sie eine dauerhafte Berechtigung zum Studium an allen deutschen Hochschulen (ebd.). Die spezifischen Bedingungen zum nachträglichen Nachweis werden allerdings nicht näher bestimmt. Für Geflüchtete, die ein bestimmtes Studium weiterführen möchten, werden zudem „Feststellungsgespräche“ (ebd.: Anlage 3, Seite 5) erwähnt, die Fachwissenschaftler*innen oder Fachkommissionen durchführen. Zudem betont die KMK (ebd.) explizit, dass Länder und Hochschulen einerseits angehalten sind, Einzelfallentscheidungen vorzunehmen, und andererseits, weitere Verfahren eigens zu entwickeln.

Diesen Beschluss der Konferenzen greift die Hochschule Ostwestfalen-Lippe (HS OWL 2016: 1 ff.)¹¹ insofern auf, als sie die Beweisnot bei Dokumenten zum Nachweis der Studierfähigkeit auch auf die sprachlichen Anforderungen ausdehnt und Möglichkeiten formuliert, wie ausreichende Sprachkenntnisse nachgewiesen werden können: Ohne ein entsprechendes Sprachzertifikat muss eine Sprachfeststellungsprüfung mindestens auf dem Niveau B1 absolviert werden. Außerdem findet ein Fachgespräch mit Wissenschaftler*innen der jeweiligen Disziplin, für die sich ein*e Studienbewerber*in einschreiben möchte, statt. Dieses dient als „Steuerungselement der Fachbereiche, um motivierten Studierenden den Zugang [zur Hochschule] zu ermöglichen, da aufgrund der Fluchtsituation keine Vorbereitung auf die deutsche Sprache möglich war“ (ebd.: 2). Die Hochschule schafft so eine Alternative zum konventionellen Nachweis sprachlicher Studierfähigkeit, die auch von denjenigen Studieninteressierten genutzt werden kann, die bereits vergeblich versucht haben, notwendige Sprachniveauzertifikate zu erlangen.

Ebenfalls definiert die Verfahrensanweisung, wie die Studierfähigkeit in Abhängigkeit des sprachlichen Eingangsniveaus nachgewiesen werden muss: Mit einem Zeugnis oder einer Feststellprüfung auf dem Niveau B1 vor Beginn des Studiums erfolgt die Einschreibung für zwei Semester, in denen insgesamt 15 *Credit*-Punkte und ein offizielles B2-Sprachniveau erreicht werden müssen. Bei einer Feststellung des Niveaus B2 vor Studienantritt erfolgt die Immatrikulation für ein Semester und erfordert das Erreichen von zehn *Credit*-Punkten sowie das Nachreichen des offiziellen B2-Niveaus. Für beide Situationen gilt, dass sie in Härtefällen um ein Semester verlängert werden können. Schafft es ein*e geflüchtete*r Studienbewerber*in nicht, das B1-Niveau in der Feststellungsprüfung zu erreichen, so folgt daraus die

¹¹ Die Verfahrensanweisung stellt einen unmittelbaren Bezugspunkt für diese Bachelorarbeit dar. Da sie allerdings nicht uneingeschränkt zugänglich ist, kann sie im Anhang eingesehen werden (siehe Anhang 9.1). Die Quelle ist zudem im Literaturverzeichnis aufgeführt.

Immatrikulation als Sprachschüler*in, die zwar nicht das Studieren, jedoch die Nutzung der landesweiten Infrastruktur und die sprachliche Weiterbildung erlaubt (ebd.: 2 f.).

Es kann somit zusammenfassend festgehalten werden, dass die HS OWL ein Fachgespräch zwischen geflüchteten Studienbewerber*innen ohne notwendige Sprachzertifikate und wissenschaftlichen Mitarbeitern*innen der Hochschule als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit zur befristeten Einschreibung von einem bis drei Semestern nutzt. In Anbetracht dieser konkreten Maßnahme und vor dem Hintergrund der bisherigen theoretischen Beschreibungen in dieser Bachelorarbeit ergeben sich entscheidende Anknüpfungspunkte für die Prüfungsforschung, um der Forderung nach Überlegungen zu alternativen Testformen nachzukommen (Demming 2013: 232). Im folgenden empirischen Teil soll daher untersucht werden, welche Potenziale das Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten bereithält.

5 Empirische Erhebung zum Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten

5.1 Qualitativ-methodisches Vorgehen

Die Beschäftigung mit dem Fachgespräch soll im Folgenden durch eine empirische Erhebung vertieft werden. Die Entscheidung zur Empirie ist dadurch motiviert, dass trotz der limitierten Ressourcen einer Bachelorarbeit eine möglichst große Aussagekraft und ein Mehrwert für die Fremdsprachenforschung und -didaktik erzielt werden sollen. Als Grundsatz wird dabei betrachtet, dass die Erhebung einerseits von allgemeinem Erkenntnisinteresse und andererseits praxisrelevant sein soll (Riemer; Settineri 2010: 765). Im Zentrum der Erhebung steht ein halbstrukturiertes Interview, das im Wintersemester 2018/2019 mit einem Geflüchteten durchgeführt wurde, der ein Fachgespräch als Voraussetzung für die Immatrikulation an der HS OWL absolviert hatte. Dabei wurde der Frage nachgegangen, welche Potenziale das Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten birgt. Die im Interview entstandenen Daten wurden dazu transkribiert und in Anlehnung an die qualitative Forschungsmethodologie der *Grounded Theory* analysiert.

Zu Beginn soll die Erhebung im qualitativ-quantitativen Forschungsparadigma verortet werden: Lange Zeit galten qualitative und quantitative Forschungsverfahren als gegensätzliche Forschungslinien, da sie auf verschiedene Weisen Daten erheben, aufbereiten und analysieren (ebd.). Obwohl es sich um unterschiedliche forschungsmethodologische Ansätze handelt, wurde die Diskussion um den ‚besseren‘ Forschungsweg jedoch zugunsten eines integrativen Verständnisses, in dem sich qualitative und quantitative Verfahren sinnvoll ergänzen und gerade durch ihre Unterschiedlichkeit ein Themenfeld umfassender beleuchten können, beigelegt (Schmelter 2014: 33).

Qualitative Forschung verfolgt dabei das Sinnverstehen (Demirkaya 2014: 213). Ihr Ziel ist es,

das Handeln der Personen im untersuchten Feld zu verstehen und aus ihrer [...] Innenperspektive [...] beschreibend möglichst vollständig zu erfassen, um so Zusammenhänge, Muster, Typen usw. entdecken und in begrenztem Maße erklären zu können. (Schmelter 2014: 41)

Darüber hinaus zeichnet sich die qualitative Forschung dadurch aus, dass sie im Gegensatz zur quantitativen Forschung keine Hypothesen und Theorien überprüft, sondern erst erschließt und generiert (Riemer; Settineri 2010: 767 f.). Da das Forschungsfeld des Fachgespräches im Kontext von Testen, Prüfen und Evaluieren der wissenschaftlichen Forschung bislang unzureichend zugeführt wurde, wird im Falle der vorliegenden Arbeit ein qualitatives Verfahren

zur Datenerhebung und -auswertung genutzt. „Die besonderen Stärken der qualitativen Ansätze liegen im explorativen Charakter ihrer Erkenntnisgewinnung“ (Schmelter 2014: 41), der zur Generierung von Ideen genutzt werden soll, um schließlich eine erste Einschätzung geben zu können, welche Potenziale das Fachgespräch bereithält.

Abschließend sei darauf hingewiesen, dass das Format der Bachelorarbeit damit einhergeht, dass lediglich auf begrenzte handlungs- und erfahrungsbezogene Ressourcen zurückgegriffen werden kann. Außerdem gilt für die vorliegende Arbeit wie für viele qualitative Erhebungen, dass aus ökonomischen Gründen auf große Probandengruppen verzichtet werden muss und lediglich eine Fallstudie stattfinden kann, die stark in ihrer Verallgemeinerbarkeit eingeschränkt ist (Riemer; Settinieri 2010: 767). Die Arbeit soll jedoch als ein erster Anhaltspunkt für die Beschäftigung mit dem Fachgespräch dienen. Die einzelnen Handlungsschritte, die im Rahmen der Erhebung durchgeführt wurden, sollen im Sinne transparenter Forschung (ebd.: 771) hieran anschließend detailliert beschrieben und als „Anstoß für neue Untersuchungen“ (Schmelter 2014: 36) genutzt werden.

5.2 Gütekriterien qualitativer Forschung

Ebenso wie im Bereich des Testens, Prüfens und Evaluierens sind Gütekriterien ein essenzieller Bestandteil der empirischen Forschung. Vor allem für die vorliegende Arbeit, die im Grundlagenstudium des Bachelors entstanden ist und wie bereits erwähnt mit Erfahrungsarmut einhergeht, muss im Sinne verlässlicher Forschung eine genaue Orientierung an den Gütekriterien qualitativer Forschung in Form eines „allgemein akzeptierten gemeinsamen Bezugsrahmens“ (Riemer; Settinieri 2010: 777) stattfinden. Erschwert wird die Festlegung dieser allgemeinen Qualitätsstandards dadurch, dass neben Unterschieden der qualitativen und quantitativen Ansätze durch verschiedene anthropologische und erkenntnistheoretische Grundannahmen auch innerhalb der qualitativen Forschung zum Teil verschiedene methodologische Grundlagen und Zielsetzungen verfolgt werden (Schmelter 2014: 42). Es existiert jedoch ein Minimalkonsens wissenschaftlicher Forschung:

[D]ie Nachvollziehbarkeit, die Offenlegung und Begründung des Gegenstandsverständnisses, die Berücksichtigung und damit Einbettung der Untersuchung in die Faktorenkomplexion, die Anschlussfähigkeit an vorhergehende bzw. nachfolgende Forschung, die Diskussion des Praxisbezuges [...] sowie die Einhaltung ethischer Standards [...]. (ebd.: 35)

Edmondson und House (2011: 33 ff.) sehen zudem die Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität als maßgeblich für aussagekräftige Forschung und beschreiben diese, wie sie auch in Bezug auf Sprachprüfungen angewandt werden (siehe Kapitel 2.2). Im Rahmen qualitativer Forschung muss die Objektivität dabei insofern eingeschränkt werden, als ihr Merkmal der Wiederholbarkeit im Kontext des sprachlichen Handelns nur schwer möglich und sinnvoll ist, da es situativ und nur vor dem Hintergrund der konkreten Erhebungssituation interpretiert werden kann (Schmelter 2014: 35).

Darüber hinaus geht die qualitative Forschung mit dem Prinzip der Offenheit einher: Das Untersuchungsfeld darf nicht im Vorhinein strukturiert sein, sodass Ergebnisse unter Umständen durch das Setting der Erhebung prädeterniert sind. Stattdessen muss sich der Forschungsprozess durch Flexibilität und Reflexion auszeichnen. Hiervon eingeschlossen ist auch, dass Forschende ihr eigenes Verhalten reflektieren und interpretieren sowie Forschungsteilnehmende in den Forschungsprozess integrieren. Um weiterhin maximale Objektivität zu gewährleisten, muss das Untersuchungsfeld so natürlich wie möglich belassen und allen Handlungsteilnehmenden die Freiheit zum Ausdruck ihrer inneren Wirklichkeit gegeben werden (ebd.: 42 f.). Die Forderung der Multiperspektivität, verschiedene Teilnehmende des Themenkomplexes zu untersuchen (ebd.: 42), übersteigt allerdings den Rahmen dieser Arbeit, sodass lediglich auf die Perspektive eines Teilnehmenden des Untersuchungsfeldes eingegangen werden kann.

Dies leitet zu den Gütekriterien der Repräsentativität und Generalisierbarkeit über (Edmondson; House 2011: 40): Da in der vorliegenden Arbeit nur eine Fallstudie betrachtet werden kann, sind die hierdurch generierten Erkenntnisse nur bedingt verallgemeinerbar, sodass ihre Limitation, die qualitative Forschung ohnehin kennzeichnet (Schmelter 2014: 43), an dieser Stelle abermals betont sei. Zudem handelt es sich bei den erhobenen Daten um *self report*-Daten, da der Interviewte Aussagen über seine persönliche Situation macht, die unter Umständen subjektiv verzerrt sind (Riemer; Settinieri 2010: 771). Eine letzte Einschränkung soll hinsichtlich der emotionalen Distanz vorgenommen werden (Strauss 1998: 59), da der Verfasser dieser Arbeit gleichzeitig die vorliegenden Daten erhoben, analysiert und interpretiert hat. Die Bewusstheit und Reflexion darüber sollen jedoch zu einer Erhöhung der Güte führen, sodass schließlich ein wissenschaftliches Produkt maximaler Aussagekraft entstehen kann.

5.3 Vorstudien

Um die vorgestellten Gütekriterien einhalten zu können, bedarf es zur Vorbereitung auf das halbstrukturierte Interview zuerst einer Annäherung an den zu untersuchenden Themenkomplex. Die Forschung postuliert dazu neben der Beschäftigung mit wissenschaftlicher Literatur auch Vorstudien, bei denen mit Teilnehmenden des untersuchten Handlungsfeldes maximal offene Pilotinterviews geführt werden. So soll erörtert werden, welche Aspekte in die Wahrnehmung einfließen können, um „die Verschiedenartigkeit und Vielfalt kognitiver Repräsentanzen einer Situation zu verstehen“ (Kruse; Schmitt 1998: 170). Als Vorstudien für die Erhebung dieser Bachelorarbeit wird zum einen ein Pilotinterview mit einer Geflüchteten verstanden, das zu Beginn des Wintersemesters 2018/2019 an der Universität Bielefeld stattfand. Die Geflüchtete hatte das Fachgespräch zum Hochschulzugang an der HS OWL durchlaufen und bereitete sich parallel zu ihrem Studienbeginn auf eine *telc-Deutsch-C1-Hochschule*-Prüfung vor. Zum anderen soll ein Telefongespräch mit dem Zuständigen der Geflüchtetenberatung an der HS OWL zum Verständnis der Hintergründe des Fachgesprächs und seiner Konzeption und Anwendung dienen.

Im Pilotinterview wird die Relevanz des vorliegenden Themenkomplexes unmittelbar deutlich: Die Interviewte berichtet, dass sie bereits an sechs konventionellen Prüfungen zum Nachweis der sprachlichen Studierfähigkeit teilgenommen, bisher jedoch keine davon bestanden hat. Den C1-Prüfungen misst sie dabei besondere Bedeutung bei, indem sie im gesamten Verlauf des Interviews auf diese referiert und ausschließlich das Zertifikat des C1-Niveaus als Maßstab guter Deutschkenntnisse betrachtet. Großen Raum nimmt zudem ihr Bericht über die emotionalen Folgen des Nichtbestehens ein, die sie mehrfach als *Depression* bezeichnet. Durch die Möglichkeit des Fachgesprächs hat sie jedoch schließlich auch ohne einen entsprechenden Sprachnachweis den Zugang zum Hochschulstudium erhalten. Interessant ist dabei, dass sie das Fachgespräch nur ungenau beschreiben kann. Dies macht sich durch viele Satzabbrüche und Pausen in ihrer sprachlichen Ausführung deutlich. In Bezug auf ihre aktuelle Situation schätzt sie es zudem als problematisch ein, dass sie sich gleichzeitig auf die neuen Inhalte des Studiums und auf die sprachliche Vorbereitung der C1-Prüfung konzentrieren muss. Nennenswert ist an dieser Stelle, dass sie den Zweitspracherwerbsprozess als *Nichtstun* charakterisiert und im Gegensatz dazu die Immatrikulation an der Hochschule als *Tätigkeit* empfindet. Des Weiteren berichtet sie von fachsprachlich-lexikalischen Problemen, die ihr seit ihrem Studienbeginn an der Hochschule täglich begegnen, und kognitiven Problemen, die sie darauf

zurückführt, dass ihr Lernprozess für mehrere Jahre unterbrochen war. Im Gegensatz zu ihren negativen Einschätzungen nennt sie allerdings den großen Wert der Bildung, durch die sie sich eine positive Zukunftsperspektive verspricht. Das Interview zeigt schließlich deutlich, dass die Betroffene keine eindeutige Meinung hinsichtlich des Stellenwerts des Fachgesprächs besitzt.

Zusammenfassend kann somit festgehalten werden, dass die Interviewte während des gesamten Pilotinterviews in der Lage ist, auf Fragen reflektiert einzugehen und ausführlich zu antworten. Zudem formen sich zwei Themenschwerpunkte: Die überwiegend negativen Erfahrungen mit Sprachprüfungen und das Fachgespräch als Zugangsmöglichkeit zum Hochschulstudium, zu dem sie eine ambivalente Einstellung zeigt. Um das Gütekriterium der Datengeleitetheit (Schmelter 2014: 42) an dieser Stelle nicht zu verletzen, sei zwar auf weiterführende Interpretationen verzichtet, die Vorstudie unterstützt die empirische Erhebung dieser Bachelorarbeit aber in vielfältiger Weise: Sie begründet den Forschungsbedarf bezüglich des Fachgesprächs und dient in Anlehnung an die entstandenen Schwerpunkte der Strukturierung der Themenliste¹², auf der das zentrale Interview dieser Bachelorarbeit fußt, und stellt damit die methodologische Grundlage der vorliegenden Studie dar. Außerdem kann so die empirisch-methodologische Erfahrung des Interviewers erhöht werden.

Darüber hinaus verhilft die Auskunft des Vertreters der Geflüchtetenberatung der HS OWL zu einem tieferen Verständnis der strukturellen Hintergründe und Zusammenhänge des Fachgesprächs: Im Wintersemester 2018/2019 sind zwischen 20 und 25 Geflüchtete an der HS OWL befristet immatrikuliert, die zwar keinen Sprachnachweis erbracht, jedoch ein Fachgespräch mit Vertretenden ihrer bevorzugten Disziplin geführt haben. Das Fachgespräch als Maßnahme der Verfahrensanweisung ist dabei Teil des Programms *NRWege ins Studium des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD)*, der finanzielle Mittel für die bildungspolitische Einbindung geflüchteter Migrant*innen bereitstellt.¹³ Die Umsetzung des Integrationsprojekts durch das Präsidium der HS OWL in Kooperation mit der *Diversity*-Stelle der Hochschule findet ferner aus zwei Gründen statt: Zum einen soll Teilnehmenden der

¹² Als geläufige Alternative wird auch der Begriff *Leitfaden* genutzt. Die vorliegende Arbeit schließt sich jedoch der Einschätzung von Kielblock und Lange (2013: 444) an, im Kontext des halbstrukturierten Interviews von einer Themenliste zu sprechen, um die Prozesshaftigkeit und Dynamik der Interviewform zu betonen.

¹³ Weiterführende Informationen finden sich auf den Internetseiten des DAAD und des Ministeriums für Kultur und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen: <https://www.daad.de/der-daad/fluechtlinge/infos/de/51816-foerderprogramm-nrwege-ins-studium-integration-von-fluechtlingen-an-hochschulen-in-nordrhein-westfalen/> bzw. <https://www.mkw.nrw/studium/informieren/nrwege-ins-studium-integration-von-fluechtlingen-an-hochschulen-in-nordrhein-westfalen/> (17.12.2018).

sprachlichen Vorbereitungskurse, die die Abschlussprüfung nicht bestanden haben, der Hochschulzugang ermöglicht werden. Zum anderen haben einige geflüchtete Studieninteressierte bis zum Ende der Bewerbungsfristen keine Prüfungsergebnisse ihrer Sprachprüfungen vorzuweisen und sollen nicht ein Jahr warten müssen, bis die Bachelorstudiengänge an der HS OWL erneut angeboten werden. Darüber hinaus sieht der Vertreter in der Maßnahme das Potenzial, dass durch das Studieren selbst in konkreten Veranstaltungen und im Kontakt zu Kommilitonen die Deutschkompetenzen zunehmen. Der Zugang soll zudem zusätzliche Motivation schenken, zumal er bei einigen Geflüchteten mit der Residenzpflicht zusammenhängt, wodurch der Vorbehalt der Maßnahme für geflüchtete Migrant*innen begründet wird. Als Zwiespalt betrachtet der Verantwortliche jedoch, dass die Potenziale einzelner Studieninteressierter unterstützt werden sollen, der Hochschulbeginn ohne Sprachnachweis allerdings nicht für jede*n sinnvoll ist und das Verfahren nicht dazu führen darf, Betroffene bewusst scheitern zu lassen. Als bisherige Lösung dafür besteht die Möglichkeit studienbegleitender Deutschförderung, um die professionelle sprachliche Unterstützung während des Hochschulbeginns zu ermöglichen.

Ferner gibt das Telefonat Einblicke in die Konzeption des Fachgesprächs: Studieninteressierte ohne Sprachnachweis müssen eigenständig Kontakt mit den Fachvertretenden aufnehmen sowie ihr Fachgespräch organisieren und dadurch schon vor dem Studienbeginn Eigenverantwortung übernehmen. Die schriftliche Kontaktaufnahme mit den wissenschaftlichen Mitarbeitern*innen geschieht ferner per E-Mail, um einen minimalen Eindruck der schriftsprachlichen Kompetenzen zu erhalten. Während des Fachgesprächs orientieren sich die Fachvertretenden dann an den Leitfragen, warum die jeweilige Person studieren und warum sie gerade zu diesem Zeitpunkt damit beginnen möchte. Zudem wird darauf eingegangen, welche Strategien sie zum Ausgleich sprachlicher Defizite und zum Erlangen des Sprachnachweises während des Studiums verfolgt.

Obwohl die Erprobungsphase noch nicht abgeschlossen ist, kann der Vertreter abschließend bereits einige Erfahrungswerte bezüglich des Fachgesprächs geben: Während einige Studierende, die die Maßnahme durchlaufen haben, sowohl in ihrem Studium als auch in ihrem Spracherwerbsprozess Erfolge erzielen, treten auch erste Fälle auf, bei denen Betroffene nach zwei Semestern keinen Sprachnachweis erbringen können. Den Grund dafür sieht der Hochschulvertreter im Verlust des sprachlichen Fokus und darin, dass Betroffene keinen Gebrauch

von studienbegleitenden Sprachangeboten machen. Obwohl sich diese Studierenden fachlich und persönlich stark entwickeln, bedeutet das vorläufige Beenden ihres Studiums mitunter eine persönliche *Katastrophe*. Als Reaktion darauf führt die HS OWL die Immatrikulation als Sprachstudierende*r fort, sodass Betroffene ihr Studium für den temporären Spracherwerb unterbrechen und nach dem Erreichen des Sprachzertifikats damit fortfahren können. Die Entwicklung und Evaluation dieser sowie alternativer Lösungen ist allerdings noch nicht abgeschlossen.

Vor dem Hintergrund der vertiefenden Informationen durch das Pilotinterview und das Gespräch mit dem Vertreter der Geflüchtetenberatung hat die Konzeption, Durchführung und Auswertung des im Folgenden beschriebenen halbstrukturierten Interviews stattgefunden.

5.4 Halbstrukturiertes Interview

Die Wahl des halbstrukturierten Interviews zur empirischen Behandlung des Fachgesprächs lässt sich zuerst dadurch erklären, dass Interviews im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nicht nur den Zugang zu subjektiven Bedeutungszuschreibungen eröffnen, sondern auch inhaltlich und sprachlich interpretiert werden können (Daase et al. 2014: 110). Mündliche Erhebungen haben zudem den Vorteil, durch die Interviewsituation gegenseitige Nachfragen zu ermöglichen und eine Erhöhung der Motivation zu erzeugen (Riemer; Settineri 2010: 773).

Weiterhin werden drei Formen von Interviews unterschieden: Geschlossene bzw. vollstrukturierte Interviews folgen einem verbindlichen Fragenkatalog chronologisch, sodass eine präzise zeitliche und inhaltliche Planung des Interviews möglich ist. Außerdem hebt diese Form die*den Forschende*n als Expertin*en hervor, die*der bereits vor dem Interview ein Kategoriensystem besitzt. Im Gegensatz dazu legen offene Interviewformen nur den thematischen Rahmen des Interviews im Vorhinein fest, um unvoreingenommene und maximal detaillierte Aussagen der*des Interviewten zu erhalten, der*dem auch die Rolle der*des Expertin*en zugeteilt wird (Kielblock; Lange 2013: 440 ff.). Die zeitliche und inhaltliche Antizipation wird allerdings erschwert. Das semi- bzw. halbstrukturierte Interview bewegt sich dagegen zwischen den beiden Extrema geschlossener und offener Interviewformen (Kruse; Schmitt 1998: 161 ff.). Zwar existiert eine Themenliste mit prototypischen Fragen, an denen sich die*der Interviewende orientieren kann, die Themenliste durchläuft jedoch während des

Interviews eine ständige Transformation, indem von ihr abgewichen, bestimmte Fragen angepasst oder gar ausgelassen und andere entstandene Themenschwerpunkte durch neue Fragen aufgegriffen werden. Die*Der Interviewende hat somit die komplexe Aufgabe, flexibel auf die Kommunikationssituation reagieren zu müssen und einerseits die*den Interviewte*n zu umfassenden Reflexionen anzuregen und in ihrer*seiner Gesprächsstrukturierung zu unterstützen, andererseits aber auch sicherzustellen, dass alle Themenschwerpunkte hinreichend behandelt werden. Die*Der Interviewende muss folglich schon während des Interviews Aussagen seitens der*des Interviewten interpretieren und ihr*sein „Verhalten flexibel nach der Zieldefinition [der] Interaktion [ausrichten]“ (ebd.: 169). Gleichzeitig gilt im halbstrukturierten Interview das Prinzip der Gleichberechtigung der Interviewteilnehmenden, die den Gesprächsverlauf gemeinsam in einer emergierenden Interaktionssituation gestalten, sodass die*der Interviewte den nötigen Raum für ausführliche und eigenständige Aussagen erhalten muss (ebd.: 161 f.). Das Ziel der Erhebungsform ist es schließlich, „das Bezugssystem der untersuchten Person im Sinne einer natürlichen, theoretisch nicht vorgeformten Beschreibung abzubilden“ (ebd.: 163), indem ihr „Relevanzsystem“ (Kielblock; Lange 2013: 445) dokumentiert wird.

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit begründet eine nicht-geschlossene Interviewform, da der geflüchtete Studierende gerade jene Entität darstellt, die das Fachgespräch aus Teilnehmendensicht beschreiben kann und daher als Experte für diese Position verstanden werden muss. Damit allerdings auch die Argumente der Fremd- und Zweitsprachendidaktik Einzug in das Interview erhalten können, stellt das halbstrukturierte Interview eine geeignete Erhebungsmethode dar: Einerseits spricht es der*dem Interviewten Selbstreflexion zu, die*der Interviewende besitzt aber andererseits auch die Freiheit der Lenkung und Integration weiterer Impulse.

Der Erstellung der Themenliste als notwendige Vorbereitung auf das halbstrukturierte Interview geht ferner die wissenschaftliche Recherche voraus, um die vielfältigen Dimensionen des Untersuchungsfeldes ausreichend abbilden zu können, ohne dabei die Offenheit der*des Forschenden einzuschränken (Kruse; Schmitt 1998: 167). Zudem soll die Themenliste als strukturgebende Grundlage des Interviews dienen, die einen Überblick über thematische Schwerpunkte und die „Wissensexplizierung und -organisation vor der Untersuchung“ (Daase et al. 2014: 111) ermöglicht. So können in Form von Fragen oder Stichpunkten Themen-

bereiche gegliedert werden, die sich die*der Interviewende während des Interviews zur Einführung neuer thematischer Aspekte zu Nutzen macht (Kielblock; Lange 2013: 446).

Die Themenliste des vorliegenden Interviews gliedert sich in fünf strukturelle und drei inhaltliche Teilbereiche und kann im Anschluss an diese Arbeit eingesehen werden (siehe Anhang 9.2): Zu Beginn verweist sie auf den Gesprächseinstieg. Dieser verfolgt dabei keine inhaltliche Zielsetzung, sondern soll die Rahmenbedingungen des Interviews abstecken und eine angenehme Interviewsituation herstellen (Daase et al. 2014: 114). Neben der Einverständniserklärung zur digitalen Aufnahme durch die*den Interviewte*n wird dabei auch die Anonymisierung der*des Sprecherin*s expliziert. Außerdem wird die*der Interviewte darauf hingewiesen, dass sie*er ihre*seine Erstsprache benutzen kann, um die Betrachtung erst- und zweitsprachiger Phänomene möglich zu machen und dem Informationsverlust während des Interviews vorzubeugen (Demirkaya 2014: 215 f.). Die Wahl des Duzens als Umgangsform sowie die Betonung der Bedeutung individueller Meinungen dient darüber hinaus zur Etablierung eines persönlichen Verhältnisses und soll Fremdheitsgefühlen vorbeugen. Zuletzt hat der Gesprächseinstieg das Ziel, den Untersuchungsgegenstand des Interviews zu eröffnen, um der*dem Interviewten eine erste Vorstellung des Forschungsinteresses zu geben. Diese Maßnahme dient auch dazu, die Position der*des Interviewten als reflexives Subjekt deutlich zu machen und ihr*ihm Expertenstatus zuzusprechen.

Der thematische Einstieg findet daran anschließend durch die vorformulierte Einstiegsfrage statt. Hierbei soll die Verortung im Themengebiet des Zweitspracherwerbs stattfinden und der*dem Interviewten ein erster narrativer Impuls gegeben werden. Der Einstieg mit der Frage, wie gut die*der Interviewte ihr*sein Deutsch einschätzt, soll dabei weder eine Überforderung darstellen, noch einen Fokus auf Sprachprüfungen oder das Fachgespräch legen, sodass unter Umständen vorstrukturierte Kategorien auf die*den Interviewte*n übertragen werden, dennoch aber zum freien Sprechen anregen (Kielblock; Lange 2013: 444 ff.).

Daraufhin soll die Themenliste zur Bearbeitung von drei Themenschwerpunkten dienen, die auf Impulse aus den Vorstudien zurückzuführen sind. Neben der persönlichen Biografie soll sich das Interview weiter zuspitzen und erst die Erfahrungen der*des Interviewten mit Sprachprüfungen und zuletzt das Fachgespräch selbst thematisieren. Der Aufbau der Themenliste legt dabei zuerst allgemeine Fragen nahe, die vor allem auf implizite Wertzuschreibungen und unterbewusste Kategoriensysteme abzielen, bevor das Forschungsinteresse immer deutlicher

expliziert wird, um die reflexive und bewusste Einschätzung der*des Beteiligten am Fachgespräch zu erhalten.

Witzel (2000: online) referiert in seinem digitalen Artikel zum *problemzentrierten Interview* (PZI) zudem auf strategische Fragen, die Interviewende während der Interaktion nutzen können, um vertiefende Einschätzungen zu erhalten. Diese werden als Konfrontations-, Stör-, Verständnis- und Zurückspiegelungsfragen bezeichnet und sind ebenfalls in die Konzeption der Themenliste eingeflossen. Den Abschluss des Interviews bildet schließlich die Erkundigung nach Fragen der*des Interviewten und die Bitte um eine Zusammenfassung des persönlichen Standpunktes in Bezug auf die thematisierten Inhalte. Dieser letzte Impuls soll dabei zeigen, welche Aspekte des Interviews die*der Interviewte für besonders relevant hält.

Zuletzt sei zudem auf Einschränkungen durch die besonderen Merkmale des halbstrukturierten Interviews eingegangen: Da die*der Interviewende direkten Einfluss auf das Interaktionsgeschehen und den Handlungsverlauf des Interviews nimmt, wird die Objektivität vermindert und die Generalisierbarkeit der Aussagen auf größere Populationen eingeschränkt. Zudem ergibt sich durch den großen Einfluss der*des Interviewenden das Postulat umfassender Professionalität, das im Rahmen der vorliegenden Arbeit nur in Form der einmaligen Erprobung im Pilotinterview stattfinden konnte. Des Weiteren wurde eine Audioaufnahme erstellt, obwohl in vielen Forschungsbereichen Videoaufnahmen als notwendig erachtet werden, um multimodale Analysen vorzunehmen (z.B. Hausendorf et al. 2012: 8, Schmitt 2007: 406). Die Entscheidung zur Audioaufnahme wurde allerdings nicht aus rein ökonomischen Gründen getroffen, fordert eine Videoaufnahme doch mannigfache weitere Analyseschritte. Auch methodisch wurde auf eine Videokamera verzichtet, um zusätzlicher Fremdheit in der Interviewsituation vorzubeugen.

5.5 Datenerhebung und Datenaufbereitung

Auf der Grundlage der Vorstudien und der Themenliste fand am 25.10.2018 das halbstrukturierte Interview mit einem geflüchteten Studierenden statt. Der Interviewte hatte das Fachgespräch als Voraussetzung zur Immatrikulation an der HS OWL absolviert und war dem Verfasser durch die Teilnehmende am Pilotinterview bekannt. Er besitzt die syrische Staatsangehörigkeit, ist 23 Jahre alt und spricht als Erstsprache Arabisch. Das Interview hatte eine Dauer von 39 Minuten und 44 Sekunden und wurde mit einem *Samsung*-Diktiergerät in 256

kbps und 48 kHz in einem geschlossenen Raum ohne die Anwesenheit weiterer Personen aufgenommen. Im Anschluss daran wurde es nach den Konventionen des *Gesprächsanalytischen Transkriptionssystems* (GAT2) unter Zuhilfenahme der Transkriptionssoftware *Extensible Markup Language for Discourse Annotation* (EXMARaLDA) transkribiert. Die Notationskonventionen können im Einzelnen nachgelesen werden (vgl. Hagemann; Henle 2014, Selting et al. 2009). Um ein Transkript zu erhalten, das möglichst nah an den Originalausdruck heranreicht und dadurch nicht nur inhaltliche, sondern auch suprasegmentale Phänomene offenlegt, wurden sowohl verbale Aussagen als auch paraverbale Handlungen wie die Melodie, Betonungen, Pausen und Modalitäten notiert. So sollte das Ziel erreicht werden, „die Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache [...] zu überwinden, Mündlichkeit mit all den für sie typischen Phänomenen schriftlich festzuhalten und somit für Analysen zugänglich zu machen“ (Mempel; Mehlhorn 2014: 147).

Bei der Transkription des halbstrukturierten Interviews traten allerdings methodische Schwierigkeiten auf: Es zeigte sich, dass der Interviewte an vielen Stellen Phonation erzeugt, ohne dabei Artikulation zu betreiben. Daraus resultiert hörbare Sprachproduktion, die als *Murmeln* in die Transkription eingegangen ist. Außerdem stellte sich die Übersetzung arabischer Aussagen als problematisch heraus: Arabisch ist – ähnlich wie die deutsche Schreibrift – eine kontinuierliche Schrift (El Baghdadi 2013: 2). Um Melodieverläufe dennoch notieren zu können, wurde auf die lateinische Umschrift, in der Arabistik als *3arabizi* oder *ArabEasy* bekannt, zurückgegriffen (vgl. Bianchi 2012). Im Gegensatz zum herkömmlichen *3arabizi* wurde auf Kurzvokale verzichtet, die auch im arabischen Standard nicht geschrieben werden, da es sich um eine Konsonantenschrift handelt (El Baghdadi 2013: 3). Die anschließende Übersetzung verfolgte schließlich pragmatische Maximen, die der wörtlichen Übersetzung vorgezogen wurden, damit die Leser*innen des Transkripts den Handlungsverlauf des Interviews besser nachvollziehen können. Das vollständige Transkript kann im Anschluss an diese Arbeit eingesehen werden (siehe Anhang 9.3).

5.6 Grounded Theory

Auf der Grundlage des Transkripts wurden die entstandenen Daten in Anlehnung an den Analysestil der *Grounded Theory* interpretiert, die ein mögliches Analyseverfahren für halbstrukturierte Interviews darstellt. Die folgende Zusammenfassung kann die Methodologie

dabei nicht vollständig abbilden, soll aber die Grundzüge und die Orientierung im Rahmen dieser Bachelorarbeit wiedergeben.

Die *Grounded Theory* ist eine qualitativ-sozialwissenschaftliche Methodologie und Methodik, die von Anselm Strauss und Barney Glaser Ende der 1960er Jahre entwickelt wurde. Vor allem im Verlauf der letzten 20 Jahre erhielt sie zunehmende Aufmerksamkeit, die zu verschiedenen Variationen und zum Einzug in unterschiedliche wissenschaftliche Disziplinen führte (Breuer et al. 2018: V ff.). Der Aspekt des *Groundings* bezeichnet dabei das Prinzip, dass „[e]ine Theorie [...] mit Daten *begründet* bzw. auf Daten *gegründet*“ (ebd.: 8 – Hervorhebung im Original) wird und stellt einen Kernaspekt der Methodologie dar. Die zugrundeliegende Idee ist dabei der Nachvollzug von Sinn- und Bedeutungszuordnungen in sozialem Handeln (ebd.: 2 ff.). Dies wird durch die zunehmende Abstraktion des Interpretationsverfahrens umgesetzt, um schließlich den Äußerungssinn aufzudecken (Riemer; Settineri 2010: 776). So soll die „Beschreibung und Erklärung eines Spektrums der Varianten von Phänomenen und Prozessen in einem Handlungsfeld“ (Breuer et al. 2018: 262) möglich werden.

Als Voraussetzung für den qualitativen Analysestil ist ähnlich wie bei der Konzeption halbstrukturierter Interviews das Prinzip der Offenheit entscheidend (ebd.: 4 f.): Forschende machen auf der Grundlage alltagsweltlicher Phänomene unscharfe Themengebiete aus, die sie in ihrer Forschung beleuchten möchten. Erst während des Forschungsprozesses sollen dann durch die Interpretation der Daten Kategorien entstehen, die die Zusammenhänge des Untersuchungsfelds aufdecken (ebd.: 131 ff.). Der Offenheit steht allerdings die Subjektivität Forschender gegenüber, da das Datenmaterial immer vor dem Hintergrund ihrer soziokulturellen und wissenschaftlich-disziplinären Profile individuell interpretiert wird (ebd.: 4 ff.). Außerdem haben Forschende durch die Literaturrecherche bereits Vorwissen erworben, das ihre Kreativität und Objektivität gegenüber dem Themenfeld einschränken kann. Als Antwort darauf versteht die *Grounded Theory* die*den Forschende*n als Bestandteil des Forschungsprozesses und sieht ihre*seine Subjektivität als „*eigene kreative Potenz*“ (ebd.: 4 – Hervorhebung im Original), die die Analyse anregen soll. Obwohl die Konzeption der Themenliste umfassende theoretische Recherche erfordert und damit dem Prinzip der Offenheit der *Grounded Theory* zu widersprechen scheint, wird in der vorliegenden Arbeit auf maximale Offenheit während des Forschungsprozesses geachtet. Diese wird erreicht, indem herangezogene Theorien und Forschungsergebnisse zwar als mögliche Analysedimensionen in

Betracht gezogen werden und daher das forschende Blickfeld vergrößern, allerdings nicht als abschließende, statische Kategorien verstanden werden, die den Analyseprozess prädeteminieren könnten.

Ein weiteres entscheidendes Merkmal der *Grounded Theory* ist das *Theoretical Sampling*. Dieses postuliert, dass der Forschungsprozess direkten Einfluss auf die Auswahl weiterer Untersuchungsbereiche hat. So sollen neue Erkenntnisse dazu beitragen, das Phänomen weiter einzugrenzen, indem in Anbetracht der Datenanalyse „Überlegungen zur Auswahl bzw. Zusammenstellung möglicher Personen, Situationen, Kontexte etc.“ (ebd.: 135) vorgenommen werden. Der Forschungsprozess der *Grounded Theory* bedarf folglich dauerhafter Reflexion und Anpassung des forschenden Handelns, um Themenschwerpunkte weiter zu erschließen. Dies geschieht nicht in einem chronologischen Prozess, sondern in kontinuierlicher Alternation als „ein vielfaches Hin und Her, ein Zurück- und wieder Vorspringen zwischen einzelnen Phasen“ (ebd.: 133): „Themenbestimmung, Sampling, Datenerhebung, [...] Kodieren [...] und Theoriebildung [...]“ (ebd.)

Das zentrale Instrument und Analyseverfahren der *Grounded Theory*, wie sie in dieser Arbeit angewendet wird, ist schließlich das Kodieren. Hierbei sollen im Prozess der ständigen Auseinandersetzung der*des Forschenden mit dem Datenmaterial zugrundeliegende, abstrakte Konzepte – methodologisch als Kategorien definiert – generiert werden, um die Sinnzuschreibungen der handelnden Teilnehmenden rekonstruieren zu können (Demirkaya 2014: 218). Einzelne Sequenzen der Daten werden dabei als Indikatoren für diese Kategorien verstanden, die es durch die*den Forschende*n zu entdecken gilt (Breuer et al. 2018: 7 f.). Um Kategorien aus den Daten zu essenziieren, werden dabei Codes genutzt, die als abstrakte Begriffe den Indikator konzeptionieren (ebd.: 131). Hierbei wird zwischen natürlichen *In-Vivo*-Codes, die von Teilnehmenden des Untersuchungsfeldes selbst genutzt werden, und soziologischen Codes, die Forschende auf der Grundlage ihres Fachwissens konstruieren, unterschieden (Strauss 1998: 64 f.). Die Zuschreibung von Codes zu bestimmten datenbasierten Indikatoren erfolgt also durch das detaillierte Analysieren Forschender, die schließlich entstandene Codes in Beziehungen zueinander setzen, um Kategorien zu generieren (Breuer et al. 2018: 248 f.).

Das Kodieren findet ferner in drei Stufen statt, die mit ihrem Abstraktionsgrad korrelieren. Für diese Arbeit ist das *offene Kodieren* zentral, das sich durch eine sehr genaue und detaillierte

Analyse auszeichnet, die besonders nah am Text geschieht (Riemer; Settinieri 2010: 776). Konkret werden hierbei einzelne Dateneinheiten, die aus Wörtern, Sätzen oder Zeilen bestehen, mit begrifflichen Codes versehen, die einen Verallgemeinerungscharakter besitzen, sich aber dennoch durch Datennähe auszeichnen (Breuer et al. 2018: 253 ff.). Jeder dieser Codes wird als eine Idee für den weiteren Forschungsverlauf angesehen, in dem sich die Abstraktion der Analyse zuspitzt (Strauss 1998: 57 f.). Das Ziel des *offenen Kodierens* ist es, durch erste Verknüpfungen von verschiedenen Codes zu Kategorien zu gelangen, die gegenstandsnah, idealisiert, abstrakt und sprachlich treffend sind (Breuer et al. 2018: 254).

In einem fließenden Übergang dazu befindet sich das *axiale Kodieren*. Dieses nimmt eine Verdichtung der Daten vor, indem zunehmende Zusammenhänge zwischen einzelnen Kategorien herausgearbeitet werden (Riemer; Settinieri 2010: 776). Das *axiale Kodieren* mündet in der intensiven Analyse einer als bedeutsam bewerteten Kategorie, die das Zentrum der Kategorienzusammenhänge darstellt und daher *Kernkategorie* oder *Schlüsselkategorie* genannt wird (Strauss 1998: 63).

Daran anschließend beschreibt das *selektive Kodieren* schließlich das systematische Kodieren nach der Kernkategorie (ebd.). Durch die zunehmende Erhärtung der entstandenen Systematisierung soll dabei ein Systemgefüge entstehen, das um die Kernkategorie herum strukturiert ist und in einem Modell abgebildet werden kann (Breuer et al. 2018: 138). Allerdings bleibt auch am vermeintlichen Ende des Forschungsprozesses die Frage bestehen, ob das Untersuchungsfeld in hinreichendem Maße beleuchtet wurde (Demirkaya 2014: 213). Um dies zu gewährleisten, formuliert die *Grounded Theory* das Prinzip *Theoretischer Sättigung*: Wenn neue Daten keinen weiteren Einfluss auf die im Forschungsprozess entstandene Theorie nehmen und durch das erarbeitete Kategoriensystem somit hinreichend abgebildet werden, ist dieser Grad *Theoretischer Sättigung* erreicht (Breuer et al. 2018: 158 f.). Obwohl die verschiedenen Phasen des Kodierens Sukzessivität suggerieren, sei abschließend erneut darauf hingewiesen, dass Forschende in Anbetracht ihrer Offenheit stets auch zu Sequenzen des *offenen* oder *axialen Kodierens* zurückkommen können und sollten, damit ihre bisherigen Analyseschritte reflektiert und neue Forschungsideen in bereits durchgeführte Arbeitsschritte integriert werden können.

Wie zu Beginn dieses Kapitels angedeutet, kann die vorliegende Arbeit nicht leisten, alle Prinzipien und Kriterien der *Grounded Theory* in umfassendem Maße einzuhalten. Es können

somit durch die begrenzten Kapazitäten der Bachelorarbeit weder weitere Fälle oder Perspektiven verschiedener Beteiligter betrachtet werden, noch kooperative Analysen stattfinden (ebd.: 132 ff.). Durch den begrenzten Umfang der Studie können zudem nur solche Codes in der Analyse angesprochen werden, die sich als relevant für mögliche Kategorien herausgestellt haben. Weiterhin kann *Theoretical Sampling* in der vorliegenden Studie nur auf der Grundlage des Pilotinterviews stattfinden. Da bislang keine kontrastiven Daten vorliegen, die zum Vergleich der hier analysierten Codes zur Verfügung stehen, kann weder *selektives Kodieren* vorgenommen, noch eine finale Schlüsselkategorie oder gar ein Modell präsentiert werden. Vielmehr soll im Folgenden in Anlehnung an das *offene Kodieren* im Übergang zum *axialen Kodieren* eine erste Annäherung an mögliche Kategorien stattfinden, die sich während der Analyse als relevant herausgestellt haben. Diese Kategorien sollen als ein erster Impuls zu weiterer Forschung anregen und im Sinne einer „hermeneutischen *Spiralbewegung*“ (ebd.: 9 – Hervorhebung im Original) als Voraussetzungen für anknüpfende Überlegungen genutzt werden.

6 Analyse der Forschungsergebnisse

Auf der Grundlage der Transkription des halbstrukturierten Interviews fand die Interpretation der Daten in Anlehnung an den qualitativen Analysestil der *Grounded Theory* statt. Hierbei entstanden vielfältige Erkenntnisse, von denen im Folgenden einige Themenkomplexe beschrieben werden sollen, die sich als relevant zur Konstitution der inneren Wirklichkeit des Interviewten sowie als Potenziale des Fachgesprächs gezeigt haben. Zuerst findet die Analyse der Sprache des Studierenden und seiner Beschreibung des Fachgesprächs statt, bevor ausgewählte Dimensionen als vorläufige Formationen methodologischer Kategorien aufgezeigt und im Sinne progressionsorientierter Forschung als Potenziale beschrieben werden.

Während der Analyse hat sich eine Gliederung des Interviews in fünf Abschnitte abgezeichnet, die auf die Konzeption der Themenliste zurückgeführt werden kann:¹⁴ Zu Beginn findet ein Gesprächseinstieg statt, bei dem die Rahmenbedingungen des Interviews besprochen werden (1-16). Im Anschluss daran führt der Interviewer den ersten Themenkomplex ein, der sich mit der Sprachlernbiografie des Interviewten beschäftigt (16-214). Daran schließt sich die Thematisierung der Erfahrungen mit verschiedenen Sprachprüfungen an (215-324). Als letzten inhaltlichen Abschnitt spricht der Interviewte selbst das Fachgespräch an, das in der Analyse als methodologischer Schwerpunkt höchster Abstraktion verstanden wird (324-419). Das Interview endet mit einer Rückfrage des Interviewten und seiner Zusammenfassung der Interviewergebnisse (419-468).

6.1 Sprachliche Interviewfähigkeit

ich über'le'ge 'NICHT (.) sO; zum 'BEispiel `auf (.) a'RABisch, [...] was ich 'Sagen möchte? und dAnn, über'sEtz `ich das in 'meinem KOPF, und dann 'sAg ich DAS, ne:- dAs `war am 'AN`fang jA sO; °hh aber 'jEtzt `mittler'WEI`le dann; ((Klopfen, 1 Sek.)) <<all> Also-> kann ich 'Einfach- ((murmelt)) sA`gen 'wAs `ich WILL- (26ff.)

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel angesprochen wurde, bietet die empirische Erhebung durch ein Interview mit einer zweitsprachigen Person die Möglichkeit, auch eine Analyse der Sprache vorzunehmen (Daase et al. 2014: 110). Aus diesem Grund sollen zuerst die

¹⁴ Im Folgenden werden Referenzen auf das Transkript als Kurzbelege in Klammern geschrieben. Die Angaben beziehen sich dabei auf die Zeilen des Transkripts und sind nicht in die deutschen Orthografiekonventionen überführt, sondern im GAT2-Stil belassen worden, um methodische Präzision und hohe Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten. Alle Angaben können am Transkript überprüft werden (siehe Anhang 9.3).

sprachlichen Kompetenzen des Interviewten betrachtet werden, die die Voraussetzung für anschließende Interpretationen darstellen.

Das einführende Zitat des Interviewten (26 ff.) zeigt dabei, dass sowohl sein Sprechen als auch sein Denken automatisiert auf Deutsch stattfinden, sodass eine besondere Nähe zwischen ihm und seiner Zweitsprache Deutsch zu erkennen ist. Er kontrastiert die Situation zu Beginn seiner Sprachlernbiografie, als er sprachliche Handlungen auf Deutsch durch die Übersetzung von seiner Erstsprache Arabisch ausführte, mit seinen aktuellen sprachlichen Kompetenzen, die ihm die direkte Produktion innerer Kommunikationsabsichten ermöglichen. Darüber hinaus wird nicht nur die Dominanz des Deutschen als seine lebensweltliche Umgebungssprache ersichtlich, sondern auch seine assimilative Einstellung, indem er zweitsprachliches Denken als notwendig zum treffenden Ausdruck von Kommunikationsabsichten charakterisiert und sein Denken deshalb während der Produktion deutscher Sprache nicht länger auf Arabisch stattfindet. Bestätigung findet diese Interpretation dadurch, dass der Studierende auf die explizit auf Arabisch formulierte Frage des Interviewers eine deutsche Antwort gibt (13 f.) und den Spracherwerbsprozess als „werden“ (89) bezeichnet.

Der Interviewte beschreibt zudem einen Unterschied zwischen den beiden Zeitpunkten seiner Sprachlernbiografie „am ´AN`fang“ (29) und „jEtzt“ (ebd.): Zu Beginn seines deutschen Spracherwerbsprozesses lernt er selbstständig (33 ff.) und zeigt dadurch den Wunsch nach deutschsprachiger Handlungskompetenz. Allerdings distanziert er sich mit der Evaluation seiner damaligen Sprachkompetenz als „SO `wEnig; <<p> Also-> <<p, :-)> Echt-> <<p, :-)> sUper wenig“ (40) deutlich von diesem Zeitpunkt und seinen früheren sprachlichen Defiziten und demonstriert vielmehr seine Entwicklung zum *Sprachexperten*. Dass sich der Interviewte als Experte für die deutsche Sprache versteht, wird auch durch seine eigene Einschätzung, „also Ich; eh:- <<dim> fln`de dass mein: (.) deutsch ´SO `gut ist,>“ (19) klar, die durch den Satzakzent auf der Gradpartikel noch größere Bedeutung erhält. Obwohl er seine Aussage daraufhin durch ein affirmatives „ja;“ (20) ratifiziert, schränkt er diese Selbsteinschätzung durch „<<f> also ´ncht `perFEKT?>“ (21) ein. Es zeigt sich, dass er keinen Perfektionsanspruch an seine deutsche Sprachproduktion stellt, obgleich er sie als zufriedenstellend erachtet. Dies legt nahe, dass er sich selbst gegenüber Fehlertoleranz besitzt, was sich durch seine explizite Einschätzung, gelegentliche sprachliche Fehler zu produzieren, bestätigt (21 f.).

Dies passt zu dem Sprachkompetenzbegriff, den der Interviewte durch die Kann-Beschreibung „KANN ich; <<pp> n::-> immer RE`den und spon`TAN“ (24) ausdrückt. Er versteht somit Flüssigkeit und sprachliche Spontaneität als Maximen des Spracherwerbs. Einher geht dies mit einem *pragmatisch-funktionalen Sprachverständnis*, da sich der Studierende zu Beginn seiner Sprachlernbiografie vor allem auf lexikalische Funktionswörter mit maximalem Sinngehalt „zum `bEispiel wie; en`TSCHULdigung“ (37) konzentriert, damit er „<<p> mit den `LEU`te rEden (.) [kann;]>“ (38). Sein Ziel ist demnach die mündliche Kommunikation mit Teilnehmenden der Zielsprachengesellschaft, wodurch sich erneut ein integrativer Wunsch erkennen lässt.

Interessant ist an dieser Stelle, dass der Interviewte ein sehr allgemeines Kompetenz- und Fehlerverständnis vertritt, als sein einziges Defizit allerdings den Teilbereich der Phonetik einschätzt (22 f.). Dies stellt einen Widerspruch zu seiner tatsächlichen Sprachproduktion dar, da er seine Aussprache während verschiedener Zeitpunkte des Interviews erfolgreich korrigiert (z.B. 133, 153, 402, 456). Dieser Widerspruch entlädt sich in seiner Aussage, sich „nicht (.) viel `MÜ:he;“ (23) für phonetisch korrekte Artikulation zu geben, während er gleichzeitig hohen artikulatorischen Aufwand betreibt, um den gerundeten Vorderzungenvokal adäquat zu artikulieren, sodass ein direkter Kontrast zwischen seinem Handeln und seiner Aussage entsteht. In Ergänzung zur segmentalen Seite phonetisch-phonologischer Sprachkompetenz nutzt der Studierende suprasegmentale sprachliche Mittel sehr präzise und kann beispielsweise komplexe Wortbetonungen wie in den Komposita „`sprAch`zertifikat“ (327) oder „motiva`TION`ge`sprÄch“ (330), in dem der Primär- und Sekundärakzent adäquat artikuliert werden, richtig anwenden. Auch Melodieverläufe (z.B. 11 f., 308) und sowohl reguläre (z.B. 275 f.) als auch kontrastive Satzakkente (z.B. 282 ff.) können der Handlungsabsicht entsprechend eingesetzt werden. Dieser phonetisch-phonologischen Sprachkompetenz kommt dabei vor dem Hintergrund der arabischen Erstsprache besondere Bedeutung zu (vgl. El Baghdadi 2013: 2 ff., Hirschfeld; Seddiki 2003: 2 ff.).

Im Bereich der morphologisch-syntaktischen Strukturen lassen sich dagegen wiederkehrende Fehler feststellen: Während deutliche Unsicherheiten im Bereich der Kasus- und Genuskongruenz (z.B. 22, 222, 326, 394) auftreten, wird auch die Verbposition an einigen Stellen fehlerhaft produziert (z.B. 35 f., 87 f., 412). Allerdings zeigt der Interviewte durch Sequenzen wie „`nach eh;; ((brummt)) also zur `U`ni“ (64 f.) oder „in::; ((0.8 Sek.)) eh::; [...] an der `U`ni?“ (406) selbstinitiiertes Korrekturverhalten, sodass darauf geschlossen werden kann, dass er

einen ausgeprägten kognitiven Monitor besitzt und in der Lage ist, eigene sprachliche Äußerungen zu reflektieren und zu korrigieren. Dass in seinem Output dennoch wiederkehrende Fehler auftreten, kann dabei eine Konsequenz des bereits angemerkten pragmatisch-funktionalen Verständnisses von Sprache sein, indem er sich bewusst gegen die Fokussierung morphosyntaktischer Aspekte entscheidet. Ein Indiz dafür sind Produktionen mit adäquater Genus- und Kasuskongruenz (z.B. 42, 164, 335), insofern als er zwar richtig flektieren kann, dies aber nicht an jeder Stelle umsetzt. Ferner ist der Studierende ebenfalls in der Lage, in Aussagen wie „<p> die kommili´TONen also,> <<p> die dIE,> ((0.2 Sek.)) <<p> mit ´MIR `stu`dIeren?>“ (193 f.) oder „das is (-) chrono`LOGisch? also das kOMmt, [...] so (.) ´hin`terein´ANDer?“ (294) sprachliche Umschreibungsstrategien anzuwenden. Hierdurch zeigt sich eine besonders ausgeprägte pragmatisch-diskursive Kompetenz, auf die genauer eingegangen werden soll:

Im Verlauf des Interviews macht der Interviewte Gebrauch vom Diskursmarker „geNAU;“ (24), um das Ende eines Turns oder Themenkomplexes zu markieren (z.B. 180, 466). Darüber hinaus nutzt er vor ausführlichen sprachlichen Sequenzen bewusst lange Pausen (z.B. 18, 162, 308) oder die Wiederholung von Fragen des Interviewers (z.B. 162 f., 171, 439 ff.) als diskursive Strategien, um seine Aussagen vorbereitend zu konstruieren. Dass sich der Interviewte außerdem als reflexionsfähiges Subjekt auszudrücken vermag, zeigt sein sprachliches Verhalten zu Beginn des Interviews: Während der Erklärung des Interviewers erhöht der Studierende den kommunikativen Aufwand durch den Zusatz „[dann:-] kAnn ich- ((0.3 Sek.)) <<:-> be´schEld wissen `wie lange ´IST das;>“ (4 f.) und drückt dadurch metakommunikativ seine Kooperation aus. Zudem stellt er kurz darauf trotz gleichzeitiger Produktion des Interviewers die Nachfrage „<p> WIE `meinst du;>“ (11 f.) und initiiert so eine ausführliche Wiederholungssequenz. Es wird erkennbar, dass er über strategische Kompetenzen verfügt, die es ihm nicht nur erlauben, seine kommunikativen Ziele zu erreichen, sondern bei unzureichendem Verständnis auch sprachlich zu intervenieren.

Weiterhin werden paraverbale Mittel häufig in Form von Lachen und lachendem Sprechstil angewendet, die unterschiedliche Funktionen haben. Der Interviewte setzt sie überwiegend ein, um negative Themenbereiche durch *paraverbale Ironie* zu kompensieren und zu positivieren (z.B. 156, 283, 304). Im Verlauf des Interviews nutzt er sie aber auch, um auf die gesellschaftliche Mehrheitsmeinung, die auch *Common Sense* genannt wird, zu referieren, wie

es auf die Frage nach der Sprache im Studium in der Antwort „KLAR `darf ich nicht, eh- <<:-> Ich nicht `Sagen?> ((lacht kurz))“ (191) ersichtlich wird. Der *Common Sense*, der sich als häufiger Kode der Analyse herausgestellt hat, soll als Indiz für ein hohes Maß an sprachlicher Reflexion des Interviewten nachfolgend genauer thematisiert werden:

In der Einschätzung seiner eigenen Sprachkompetenz als „klar `nicht perfekt,“ (21) zeigt der Interviewte, dass er das mehrheitliche Verständnis von ‚perfekter‘ Sprachkompetenz kennt und lädt den Diskursmarker *klar* (z.B. 84, 198, 313) im Verlauf des Interviews mit der Referenz auf den *Common Sense* weiter auf. Dieses umfassende diskursive Sprachwissen verdeutlicht er zudem durch die komplexe sprachliche Handlung, eine Negation mit paraverbalen Mitteln zu verbinden und so eine Implikatur als affirmative Aussage über sich selbst zu schaffen: „ich `sage nicht, <<:-> dass `ich `Alles `ver`STEHe?> ((lacht kurz))“ (200 f.). Darüber hinaus verdeutlicht die Sequenz „<<p> An (.) der (.) Uni,> °hh al`so an der `Ef ha LEMgo. <<p> Also;> ((murmelt leise)) die heißt `EF ha; hOch`schule o (.) o we EL?“ (105 f.) nicht nur die Differenzierung der Termini *Universität* und *Fachhochschule*, durch den hohen kommunikativen Aufwand zur Präzisierung der Begrifflichkeit wird auch die besonders umfassende *Hörerorientierung* des Interviewten ersichtlich.

Diese Hörerorientierung wird besonders deutlich, als der Studierende mit „<<p> Al`so,>“ (372) eine thematische Weiterführung einleitet, auf die der Interviewer mit „`hm=hm,“ (ebd.) reagiert. Der Studierende bricht daraufhin seine Ausführung ab und beendet den Turn frühzeitig durch ein „<<p> genAU;>“ (ebd.). Er integriert somit den unmittelbaren Diskurs zwischen sich und dem Interviewer in seine sprachliche Produktion und demonstriert besonders sensible diskursive Kompetenzen. Zudem reflektiert er sehr genau, welches Wissen er mit dem Interviewer teilt und führt oft zusätzliche Erklärungen aus, um geteiltes Wissen zu erzeugen (z.B. 46 f.). Dies zeigt sich auch, als er auf grammatische Strukturen verweist und durch „<<lachend> weiß du?>“ (206) den Interviewer als Sprachexperte direkt adressiert. Ferner zeigt der Interviewte Strategien der Gesichtswahrung, indem er dem Interviewer durch viele Ja-Aber-Konstruktionen, die vermeintlich affirmativ sind, dann jedoch zu einer ablehnenden Einstellung korrigiert werden (z.B. 147 f., 308 f.), widerspricht. Noch deutlicher wird seine hörerorientierte diskursive Kompetenz bei der Frage nach dem Bestehen der bereits absolvierten Sprachprüfungen zum Nachweis sprachlicher Studierfähigkeit (235 ff.), auf die der Interviewte nicht im Sinne des Interviewers antwortet und daraufhin Stellung auf

dessen Intervention nimmt: „dAs meins DU? [...] [ach]SO:, <<lachend> okE-> °hh sOrry ich ´DACHte;; [...] du wollts ´Wissen; ((murmelt leise)) wIE `viel pro´ZENT“ (238 f.). Er zeigt hierdurch den erfolgreichen Umgang mit einem expliziten Missverständnis, indem er paraverbale Mittel in Form des Lachens nutzt, um die Situation zu neutralisieren und zudem eine angemessene Höflichkeitsform zur Entschuldigung anwendet. Dennoch drückt er sein Verständnis der Frage aus, wodurch er sich einerseits rechtfertigt und andererseits seine ursprünglich intendierte Aussage als relevant für den Diskurs markiert. Es zeigt sich somit, dass der Interviewte hohe Diskursensibilität besitzt und zu sprachlicher Reflexion in der Lage ist.

Darüber hinaus kommt dem dynamischen Verhältnis zwischen dem Interviewten und dem Interviewer entscheidende Bedeutung zu: Während des Interviews wird deutlich, dass sich der Interviewte dem Interviewer unterordnet, indem er seine sprachliche Formulierung abbricht und fragt, ob er noch weitersprechen „<<f> DARF [...]>“ (121). Der Studierende nimmt das Interview demnach als Privileg wahr, das durch den Interviewer gesteuert wird. Im Gegensatz dazu bietet der Interviewer am Ende des Interviews die Möglichkeit der Rückfrage (421 f.) und damit die Umkehrung der Interviewrollen an. Der Interviewte initiiert daraufhin eine Frage nach der Motivation für das Interview (423 f.) und dem persönlichen Interesse des Interviewers (424 ff.), woraufhin sich eine sehr ausführliche Antwort des Interviewers anschließt (426 ff.). Der Interviewte nutzt hierbei eine Warum-Frage, um maximalen kommunikativen Aufwand zu erzeugen und sich als reflexionsfähiges Subjekt zu beweisen, das die empirisch-methodische Handlung der Interviewfrage erfolgreich durchführen kann. Als Reaktion auf die lange Erläuterung antwortet der Studierende final mit „<<p> `hm=hm,> [...] <<p> cOOl;> ((lacht leise))“ (437). Durch diese minimale Form der Evaluation wird die Interpretation gestärkt, dass die Funktion der Rückfrage in der Darstellung der kommunikativen Handlungsfähigkeit des Interviewten liegt. Der Interviewer endet die Sequenz mit „<<f> genAU.>“ (437) und kopiert damit den salientesten Diskursmarker des Interviewten mit hoher Amplitude, was den Höhepunkt der Demonstration sprachlicher Handlungskompetenz des Interviewten zeigt und den kurzzeitigen Rollentausch der beiden Interviewteilnehmenden schließlich beendet.

Zusammenfassend soll das vorangegangene Kapitel keine sprachliche Einschätzung gemäß den Stufen des GER oder gar der verschiedenen konventionellen Prüfungen zum Nachweis sprachlicher Studierfähigkeit darstellen. Es soll aber deutlich machen, dass sich der Inter-

viewte während des gesamten Interviews trotz einiger Fehler auf der Sprachoberfläche differenziert und reflektiert äußern kann, was Demming (2013: 232) als entscheidenden Faktor für ein erfolgreiches Studium charakterisiert. Dadurch wird das Interview als erfolgreich evaluiert und die sprachlichen Kompetenzen des Interviewten werden als *sprachliche Interviewfähigkeit* beschrieben.

6.2 Beschreibung des Fachgesprächs

<<dim> ich `hAb `ein (.) motiva`TION`ge`sprÄch `ge`mAcht,> ((0.5 Sek.)) <<dim> bei `zwei `profe`SSoren,>
 <<p> °hh> Un:d eh::; ((murmelt leise)) die `hAben; ((murmelt leise)) mlch- ((murmelt leise)) paar FRA`ge
 gefrAgt, <<p> un-> d das hAt (.) e `RIChtig `lang ge`dAUert, (329ff.)

Um sich dem Fachgespräch als Untersuchungsgegenstand weiter zu nähern, soll auf der Grundlage der sprachlichen Kompetenzen des Interviewten nachfolgend untersucht werden, wie dieser das Fachgespräch beschreibt und welche Beschreibungsebenen er dazu verwendet. Das einführende Zitat zeigt sehr deutlich, dass das Fachgespräch eine präzise Kategorie für den Interviewten darstellt, für die er drei entscheidende Konstituenten annimmt: Zuerst referiert er auf das Fachpersonal, das die Rolle der Gesprächsführung während des Fachgesprächs einnimmt. Darüber hinaus sind die Prüfungsausschüsse verschiedene Fragen, sodass die Antworten die sprachliche Zielhandlung des Fachgesprächs sind. Zuletzt spricht der interviewte Studierende den Aspekt der Zeit an, da das Fachgespräch „<<p> knApp `eine STUNde,>“ (333) in Anspruch nimmt. Dies schätzt er als „`RIChtig `lang“ (332) ein, woraus sich schließen lässt, dass der Anspruch der Prüfungsform höher als seine Erwartungen ist. Das häufige Aufkommen von Wenn-Dann-Strukturen (382 ff.) verdeutlicht darüber hinaus metasprachlich die verschiedenen Voraussetzungen, die für das Fachgespräch und damit auch für den Studienbeginn erfüllt sein müssen. So berichtet der Studierende beispielsweise, dass er kein Sprachzeugnis erbringen und dennoch studieren kann (362 f.), da die HS OWL den Nachweis sprachlicher Studierfähigkeit durch das Fachgespräch offiziell akzeptiert (380 ff.).

Obwohl der Interviewte im Zusammenhang mit seinem Studium nie davon spricht, dass seine Immatrikulation nur vorübergehend vorgenommen wurde, ist ihm bewusst, dass er eine konventionelle Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit bestehen muss: „`Ich bin jEtzt; ((1.2 Sek.)) al`so ich (fInd), ((0.3 Sek.)) also Ich, ((murmelt)) kAnn jEtzt; ((0.6 Sek.)) stu`DIEn? und- ((0.8 Sek.)) SPÄ`ter in `mEin; [...] SPRACh`prüfung. [...] Also- [...] !ZEUG!nis; [...] nAch`reichen.“ (368 ff.). Der diskontinuierliche Äußerungsverlauf, der sich durch viele Abbrüche und Repara-

turen kennzeichnet, deutet dabei darauf hin, dass dem Studierenden die genauen Abläufe der Verfahrensanweisung unklar sind, obwohl sich an anderer Stelle seine Kenntnis, den Sprachnachweis innerhalb von zwei Semestern erbringen zu müssen, zeigt (346 f.).

Sehr genau geht der Studierende außerdem auf den Inhalt des Fachgesprächs ein, der eine klare Progression aufweist: Zuerst thematisiert das Fachpersonal die persönlichen Hintergründe des Studieninteressierten, die als „Alles?“ (335) bezeichnet werden und der Individualität im Fachgespräch zunehmende Bedeutung zukommen lassen. Im Anschluss daran werden sprachliche Aspekte und die Sprachprüfungsbiografie angesprochen, über die der Interviewte aber nur kurz und mit geringer Amplitude spricht und eine Trennung von Sprachprüfungen und Spracherwerb vornimmt (335 ff.). Zuletzt werden der Fachbereich und die Inhalte des konkreten Studienfaches besprochen (337 ff.). Der Studierende spricht hier lauter und ausführlicher als im vorherigen Abschnitt und demonstriert dadurch seine fachliche Sicherheit und Zugehörigkeit zum Fachbereich. Dabei geht das Fachpersonal sowohl auf die Motivation zum Studium (ebd.) als auch auf konkrete fachliche Inhalte, wie die Definition von *Umsatz*, ein (339 f.). Obwohl nicht klar wird, inwiefern fachliche Inhalte zum Bestehen des Fachgesprächs notwendig sind, stellt der letzte thematische Abschnitt des Fachgesprächs einen großen Kontrast zu konventionellen Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit dar: Die Frage nach Definitionen zu konkreten Inhalten verlangt Fachwissen, das explizit kein Bestandteil herkömmlicher Sprachprüfungen ist (Marks 2015: 22 ff.). Hieraus kann ein direktes Potenzial des Fachgesprächs für die Testforschung gezogen werden, da die Überprüfung von fachlichen Inhalten zum Nachweis der sprachlichen Studierfähigkeit, die zwischen ethischer Vertretbarkeit (Demming 2013: 227) und notweniger Individualisierung (Krumm 2013: 12 ff.) in der Forschung diskutiert wird, untersuch- und evaluierbar gemacht wird.

Der betroffene Studierende nimmt die Abfrage des Fachwissens als Potenzial wahr, da er bereits betriebswirtschaftliche Erfahrungen aus zwei Semestern, die er an einer Universität im Libanon verbracht hat, besitzt (155 ff.). Während er mehrmals darauf hinweist, dass seine fachlichen Kompetenzen in Deutschland nicht anerkannt werden (154 ff.), bietet ihm gerade das Fachgespräch die Möglichkeit, diese Kompetenzen anzuwenden: „dEshalb; °hh hAb `ich [...] nAch- ((0.2 Sek.)) Eln zwEl TA`ge, <<p> Eln;> <<pp> °h> E´mail `be´kommen `dass ich (.) ´GUT `ge´macht `habe, <<p> un:;> [...] da´nAch `haben ´die mlr;> [...] <<p, dim> ZU`lassung ´geschlckt.>“ (342 ff.). Das Zitat zeigt den entstandenen Erfolg durch seine fachlichen Kompe-

tenzen, die er mit „dEshalb;“ (342) als Grund für sein Bestehen im Fachgespräch bezeichnet. Durch das Zitat wird außerdem ersichtlich, dass der Zulassung ein qualitatives Feedback vorgeschaltet ist, das großes Potenzial verspricht: Der Nachteil konventioneller summativ-punktuel­ler Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit kann so durch eine individuelle Stellungnahme und mögliche progressionsorientierte Rückmeldungen ergänzt werden, die Krekeler (2011: 76 ff.) als entscheidende Voraussetzung für zukünftigen Lernzuwachs nennt.

Über die Beschreibung des Fachgesprächs hinaus wird an vielen Stellen des Interviews die positive Bewertung der Verfahrensanweisung durch den Interviewten deutlich. So spricht er das Fachgespräch freiwillig an und leitet es mit „aber“ (324) ein, nachdem er zuvor seine Kritik an den von ihm absolvierten Sprachprüfungen dargestellt hat. Hierdurch wird impliziert, dass es sich um eine vergleichsweise bessere Form der Evaluation handelt. Er bestätigt dies explizit mit „dAs ´find ich wAs; [...] cOO`les [...] an der EF ha; ((0.9 Sek.)) o we EL?“ (363 f.) und stellt dadurch auch eine Verbindung zur HS OWL im Kontrast zu anderen Hochschulen her.

Der Studierende klassifiziert das Verfahren schließlich als „mÖg`lich´KEI`ten“ (457) und referiert dabei auf den Lernprozess, der durch die Immatrikulation stattgefunden hat. Dieser wird durch den Parallelismus „jEtzt ´WEIß“ (411) und „frÜher NICHT, [...] WUSSte.“ (411 f.) sprachlich betont und auf den Einblick in das Studium und die Partizipation am wissenschaftlichen Diskurs zurückgeführt, die ihm zuvor vorenthalten waren (410 ff.). Es zeigt sich hierdurch zudem ein zeitlicher Aspekt, der sich durch den Vergleich zwischen einem Studium und einem Deutschkurs weiter zuspitzt: „<<f> [...] ´wEnn ich; [...] Eln `JAHR,> [...] an der ´U`ni? [...] ei`ne ´vOr`lesung ´SI`tze und [sO,] [...] also nor´MAL `stu´DIere? °hh ist (.) ´VIEL `viel ´BEsser;= =<<dim> als `ich ´Ein jAh`re (.) ´DEUTSCH`kurse ´ma`che und so.> [...] auf (-) ´!A!lles;“ (405 ff.). Als Zeitspanne wählt der Studierende dabei die Dauer von zwei Semestern und referiert so erneut auf das Fachgespräch. Das Studium beschreibt er als „nor´MAL“ (408) und kontrastiert es mit dem Sprachlernen, das er implizit als unnormal bewertet. Seine Einschätzung, durch das Studium stärker als durch den Deutschkurs zu profitieren, bezieht er „auf (-) ´!A!lles;“ (409) und weist damit darauf hin, dass er verschiedene Ebenen annimmt, auf denen er sich weiterentwickelt. Bemerkenswert ist schließlich die Formulierung des Sitzens, mit der er das Studium beschreibt, da diese passive Aktivität im Kontrast zu seinem Lernzuwachs und seiner Weiterentwicklung steht. Die Wortwahl kann aber ein Indiz dafür sein, dass allein durch die Immersion an der Hochschule und die Ermöglichung von authentischem

Input sprachlicher Kompetenzzuwachs stattfinden kann und dadurch die Immatrikulation selbst ein Potenzial birgt. Der Studierende evaluiert mit „also dAs, ((0.8 Sek.)) das ^hllft; ((Nebengeräusche, 0.3 Sek.)) <<p> hllft ^SEHR.>“ (416) das Fachgespräch final und schließt dessen Bewertung mit „<<p> NE `ich glaube das WARS.>“ (419) trotz einer direkten Nachfrage ohne die Nennung eines Nachteils ab.

Die konzeptionelle Beschreibung und die Bewertung des Fachgesprächs durch den Interviewten machen den Aufbau und die Durchführung des Fachgesprächs als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten aus der Perspektive eines Studierenden ersichtlich. Auf dieser Grundlage zeichnen sich vielseitige Potenziale der Prüfungsform ab, auf die nachfolgend genauer eingegangen werden soll.

6.3 Soziales Potenzial

Also; ((0.2 Sek.)) vIE`le von ´DEnen, <<p, creaky> dIE die;> ((murmelt leise)) NUR [...] Acht `MO`nate oder ´nEI nEU`n MO`naten; ((murmelt leise)) DEUTSCH `gelernt ´hAben, [...] die ´AR`beiten jEtzt, ((0.2 Sek.)) un (.) sind zu´FRIE`den mit der ´Arbeit- die::- <<p> °hh> haben ´VIE`les gemAcht- <<p> zum bElspiel wie ´FÜH`rerschEI::n;> ((0.6 Sek.)) <<p> autO::;> ((0.6 Sek.)) <<p> schöne ´WOH`nung-> <<p, all> und alle SO,> [...] `un (.) ´MAN`che; ((0.4 Sek.)) <<lachend> ge´HEI`ratet und so::;> °h [...] !JA:;!; <<p> Also-> <<p> d:As is (.) GUT?> <<pp, creaky> un> (.) das ´Alles `hab ich ´nIcht `geM`Acht? ((lacht)) (131ff.)

Eine Kategorie, die sich bei der Analyse der Daten herausgestellt hat und die ein großes Potenzial des Fachgesprächs erkennen lässt, bezieht sich auf die soziale Dimension: Am Anfang des Interviews führt der Interviewte die Gruppe seiner sozialen Kontakte ein. Hierbei handelt es sich um „a`lle ´FREUN`de“ (88), zu denen „SY`rer und ge´FLÜCH`tete und so,“ (123 f.) zählen. Zu Beginn seiner Zeit in Deutschland versteht er sich dabei als Teil dieser Gruppe und drückt seine Zugehörigkeit durch die Personalpronomina „UNS,“ (88) und „wlr“ (ebd.) aus. In Form vieler Demonstrationen wörtlicher Rede (z.B. 85 f., 88 f., 91 f., 100) wird zudem nicht nur erneut der Wunsch nach sprachlicher Handlungsfähigkeit, sondern auch die Bedeutung der sozialen Zugehörigkeit als unmittelbar präsente Erfahrung ersichtlich. In dieser sozialen Gruppe schätzt der Interviewte den deutschen Spracherwerb allerdings als „`un´MÖG`lich“ (91) ein und bildet dies sprachlich durch „<<pp, creaky> eh ´äh eh;>“ (ebd.) ab. Weiterhin kontrastiert er in dieser Phase seiner sozialen Zugehörigkeit „wlr“ (88) und „die:“ (90) und zählt sich dabei zu der Gruppe Nicht-Deutschsprechender in Abgrenzung zu den „IEU`te[n]“ (ebd.), die zielsprachlich agieren können.

Vor dem Hintergrund, dass der Interviewte den Deutscherwerb für das Kollektiv allerdings als unmöglich einschätzt, muss er sich aktiv von seinem bisherigen sozialen Gefüge abgrenzen, um sein Deutschlernen zu ermöglichen: „A`ber:~? [...] ICH `hab gesagt NE:, wEnn ich- d die `MÖGlichkeit `hAbe; dAnn [...] `BLEIB `ich mit dem `SPRA`che [...] und `dAnn (-) `ver`SUCH ich; ((0.3 Sek.)) zu stu`DIEren `oder `au `ein `AUSbildung zu mAchen?“ (127 ff.). Es findet somit das bewusste Austreten aus der sozialen Gruppe statt, das durch die simulierte Antwort „NE:;“ (127) sprachlich dargestellt wird.

Als Folge dieser sozialen Abspaltung kontrastiert der Interviewte sich selbst und die soziale Gruppe, aus der er ausgetreten ist, wie das einführende Zitat dieses Kapitels zeigt (131 ff.). Er vergleicht dabei die Folgen seiner Entscheidung für eine universitäre Weiterbildung und gegen das Arbeiten ohne Ausbildung mit der Entscheidung der Referenzgruppe gegen die ausführliche sprachliche Bildung und für einen schnellen Einstieg in das Arbeitsleben. Diese Beschreibung konkretisiert er, indem er erklärt, dass die meisten seiner Bekannten die Sprachniveaus A1 und A2 abgeschlossen und nur wenige darüber hinaus noch einen B1-Kurs absolviert haben (121 ff.). Er verschärft den sozialen Kontrast weiter, indem er die Sprachbildungsdauer der früheren sozialen Gruppe von acht bis neun Monaten mit „NUR“ (132) abwertet und schließlich durch die Gegenüberstellung von „`ICH“ (140) und „`DIE“ (ebd.) seinen Austritt aus dieser Gruppe sprachlich manifestiert. Dass durch diese Einschränkung der sozialen Partizipation auch ein persönlicher Konflikt entsteht, deutet sich während der Zusammenfassung des Interviews an, indem der Studierende das Personalpronomen „`Er“ (453) für sich selbst verwendet und sich sprachlich von seiner eigenen Lebenssituation distanziert.

Der Studierende bewertet die biografische Entwicklung seiner alten sozialen Referenzgruppe darüber hinaus als „GUT?“ (139), da sie Zufriedenheit erreicht hat (135). Zufriedenheit definiert er hierbei durch verschiedene konkrete Merkmale, die überwiegend sichtbare Statussymbole „<<p> zum bEispiel wie `FÜH`erschEI::n;> ((0.6 Sek.)) <<p> autO:;> ((0.6 Sek.)) <<p> schöne `WOHnung->“ (136 f.) darstellen. Inwiefern visuelle Aspekte als Kategorie für den Interviewten existieren, kann in der Analyse nicht abschließend geklärt werden, obwohl sie an vielen Stellen im Input des Interviewten auftreten (z.B. 132, 142, 452). Erkennbar ist aber die Problematik, dass die früheren sozialen Kontakte des Interviewten trotz der Entscheidung gegen die Vertiefung des Spracherwerbs ihr Ziel der Zufriedenheit erreicht haben. Die Definition der persönlichen Zufriedenheit entlädt sich daraufhin im Kontrast zu seiner eigenen

Situation, die er durch eine steigende Intonation in Frage stellt (139). Als entscheidendes sprachliches Mittel deutet „nOch;“ (140) zudem darauf hin, dass der Interviewte die verschiedenen Merkmale seiner Zufriedenheitsdefinition zukünftig erreichen möchte. Obwohl er diese negative Sequenz mit suprasegmentalen Mitteln zu entschärfen versucht (138 ff.), wiederholt er die Kontrastierung mehrfach und stellt so das hohe soziale Risiko dar, das mit seiner Entscheidung für einen sprachlichen und universitären Bildungsweg verbunden ist.

Dieses Risiko führt zudem zu einem *sozialen Konflikt* und dem Ziel des Interviewten, den Erfolg durch seine biografische Entscheidung zeigen zu können. Der Anspruch an seine Zukunft verdeutlicht sich in der Klimax „gut“ (129), „<<-> BEsser;>“ (130) und „’bE`sser als (.) die ’AN`deren.“ (131). Hierdurch zeigen sich ein sozial-kompetitiver Aspekt und der Druck beweisen zu müssen, erfolgreicher als die Referenzgruppe zu sein. Diesen Aspekt spitzt der Studierende sprachlich weiter zu, indem er vom „’llnks `und ´rEchts“-Schauen (452) berichtet, das als *In-Vivo*-Kode in die Analyse eingegangen ist und das Vergleichen zwischen dem Erfolg der sozialen Referenzgruppe und sich selbst erkennen lässt, während er dabei erneut das Pronomen „’dIE“ (453) für das alte Sozialgefüge wählt. Dieser soziale Druck führt schließlich dazu, dass der Interviewte über das Beenden seiner bildungsbiografischen Entwicklung nachdenkt, weil er „^KEIN; ((0.8 Sek.)) <<dim> MÖG`lichkeiten mehr hAt.“ (455). In Anbetracht dessen stellt jedoch gerade das Fachgespräch als diese „mÖg`lich´KEI`ten“ (457) ein enormes Potenzial dar, verhilft es doch zur Immatrikulation und zum Studienbeginn, wodurch ein bildungsbiografischer Fortschritt gezeigt werden kann.

Allerdings geht der *soziale Druck*, biografischen Erfolg beweisen zu müssen, mit einer verstärkten *Produktorientierung* einher, sodass das Studieren zwar „einen ´großen schritt [...] für [ihn] SELber;“ (146 ff.) darstellt, diesem aber wenig Bedeutung zukommt, denn „viele `ver´STEHN `das nIcht.“ (148). Obwohl der Interviewte „dAnk`bar;“ (362) für die grundsätzliche Möglichkeit des Studiums ist, die er vor seiner Migration nach Deutschland nicht als Perspektive in Betracht gezogen hatte (95 ff., 118 ff.), sieht er sich dazu verpflichtet, Beweise in Form von konkreten Erfolgsprodukten zu erbringen. Hierdurch entsteht ein *persönlicher Konflikt* zwischen der Zufriedenheit, das Studium zu beginnen, und der Notwendigkeit, das Studium erfolgreich zu beenden. Schließlich werden sowohl sein Beweisdruck als auch seine Produktorientierung final expliziert: „und (.) ich kann ´nIcht (.) `ZEIgen [...] dass ´ich `das ´RICH`tige gemacht hAbe? ((0.8 Sek.)) weil ´ich `noch ´nIcht (-) `mit meinem !’BA!`chelor ´fEr`tig bin.“

(141 f.). Verdeutlicht wird folglich, dass nur ein abgeschlossenes Bachelorstudium als hinreichender Erfolgsbeweis angesehen wird (142 ff.).

Der Hochschulzugang als Folge des Fachgesprächs birgt allerdings ein weiteres Potenzial zur Lösung des sozialen Konflikts. So thematisiert der Interviewte die HS OWL mit „[Aber ich] ´sAge (-) `wir ´SA`gen Alle; °h Ef ha `LEMgo;“ (106) und korrigiert dabei das Personalpronomen von „ich“ (ebd.) zu „wir“ (ebd.). Dadurch expliziert er die Identifikation und Zugehörigkeit zu einer neuen sozialen Gruppe. Er evaluiert diese Aussage zudem paraverbal positiv (107) und spricht im späteren Verlauf des Interviews über „vie`le FREUNDe von mIr? <<p> die kommili´TONen also,>“ (193), sodass durch die Immatrikulation an der HS OWL als Konsequenz des Fachgesprächs das Eintreten in das soziale Gefüge der Studierenden stattgefunden hat. Schließlich erklärt der Interviewte als positiven Umstand seiner aktuellen Situation, dass er „<<p> mit den stu´dEn`ten ´SEIN (.) dArf;>“ (164) und zeigt, dass neben der bildungsbiografischen Entwicklung auch die soziale Teilhabe an der Zielgruppe Studierender einen persönlichen Erfolg darstellt. Das Fachgespräch kann so einerseits dazu beitragen, ein erster Beweis für biografischen Erfolg auf dem Weg zu einem erfolgreichen Produkt zu sein und andererseits den Zugang zu einem neuen sozialen Netzwerk ermöglichen.

Ein letzter sozialer Aspekt der Interviewanalyse zeigt sich darin, dass der Interviewte mehrmals die Möglichkeit des Fachgesprächs für andere Geflüchtete anspricht (364 ff., 375 f.). Er suggeriert damit, dass es neben ihm noch weitere Studieninteressierte gibt, die sich in vergleichbaren Situationen befinden und daher mit ähnlichen Konflikten konfrontiert sind. Der Interviewte konkretisiert diese Aussage am Beispiel einer Bekannten, die „<<dim> ISU!`per super ´gUt in `DEUTSCH ist.>“ (458 f.) und spitzt seine Argumentation dadurch auf ein Extrembeispiel zu. Obwohl die Betroffene seiner Einschätzung nach „`die: (.) ´SCHLAUste.> [...] <<:-> ko´LLE`gin [...]>“ (464 f.) ist, hat sie die konventionelle Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit nicht bestanden (459 f.). Dieser Umstand macht den Interviewten „sehr `TRAUrig;“ (463 f.), wodurch wiederum seine solidarische Emotionalität und Empathie zum Ausdruck kommt. Da er seit einer unbestimmten Zeit keinen Kontakt zu der betroffenen Person hat, besitzt er keine Informationen über ihren derzeitigen Verbleib (460 ff.). Die Tatsache, dass er sie dennoch als finales Beispiel seiner Evaluation des Fachgesprächs heranzieht, zeigt hierbei, dass er auch über zeitliche Distanz hinweg eine persönliche Verbindung zu ihr empfindet. Zudem zielt sein Beispiel nicht darauf ab, konventionelle Prüfungen der sprach-

lichen Studierfähigkeit in Frage zu stellen. Vielmehr soll es darauf aufmerksam machen, dass auch andere Personen aus verschiedenen Gründen keinen Sprachnachweis erbringen können. Das Fachgespräch stellt damit abschließend eine empathische Maßnahme dar, die die Handlungsblockade einzelner Betroffener durch Sprachprüfungen aufhebt und dadurch wissenschaftlich-kognitives Potenzial freisetzt, das zur aktiven Zukunftsgestaltung genutzt werden kann.

6.4 Allgemeinsprachliches Potenzial

weil `ich jEtzt, dEUtsch `sprEche dann; hEIßt `das (.) dOch; dAss- ((0.5 Sek.)) <<p> dAss-> <<pp> eh-> <<p> die (.) `DEUTSCH`kurse `vIEl;> <<pp> `hh> <<creaky> eh-> mir `bEI`ge`bracht (-) `HABen. <<p> `h> <<f> Aber,> ((0.5 Sek.)) AUCh `wEnn man; [...] <<p> wEnn `man sich `nur `an `DEUTSCHkurse-> ((murmelt leise)) <<p> konzen`TRIERT `und intereSSIERT,> <<p> `hh> dAnn:- ((murmelt leise)) al`so vie`lIElcht mACh`mal `hilft `das nicht `WEIter? (445 ff.)

Neben einem sozialen Potenzial des Fachgesprächs lässt die Analyse in Abgrenzung zu fachlich-fachsprachlichen Aspekten, die im nächsten Kapitel thematisiert werden, ein Potenzial hinsichtlich allgemeinsprachlicher Aspekte erkennen. Dieses allgemeinsprachliche Potenzial zeigt sich erstmals explizit durch die Frage des Interviewers, ob der Studierende derzeit Deutsch lerne (203) und dieser mit „!KLA:R!; ((0.3 Sek.)) ECHT- ((1.2 Sek.)) sO sEhr;“ (ebd.) antwortet. Ohne eine Pause zur Überlegung benennt er demnach einen sprachlichen Kompetenzzuwachs, den er verbal und paraverbal positiv evaluiert. Wie bereits angedeutet wurde (siehe Kapitel 6.1), demonstriert der Studierende diskursiv seinen sprachlichen Fortschritt, indem er Verbesserungen (z.B. 64 f., 406) oder semantische Präzisierungen (z.B. 105 f., 197, 320 ff.) vornimmt. Seinen Kompetenzzuwachs bezieht er dabei ausschließlich auf den sprachlichen Input des Studiums, da er neben seinen Lehrveranstaltungen keinen begleitenden Deutschkurs besucht (212 f.) und verweist mit „kompli`zIEr`te `TEXte;; und- ((0.2 Sek.)) wAs `der profe`SSOR `er`zÄhlt `und so-“ (415) darauf, dass dieser universitäre Input sowohl mündlich als auch schriftlich stattfindet. Schließlich misst er der Immatrikulation als Folge eines bestandenen Fachgesprächs durch „beim `SPRA`che `AUCh. das [studieren] `hilft `SEHR?“ (412) unmittelbare Bedeutung bei, worin das Potenzial des *Studiums als Sprachhelfer*in* ersichtlich wird.

Wie das einführende Zitat darstellt, nimmt der Studierende dabei eine sukzessive Abfolge von geleitetem Input durch Deutschkurse und natürlichem Input durch das Studium an. So referiert er auf absolvierte Deutschkurse, durch die erfolgreicher Spracherwerb stattgefunden

hat (445 ff.) und hebt zudem die Bedeutung von „LEHre`ren und (.) lehreRINN,“ (444) hervor, denen er die Verantwortung für seinen Spracherwerb zuschreibt. Daraufhin leitet er mit „<<f> Aber,>“ (447) allerdings den Kontrast ein, dass „<dim> nUr [...] ´DEUTSCHkurse[...]?>“ (447 ff.) ab einem bestimmten Zeitpunkt zur Stagnation des Spracherwerbs führen. Diesen Zeitpunkt des Übergangs vom geleiteten zum selbstständigen Sprachlernen verortet der Interviewte zwischen einem „<len> be ´EINS `nivEAU zum ´bEIspiel-> also ´wenn `man ´GAR nicht- ((0.9 Sek.)) <<p> eh;:> <dim> in `dEUtsch ´GUT (.) ist.>“ (400 f.) und „einem (.) ´hohen `niVEAU?> <<all> zum ´bEIspiel> ´bE `ZWEI?“ (402 f.). Während er also das Sprachniveau B1 als unzureichende sprachliche Studierfähigkeit versteht und dadurch ebenfalls suggeriert, sich besser einzuschätzen, versteht er das Fachgespräch und die damit verbundene Möglichkeit der direkten Immatrikulation ohne Sprachzertifikat nur dann als gewinnbringend, wenn bereits entscheidende sprachliche Kompetenzen erworben wurden. Er unterstützt seine Aussage durch die Echo-Wiederholung „Echt (.) ´VIEL (.) `dazUlernen.“ (404) und erklärt darüber hinaus, dass der geleitete Spracherwerb ohne den Übergang in das authentische Sprachfeld in einem „´NICHTS `mEhr,“-Machen (451) endet und schließlich auf einem „bE `EINS zum ´bEIspiel; o´der bE ZWEI;“-Niveau (ebd.) stagniert. Vor dem Hintergrund des funktional-pragmatischen Sprachverständnisses des Interviewten kann angenommen werden, dass er sprachliche Kompetenzen als Mittel zum Erreichen seines biografischen Ziels in Form des Bachelorabschlusses (141 ff.) versteht. Aus diesem Grund betrachtet er den authentischen sprachlichen Input durch sein Studium als notwendig, um sein sprachliches und daher auch biografisches Zielstadium zu erreichen.

Eine Schwierigkeit, die der Studierende in Bezug auf den universitären sprachlichen Input allerdings wahrnimmt, ist der gleichzeitige Umgang mit sprachlichen und inhaltlichen Informationen: Während er sich in Deutschkursen vor Beginn des Studiums „nur UM;: ((murmelt leise)) die ´SPRA`che ge´kÜmmert.“ (210) und keine fachlich-inhaltlichen Aspekte als das „wAs pa´SSIERT“ (211) fokussiert hat, beschreibt er die Situation während des Studiums als „UM`gekehrt;“ (212). Trotz des methodologischen Fehlers des Interviewers, das Zwischenfazit des Studierenden vorzeitig zu unterbrechen (ebd.), zeigt sich durch die Beschreibung der einseitigen Beschäftigung der sprachstrukturellen Ebene als „`Einfach;“ (209), dass der Interviewte die Konzentration auf sowohl inhaltlichen als auch sprachlichen Input als Schwierigkeit einschätzt. Besonders deutlich wird dies an einem konkreten Beispiel, das er auf der Grundlage seiner Studienerfahrung simuliert: „`mAnchmal; °hh konzen´trIE`re ich; [...] Um `die

‘SPRache. [...] zum ‘bEispiel- wenn der (.) do‘zEnt `was SCHREIBT, °hh dann ‘GUCK ich- ((0.6 Sek.)) <<len> auf die ‘EN`dung un ‘PLU`ral und ‘sOwas->“ (204 ff.). Es zeigt sich, dass der Studierende den sprachlichen Input nutzen kann, um seine allgemeinsprachlichen Kompetenzen zu vertiefen. Außerdem demonstriert er umfassende strategische Kompetenzen zum selbstständigen Spracherwerb. Die Folge, dass er sich „‘NICHT `auf_s (.) die:; <<dim> was [...] `er‘ZÄHLT“ (207) wird, konzentriert, zeigt allerdings auch, dass die Beschäftigung mit grammatischen Phänomenen im sprachlichen Input zu Lasten inhaltlicher Beschäftigung fällt und eine *sprachlich-inhaltliche Multi-Tasking-Bürde* entsteht. Dass der Studierende die zusätzlichen Anforderungen durch hinzukommende inhaltliche Aspekte als Herausforderung wahrnimmt, begründet er dabei mit der ausschließlichen Fokussierung sprachlicher Aspekte in den Deutschkursen vor seinem Studium (208). Hieraus ergibt sich die direkte Notwendigkeit zu untersuchen, inwiefern strategische Kompetenzen im Umgang mit fachlichen und sprachlichen Informationen in studienvorbereitenden Deutschkursen vernachlässigt werden und studienbegleitende Deutschkurse, die sowohl von der Literatur (Marks 2015: 33) als auch von Seiten der HS OWL (siehe Kapitel 5.3) als notwendig betrachtet werden, den strategischen Umgang mit der doppelseitigen Input-Belastung aufgreifen und aufarbeiten können. Inwiefern diese Belastung zudem daraus resultiert, dass der Interviewte keine ausreichenden allgemeinsprachlichen Kompetenzen erlernt hat, oder welche Rolle fachlichen Kompetenzen durch sein früheres Studium (155 ff.) zukommt, kann in der Analyse nicht gezeigt werden.

Ein Faktor, der mit dem allgemeinsprachlichen Potenzial zusammenhängt, betrifft zudem die Erfahrungen des Interviewten mit konventionellen Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit, die er freiwillig im Kontext des sozialen Konflikts anspricht und ihnen durch eine umfassende Ausführung große Bedeutung zukommen lässt. Er beginnt seine Beschreibung mit dem Hinweis, dass er noch kein Sprachzertifikat der Niveaustufe C1 besitzt (148 ff., 237 ff.). Im weiteren Verlauf der Analyse wird zudem deutlich, dass er im Sinne der Produktorientierung einen klaren Fokus auf die bürokratische Einheit des Zertifikats legt und dies durch die Korrektur des Begriffs „SPRACH`prüfung“ (370) zu „!ZEUG!nis;“ (ebd.) bestätigt. Auf die ausdrückliche Frage nach dem *Deutsch-Test für Zuwanderer* (DTZ) impliziert schließlich seine minimal aufwändige Antwort „ja- [...] <<p> das `hAb ich;>“ (256 f.), dass er nicht nur einen starken Fokus auf Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit legt, sondern das erfolgreiche Abschließen der Niveaustufe B1 auch nicht als nennenswerte Kompetenz versteht.

Im Zusammenhang mit den Sprachprüfungserfahrungen des Interviewten weist der diskontinuierliche Äußerungsverlauf (z.B. 285 ff., 290 ff.) weiterhin nicht nur auf affektiv-negative Assoziationen mit diesem Themenkomplex hin, es treten auch erstmals mehrere Koartikulationen (237 ff.) der Interagierenden auf, die einen diskursiven Konflikt als *Turn- und Thema-Kampf* verdeutlichen. Dieser Kampf ist dadurch zu erklären, dass das Nichtbestehen des Interviewten in der DSH und der *telc-Deutsch-C1-Hochschule*-Prüfung (241 ff.) einen Kontrast zu seiner erfahrungsbasierten Selbstwahrnehmung als *Sprachprüfungsexperte* aufdeckt: „mEI`stens Unis, [...] IA`ssen [...] AU`sländisch stuDENT, nUr `wenn: (-) ^dEr; ((0.3 Sek.)) de es ha ´ZWEI hat? !O!`der, ((0.8 Sek.)) <<dim> ce `Elns ´telc `HOCHschule;> <<p, dim> nicht nor`MAL ce ´Elns?> <<pp> sOndern `ce Elns ´telc `HOCHschule.>“ (220 ff.). Neben der Demonstration seiner Expertenrolle nimmt er dabei eine explizite Trennung zwischen „nor`MAL“ (224) und „Uni[...]“ (220) vor, die sich auch in der redundanten Wiederholung des Prüfungsnamens „`ce Elns ´telc `HOCHschule.“ (224) manifestiert. Zudem wiederholt er mehrfach die Prüfungsordnung der *telc-Deutsch-C1-Hochschule*-Prüfung (250 ff.) und nutzt sowohl großen kommunikativen Aufwand als auch das Personalpronomen „du“ (251), um das Einnehmen seiner Expertenrolle final zu verdeutlichen.

Darüber hinaus nimmt der Studierende eine ausführliche Stellungnahme in Bezug auf konventionelle Sprachprüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit vor, die sein großes Reflexionsvermögen verdeutlichen: An der DSH kritisiert er als „nicht so COOL?“ (277), dass man „`l`mmer (.) ´UM`formen;“ (274) muss und damit die konkrete Sprechhandlung, die in der Prüfung erwartet wird. Er erklärt, dass er seine Antwort nicht formulieren „´dArf[...]“ (275), obwohl er die Aufgabe verstanden hat und übt so indirekt Kritik am Testkonstrukt der Prüfungsaufgabe. Seine Aussage über die *telc-Deutsch-C1-Hochschule*-Prüfung, diese sei „genAU `wie (.) ´ein SPIEL;“ (278), zeigt die Annahme von Glück zum Bestehen der Prüfung. Diese Ansicht begründet der Interviewte dadurch, dass neben sprachlichen Kompetenzen auch andere Parameter Einfluss auf das Prüfungsergebnis nehmen (278 ff., 285 ff.) und demonstriert dies in einer Erfahrungssequenz (280 ff.). Weiterhin nennt er explizit das Prüfungsformat der *Multiple-Choice*-Aufgaben als problematisch, die in die Analyse als der *In-Vivo*-Kode „A `be cE A be cE und sO;“ (288) eingegangen sind. Er konkretisiert seine Kritikpunkte schließlich unabhängig von einer konkreten Prüfung in Bezug auf das Hörverstehen, indem er die Trennung der Items als „die passen ´Alles“ (297 f.), die Geschwin-

digkeit als „‘SUpEr ‘schnEll,“ (298) und das „`durchein´ANder-“ (ebd.) der Diskontinuität zu den entscheidenden Gründen für sein Fazit als „‘sU`per SCHWER,“ (299) erklärt.

Als positiven Aspekt nennt er dagegen den Hörverstehensteil der *telc-Deutsch-C1-Hochschule*-Prüfung, bei dem er die Kombination aus rezeptiven und produktiven Kompetenzen hervorhebt (290 ff.). Dadurch wird direkt auf die theoretische Forderung der Verstärkung von Kombinationsübungen in Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit verwiesen (Demming 2013: 229, Möhring; Bärenfänger 2018: 549 f.). Die Bedeutung „ver`schIE`dene[r] ´THE`men“ (293) deutet des Weiteren darauf hin, dass die eindeutige Trennung der Items befürwortet wird, die der Studierende metasprachlich hervorhebt, indem er den Turn trotz andauernder Formulierungsschwierigkeiten beendet (289 ff.). Er fasst die positiven Merkmale schließlich zusammen: „´dA `darfst du ´SCHREIben? <<p> °hh> un: das is (-) chrono`LOGisch? [...] und dann ´kAnnst `du einfach konzen´TRIEn- [un] (.) ´EIn`fach ´SCHREIben- <<dim> un dann (.) ´HAST `du das ´Alles->“ (293 ff.). Die Formulierung zeigt, dass der produktive Teil, der mit dem Hörverstehen verbunden ist, als zusätzliche Ausdrucksmöglichkeit betrachtet wird. Zudem wird erneut die Bedeutung der Chronologie hervorgehoben, die entscheidend zu Konzentration und Vollständigkeit beiträgt.

Der Interviewte kommt damit zu keiner eindeutigen Bewertung konventioneller Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit, da er sie nicht grundsätzlich kritisiert, obwohl er bestimmte Prüfungsteile und damit verbundene Testkonstrukte hinterfragt (308 ff.). Die Objektivität dieser Stellungnahme wird allerdings dadurch eingeschränkt, dass er in Bezug auf den Verstehensanspruch in Prüfungen durch die Sequenz „Aber; ((0.4 Sek.)) Auch nicht; ((0.7 Sek.)) hUn`dert pro`ZENT.“ (313 f.) auf sein pragmatisch-funktionales Verständnis von Sprache referiert und die Frage aufwirft, inwiefern unzureichende Detailorientierung für Prüfungsfehlschläge verantwortlich ist. Auch die Differenzierung verschiedener Teilkompetenzen kann in der Analyse nicht vorgenommen werden, obwohl der Interviewte überwiegend schriftliche Teilbereiche problematisiert (z.B. 248 f.) und seine mündliche Sprachkompetenz explizit hervorhebt (247 f.). Hinzu kommt, dass der Interviewte, obwohl er in Anlehnung an das Verständnis qualitativer Forschung als reflexives Subjekt angesehen wird (Kruse; Schmitt 1998: 161 ff.), über keinen fremdsprachendidaktischen oder prüfungstheoretischen Hintergrund verfügt, sodass die vorangegangenen Aussagen von Fremdsprachendidaktik- und Prüfungsexpert*innen evaluiert und validiert werden müssen. Sollten dabei kontrastive

Ergebnisse entstehen, muss ferner danach gefragt werden, warum der Studierende die Konstruktvalidität konventioneller Sprachprüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit anzweifelt. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass der Interviewte an keiner Stelle des Interviews die Schwierigkeit oder das Nichtbestehen der Prüfungsaufgabe auf sich selbst zurückführt. Dies kann durch unzureichende Transparenz erklärt werden, wiederholt der Interviewte doch mehrfach, dass er den Grund für sein Nichtbestehen nicht „weiß“ (303). Als Desiderat der Prüfungsforschung und -praxis gilt es daher festzustellen, inwiefern die Transparenz zugrundeliegender Testkonstrukte erhöht werden kann.

Die Prüfungsbewertung des Studierenden findet ihren Bezug zum Potenzial des Fachgesprächs schließlich in der Verbindung des Fachgesprächs mit konventionellen Prüfungen sprachlicher Studierfähigkeit, da trotz der Immatrikulation nach einem erfolgreichen Fachgespräch eine dieser Prüfungen im Zeitraum von einem Semester bis drei Semestern erfolgreich abgeschlossen werden muss (KMK 2015: 2 ff.). Für den Studierenden ergibt sich daraus ein Konflikt zwischen der Anmeldung zu einer erneuten Sprachprüfung (228 ff.) und seinem Studium: „Also (.) wegen (.) 'STUdium` und so, <<p> kAnn ich nicht-> [...] für die 'PRÜ`fung lEr`nen?“ (229 f.). Diese Aussage deutet darauf hin, dass der Sprachkontakt im Studium nicht zur Prüfungsvorbereitung beiträgt und das Studium die Vorbereitung auf die Sprachprüfung demnach behindert. Im Umkehrschluss heißt es aber auch, dass die Sprachprüfung die sprachliche Studienrealität nicht widerspiegelt, da der universitäre Input andernfalls direkt zur Prüfungsvorbereitung beitragen würde. So kann die Kritik des Interviewten an den Testkonstrukten und der Güte von konventionellen Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit begründet und ein direktes Forschungsdesiderat aufgezeigt werden: Es gilt, zukünftig weitere Untersuchungen vorzunehmen, die sich mit der Entsprechung sprachlicher Anforderungen im Studium und in Sprachprüfungen beschäftigen und sicherstellen, dass diese maximale Kongruenz aufweisen. Nur so kann gewährleistet werden, dass das allgemeinsprachliche Potenzial von Maßnahmen wie dem Fachgespräch vollständig genutzt werden kann.

6.5 Fachlich-fachsprachliches Potenzial

Al'so wir 'haben VIE`le 'wÖrter=- =die 'dIE wlr- °h jE`den 'tAg (.) defi'NIEren. <<p> °hh> also wAs, be'dEU`tet !DAS!; und 'wAs `bedeutet DAS; und 'wAs `bedeutet DAS; un- ((murmelt leise)) Also- es gibt 'VIEle; <<dim> auch 'FREMde wÖrter?> al'so be'GRiffe? sozu'SAgen- (für-) ((0.3 Sek.)) AUch `die 'DEUtsche. (195 ff.)

Eng mit dem allgemeinsprachlichen Potenzial verbunden, zeigt sich ein fließender Übergang zur fachlich-fachsprachlichen Ebene. Auf die Frage des Interviewers, wie der Studierende die Sprache innerhalb seines Studiums wahrnimmt (190), antwortet dieser mit „KLAR `darf ich nicht, eh- <<:-> |E|cht ´Sagen?> ((lacht kurz))“ (191) und tätigt damit eine sprachliche Handlung besonderer Komplexion: So nutzt er die Lexeme „nicht, [...] |E|cht“ (ebd.), um nicht „HOCH`näsig“ (201) zu wirken. Er schafft aber gleichzeitig die Implikatur, dass er mit den sprachlichen Anforderungen des Studiums zurechtkommt. Sein Lachen zeigt dabei deutlich, dass er sich seiner Implikatur bewusst ist. Daraufhin bestätigt er seine Aussage, indem er erklärt, dass die Sprache im Studium zwar „´nicht <<lachend> EINFach;>“ (198) sei und er „nicht, [...] ´Alles `ver´STEHe?>“ (200), bei guter Konzentration allerdings „´MEIStens.“ (ebd.) „VIEL.“ (202). Dass dabei nicht nur allgemeinsprachliche, sondern auch fachlich-fachsprachliche Aspekte in seine Spracheinschätzung einfließen, soll nachfolgend verdeutlicht werden:

Wie bereits dargestellt wurde, studiert der Interviewte Betriebswirtschaftslehre (104 f.). Durch seine minimale Formulierung „Ich ´studiere be we ^EL;“ (104 f.) zeigt er aber auch, dass er sein Studium nicht als temporär oder durch das Fachgespräch eingeschränkt betrachtet. Zudem hat er bereits universitäre Erfahrungen aus einem betriebswirtschaftlichen Studium im Libanon, das er vor seiner Flucht verfolgte, in Deutschland aber nicht anerkannt wurde (155 ff.). Aus diesem Grund führt die frühere universitäre Erfahrung vor allem zu einem Parallelismus mit seinem derzeitigen Studium und der Angst, dass er „´GAR nichts- <<lachend> er^REICHT;>“ (152). Er erklärt, es „intere´ssiert KEIner;“ (154), welche Studienerfahrungen er macht, solange er diese nicht mit einem zertifizierten Abschluss beendet, und begründet dadurch nicht nur seine starke Produktorientierung, sondern auch das Risiko des „´GAR nichts-“ (152), das mit seinem Studium verbunden ist. Seinen Höhepunkt erhält die Argumentation durch den Vergleich des Bachelorabschlusses als „dAs_s WAS-“ (160) mit den Studiensemestern, denn diese „´mA`chen NICHTS;“ (ebd.). Sprachlich wird die Sequenz mit der erstmaligen Verwendung des Konjunktivs II verstärkt (ebd.).

Dennoch besitzt der Studierende eine stark positive Einstellung zu seinem Studienfach der Betriebswirtschaftslehre, das für ihn auch affektiv-emotional belegt ist (163): „und ´ich find `mei be´rElch `ist (.) ´SO `cOOI? <<p> Al`so (.) ich find das ´Alles-> ((schmatzt)) <<p> ECHT-> <<p> °hh> ich ´MAG `dAs?“ (172 f.). Die Verortung im Fachbereich der Betriebswirtschaft manifestiert sich zudem in Expertenerklärungen wie „al`so bei ´BE we `el:, das ´Ist (.) `eh

‘l’mmer so;“ (192). Als kritisch schätzt er allerdings „drEI `ver`SUche? ((lacht)) [...] <<lachend> für `Ein FACH,>“ (174 f.) ein und referiert dabei auf die universitär weit verbreitete Maßnahme der Exmatrikulation nach drei nicht bestandenen Prüfungen. Während sich seine Kritik gerade auf einen bürokratischen Aspekt des Hochschulstudiums bezieht und im Zusammenhang mit zunehmender Unsicherheit und Zukunftsrisiko steht, deutet der paraverbale Ausdruck auf eine Demonstration der Studierendenzugehörigkeit hin, da universitätsinternes Wissen mit Lachen verbunden wird.

Die Analyse legt darüber hinaus nahe, dass sich der Interviewte bei seiner hochschulgebundenen Sprachbeschreibung auf verschiedene Formen der Gesamtsprache (vgl. Hoffmann 1985: 53) bezieht: Einerseits berichtet er von Schwierigkeiten bei „!FRA!gen? [...] Al`so das, <<pp> eh-> hA`tten ja: (.) `Alle? [...] w ^wEIl; <<pp> d eh-> also das be`KANNT `für (.) `alle DEUtsche; °hh aber fÜr; [...] ein `AUSländer:- ist Eh; was `FREMdes ist.“ (181 ff.). Diese Beschreibung von geteiltem Wissen aller studierenden Bildungsinländer*innen deutet auf die alltägliche Wissenschaftssprache nach einem Verständnis von Ehlich (1999: 3 ff.) hin, da erstsprachige Studierende diesen Ausschnitt der Gesamtsprache durch die Bildungssozialisation bereits erworben haben und sie somit überwiegend für zweitsprachige Studierende herausfordernd ist. Die Aussage des Interviewten stützt daher die Argumentation von Thielmann (2017: 558 ff.), der die alltägliche Wissenschaftssprache als entscheidende Kompetenz für ein erfolgreiches Studium charakterisiert.

Andererseits beschreibt der Interviewte wie im einleitenden Zitat dieses Kapitels „<<dim> [...] `FREMde wÖrter?> al`so be`GRiffe? sozu`SAGen- (für-) ((0.3 Sek.)) AUch `die `DEUtsche.“ (197) und somit sprachliche Schwierigkeiten unabhängig vom erst- oder zweitsprachigen Hintergrund, die eine Referenz auf die Fachsprache darstellen. Während der fachsprachliche Lernfortschritt durch die Korrektur von „wÖrter?“ (197) zu „be`GRiffe?“ (ebd.) demonstriert wird, zeigt sich die Schwierigkeit, mit denen der Studierende auf fachlich-fachsprachlicher Ebene konfrontiert ist, durch ein Beispiel: „der [dozent] sagt `EINFach;> [...] <<f> be `ge BE;> <<p, :-> zum `bEIspiel;> ((lacht leise)) °hh un- ich `WUSS`te nicht dass (.) das; ((lacht kurz)) bÜrgers `ge`SETZbuch (.) heißt.“ (185 f.). Die Problematik wird hierbei durch den Kontrast zu „`EINFach;“ (185) verschärft und löst sich in der Expertenerklärung des Studierenden, die seinen Lernprozess widerspiegelt. Zudem distanziert er sich von seiner früheren Unkenntnis verbal durch die Imperfektform „`WUSS`te“ (186) und paraverbal durch wiederholtes Lachen

(185 f.). Im Zusammenhang mit dem *Studium als Sprachhelfer*in* spricht er schließlich explizit eine lexikalische Begriffsebene an, die nur im Studium erworben werden kann (412 ff.).

Weiterhin tritt an einigen Stellen des Interviews auch der Kode des *universitären Fachhandelns* in den Vordergrund, das als „<p> nicht `nur so;> ((0.6 Sek.)) <p, creaky, dim> Ein `wOrt oder;>“ (188 f.) über die lexikalische Ebene hinausgeht. So verweist der Studierende auf die fachlich-fachsprachliche Handlung zu „defi`NIEren.“ (195) und demonstriert dies durch „wAs, be`DEU`tet !DAS!;“ (195 f.). Auch das Stützen von Aussagen durch vermeintliche Zahl-fakten (z.B. 221, 259 f., 282) kann als wissenschaftlich-fachsprachliche Handlung verstanden werden. Als problematisch wird allerdings das „sys`TEM `in `DEUTSCHland-“ (177) betrachtet und mit „Folie; [...] `PRÜfung; oder [...] klau`sUr“ (178 f.) präzisiert. Ob die negative Konnotation von Prüfungen dabei auf die „er`FAHrung;“ (177) mit Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit zurückgeht, erklärt der Interviewte nicht. Als Herausforderung betrachtet er jedoch die Unkenntnis darüber, „wie [etwas] (.) `DURCHgeführt wird“ (ebd.), und umschreibt dies erneut durch „wAs ich (-) `mA`chen KANN, <p> [und `SOLL] `und so,>“ (180). Erkennbar wird hierdurch, dass das Studium nicht nur eine sprachliche und fachliche, sondern auch eine strukturelle Herausforderung darstellt und dass das hochschulbezogene Fachhandeln Schwierigkeiten verursacht.

Das verbindende Element zwischen dem Fachgespräch und der fachlich-fachsprachlichen Ebene ist schließlich das Fachpersonal, das die Evaluation von Studieninteressierten vornimmt. Als Vorteil erklärt der Studierende dabei die Kompetenz des Fachpersonals, die Studierfähigkeit „SCHätzen.“ (391) zu können. Den Grund dafür sieht er in der Zugehörigkeit der Fachleute zum konkreten Fach der Betriebswirtschaft (392 f.): „die: (.) wl`ssen `ganz `ge`NAU was; ((0.6 Sek.)) Ich `stu`dIE`ren `WERde. <p> Also-> ((0.3 Sek.)) <p, dim> [...] den `IN`halt und so;>“ (393 f.). Der Interviewte verdeutlicht dadurch, dass er die fachliche Qualifikation des Fachpersonals für die entscheidende Kompetenz zur Prüfung der Studierfähigkeit hält. Diese Einschätzung erweitert er darüber hinaus mit „dIE `können das `be`WERten. [...] beim `SPRAche“ (394 f.) auch auf die sprachliche Ebene. Schließlich bringt er diesen Aspekt mit der Diagnosekompetenz für Sprachkurse in Zusammenhang: „<p> also `wEnn man;> ((0.6 Sek.)) GAR `nicht gut ist? [...] dann vie`lIEicht `ist `BEsser? ((0.4 Sek.)) also [...] vie`lIEicht `ist das `ECHT `bEsser; wEnn man; [...] Ein jAh`re noch; ((0.6 Sek.)) was MACHT? [...] also `DEUTSCH `stuDIERT?“ (394 ff.). Die Korrektur „`BEsser? [...] also [...] `ECHT `bEsser;“

(396 f.) lässt hierbei auf einen Vergleich des Fachgesprächs mit konventionellen Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit schließen. Der Interviewte impliziert, dass die Aussagekraft herkömmlicher Prüfungen erst durch das Fachpersonal bestätigt werden kann. Dies zeigt sich auch in der Bezeichnung „was MACH[en]?“ (397) für die Empfehlung der sprachlichen Weiterentwicklung durch das Fachpersonal. Erstmals wird der sprachliche Lernprozess dabei als Aktivität bezeichnet, während er außerhalb des fachlichen Kontexts mit „ich `mach `NICHTS“ (450 f.) kontrastiert wird. Diese Kritik an konventionellen Sprachprüfungen gründet in der Aussage des Interviewten, mit den Anforderungen seines Studiums erfolgreich umgehen zu können (198 ff.), was auch durch das Fachpersonal, nicht aber durch die absolvierten Sprachprüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit prognostiziert worden war. Der Studierende versteht das Fachpersonal demnach als entscheidendes Medium zur Überprüfung der allgemeinen und dadurch auch der sprachlichen Studierfähigkeit. Methodologisch stellen sich hierbei allerdings die Fragen, wie stark verzerrt die subjektive Einschätzung des Studierenden ist und inwiefern das Fachpersonal „professionelle[s] Handlungswissen“ (Kleppin; Grotjahn 2015: 7) in Form von umfassender LTA-Literacy (vgl. Vogt 2011: 205 ff.) besitzt. Darüber hinaus muss auch der Frage nachgegangen werden, warum Fremd- und Zweitsprachendidaktiker*innen Kompetenzen abgesprochen werden und wie diese für zweitsprachige Studierende und Studieninteressierte transparenter dargestellt werden können. Dennoch muss das Fachpersonal als vielversprechende Ressource wahrgenommen werden, die sich die Prüfungsforschung und -praxis zu Nutzen machen kann.

6.6 Zeitlich-biografisches Potenzial

al`so Ich, ((murmelt)) find das `COOL `dass ich jEtzt; drEI`undzwanzig `JAHre bin? un:- ((0.2 Sek.)) jEtzt `fang ich (--) An; zu stu`DIE`ren, °hhh eh:: `geNAU. dAs `find ich ↑COOL? (169ff.)

Als letztes Potenzial, das sich als vorläufige Kategorie während der Analyse herausgestellt hat, soll der Zusammenhang zwischen einer zeitlichen und einer biografischen Dimension behandelt werden. Dass die zeitliche Dimension eine entscheidende Kategorie der Bedeutungskonstruktion des Studierenden ist, zeigt sich bereits zu Beginn des Interviews auf die Frage, seit wann der Interviewte Deutsch lerne. Durch seine Antwort „seit (.) dem [...] <<dim>nEUn`zehnter zehnter `zweitausend`FÜNF[zehn;]>“ (32 f.) kondensiert er den Beginn des deutschen Fremdsprachenerwerbs in einem konkreten Datum, das als unmittelbar einschneidende Erfahrung erlebt wurde. Das einführende Zitat zeigt darüber hinaus eine eindeutig

positive Evaluation der Studiensituation, die zudem mit dem Alter des Interviewten als zeitliche Referenz verbunden wird. Die positive Beschreibung des Studiums in Verbindung mit dem Alter lässt sich weiterhin dadurch erklären, dass man „in ´SYrien- [...] ´SPäter- [...] ´nicht ´ANfangen;“ (166) kann und der Studienbeginn ausschließlich direkt nach dem Erreichen des Abiturs möglich ist (165 ff.). Der Vergleich seiner Bildungserfahrungen führt somit dazu, dass die Studiensituation in Deutschland positiv evaluiert wird, indem der Interviewte Demonstrationen wörtlicher Rede (165 ff.) und die Expertenerklärung der verschiedenen Studiensysteme, die sich im Personalpronomen „`du“ (166) manifestiert, nutzt. Hierdurch lässt sich des Weiteren erklären, dass ihm kurze Zeit nach seiner Ankunft in Deutschland „nicht (.) KLAR; [war] was [er] (.) `in ´DEUTSCHland `mAchen kann.“ (96) und er daher nicht wusste, dass er „stu´DIE`ren kAnn;“ (118). Allerdings suggeriert der Interviewte auch, dass das Studium mit „drEI`undzwanzig“ (170) Jahren nicht seiner gesellschaftlichen Sozialisation entspricht: Der Konflikt mit seinem Studium zwischen „MEHR `als mein zIEL.“ (119 f.) und „<p> also ich `hAb (.) `m mein ´ZIEL `wenn Ich;> [...] `mit meinem ´Bachelor;> ((lacht)) FER`tig bin.“ (112 ff.) deutet darauf hin, dass seine Situation zu Beginn des Studiums seinem gesellschaftlichen Passungsgefühl widerspricht. Da der Studienbeginn in Syrien für jüngere Personen bestimmt ist (166), assoziiert der Interviewte daher unter Umständen andere Lebensabschnitte mit seinem derzeitigen Alter. Dies kann dazu führen, dass er sich in seiner Situation infantil vorkommt und der Konflikt zwischen seinem *persönlich-biografischen Ist- und Soll-Zustand* einen *zeitlichen Druck* erzeugt. Hierdurch erhält nicht nur die zeitliche Dimension weitere Bedeutung, es verhärtet sich auch die Annahme der Produktorientierung und des pragmatisch-funktionalen Verständnisses der deutschen Sprache, die als Mittel zum „<f> AR`beiten `oder stu´DIE:ren;> oder ´AUS`bildung machen“ (94 f.) betrachtet wird und daher gelernt werden „´MUSS“ (84).

Der wahrgenommene zeitliche Druck steht allerdings in direktem Widerspruch zum Aspekt des *Wartens*, der ebenfalls ein zentrales Element der Analyse ist und vor allem im Kontext der Flucht große Relevanz erhält (Plutzer 2016: 109 ff.). So nennt der Studierende dieses als einen Kritikpunkt an konventionellen Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit: „du ´SCHREIBST das, a`ber dU (.) be´STEHST `das nicht. [...] <f> und ´dAnn mUsst du;> [...] =sEchs ´mOna`ten ´WAR`ten oder sOwas=-=[bis dU,] <p> `hh> nOch`mal (-) e ein ´AN`dere schrEIbst.“ (315 ff.). Das Warten wird demnach als Bedrohung der biografischen Entwicklung wahrgenommen und „redu`ziert [die] (.) motivaTION? ((0.5 Sek.)) zu stu´DIE`ren,“ (319 f.), sodass sich direkte affektiv-emotionale Folgen der zeitlichen Dimension zeigen. Der Interviewte präzisiert seine

Aussage weiter, indem er das Warten durch „geht [...] ´WEG“ (320) personifiziert und im Kontrast zum einführenden Zitat als „nicht so COOL,“ (324) negativ evaluiert. Außerdem erklärt er die nachteiligen Auswirkungen des Wartens im Bereich der Hochschulbildung: „´wEnn `du im ´WINtersemes`ter stu`dIERen wllst-> =<<p> und (.) dem (.) ´FACH`bereich,> <<p> also dEn,> [...] <<p> fAch`studium ´ist nUr `im ´WINtersemes[`ter (ist),]> [...] <<p> STU`diengang?> <<p> °h> dann ´kAnnst dU; [...] `nach ´Einem `jAhr stu`dieren.“ (320 ff.). Während seine Rechtfertigung zu studieren, die sich metasprachlich im universitären Sprachregister manifestiert, dabei entscheidender als die Einhaltung sprachlicher Korrektheit ist, beschreibt er gleichzeitig die *zeitliche Zerdehnung*, die durch die bürokratischen Umstände des Nachweises sprachlicher Studierfähigkeit entsteht und schließlich als Zeitverlust für die Biografie verstanden wird.

Im Zusammenhang mit der zeitlichen Dimension haben auch *historische Aspekte* Einzug in die Analyse erhalten, da die Situation des Studierenden als Asylbewerber „seit dem Sommer 2015 [während] des immensen Anstiegs an Asylanträgen“ (Šimić 2016: 175) unmittelbare Auswirkungen auf seine bildungsbiografische Realität hatte: Er referiert im Interview durch „<<dim> ich ´wAr `in:: (.) den ´HEIM `ne?> <<p, creaky> in (.) einem CAMP-> <<pp> ne,> ((0.5 Sek.)) <<pp> viele ´LEUte da;> ((0.4 Sek.)) <<p, dim> viel `ge´FLÜCH[`tete;]> <<pp> °h> bin ge´FLÜCHtet;“ (41 ff.) auf ebendiese Episode und spricht den Aspekt der Flucht damit freiwillig an. Diese wird als zentrale mentale Kategorie durch die elliptische Formulierung und den präzisierenden Parallelismus „´HEIM [...] CAMP-“ (41 f.) und „´LEUte [...] `ge´FLÜCH[`tete;]“ (42 f.) zusätzlich hervorgehoben. Dass der Interviewte den Umstand der Flucht als Grund für die Undenkbarkeit eines Studiums in Deutschland versteht, zeigt sich in der Formulierung „=ich ´WUSS`te nicht dass ´EIner; [...] `wie IICH!, [...] eine ge´FLÜCH`tete; [...] stu`DIE`ren kann.“ (97 f.). Darüber hinaus besteht eine Verbindung zwischen der konkreten historischen Situation und seiner Bildungsbiografie: So erklärt er, dass im „↑CAMP? [...] kEin;; [...] kUrs“ (45 f.) stattfand, da er kein Interview als Voraussetzung einer Aufenthaltserlaubnis durchführen konnte (56 ff.) und somit die Migrationsform der Flucht mit historisch bedingter Bildungsunmöglichkeit einherging. Dieses Vorenthalten sprachlicher Bildung nennt er wiederum als Grund für unzureichende sprachliche Kompetenzen (41), da er erst „DREI `monate [...] <<p> o[der] (.) ´VIER mO`nate;>“ (49 f.) nach seiner Ankunft in Deutschland mit einem Sprachkurs der Niveaustufe A1 beginnen durfte. Die positiven Spracherfahrungen während des A1-Kurses (50 ff.) wurden daraufhin allerdings erneut unterbrochen, da er „´KEIN kUrs?“ (56) besuchen

konnte. Durch die Einleitung „Aber-“ (54) bewertet er die Unterbrechung negativ und bezieht sich zudem darauf, dass deutsche bürokratische Abläufe durch die hohe Zahl an Geflüchteten „<f> LANGsam;>“ (60) waren. Die zeitliche Unterbrechung des deutschen Spracherwerbs markiert dabei auch das Ende positiver Sprachlernerfahrungen, sodass diskursiv vermehrte diskontinuierliche Äußerungsverläufe im Output des Interviewten auftreten, die seine *sprachlich-historische Negativspirale* verdeutlichen. Hierdurch wird zudem die Annahme der Gruppe Geflüchteter als konstitutive Komponente des Untersuchungsgegenstandes und dieser Arbeit begründet.

Erst durch die Unterstützung bestimmter Personen (62 ff., 67) gelang daraufhin die Fortführung des unterrichtlichen Spracherwerbs in Form von „(.) ´bE ´ZWEI,> <<p> un-> ((0.4 Sek.)) <<p> ce EINS,> [Also;] <<pp> mh-> den (.) ´de ´es HA kUrs.“ (81), der bereits auf die universitäre Weiterbildung vorbereitete. Die besonders kurze Beschreibung dieser Sprachkursphase kann dabei als sprachliches Bild verstanden werden, da die universitären Sprachkurse mit einer Dauer von „zwei ´MO´naten? [...] oder DREI,“ (78 f.) als „KURZ? ((0.9 Sek.)) richtig KURZ,“ (73) beschrieben werden und zudem keiner Progression folgten, sondern „ver´SCHIEd ´nivEAUs?“ (70) thematisierten. Der Interviewte kontrastiert dieses Sprachkursformat einerseits konzeptionell mit Sprachkursperioden, die „nor´mAlerweise [...] ´ACHT ´mO[nate“ (76 f.) dauern und andererseits historisch durch „nIcht ´wie ´JETZT; also JETZT, g ´glbts SO:; [...] von (.) be ´EIns ´zum ´beiSPIEL? [bis] ´zum (.) ´de ´es HA;“ (70 f.). Deutlich wird hierdurch, dass die Gruppe „ge´FLÜCH`tete die;> [...] <<p> stu´DIE`ren wOllen;>“ (69) eine einmalige sprachbildende Maßnahme durchlief, die direkt aus dem Umstand der Flucht resultierte. Diese Maßnahme führte allerdings dazu, dass der Interviewte „kEln; °hh An`erkennte PRÜfungen.“ (268) in Form des DTZ schrieb, obwohl der universitäre Deutschkurs darauf vorbereitete (266 ff.). Die Maßnahme der Universität war somit direkt dafür verantwortlich, dass die sprachliche Progression und vor allem die Sprachprüfungsprogression des Interviewten ungewöhnlich verlief, indem er Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit bereits vor dem DTZ und dem „´IEben ´in ´DEUTSCHland“-Test (269) absolvierte. Es kann angenommen werden, dass genau darin sowohl die Ursache für negative Sprachprüfungsergebnisse und -erfahrungen als auch die Ursache für die Bewertung bereits erreichter sprachlicher Erfolge als belanglos liegt. Der Frage, inwiefern zudem die sprachlichen Fehler, die der Interviewte produziert (siehe Kapitel 6.1), auf die unzureichende Vertiefung der Sprachniveaustufen A2 und B1 zurückgeführt werden können, soll hier nicht weiter nachgegangen werden. Als Konsequenz der historisch bedingten

Benachteiligung geflüchteter Studieninteressierter durch amtliche und universitäre Instanzen ergibt sich jedoch die (bildungs)politische Verantwortung, diese Nachteile aufzuarbeiten.

Eine Möglichkeit dieser Aufarbeitung stellt das Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit dar: Während der Studierende die Frage nach den Veränderungen in seinem Leben durch das Fachgespräch (349 ff.) erst nach langen Pausen und einer Rückfrage auf Arabisch (351 ff.) beantwortet, interpretiert er die Frage hinsichtlich seiner emotionalen Veränderung (352 ff.). Die Folge des Fachgesprächs, dass seine „motivaTION? [...] <<dim> für ein ´STUdium [...] bEsser,“ (355 f.) ist, zeigt dabei einen direkten Kontrast zu der emotionalen Erschwerung des Wartens durch frühere Sprachlernerfahrungen und damit ein unmittelbares Potenzial des Fachgesprächs. Der zeitliche Verlust als bildungsbiografisches Hindernis wird so zerstört und die relevanten zeitlichen Ressourcen zur zukünftigen Entwicklung der persönlichen Biografie werden freigesetzt, sodass der Studierende abschließend eine positive Gesamteinschätzung hinsichtlich des Fachgesprächs als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten vornimmt:

also dAs; flnd ich- ((murmelt leise)) also- ((murmelt leise)) <<p> °h> dann ´hab `ich ´!NICHTS! `ver´lOren.
also ´kElne `JAHre. [...] <<p> genAU;> al`so ´ich wer`de ´nlcht jEtzt; ((lacht leise)) °hh vIEr`un´zwAnzig `und
´Immer `noch nlcht- ((lacht leise)) mit `dem ´stU`dium ´AN`gefangen. genAU. ((0.8 Sek.)) al`so ´dAs flnd
ich; <<pp> so-> ((0.3 Sek.)) <<p> SO gUt;> <<p> Echt-> (371ff.)

7 Fazit und Ausblick: Das Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten?

Die vorliegende Bachelorarbeit verfolgte das Ziel, in einer qualitativ-empirischen Erhebung das Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten zu beleuchten und die Potenziale, die es verspricht, zu analysieren. Dazu wurden zuerst begriffliche Zusammenhänge dargestellt und notwendige Termini und Konzepte eingeführt, sowie die Verortung des Untersuchungsgegenstandes im Themenbereich Testen, Prüfen und Evaluieren vorgenommen. Die Gütekriterien von Sprachprüfungen und die Dimensionen, nach denen Sprachprüfungen klassifiziert werden können, stellten dabei theoretische Schwerpunkte dar, um auf die Komplexität und die Vielfältigkeit des Themenbereiches hinzuweisen. Auf dieser allgemeinen Grundlage wurde das Untersuchungsfeld weiter eingegrenzt, indem die sprachliche Studierfähigkeit als notwendige Bedingung für internationale Studierende zur Immatrikulation an deutschen Hochschulen erörtert wurde. Hierzu gehörte die Darstellung der Studienrealität internationaler Studierender, woran sich die Beschreibung konventionell eingesetzter Prüfungen anschloss. Darüber hinaus wurde ausführlich darauf eingegangen, welche Kritikpunkte an den verschiedenen Prüfungsformaten in der Forschung bestehen. Die Kritik leitete daran anschließend zu einer Maßnahme der Hochschule Ostwestfalen-Lippe für Geflüchtete über, die sich seit 2016 auch ohne hinreichende sprachliche Nachweise nach dem erfolgreichen Absolvieren eines Fachgesprächs befristet immatrikulieren können. Das Fachgespräch als neue Möglichkeit der Prüfung sprachlicher Studierfähigkeit stellte daher den zentralen Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit dar.

Hierauf folgte die Beschreibung und Begründung der qualitativ-empirischen Erhebung, die in Form eines halbstrukturierten Interviews mit einem geflüchteten Studierenden, der ein Fachgespräch absolviert hatte, stattfand. Als Vorstudien dazu dienten einerseits ein Pilotinterview mit einer anderen Fachgesprächsteilnehmerin und ein Telefongespräch mit dem Zuständigen der Geflüchtetenberatung der Hochschule Ostwestfalen-Lippe. Auf der Grundlage des Transkripts des halbstrukturierten Interviews fand daraufhin die qualitativ-interpretative Analyse in Anlehnung an die *Grounded Theory* statt, die schließlich vorläufige empirische Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellung zuließ, welche Potenziale das Fachgespräch verspricht:

Die sprachliche Analyse der Daten ergibt, dass der interviewte Studierende ausführlich und reflektiert auf die Impulse des Interviewers reagieren kann und dadurch eine erfolgreiche und

vielschichtige Analyse ermöglicht. Während auf der morphologisch-syntaktischen Produktionsebene sprachliche Defizite auftreten, zeigt der Interviewte besonders hohe sprachliche Kompetenzen im diskursiv-pragmatischen Bereich.

Zudem existiert das Fachgespräch als unmittelbare Kategorie in der lebenswirklichen Realität des Studierenden, der die Maßnahme umfassend und differenziert beschreiben kann und final positiv evaluiert. Dabei zeigen sich sowohl die Konstituenten der Fragen, des Fachpersonals und der Zeit als auch thematische Schwerpunkte der Biografie, des Spracherwerbs und des Fachbereichs. Auf dieser Basis formen sich in der Analyse durch das Kodieren vier Kategorien zentraler Relevanz. Diese Kategorien beziehen sich sowohl direkt auf die Prüfungsform als auch indirekt mit dem Fachgespräch verbunden auf die Immatrikulation und das Studium und werden als Potenziale dargestellt:

Zuerst verdeutlicht die Analyse einen sozialen Konflikt, da mit der Entscheidung des Geflüchteten, ein Studium in Deutschland absolvieren zu wollen, das Risiko des Verlusts sozialer Teilhabe verbunden ist. Dieses Risiko führt zu persönlicher Unsicherheit in Bezug auf die Entscheidung für sprachliche und universitäre Bildung und betrifft zudem über den Interviewten hinaus auch andere Personen, die sich in ähnlichen Situationen befinden. Aus dem sozialen und persönlichen Druck resultiert schließlich eine starke Produktorientierung, um biografischen Erfolg beweisen zu können. Das Fachgespräch birgt deshalb das Potenzial, durch den Hochschulzugang zumindest befristeten bildungsbiografischen Fortschritt zu ermöglichen. Zudem verhilft es zum Eintritt in ein neues soziales Netzwerk und dadurch zum Abbau sozialer und persönlicher Konflikte.

Weiterhin lässt die Immatrikulation als Folge des Fachgesprächs ein allgemeinsprachliches Potenzial erkennen, da durch den authentischen Input des Studiums der deutsche Zweitsprachenerwerb selbstständig fortgesetzt werden kann. Inwiefern dieses Spracherwerbspotenzial allerdings dadurch eingeschränkt wird, dass der sprachliche Input des Studiums nicht den Anforderungen in konventionellen Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit entspricht, gilt es in zukünftiger Forschung aufzudecken. Ebenso muss auch untersucht werden, welche Rolle der sprachlichen Studienvorbereitung bei der Strategievermittlung zukommt, um den sprachlichen Input im Studium nutzbar zu machen. Es zeigt sich aber, dass sprachlicher Fortschritt auch oder gerade durch das Studium, zu dem das Fachgespräch verhilft, stattfinden

und gleichzeitig zu inhaltlicher und sprachlicher Weiterbildung und somit zum Erreichen sowohl universitärer als auch sprachlicher Abschlüsse beitragen kann.

In Abgrenzung zur allgemeinsprachlichen ergibt die Betrachtung der fachlich-fachsprachlichen Dimension, dass während des Studiums Schwierigkeiten auftreten, die die hochschulgebundene Fachsprache, das Fachhandeln und die universitären Strukturen und Abläufe betreffen. Obwohl der Studierende trotz dieser Schwierigkeiten einen Lernprozess durchläuft, bietet gerade das Fachgespräch durch seine Verbindung zum Fachpersonal als zentralem Bewertungsmedium die Möglichkeit, fachlich-fachsprachlich bezogene Kompetenzen und Potenziale adäquat einschätzen zu können. Dazu muss allerdings ausreichende *language testing and assessment literacy* des Fachpersonals gewährleistet werden. Darüber hinaus müssen mögliche *Washback*-Effekte des Fachgesprächs erörtert werden, die fachlich-fachsprachliche Kompetenzen schon während der Studien- und Prüfungsvorbereitung in den Fokus rücken.

Zuletzt zeigt die Analyse ein zeitlich-biografisches Potenzial, indem das Fachgespräch hinderlichem Warten entgegenwirkt, sodass zeitliche Ressourcen freigesetzt und nutzbar gemacht werden. Zudem bringt ein zeitlich-historischer Aspekt die Umstände der Asylmigration seit 2015 mit der Biografie des Studierenden in Verbindung und begründet daher das Fachgespräch als besondere Maßnahme für geflüchtete Studieninteressierte.

Inwiefern darüber hinaus etwa politische oder institutionelle Aspekte weitere Dimensionen darstellen, die auf die Potenziale des Fachgesprächs wirken, oder ob dem Fachgespräch nicht nur ein inhaltliches, sondern auch ein theoretisches Konstrukt zugrunde liegt, konnte durch die Analyse nicht gezeigt werden. Dies gilt auch für die Perspektiven anderer Studierender sowie institutioneller, fremdsprachendidaktischer und bezugswissenschaftlicher Beteiligter am Fachgespräch. Sie sollen als Desiderata verstanden werden und Anknüpfungspunkte zu zukünftigen Forschungsprojekten darstellen, die das Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten untersuchen. Ebenso konnte die Entwicklung des Studierenden nach dem Abschluss des ersten Semesters und die damit verbundenen Erfahrungen mit Prüfungen im hochschulischen Bereich im Rahmen dieser Bachelorarbeit nicht betrachtet werden. Es bedarf demnach Longitudinalstudien, die diachrone Entwicklungen wie den tatsächlichen Studienerfolg des Studierenden aufdecken. Des Weiteren gilt es zu untersuchen, ob und wie das Fachgespräch mehr noch als eine Alternative eine sinnvolle Ergänzung zu konventionellen Prüfungen der sprachlichen Studierfähigkeit darstellen kann, um den

individuellen Kompetenzprofilen von Lernenden in maximaler Weise gerecht zu werden. Schließlich kann auch das halbstrukturierte Interview nur einen Teil des Untersuchungsinteresses beleuchten, sodass alternative Erhebungsmethoden in Form empirischer Triangulation benötigt werden, um methodisch-methodologischer Einseitigkeit vorzubeugen und sich der gesamtheitlichen Abbildung des Fachgesprächs nähern zu können.

Die vorliegende Bachelorarbeit erhebt somit nicht den Anspruch, das Fachgespräch abschließend in der Faktorenkomplexion Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verorten oder seine Potenziale erschöpfend erschließen zu können. Zudem konnten erfahrungs- und ressourcenbedingt nicht alle Gütekriterien der qualitativen Forschung in vollem Maße eingehalten werden, sodass die vorliegenden Ergebnisse höchstens minimal generalisierbar sind und nur sehr bedacht auf andere Kontexte übertragen werden dürfen. Aus diesem Grund soll das Fazit dieser Bachelorarbeit ein Fragezeichen in seinem Titel tragen, zeigt es doch die Bewusstheit um die Begrenztheit seiner Aussagekraft und die Forderung nach notwendiger weiterer theoretischer und empirischer Erforschung des Fachgesprächs als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten.

Dennoch soll diese Bachelorarbeit einen Beitrag auf dem prüfungspraktischen Weg leisten, „nur ‚gute Instrumente‘ einzusetzen, die erprobt und validiert wurden“ (Harsch 2012: 167). Außerdem soll sie der fremdsprachendidaktischen Bedeutung der*des Lernenden und der gesellschaftlichen Bedeutung der*des Geflüchteten gerecht werden, die*der sich durch ihre*seine Entscheidung für den deutschen Spracherwerb auch für gesellschaftliche Teilhabe öffnet. Diese didaktisch-gesellschaftliche Verantwortung hat die vorliegende Bachelorarbeit theoretisch, empirisch-methodisch und inhaltlich umzusetzen versucht, versteht sie sich doch als Beobachterin des interviewten geflüchteten Studierenden auf seiner zweitsprachigen Reise, nicht nur seinen „!´BA!`chelor ´fEr`tig[zustellen]“ (142), sondern auch „zu´FRIE`den“ (112) zu werden.

8 Literaturverzeichnis

- Abel, Andrea (2010): Sprachtests und soziale Implikationen. *Deutsch als Fremdsprache* 47, 3, 202-209.
- Arras, Ulrike (2012): Im Rahmen eines Hochschulstudiums in Deutschland erforderliche sprachliche Kompetenzen – Ergebnisse einer empirischen Bedarfsanalyse. In: Tinnefeld, Thomas (Hrsg.): *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht. Anforderungen, Ausrichtung, Spezifik*. Saarbrücker Schriften zu Linguistik und Fremdsprachendidaktik (SSLF), Band 1. Saarbrücken: HTW, 137-148.
- Association of Language Testers in Europe (ALTE) (2005): *Handreichungen für Testautoren*. https://www.testdaf.de/fileadmin/Redakteur/Bilder/Aktuelles/2007/ALTE_Deutsche_HR_Vorwort.pdf (04.02.2019).
- Bärenfänger, Olaf; Tschirner, Erwin (2010): Testen und Prüfen in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung in den neuen Themenschwerpunkt. *Deutsch als Fremdsprache* 47, 2, 67-69.
- Bianchi, Robert Michael (2012): 3arabizi – When local Arabic meets global English on the Internet. *Acta Linguistica Asiatica* 2, 1, 89-100.
- Breuer, Franz; Muckel, Petra; Dieris, Barbara (2018): *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Wiesbaden: Springer.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018): *Das Bundesamt in Zahlen 2017. Asyl, Migration und Integration*. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/bundesamt-in-zahlen-2017.pdf?__blob=publicationFile (12.12.2018).
- Daase, Andrea; Hinrichs, Beatrix; Settinieri, Julia (2014): Befragungen. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 103-122.
- Dahmen, Jennifer; Thaler, Anita (2017) (Hrsg.): *Soziale Geschlechtergerechtigkeit in Wissenschaft und Forschung*. Opladen u.a.: Barbara Budrich.
- Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 213-227.
- Demming, Silvia (2013): Zur Konstruktvalidität der DSH. In: Ferraresi, Gisella; Liebner, Sarah (Hrsg.): *SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 92. Göttingen: Universitätsverlag, 219-233.

- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2011): Einführung in die Sprachlehrforschung. 4., überarbeitete Auflage, Tübingen u.a.: Narr Francke Attempto.
- Ehlich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 26, 1, 3-24.
- El Baghdadi, Houria (2013): *Sprachbeschreibung Modernes Standard-Arabisch*. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachbeschreibung_arabisch.pdf (15.11.2018).
- Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin; München: Langenscheidt.
- Fleck, Ludwik (1993): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv. Mit einer Einleitung herausgegeben von Lothar Schäfer und Thomas Schnelle*. 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fleck, Ludwik (2011): Das Problem einer Theorie des Erkennens. In: Werner, Sylwia; Zittel, Claus (Hrsg.): *Denkstile und Tatsachen. Gesammelte Schriften und Zeugnisse*. Berlin: Suhrkamp, 260-309.
- Glaboniat, Manuela; Müller, Martin; Rusch, Paul; Schmitz, Helen; Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kann-Beschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1 – A2, B1 – B2, C1 – C2*. Berlin; München: Langenscheidt.
- Glaboniat, Manuela (2010): Internationale DaF-Zertifikate. Ein Überblick. *Deutsch als Fremdsprache* 47, 3, 131-142.
- Hagemann, Jörg; Henle, Julia (2014): Transkribieren nach GAT2 (Minimal- und Basistranskript) – Schritt für Schritt. https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/mitarbeiter/hagemannfr/Transkribieren_nach_GAT_2.pdf (17.12.2018).
- Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza; Schmitt, Reinhold (2012): Raum als interaktive Ressource. Eine Explikation. In: Hausendorf, Heiko; Mondada, Lorenza; Schmitt, Reinhold (Hrsg.): *Raum als interaktive Ressource*. Studien zur deutschen Sprache, Band 62. Tübingen: Narr Francke Attempto, 7-36.
- Harsch, Claudia (2012): Der Einsatz von Sprachtests in der Fremdsprachenforschung: Tests als Untersuchungsgegenstand und Forschungsinstrument. In: Doff, Sabine (Hrsg.): *Empirisch basierte Methoden in der Fremdsprachenforschung: Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 150-183.
- Heublein, Ulrich; Sommer, Dieter; Weitz, Birgitta (2004): *Studienverlauf im Ausländerstudium. Eine Untersuchung an vier ausgewählten Hochschulen*. Bonn: DAAD. https://www.daad.de/de/download/zahlen/dok-und-mat_55.pdf (12.12.2018).

- Heublein, Ulrich; Richter, Johanna; Schmelzer, Robert; Sommer, Dieter (2012): *Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010*. Hannover: HIS. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201203.pdf (12.12.2018).
- Heublein, Ulrich; Ebert, Julia; Hutzsch, Christopher; Isleib, Sören; Richter, Johanna; Schreiber, Jochen (2015): *Studienbereichsspezifische Qualitätssicherung im Bachelorstudium. Befragung der Fakultäts- und Fachbereichsleitungen zum Thema Studienerfolg und Studienabbruch*. Hannover: DZHW. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201503.pdf (07.01.2019).
- Heublein, Ulrich; Ebert, Julia; Hutzsch, Christopher; Isleib, Sören; König, Richard; Richter, Johanna; Woisch, Andreas (2017): *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: DZHW. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf (12.12.2018).
- Hirschfeld, Ursula; Seddiki, Aoussine (2003): Arabisch. In: Hirschfeld, Ursula; Kelz, Heinrich P.; Müller, Ursula (Hrsg.): *Phonetik international: Von Afrikaans bis Zulu. Kontrastive Studien für Deutsch als Fremdsprache*. Waldsteinberg: Heidrun Popp. <http://research.uni-leipzig.de/agintern/phonetik/Downloads/Arabisch.pdf> (14.12.2018).
- Hochschule Ostwestfalen-Lippe (HS OWL) (2016): *Verfahrensanweisung zum erleichterten Beweisverfahren bei der Einschreibung von Flüchtlingen (aufgrund des Erlasses vom 28.08.2015 und des Beschlusses der KMK vom 03.12.2015)*. Unveröffentlichter Text, siehe Anhang 9.1.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK); Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): *Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT) (Beschluss der HRK vom 08.06.2004 und der KMK vom 25.06.2004 i.d.F der HRK vom 10.11.2015 und der KMK vom 12.11.2015)*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_25_RO_DT.pdf (12.12.2018).
- Hoffmann, Lothar (1985): *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 2., bearbeitete Auflage, Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Jolie, Stephan (Hrsg.) (2018): *Internationale Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften: Chancen, Perspektiven, Herausforderungen*. Bielefeld: Universitäts-VerlagWebler.
- Kielblock, Stephan; Lange, Andreas (2013): Das Problemzentrierte Interview. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung & Sozialisation* 33, 4, 439-448.
- Kleppin, Karin; Grotjahn, Rüdiger (2015): *Prüfen, Testen, Evaluieren*. München: Klett-Langenscheidt.

- Koreik, Uwe (2005): Die DSH: Aktuelle Entwicklungen. In: Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne; Timmermann, Waltraud (Hrsg.): *Sprachtests in der Diskussion*. Wittenberger Beiträge zur deutschen Sprache und Kultur, Band 4. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 198-207.
- Krekeler, Christian (2011): Sprachtests, Feedback und Lernen. *Deutsch als Fremdsprache* 48, 2, 74-83.
- Krekeler, Christian (2013): Alternative Sprachprüfungen und Fairness. In: Clalüna, Monika; Tschanner, Barbara (Hrsg.): *Beurteilen im DaF-/DaZ-Unterricht. Testen – Evaluieren – Prüfen. Akten der Vierten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 29. und 30. Juni 2012 – Universität Bern*. Stallikon: Käser Druck, 27-31.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005): Sprachtests: Politische und ethische Dimension. In: Kühn, Ingrid; Lehker, Marianne; Timmermann, Waltraud (Hrsg.): *Sprachtests in der Diskussion*. Wittenberger Beiträge zur deutschen Sprache und Kultur, Band 4. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 9-27.
- Krumm, Hans-Jürgen (2013): Sprachtests oder Sprachprofile. Was Sprachenlernende können müssen oder lernen dürfen und wie das zu beurteilen ist. In: Clalüna, Monika; Tschanner, Barbara (Hrsg.): *Beurteilen im DaF-/DaZ-Unterricht. Testen – Evaluieren – Prüfen. Akten der Vierten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 29. und 30. Juni 2012 – Universität Bern*. Stallikon: Käser Druck, 11-26.
- Kruse, Andreas; Schmitt, Eric (1998): Halbstrukturierte Interviews. In: Jüttemann, Gerd; Thomae, Hans (Hrsg.): *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften*. Weinheim: Beltz, 161-174.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): *Hochschulzugang und Hochschulzulassung für Studienbewerberinnen bzw. Studienbewerber, die fluchtbedingt den Nachweis der im Heimatland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung nicht erbringen können (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03.12.2015)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_12_03-Hochschulzugang-ohne-Nachweis-der-Hochschulzugangsberechtigung.pdf (12.12.2018).
- Liedke, Martina (2016): Grundlagenwissen über den Lerngegenstand deutsche Sprache. In: Roche, Jörg (Hrsg.): *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 55-127.
- Marks, Daniela (2015): Prüfen sprachlicher Kompetenzen internationaler Studienanfänger an deutschen Hochschulen – Was leistet der TestDaF? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20, 1, 21-39.
- Mempel, Caterina; Mehlhorn, Grit (2014): Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 147-166.

- Messick, Samuel (1996): Validity and washback in language testing. *Language Testing* 13, 3, 241-256.
- Möhring, Jupp; Bärenfänger, Olaf (2018): Hochschulzugangsprüfungen und die Studienrealität: Eine empirische Untersuchung zu Lese- und Wortschatzanforderungen in der Studieneingangsphase. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45, 4, 540-572.
- Oltmer, Jochen (2017): *Migration. Geschichte und Zukunft der Gegenwart*. Darmstadt: WBG.
- Perlmann-Balme, Michaela (2010a): Testen und Prüfen von Sprachkenntnissen. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 35. Berlin; New York: de Gruyter, 1272-1288.
- Perlmann-Balme, Michaela (2010b): Sprachprüfung. In: Barkowski, Hans; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen u.a.: Narr Francke Attempto, 308-309.
- Perlmann-Balme, Michaela (2011): Deutsch-Test für Zuwanderer. Internationale Qualitätsstandards bei der Testentwicklung. *Deutsch als Fremdsprache* 48, 1, 13-22.
- Perlmann-Balme, Michaela (2013): Qualitätssicherung bei Bewertenden produktiver Leistungen. In: Clalüna, Monika; Tschärner, Barbara (Hrsg.): *Beurteilen im DaF-/DaZ-Unterricht. Testen – Evaluieren – Prüfen. Akten der Vierten Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 29. und 30. Juni 2012 – Universität Bern*. Stallikon: Käser Druck, 33-37.
- Plassmann, Sibylle (2011): Aktuelle Methoden der Testmethodik und Qualitätssicherung am Beispiel des Deutsch-Tests für Zuwanderer. *Deutsch als Fremdsprache* 48, 1, 23-29.
- Plutzar, Verena (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In: Cölfen, Hermann; Januschek, Franz (Hrsg.): *Flucht_Punkt_Sprache*. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST), Band 89. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr OHG, 109-133.
- Riemer, Claudia (1997): *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb. Eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren*. Perspektiven Deutsch als Fremdsprache, Band 8. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Riemer, Claudia; Settinieri, Julia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 35. Berlin; New York: de Gruyter, 764-781.

- Riemer, Claudia; Wild, Kathrin (2016): L2-Motivation – internationale und sprachspezifische Perspektiven. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 45, 2, 3-11.
- Roche, Jörg (Hrsg.) (2016a): *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Roche, Jörg (2016b): Grundlagen zum Sprachenerwerb. In: Roche, Jörg (Hrsg.): *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 3-53.
- Roche, Jörg; Terrasi-Haufe, Elisabetta (2016): Grundlagenwissen zum Deutschunterricht mit Flüchtlingen. In: Roche, Jörg (Hrsg.): *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 129-169.
- Rösch, Heidi (2017): *Deutschunterricht in der Migrationsgesellschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Weimar; Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schmelter, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia; Demirkaya, Sevilen; Feldmeier, Alexis; Gültekin-Karakoç, Nazan; Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh, 33-45.
- Schmitt, Reinhold (2007): Von der Konversationsanalyse zur Analyse multimodaler Interaktion. In: Kämper, Heidrun; Eichinger, Ludwig M. (Hrsg.): *Sprachperspektiven. Germanistische Linguistik und das Institut für Deutsche Sprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 395-417.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzauchner, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.
<http://www.gespraechsforschung-online.de/fileadmin/dateien/heft2009/px-gat2.pdf> (17.12.2018).
- Šimić, Mirjana (2016): Grundlagenwissen zu Flucht und Asyl. In: Roche, Jörg (Hrsg.): *Deutschunterricht mit Flüchtlingen. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 171-188.
- Statistisches Bundesamt (2016): *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wintersemester 2015/2016*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410167004.pdf?__blob=publicationFile (07.01.2019).

- Strauss, Anselm L. (1998): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Auflage, München: Wilhelm Fink.
- Thielmann, Winfried (2017): Genuin wissenschaftssprachliche Strukturen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 44, 5, 546-569.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2016): *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen*. 2. Auflage, Wien: UNHCR. https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/02/AT_Traumahandbuch_2017.pdf (04.02.2019).
- Vogt, Karin (2011): Leistungsmessung und -beurteilung – Kompetenzen europäischer Fremdsprachenlehrkräfte. *Deutsch als Fremdsprache* 48, 4, 205-211.
- Wisniewski, Katrin (2018): Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländerinnen und -ausländern: Eine Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45, 4, 573-597.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* 1, 1. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519> (06.01.2019).
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra (2018): *Erkämpfte Hochschulzugänge in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische Perspektiven auf Biografien von Lehramts- und Jurastudentinnen*. Wiesbaden: Springer.
- Wollert, Mattheus; Zschill, Stephanie (2017): Sprachliche Studierfähigkeit: ein Konstrukt auf dem Prüfstand. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 44, 1, 2-17.

9 Anhang

9.1 Verfahrensanweisung der Hochschule Ostwestfalen-Lippe¹⁵

¹⁵ Die personenbezogenen Angaben des Dokuments wurden durch den Verfasser der Arbeit geschwärzt.

Hochschule OWL - [REDACTED]

Dezernat I / Justitiariat

Telefon: [REDACTED]
Durchwahl: [REDACTED]
Telefax: [REDACTED]

Auskunft erteilt: [REDACTED]
E-mail: [REDACTED]
Akt.-Z. [REDACTED]

26. Januar 2016

Verfahrensanweisung zum erleichterten Beweisverfahren bei der Einschreibung von Flüchtlingen

(aufgrund des Erlasses vom 28.08.2015 und des Beschlusses der KMK vom 03.12.2015)

Grundsätzliche Voraussetzung bei einer Einschreibung:

§ 48 Absatz 1 HG:

- 1.) **NACHWEIS** der erforderlichen Qualifikation (HZB)
- 2.) **NACHWEIS** der sonstigen Zugangsvoraussetzungen (deutsche Sprachkenntnisse, ggf. Vorpraktika)

Bei Flüchtlingen ist der geforderter Nachweis nicht möglich, weil diese Unterlagen „auf der Flucht nicht mitgeführt werden konnten oder abhandengekommen sind und auch nicht nachträglich über die zuständigen Stellen der Heimatländer beschafft werden können, weil diese teilweise nicht mehr existieren,...“ (Vgl. KMK Beschluss vom 28.08.2015).

= Annahme eines unverschuldeten Beweisnotstands

(dies darf nicht automatisch zur Ablehnung der Einschreibung führen)

Hochschulen können Verfahren entwickeln, wodurch dem Bewerber ermöglicht wird, den Nachweis seiner den Hochschulzugang eröffnenden Vorqualifikation auf andere Weise zu erbringen.

Verfahren zur Prüfung des Hochschulzugangs an der HS OWL:

-Entwicklung eines Formblattes/ Antragsformular auf Einschreibung in den Studiengang XY zusammen mit dem International Office auf deutscher Sprache (muss englisch übersetzt werden)



1.) Feststellung des persönlichen Anwendungsbereichs:

- Angabe von persönlichen Daten (Name, Geb.Datum, Geburtsland, derzeitige Adresse)
- Bewerber muss Status eines Geflüchteten (Aufenthaltsstatus entsprechend des KMK-Beschlusses vom 03.12.2015) nachweisen

2.) Prüfung der erforderlichen Qualifikation (HZB) gemäß § 48 Absatz 1

- Angabe auf Formblatt ob Zeugnis vorhanden ist oder nicht

- Ja Prüfung der HZB möglich
(danach Prüfung der sonstigen Zugangsvoraussetzungen)
- Nein Prüfung der HZB aufgrund der **folgenden Angaben im Formblatt:**

- a.) schulische Ausbildung (Angaben zu Bildungseinrichtung, Art des Bildungsabschlusses, Datum des Bildungsabschlusses, Fachrichtung, Abschlussnote)
- b.) Hochschulische Ausbildung (Angaben zu Bildungseinrichtung, Studienort, Studiengang nebst Fachrichtung, Art des Bildungsabschlusses, Datum des Abschlusses, ggf. Note für Zulassung in den Masterstudiengänge erforderlich)
- c.) Plausibilisierung der Bildungsbiographie mittels ANABIN (International Office)
- d.) Feststellung der Studierfähigkeit mittels TestAS (Prüfung der Studierfähigkeit als Kompensation zu den fehlenden Unterlagen)

3.) Prüfung der sonstigen Zugangsvoraussetzungen (§ 48 Absatz 1 HG)

a.) Ausreichende Kenntnis der deutschen Sprache

- aa.) Angabe des Sprachniveaus plus Sprachzertifikat (Nachweis)

- bei fehlendem Sprachzertifikat - Sprachfeststellungsprüfung über bibis e.V. (Sprachzertifikat muss nachgeholt werden) und Motivationsgespräch (Steuerungselement der Fachbereiche, um motivierten Studierenden den Zugang zu ermöglichen, da aufgrund der Fluchtsituation keine Vorbereitung auf die deutsche Sprache möglich war)

bei Sprachzertifikat B 1 - Motivationsgespräch

b.) Ggf. Angabe eines Vorpraktikums

bei fehlenden Vorpraktika - Antrag beim zuständigen Prüfungsausschuss des jeweiligen Studiengangs, diese Voraussetzung zu einem späteren Zeitpunkt nachholen zu können (Einzelfallprüfung)



(=Entscheidungshoheit des Fachbereichs bzw. Prüfungsausschusses)

Mögliche Fallkonstellation:

a.) Zeugnis vorhanden und Sprachzertifikat B2

– herkömmliches Einschreibungsverfahren (§ 48 Abs. 1 HG)

Beachte: Bei zulassungsbeschränkten Studiengängen richtet sich die Einschreibung nach der Vorabquote (7%) für Ausländer gemäß der VergabeVO

b.) Zeugnis vorhanden und kein Sprachzertifikat als Nachweis der Deutschkenntnisse

- Sprachfeststellung Niveau B2:

= Motivationsgespräch:

befristete Einschreibung und Nachweises B2 innerhalb von 1 Semestern plus 10 Credits im jeweiligen Studiengang (Härtefallantrag Verlängerung der Befristung um max. 1 Semester)

- Sprachfeststellung Niveau B1:

= Motivationsgespräch:

befristete Einschreibung und Nachweises B2 innerhalb von 2 Semestern plus 15 Credits im jeweiligen Studiengang (Härtefallantrag Verlängerung der Befristung um max. 1 Semester)

- Sprachfeststellung Niveau unter B1

= Motivationsgespräch zu diesem Zeitpunkt noch nicht möglich

=Einschreibung als Sprachschüler (Nutzung der Infrastruktur, Teilnahme an englischsprachigen Modulen an der HS OWL)

c.) Zeugnis nicht vorhanden und Sprachzertifikat B2

- TestAS:

= Bei Erreichen der erforderlichen Punktzahl reguläre Einschreibung

d.) Zeugnis nicht vorhanden und kein Sprachzertifikat

-TestAS, und Prüfung bzw. Feststellung des jeweiligen Sprachniveaus wie unter b.)



9.2 Themenliste des halbstrukturierten Interviews

**Themenliste des Interviews für die
Bachelorarbeit in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache:
Das Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten**

1. Gesprächseinstieg:

- Einholen des Einverständnisses der Aufnahme
- Zusicherung der Anonymisierung
- Klärung der gewünschten Gesprächsform
- Explikation der Akzeptanz von individuellen Meinungen
- Explikation der Akzeptanz aller sprachlichen Äußerungen

2. Vorformulierte Einstiegsfrage:

- Wie gut ist dein Deutsch? Wie findest du dein Deutsch?

3. Fragen auf der Grundlage der Vorstudien:

- Teil A: Biografie im Kontext von Deutsch als Zweitsprache
 - a. Seit wann lernst du Deutsch? Wie hast du Deutsch gelernt (z.B. Kurse)?
 - b. Warum hast du Deutsch gelernt? Was waren deine Ziele? Hast du sie erreicht?
 - c. Was machst du momentan? Welche weiteren Ziele hast du?
 - d. Wie ist dein Studium? Was gefällt dir und was gefällt dir nicht?
 - e. Wie ist die deutsche Sprache im Studium? Was ist schwer und was ist leicht?
 - f. Lernst du derzeit Deutsch? Wenn ja, wie? Besuchst du einen Kurs?
- Teil B: Erfahrungen mit Sprachprüfungen
 - a. Welche Sprachprüfungen hast du gemacht? Hast du sie bestanden?
 - b. Bereitest du dich auf eine Sprachprüfung vor? Wenn ja, welche?
 - c. Was ist deine Meinung über Sprachprüfungen?
 - d. Sind Sprachprüfungen wichtig für ein Studium? Warum (nicht)?
- Teil C: das Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit
 - a. Wie hast du deinen (sprachlichen) Hochschulzugang erhalten?
 - b. Wie lief das Fachgespräch ab? Welche Erfahrungen hast du gemacht?
 - c. Wie hat sich deine Situation durch das Fachgespräch verändert?
 - d. Welche Vor- und Nachteile hat das Fachgespräch?

4. Fragen als spontane Reaktion auf thematisierte Inhalte:

- Konfrontationsfragen (Kennst du auch andere Standpunkte?)
- Störfragen (Kann man das verallgemeinern?)
- Verständnisfragen (Wie meinst du das genau? Kannst du mir das erklären?)
- Zurückspiegelungsfragen (Verstehe ich dich richtig?)

5. Abschluss durch Fazitgenerierung:

- Hast du noch weitere Fragen oder Anmerkungen?
- Könntest du deinen Standpunkt kurz zusammenfassen?

9.3 Transkript des halbstrukturierten Interviews

Meta Information

Project name das Fachgespräch als Prüfung der sprachlichen Studierfähigkeit von Geflüchteten

Speakertable

JG	Sex	m
JG	Languages used	deu
L1		deu
L2		ara
I	Sex	m
I	Languages used	deu
L1		ara
L2		deu

TRANSKRIPTIONSKOPF

Datum, Ort der Aufnahme: 25.10.2018, Bielefeld

Datum, Ort der Transkription: 29.10.2018-23.11.2018, Bielefeld

Dauer der Aufnahme: 00:39:44

Aufnehmende*r: Johannes Gereons

Transkribierende*r: Johannes Gereons

Sprechende: Interviewer (JG), Interviewter (I)

Sonstiges: externe Anmerkungen (extern), Übersetzung Interviewer (TL-JG), Übersetzung Interviewter (TL-I)

Format: Halbstrukturiertes Interview

Anmerkungen: Das Gespräch fand in einem geschlossenen Raum ohne Anwesenheit Dritter statt. Der Interviewte zeigte auch nach dem Ende des Interviews großen Gesprächsbedarf und fragte nach einem weiteren Interview.

[1]

JG [v]	0 [00:00.0]	1 [00:00.4]	2 [00:00.7]	3 [00:01.3]	4 [00:01.6]	5 [00:02.0]	6 [00:02.3]	7 [00:03.0]	8 [00:03.3]
extern [nv]	((schnalzt))okE;; ((schnalzt))sUper;°h em::- ich `wÜrd (.) dich einmal ganz kurz `FRAGEN- ((0.4 Sek.)) ((0.3 Sek.))								

[2]

JG [v]	9 [00:04.7]	10 [00:05.3]	11 [00:07.2]	12 [00:08.0]	13 [00:08.2]	14 [00:09.0]
I [v]	<<all> ob das o'kE is-> dass ich das `AUFnahme `unser geSPRÄCH?					
extern [nv]	jA- is KEIN `problEm; ((0.9 Sek.)) <<p>					

[3]

18 [00:12.6]

17 [00:11.7]

15 [00:09.6] 16 [00:10.2]

JG [v] oke sUPer;> Und- stÖrt `dich das wenn das hier LIEGT? <<p> soll `ich das UM`drehen?> <<p, dim> O`der is
 I [v] [hm:-]

<das> referiert auf das Aufnahmegerät.

[4]

19 [00:13.5] 20 [00:13.6] 21 [00:14.1] 22 [00:14.7] 23 [00:15.1] 24 [00:15.4]

JG [v] es o[`KE so;]> [
 I [v] ne:- <<p> is o`kE;> [dann:-] kAnn ich- <<:-> be`schEId wissen `wie lange `IST
 extern [nv] ((0.3 Sek.))

[5]

31 [00:21.0]

25 [00:16.7] 26 [00:17.3] 27 [00:17.9] 28 [00:18.6] 29 [00:19.2] 30 [00:19.7]

JG [v] [<<lachend> eh;>] [okE;] `hh em:- genAU; an `sonsten `wollt ich dir noch SAgen; dass `Alles (.) `was
 I [v] das;> [(((lacht)))]

[6]

34 [00:25.7] 35 [00:26.1]

32 [00:23.2] 33 [00:23.9]

JG [v] du `sAgst `ganz ano `NYM ist; das heißt `spÄter; w wird `nIrgendwo `dein `NAme stehn; und- nIE`mand wird

[7]

38 [00:29.8]

37 [00:29.5]

36 [00:27.5]

JG [v] diese aufnahme `HÖren? <<p> das `BLEIBT (.) `zwischen `dir `und `mlr;> <<all> okE?> <<dim> nur `Ich werde

[8]

40 [00:32.5] 41 [00:33.0] 42 [00:33.5] 43 [00:33.9] 44 [00:34.6] 45 [00:34.8]

39 [00:31.4]

JG [v] die AUfnahme noch `EIN`mal hörn;> [(((rümpft die Nase)))]
 I [v] geNAU; `h U;nt; eh- ganz `WICHtig
 extern [nv] [hm=hm,]
 ((0.5 Sek.))

[9]

JG [v] ist dAss dAss; also das **WICHTig** ste ist dass du die **gAnze** `zeit deine (.) persönliche **MEInung** sagst; und **dAS**

[10]

JG [v] was DU `dEnkst; okE? °h e`gAl `was das IS; <p> °h> und? auch **wIch** `tig IST; dAss em;:
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[11]

JG [v] du:- Alle:- sprAch`lichen **mÖg** `lichkeiten be **NU** `tzen kannst. okE? <p> °h> al`so e`gAl
I [v] [**<p>** **WIE**
extern [nv] ((0.7 Sek.)) ((0.6 Sek.))

[12]

JG [v] `was [du SAGST,] <<-> e`gAl `was du SAGST, > es is auf **jEden FALL**; em:- <<h>
I [v] `meinst du; >
extern [nv] ((Schmatzen)) ((0.3 Sek.)) ((0.4 Sek.))

[13]

JG [v] **RICHTig** `und **WICHTig**-> <p> °hh> <<f> Und em; > (y3`ni iza bddk `t7ki `bl`l3`rbi; <<dim> (ma `fi
extern [nv] ((0.2 Sek.))
TL-JG [v] (also wenn du auf Arabisch sprechen möchtest) (ist das kein

[14]

JG [v] **MSHkla;** > [**<pp>** (Y3ni->)]
I [v] [**<p>** a`hA>] ach!`SO! okE; <p> und **wEnn** was; > <p> **FEHler** is-> <pp, all> oder
extern [nv] ((0.8 Sek.))
TL-JG [v] Problem) (also)

[15]

..	82 [01:06.2]	83 [01:07.1]	84 [01:07.8]	85 [01:08.1]	86 [01:08.9]	87 [01:09.2]	88 [01:09.6]
JG [v]	gAr `kein pro[BLEM;]						
I [v]	sO,><<pp, dim> kein pro´BLEM `un so;>						
extern [nv]	<<pp> [Ach] (.) okE;> <<flüsternd> gut-> (0.4 Sek.)						

[16]

89 [01:10.4]	90 [01:11.0]	91 [01:11.6]	92 [01:12.0]	93 [01:12.2]
JG [v]	[<<p> sUpEr;>] <<f> °hh><<f> öh-><<f> dann ´wÜrd ich `dich ´EInfach `mal als ´aller `Erste;>			
I [v]	[<<p> `hm=hm,>]			
extern [nv]	(0.6 Sek.)			

[17]

94 [01:14.2]	95 [01:14.6]	96 [01:15.1]	97 [01:15.6]	98 [01:16.6]	99 [01:17.0]	100 [01:17.9]	101 [01:18.3]	102 [01:18.9]
JG [v]	em;; <<f> fra`ge ´FRAgN?> <<f> wAs `du DENKST,> <<f> eh:-><<f> wie							
extern [nv]	(0.4 Sek.) ((0.3 Sek.))							

[18]

..	103 [01:20.2]	104 [01:21.9]	105 [01:23.4]	106 [01:24.0]
JG [v]	´gUt `dein ´DEUTSCH ist;><<f, dim> und (.) `wie du ´dein `dEUTsch ´FINdest;>			
I [v]	jo::; ((lacht leise))			
extern [nv]	(1.5 Sek.)			

[19]

107 [01:25.0]	108 [01:25.4]	109 [01:26.0]	110 [01:26.4]	111 [01:28.5]	112 [01:30.2]	113 [01:31.1]
I [v]	also Ich; eh:- <<dim> fIn`de dass mein: (.) deutsch ´SO `gut ist,>					
extern [nv]	(0.4 sek.) ((Nebengeräusche, 1.8 Sek.))					

[20]

..	114 [01:31.5]	115 [01:31.8]	116 [01:33.7]	117 [01:34.1]	118 [01:34.6]	119 [01:34.9]
I [v]	ja;; ich ´GLAU`be ´dass `mein: n ´dEUTsch ist-<<pp> eh-> °h <<f> also					

extern [nv] ((Kugelschreiber klickt, 0.4 Sek.))

((0.5 Sek.))

[21]

I [v] **extern [nv]** **extern [nv]** **extern [nv]**
`nIcht `perFEKT?> kIar `nIcht perFEKT,

<<f> eh:-> ich mAch:;> <<cresc> zwischen `dUrch em (.) `paar
((0.5 Sek.))

[22]

I [v] **extern [nv]**
`FEH`ler:??>

Unde; vie`lIEIcht MEIN:;; °hh AUS`sprache ein `lIsschen-
nich so GUT, das
((0.8 Sek.))

[23]

I [v] **extern [nv]** **TL-I [v]**
`mEr`ke ICH, aber-

ich `gebe nIcht (.) viel `MÜ:he; <<p> da `fÜr;>
((1.2 Sek.))

[y] verändert sich während der Produktion in seiner Qualität; Rundung und Zungenlage werden variiert.

[24]

I [v] **extern [nv]**
<<pp> °hh> geNAU;

aber an `sONSte:;; also `KANN ich; <<pp> n:-> immer RE`den und spon `TAN` und
((0.3 Sek.))

[25]

I [v] **extern [nv]**
so; <<all> also;>

<<p> mh=hm;> ich hab `kEIn pro`blEm dam= <<f> also `ich `überlEge
((leises Atmen, 1 Sek.))

[26]

I [v] **extern [nv]**
`NICHT mal;> <<p, creaky> so:;>

ich über`le`ge `NICHT (.) sO; zum `BEIspiel `auf (.) a`RAbisch,
((0.4 Sek.))

[27]

154 [02:05.9] .. 155 [02:07.0] 156 [02:07.7] 157 [02:08.9]

I [v] <<dim> zu 'Erst als 'MUTtersche:;> <<p, all> als mein 'MUTtersprache?> °hh <<creaky, dim> so:;> WAS

[28]

158 [02:09.4] .. 159 [02:10.3] 160 [02:11.8] 161 [02:12.3] 162 [02:13.8]

I [v] ich; mein (.) 'MEInung-ò der was ich 'Sagen mÖchte? und dAnn, über'sEtz 'ich das in 'meinem KOPF, und dann

[29]

163 [02:14.8] 164 [02:15.1] .. 165 [02:16.4] 166 [02:17.0] 167 [02:18.4]

I [v] 'sAg ich DAS, ne:- dAs `war am 'AN`fang jA sO; °hh aber 'jEzt `mittler 'WEI`le dann;
extern [nv] ((Klopfen, 1 Sek.))

[30]

169 [02:19.8] .. 170 [02:20.4] 171 [02:20.7] 172 [02:21.6] 173 [02:22.3] 174 [02:22.7]

JG [v] <<all> Also-> kann ich 'EInfach-((murmelt))sA`gen 'wAs 'ich WILL-
I [v] <<p> hm=hm;>
extern [nv] ((Klopfen, 0.7 Sek.))

[31]

175 [02:23.0] .. 176 [02:24.0] 177 [02:24.3] 178 [02:24.9] 179 [02:25.6] 180 [02:26.9]

JG [v] <<p> [o`kE] (.) 'SUper;> °h <<f> u:nd-> kAnnst `du mir 'Sagen-seit 'WANN `du 'dEUTsch lErnst? ((rümpft
I [v] [<<p> geNAU;>]

[32]

181 [02:27.5] 182 [02:27.9] 183 [02:29.0] 184 [02:29.3] .. 185 [02:31.6] 186 [02:32.1]

JG [v] die Nase))
I [v] hm::- naJA, seit (.) dem 'Ich (.) `nach 'DEUTSCH`land gekommen bin. Also- <<dim>
extern [nv] ((1.1 Sek.))

[33]

187 [02:34.0] 188 [02:34.4] 189 [02:34.9] 190 [02:35.4] 191 [02:36.3] 192 [02:36.6]
JG [v] [(lacht)]
I [v] nEU'n`zehnter`zweitausend`FÜNF[zehn;]> [(lacht leise)]> [<<f> °hh>] Ich eh;; hAb (.)`eh
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[34]

193 [02:38.4] 194 [02:39.0] 195 [02:40.3] 196 [02:40.9] 197 [02:42.0]
JG [v] [°hm=hm,]
I [v] zu`Erst SO;; ((schmatzt)) <<creaky> A: >n`gefangen a`LElne? [<<h> zu`LERnen->] es`gAb`so
extern [nv] ((Schmatzen, 1 Sek.))

[35]

198 [02:42.9] 199 [02:44.4] 200 [02:45.5] 201 [02:46.4] 202 [02:47.8] 203 [02:48.5] 204 [02:49.3]
JG [v] [°hm=hm,]
I [v] AUF, <<dim> YOUTube`und sOwas-> <<pp> hm::;> pro`GRAMme`und`sO::; Apps` un:-
extern [nv] ((1.1 Sek.))

[36]

205 [02:49.9] 206 [02:50.5] 207 [02:51.8] 208 [02:52.6] 209 [02:53.4] 210 [02:54.3]
I [v] ((räuspert sich)) hAb`ich (.) ein`bIsschen so;; ein pA <<creaky> Ar:;> WOR`te gelErnt, <<p> m eh:;>
extern [nv] ((0.8 Sek.))

[37]

211 [02:55.4] 212 [02:56.5] 213 [02:57.3] 214 [02:59.2] 215 [02:59.6] 216 [03:01.1]
JG [v] [<<all>`hm=hm,>]
I [v] zum`bEispiel wie; en`TSCHULdigung`und`so (.) [wAs-] <<p> °h> d damit`Ich eh;; <<pp, creaky> m:
extern [nv] ((1.1 Sek.))

[38]

217 [03:02.6] 218 [03:03.7] 219 [03:03.9] 220 [03:04.3] 221 [03:04.7] 222 [03:05.2] 223 [03:05.6]
JG [v] [°hm=hm,]
I [v] m: > <<p> mit den`LEU`te rEden (.) [kann;]> geNAU; °h un:: n: `dAnn`hab ich

(0.4 Sek.)

extern [nv]

[39]

224 [03:07.6] 225 [03:08.0] 226 [03:09.1] 227 [03:09.6] 228 [03:10.0] 229 [03:10.8] 230 [03:11.1]

JG [v] [hm=hm,]

I [v] 'AN` gefangen; ((murmelt)) <<p> sowas zu 'RE↑den,> [Also;] <<h> ein 'bIss`chen,> °h aber das

extern [nv] ((0.4 Sek.))

[40]

231 [03:12.0] 232 [03:13.6] 233 [03:14.3] 234 [03:14.8] 235 [03:15.3]

I [v] 'WARN; <<pp, creaky> n: ph: a:> SO `wEnig; <<p> Also-> <<p, :-> Echt-> <<p, :-> sUper wenig was ich

[41]

236 [03:17.1] 237 [03:18.7] 238 [03:19.0] 239 [03:19.5]

I [v] ge LERNT `habe?> <<p> weil (.) da 'KEIN `schUle war;> Also; °h <<dim> ich 'wAr `in:: (.) den 'HEIM

[42]

240 [03:21.4] 241 [03:22.6] 242 [03:22.9] 243 [03:23.3] 244 [03:24.5] 245 [03:24.8]

JG [v] 'ne?> <<p, creaky> in (.) einem CAMP-> <<pp> ne,> [<<pp>

I [v] <<p, dim> viel

extern [nv] ((0.5 Sek.))

[43]

246 [03:25.9] 247 [03:26.4] 248 [03:27.1] 249 [03:27.3] 250 [03:28.5] 251 [03:28.7] 252 [03:29.3] 253 [03:29.5]

JG [v] [hm=hm,>] <<:-> a`lles

I [v] `ge 'FLÜCH[tete;] > <<pp> °h> bin ge 'FLÜCHtet; <<all, :-> als-> ((lacht)) ja:- ((lacht))

extern [nv] ((0.3 Sek.))

[44]

254 [03:30.4] 255 [03:30.6] 256 [03:31.1] 257 [03:31.6] 258 [03:33.7] 259 [03:34.5]

JG [v] KLAR;> em:- hast `du da `nAch `auch (.) sprach 'KURse besUcht?

((schluckt)) <<f> geNAU;>

I [v]
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[45]

260 [03:35.0] 261 [03:35.8] 262 [03:37.5] 263 [03:38.4]
I [v] <<f> Also n äh-> <<f, dim> dA`mals war ich in: (.) eim ↑CAMP?> <<dim, creaky> Als `ich kEIn:;> <<p,

[46]

264 [03:38.8] 265 [03:39.9] 266 [03:40.4] 267 [03:41.5] 268 [03:41.8] 269 [03:42.4] 270 [03:43.3]
I [v] creaky> äh-> kUrs (.) `be`SUCHT habe? °hh aber daNACH:; eh:- bIn ich NACH; <<pp> eh eh-> Also;

[47]

271 [03:43.6] 272 [03:44.2] 273 [03:46.1] 274 [03:46.8] 275 [03:47.6]
I [v] <<p> hIEr `in der `nÄ`he von BIElefeld?> <<p> hidden`HAUsen;> °hhh und (.) dann (.) `hAb ich;
extern [nv] ((0.5 Sek.))

[48]

276 [03:48.8] 277 [03:49.5] 278 [03:50.4] 279 [03:51.9] 280 [03:52.3]
I [v] <<p, creaky> eh:;> ein `KURS besUcht-=Aber `das war ein bisschen `SPÄter; <<p, dim> Also s:> <<pp,

[49]

281 [03:52.9] 282 [03:53.4] 283 [03:54.0] 284 [03:54.3] 285 [03:55.7]
JG [v] [**I [v]** creaky> mh:> <<p> dAs war;> <<pp> mh:> °h DREI `monate (.) `nAchher; <<p> o[der] (.) `VIER

[50]

286 [03:57.0] 287 [03:58.0] 288 [03:58.5] 289 [03:59.2] 290 [04:01.3] 291 [04:03.6]
JG [v] mO`nate;> <<pp, creaky> m:;> °hh <<f> geNAU;> hAb ich (.) ein a `EI:NS kurs (.) `besUcht, <<f>
I [v] <<pp, creaky> m:;> °hh <<f> geNAU;> hAb ich (.) ein a `EI:NS kurs (.) `besUcht, <<f>
extern [nv] ((2.3 Sek.))

[51]

292 [04:04.7] 293 [04:05.4] 294 [04:05.8] 295 [04:06.1] 296 [04:07.7] 297 [04:08.2]

I [v] Und eh:.-> ((murmelt leise)) Also- ((murmelt leise)) am 'AN`fang war ich (.) 'so gUt; Echti- i ich war noch

[52]

298 [04:09.5] 299 [04:10.4] 300 [04:11.8] 301 [04:12.8]

I [v] 'NIE `so gUt; ((lacht)) <<lachend> in der 'SCHU`le zum bEI`spiel;> <<pp, creaky, :-> O`der (.) ^sO; > °h

[53]

302 [04:13.2] 303 [04:14.6] 304 [04:15.3] 305 [04:17.0] 306 [04:17.3] 307 [04:18.1]

I [v] ich `wAr `noch 'NIE `so gUt, m Aber-beim: 'DEU`tschen.; hAb ich- <<pp> `n: n;> a 'EIns prÜfung

[54]

308 [04:19.4] 309 [04:20.3] 310 [04:20.8] 311 [04:21.2] 312 [04:22.3] 313 [04:22.9] 314 [04:23.5] 315 [04:23.8]

JG [v] `ge'SCHRIEben; und das war ECHT, (.) krAss- <<p> Also;> <<p> °hh> geNAU; <<p> `hm=hm,> Aber-
I [v] extern [nv] ((0.3 Sek.))

[55]

316 [04:24.3] 317 [04:24.5] 318 [04:25.4] 319 [04:25.6] 320 [04:25.8] 321 [04:26.1] 322 [04:26.4] 323 [04:27.5]

JG [v] [<<f> jA: ja:;>] [<<p> bitte bitte;>]
I [v] ((murmelt leise)) sOll ich (.) `WEIter erz.Äh[len,] [<<p> achso] `Ah okay (.) gUt,> °hh Äh:

[56]

326 [04:29.9] 327 [04:30.3] 328 [04:30.8] 329 [04:31.3]

I [v] em; DAnach `hAb ich eh:; <<p, creaky> äh-> <<all> also 'DAnach-> <<creaky> eh Äh:;> hatt ich 'KEIN kUrs?

[57]

330 [04:32.5] 331 [04:33.3] 332 [04:33.6] 333 [04:35.3] 334 [04:35.8] 335 [04:36.2] 336 [04:36.6]

I [v] <<pp> eh-> ich hab `gAr (.) `kein 'kUrs `geHABT? weil; °hh eh:- ich hatt `kEIn: (.)

extern [nv] ((0.7 Sek.))

[58]

337 [04:38.2] 338 [04:39.1] 339 [04:40.2] 340 [04:40.6]
I [v] `AUF`enthalt? <<dim, creaky> al`soO::;> <<p> kein IN`ter`view und soWas;> <<p> also:-> <<p> we`gen DEN;>

[59]

341 [04:41.4] 342 [04:42.4] 343 [04:44.7] 344 [04:45.8]
JG [v] [`hm=hm,]
I [v] [<<p> °hh>] <<dim> AUF`enthalt (.) [für] (.) ge`FLÜCH`tete und so;> <<p> das war ein `BISSchen;>
extern [nv] ((Fingertrommeln)) ((0.6 Sek.))

[60]

345 [04:46.4] 346 [04:46.7] 347 [04:47.1] 348 [04:47.7] 349 [04:48.3] 350 [04:48.8] 351 [04:49.4] 352 [04:51.1]
I [v] ((schnalzt)) <<p> so:-> <<f> LANGsam;> <<p> und soO,> °hh weil `vIEle (.) `waren DA, ((schnalzt))
extern [nv] ((0.6 Sek.))

[61]

353 [04:51.5] 354 [04:52.2] 355 [04:52.6] 356 [04:53.7] 357 [04:54.1] 358 [04:54.6] 359 [04:54.8]
JG [v] [`hm=hm,]
I [v] <<all> also bis JETZT,> [((lacht))] <<p, dim> viele sind `DA `und soO;> °h <<f> geNAU;> °h <<f>

[62]

360 [04:55.4] 361 [04:55.7] 362 [04:55.8] 363 [04:57.8] 364 [04:58.7] 365 [04:59.9] 366 [05:00.5]
I [v] Aber::-> eh- da`NACH`eh: hAb ich eh;; <<p> eh:: mh;> ge`WARTet, und dann `hAb `ich n (.)
extern [nv] ((0.3 Sek.)) ((0.9 Sek.))

[63]

367 [05:02.5] 368 [05:03.0] 369 [05:03.3] 370 [05:04.7] 371 [05:05.1]
JG [v] ein !`FRAU: ! `ge`trOffen, <<creaky, pp> die-> da am `RAThaus geArbeitet hat-Also; <<p> °h>
I [v] [<<p>

extern [nv]
((0.3 Sek.))

[64]

JG [v] `hm=hm,>
I [v] <<dim> flÜchtling`be`RA`tung [und `sO,]>`h und `dAnn eh; ((räuspert sich)) hat sie (.) m `M::ICH `nach

[65]

I [v] eh:: ((murmelt)) also zur `U`ni (.) `bIE`tefeld (.) `ge`FAHren, <<pp> `hh> Und eh::- dA `HAB ich; eh-
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[66]

JG [v] `hm=hm, was
I [v] für einen KURS, <<p, creaky> eh:: `Also;> hAb `ich mich (.) `AN`gemeldet (.) für `EI`nen kurs;

[67]

JG [v] `für ein KURS?
I [v] eh:- das `war sO von (.) frau KRUMM?
extern [nv] ((0.3 Sek.)) Name wurde geändert. eh::; ((0.6 Sek.)) ((0.7 Sek.))

[68]

I [v] ein `kUrs so: (.) von; <<dim> d dAs war `am `An`fang `AN `von dIE die;> <<p> eh::-> <<p> die
extern [nv] ((0.6 Sek.)) ((0.5 Sek.))

[69]

I [v] ge`FLÜCH`tete die;> <<p> eh-> <<p> stu`DIE`ren wOllen;> `hh also `NICHT sO; a `ZWEI `be

((0.3 Sek.))

extern [nv]

[70]

413 [05:43.0]

410 [05:40.9] 411 [05:41.3] 412 [05:42.2]

409 [05:39.8]

408 [05:39.2]

I [v] 'EINS `und so;==AI` so das WAR, ver`SCHIED `nivEAUS? Aber- nleicht `wie `JETZT; also JETZT, g
extern [nv] ((0.9 Sek.))

[71]

419 [05:49.0] 420 [05:49.4]

418 [05:47.4]

417 [05:45.4]

415 [05:44.7] 416 [05:45.2]

JG [v] [<<p> `hm=hm,>]
I [v] `gIbts SO;; <<pp> eh-> von (.) be `EIns `zum `beiSPIEL? [bis] `zum (.) `de `es HA; °h aber `DAmals
extern [nv] ((0.5 Sek.))

[72]

424 [05:53.5] 425 [05:54.2]

422 [05:52.4] 423 [05:52.7]

421 [05:50.8]

I [v] `war das sO; haben `wIr (-) `a `zwei `geMACHT? <<p> °h> aber das `HAT n- NICHT `lang gedAUert?=
extern [nv] ((0.8 Sek.))

[73]

429 [05:58.2] 430 [05:58.8] 431 [05:59.1]

427 [05:56.5] 428 [05:57.3]

I [v] =Also das war (.) KURZ? rIchtig KURZ, un:d `dAnach `haben be `EINS `gemAcht,
extern [nv] ((0.5 Sek.)) °h

[74]

440 [06:08.7] 441 [06:09.0]

439 [06:07.3]

432 [06:01.8] 433 [06:03.6] 434 [06:04.0] 435 [06:06.0] 436 [06:06.4] 437 [06:06.7] 438 [06:07.0] 439 [06:07.3]

JG [v] Also du has an der `Uni DANN; die kUrse a
I [v] geNAU; un:- ja;
extern [nv] ((1.7 Sek.)) ((0.3 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[75]

445 [06:13.7]

444 [06:12.7] 444 [06:12.9]

442 [06:11.7]

443 [06:12.7] 444 [06:12.9]

JG [v] zwEI 'KURZ` und (.) be EINS gemacht.

I [v] ja:: `geNAU.

((0.1 Sek.))

<all> aber `dAs (.) die wArn;> <<all> also

[76]

446 [06:15.2] 447 [06:15.7]

448 [06:17.6] 449 [06:17.8]

I [v] nor`mAlerweise `wo`ANders,> sInd die; <<all> vier `MO`nate glaub ich sO,> <<all> `h> Also;

[77]

450 [06:18.2]

451 [06:19.8] 452 [06:20.0] 453 [06:20.3]

454 [06:21.1]

JG [v] [`hm=hm,]

I [v] <<dim> Insgesamt `ACHT `mO[nate glaub ich.]> <<all> `h> zu `SAmmen.= <<all> =aber an der Uni,>

[78]

455 [06:21.4] 456 [06:22.0] 457 [06:23.1] 458 [06:23.4]

459 [06:23.9] 460 [06:24.4]

461 [06:25.4]

JG [v] [`hm=hm,]

I [v] ((murmelt)) WAR das;

((1.1 Sek.))

<<pp> äh-> sehr SCHNELL; <<pp> Also;> zwEI `MO`naten? <<dim> insge`SAMT

[79]

462 [06:26.4]

463 [06:27.1] 464 [06:27.7] 465 [06:28.2] 466 [06:28.6]

467 [06:29.5] 468 [06:29.8] 469 [06:30.1]

JG [v]

I [v] [`glAUb ich,]> <<p, dim> oder DREI,> `hh

ja:-

wEIB `nicht MEHR; ((lacht)) geNAU. `hh

((0.4 Sek.))

[80]

470 [06:30.6] 471 [06:31.8] 472 [06:32.3]

473 [06:34.2] 474 [06:35.1] 475 [06:35.6]

I [v] und `daNACH eh;; <<pp> eh eh-> <<dim> hab ich (.) `WEIter `an der `Uni `gemAcht.>

((1 Sek.))

[81]

476 [06:36.8] 477 [06:37.4] 478 [06:37.7] 479 [06:38.4] 480 [06:39.2] 481 [06:39.4] 482 [06:40.9]
JG [v] [hm=hm,]
I [v] (.) 'bE 'ZWEI,> <<p> ce EINS,> [Also:] <<pp> mh-> den (.) 'de `es HA kUrs.
extern [nv] ((0.4 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[82]

483 [06:41.2] 484 [06:41.4] 485 [06:42.1] 486 [06:43.2] 487 [06:43.9] 488 [06:44.4] 489 [06:44.7] 490 [06:45.5] 491 [06:45.9] 492 [06:46.2]
JG [v] aHA. a`lles KLAR.°h eh:- SU`per Und,°h em- was 'SAGST `du 'wAs
I [v] ja (.) 'geNAU;
extern [nv] ((1.1 Sek.))

[83]

493 [06:47.4] 494 [06:47.8] 495 [06:49.5] 496 [06:50.8] 497 [06:51.8]
JG [v] wArn- also 'wArum `HAST du (.) 'dEUtsch `gelernt;=wAs `waren deine 'ZIEle;
I [v]
extern [nv] ((0.4 Sek.)) wA`rum hab ((1.1 Sek.))

[84]

498 [06:53.2] 499 [06:53.5] 500 [06:53.8] 501 [06:54.5]
JG [v] <<creaky> ja->
I [v] ich (.) 'dEUtsch `ge'LERNT?
extern [nv] ((0.2 Sek.)) ja `IKLA:R!; <<lachend, h> also ich 'MUSS `das lErnen;> ((0.4 Sek.))

[85]

502 [06:55.7] 503 [06:57.1] 504 [06:58.1] 505 [06:58.4] 506 [07:00.4] 507 [07:01.5]
I [v] ((lacht)) <<:-> WEIL 'Ich eh:;> also `am 'Anfang An `dacht ich oKE. wenn ich jetzt DEUTSCH, <<p
extern [nv] ((0.4 Sek.))

[86]

508 [07:02.2] 509 [07:03.4] 510 [07:03.7] 511 [07:04.4] 512 [07:04.9] 513 [07:05.2]
I [v] creaky> IE äh:;> also 'Am Anfang `an hAts n; °h ge'dAcht `oKE, wenn Ich, EIn`fach (.) 'DEUTSCH
extern [nv] ((0.4 Sek.))

[87]

514 [07:06.9] 515 [07:07.4] 516 [07:07.7] 517 [07:08.4] 518 [07:09.0] 519 [07:09.3] 520 [07:09.8]
I [v] `rEden kann;= =dAnn- <<lachend> hab `ich Alles.> ((kichert)) <<f> °h> <<:-> jA !ECHT!;> WAR `das
extern [nv] ((0.3 Sck.))

[88]

521 [07:10.5] 522 [07:11.4] 523 [07:12.3] 524 [07:14.3] 525 [07:15.2]
I [v] sO. also für UNS, <<dim, creaky> sO::;> a lle ´FREUN`de von: (.) ´mIr `und sO, wIr `waren SO, <<p> oh

[89]

526 [07:16.5] 527 [07:16.7] 528 [07:19.1] 529 [07:19.5]
I [v] DEUTSCH `und sO-> °h !NIE!` mals werden ´wir `das (.) ´LER`nen und so.; <<p, creaky> Un-> °h

[90]

530 [07:19.9] 531 [07:20.3] 532 [07:22.6] 533 [07:24.6] 534 [07:25.0]
I [v] un- als `wir ´sO: (.) `ge´SEh`en haben;= IEU`te <<creaky> die: (.) äh> ´DEUTSCH `rEden, Also; °h

[91]

535 [07:25.6] 536 [07:26.5] 537 [07:27.0] 538 [07:28.1] 542 [07:33.9] 543 [07:34.2]
I [v] dann ´HAben `wir gesAgt; <<creaky> hE:y;> <<pp, creaky> eh ´äh eh;> das [´Ist] (.) `un´MÖG`lich das ´wI:r;
extern [nv] [Klopfen]

[92]

539 [07:30.0] 540 [07:31.5] 541 [07:32.0] 542 [07:33.9] 543 [07:34.2]
I [v] [<<pp, creaky> em: ´äh eh:;>] <<creaky> sO::;> [al`so] ge´nau wie die WERden. <<p, creaky> äh-> sO `gut
extern [nv] [Fingertrommeln auf dem Tisch]

[93]

544 [07:35.3] 545 [07:35.9] 546 [07:36.6] 547 [07:37.2] 548 [07:38.2] 549 [07:39.2] 550 [07:39.9]
JG [v] [´hm=hm,]
I [v] ´dEUtsch SPREchen: [°hh] geNAU. Und ´eh:;> <<pp, creaky> mh ´äh eh;> ich `DACHte;

(0.7 Sek.)

(0.2 Sek.)

extern [nv]

[94]

551 [07:40.1] 552 [07:41.4]

553 [07:43.1] 554 [07:43.4]

I [v] o'kE `wenn ich (.) 'DEUTSCH Ierne;=dann 'KANN `ich (.) zum 'bEispiel;:
extern [nv] <<f> AR 'beiten `oder
((0.3 Sek.))

[95]

555 [07:45.4]

556 [07:47.2] 557 [07:47.5] 558 [07:47.9] 559 [07:48.6]

I [v] stu 'DIE:ren;:> oder 'AUS`bildung machen Oder; °h also- JA `genAU; und 'Am ANfang `an wAr das;

[96]

560 [07:50.1] 561 [07:50.6] 562 [07:51.7]

563 [07:53.4] 564 [07:53.8]

I [v] eh:- für 'mIch nicht (.) KLAR; was Tch (.) `in 'DEUTSCHland `mAchen kann. °h wAs (.) `sind meine

[97]

565 [07:55.8]

566 [07:56.2]

567 [07:57.6] 568 [07:58.1] 569 [07:58.8]

I [v] 'MÖG`lickkeiten. zum 'bEispiel-=ich 'WUSS`te nicht dass 'EIner; °h zum 'bEispiel `wie !CH!,
extern [nv] ((0.7 Sek.))

[98]

570 [07:59.9] 571 [08:00.6]

572 [08:01.6]

573 [08:01.9]

574 [08:02.8] 575 [08:03.4]

I [v] <<pp, creaky> Oder eh äh ja-> eine ge 'FLÜCH`tete; <<verschliffen> oder sO-> stu 'DIE`ren kann. also
extern [nv] ((0.6 Sek.))

[99]

576 [08:04.4] 577 [08:04.7] 578 [08:05.1]

579 [08:07.3]

580 [08:08.3]

I [v] 'das wAR; ((murmelt)) für MICH, als `ich 'Erste mal `an der 'Uni (.) war `und so, das 'wAr `für MICH,

[100]

581 [08:08.6] 582 [08:09.2]

583 [08:10.1]

584 [08:10.6] 585 [08:11.4] 586 [08:11.9]

JG [v] [^hm=hm,]
I [v] ((schnalzt))hÄ::? kann `das SEIN? [<p> und sO,>]°hhh geNAU.ich ´dAch`te man kann nur ´ARbei`ten

[101]

.. 587 [08:14.4] 588 [08:14.7] 589 [08:17.7] 590 [08:18.3] 591 [08:18.9]
I [v] oder; ((schmatzt))also ´au AUch `AUSbildung ´hAtt ´ich mir auch nicht (.) ´vOr`gestellt.°hh geNAU; aber

[102]

.. 592 [08:19.6] 593 [08:20.4] 594 [08:22.3] 595 [08:22.7]
I [v] ´daNACH- ((murmelt leise))<p> hAb `ich (.) ´LEUte `kEnnengelemt;> <p> creaky> un;; <p> be´RAtung `und

[103]

.. 596 [08:23.9] 597 [08:24.3] 598 [08:25.3] 599 [08:28.5]
JG [v] <<p> >`hm=hm,>
I [v] so:; > Un- <<dim> dann WUSS`te ich dass (.) mAn (.) viele ´MÖG`lichkeit hat.>
extern [nv] ((/ Sek.))

[104]

600 [08:29.2] 601 [08:29.6] 602 [08:30.1] 603 [08:31.0] 604 [08:31.5] 605 [08:32.9] 606 [08:34.2]
JG [v] °h intresseSANT. Und em; ((schnalzt))was `mAchst du JETZT? was machst du momentanTAN?
I [v] Ich ´studiere be

[105]

.. 607 [08:35.8] 608 [08:37.9] 609 [08:38.7] 610 [08:40.4] 611 [08:41.0] 612 [08:41.5]
JG [v] `hm=hm?
I [v] we ´EL; <p> An (.) der (.) Uni,>°hh al`so an der ´Ef ha LEMgo. <p> Also;> ((murmelt leise))

[106]

613 [08:43.0] 614 [08:44.4] 615 [08:45.7] 616 [08:47.4] 617 [08:47.7]
JG [v] [^hm=hm,]
I [v] dIE heißt ´EF ha; hOch`schule o (.) o we EL? [Aber ich] ´sAge (-) `wir ´SA`gen Alle;°h Ef ha `LEMgo;

[107]

618 [08:48.4] 619 [08:49.4] 620 [08:49.8] 621 [08:50.6]

[oKE;] und be´dEUtet das `du hast dein zIEl erREICHT?

I [v] <<:->> weil ´das in LEMgo ist.> ((kichert leise)) [°hh]

extern [nv]

((1.7

[108]

623 [08:54.4] 624 [08:54.9] 625 [08:56.3] 626 [08:56.6]

627 [08:58.6]

I [v] mh:- tjA:; <<dim> was mElnst `du ganz ge´nAU `mit meine ´ZIEle;> also ´mein zIEl `für mein

extern [nv] *Sek.*)

((1.4 *Sek.*)

[109]

628 [09:00.3]

629 [09:03.6] 630 [09:03.9]

I [v] ´LEben-=oder ´mein zIEl `w was ich in ´dEUtschland `machen WOLLte oder;; <<p> was `mElnst du

extern [nv]

((0.4 *Sek.*)

[110]

631 [09:05.2] 632 [09:05.4]

633 [09:06.7]

634 [09:07.8]

JG [v] <<all> °h> [al´so ich ´hAb] dich E´ben gefirAg; wAs `deine ´ZIEle ´WARN? als `du mit

I [v] ganz ge!´NAU!;> [<<p> mein zIEl,>] [ach]´SO;;

[111]

635 [09:09.6] 636 [09:10.6] 637 [09:11.2] 638 [09:11.7] 639 [09:12.3] 640 [09:12.9] 641 [09:13.6]

JG [v] dEUtsch ´ANGefangen [hast?]

I [v] ja:;; mh:-: <<p> °hh> na JA also; <<dim> KLAR ´noch

extern [nv]

((0.5 *Sek.*)

((1.1 *Sek.*)

[112]

642 [09:14.8]

643 [09:16.8] 644 [09:17.2]

645 [09:18.0] 646 [09:18.4]

I [v] nIcht?> <<p> also ich ´hAb (.) `m mein ´ZIEL `wenn Ich;> zu ´FRIE`den bin. <<p> alsO;> <<p> wEnn

extern [nv]

((0.4 *Sek.*)

[113]

647 [09:18.9] 648 [09:19.1] 649 [09:20.1] 650 [09:20.3] 651 [09:22.0] 652 [09:22.3]
ich;> zum 'bEIspiel MEIN; °h also ich 'hAb (.) zwAr an `gE FANGen-Aber- <<-> ich bin noch
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[114]

653 [09:23.7] 654 [09:24.5] 655 [09:25.4] 656 [09:25.9] 657 [09:26.3]
'nIcht `mit meinem 'BAchelor;> ((lacht)) FER`tig bin. °h geNAU; und `dEshalb (`WEIß ich) noch nicht wIE;

[115]

658 [09:28.2] 659 [09:28.6] 660 [09:29.7] 661 [09:30.4] 662 [09:31.0] 663 [09:31.3]
<<pp> eh-> wie das (.) 'WEI`tergeht; ((murmelt leise)) Ob ich NOCH, <<p> ehm-> wEI`terstudieren KANN:-

[116]

664 [09:32.6] 665 [09:33.3] 666 [09:35.0] 667 [09:35.6] 668 [09:36.0] 669 [09:36.5]
JG [v] [°hm=hm,]
I [v] <<p> oder NICHT,> <<p> wAs (.) `für ein pro `BLE:[me:]> <<f> °hh> <<p> beKOMme ich-> =Aber- ((murmelt

[117]

670 [09:37.1] 671 [09:38.1] 672 [09:39.5] 673 [09:41.1] 674 [09:41.5] 675 [09:43.5] 676 [09:44.7]
leise)) gEn `Aber:: EIn`mal 'GUT `Also; <<all> Ist-> ((murmelt)) vOI! `gUt also ich HAB, ((murmelt
extern [nv] ((1.6 Sek.))

[118]

677 [09:46.1] 678 [09:47.4] 679 [09:48.4] 680 [09:49.3] 681 [09:49.7]
leise)) al`so ich 'DACHte nIcht `dass Ich; <<creaky> sO::;> <<verschliffen> Also;> stu 'DIE`ren kAnn;
extern [nv] ((1 Sek.))

[119]

682 [09:50.6] 683 [09:52.0] 684 [09:52.6] 685 [09:53.6] 686 [09:54.6]
JG [v] [°hm=hm,]

[I [v] [An`fang]en zu stu`DIEren. °h also dAs, ((murmelt)) <<überdeutlich> das ist `EInfach (.) MEHR `als mein

[120]

.. 687 [09:56.7] 688 [09:57.1] 689 [09:57.6] 690 [09:58.0] 691 [09:58.5] 692 [09:58.9] 693 [09:59.7] 694 [10:00.5] 695 [10:01.0] 696 [10:01.5] 697 [10:01.8]
[I [v] zIEl.> ((lacht leise)) °hh wEißt du, Aber- °h MANCH`mal, eh:- gUck- eh:: zum
extern [nv] ((0.2 Sek.))

[121]

.. 698 [10:02.6] 699 [10:02.9] 700 [10:03.7] 701 [10:04.7] 702 [10:06.0]
[JG [v] [b]`tte bl`tte:] [<<-> wir `hAm] (.) eh Alle ZEIT;>
[I [v] `bEIspiel- <<f> DARF `ich nOch;> [<<pp> (vEr öh ah->] [<<pp> Achso;>] ((lacht
extern [nv] ((0.2 Sek.))

[122]

.. 703 [10:06.3] 704 [10:06.5] 705 [10:07.3] 706 [10:07.9] 707 [10:08.4] 708 [10:08.8] 709 [10:09.6] 710 [10:10.1] 711 [10:10.8] 712 [10:11.2]
[I [v] (kurz)) <<p, :-> oKE;> °hh eh:- geNAU;; alsO.; eh::; frÜh`er, ((murmelt)) Als ich; n nach `DEUtschland

[123]

.. 713 [10:13.1] 714 [10:13.4] 715 [10:14.6] 716 [10:15.1] 717 [10:16.4]
[I [v] gekOmmen bin `und sO, °h dAnn (.) hAb ich (.) eh:: Also- viele `frEUnde von `MIR:, ((murmelt)) SY`rer

[124]

.. 719 [10:18.5] 720 [10:18.9] 721 [10:19.2] 722 [10:19.8] 723 [10:21.6]
[I [v] und ge`FLÜCH`tete und sO, °hh äh- <<f> hAben so;> <<belegt> a EI:ns `a zwEI geMACHT,>
extern [nv] ((0.2 Sek.))

[125]

724 [10:21.8] 725 [10:23.8] 726 [10:24.4] 727 [10:25.1] 728 [10:26.7]
[I [v] und `dAnn `habe `An`gefangen zu `AR`beiten. °hh Und eh:- die Arbei`ten noch (.) bis JETZT. <<p> also

[126]

729 [10:27.5] 730 [10:28.0] 731 [10:28.7] 732 [10:30.5] 733 [10:31.4]

I [v] **VIEle.> °h** Und eh:- mAn`che haben bis `BE`Ei:ns und dann; [((murmelt))] <<dim> hAben `ge`AR`beitet
extern [nv] [Klopfen]

[127]

734 [10:32.7] 735 [10:33.2] 736 [10:33.5] 737 [10:33.9] 738 [10:34.6] 739 [10:35.1] 740 [10:36.1] 741 [10:36.7] 742 [10:37.2] 743 [10:38.5] 744 [10:39.0]

I [v] und sO,> Also; geNAU. °hh A`ber:° eh::; Also- ICH`hab gesagt NE:; wEnn ich-d die
extern [nv] ((0.4 Sek.)) ((0.7 Sek.))

[128]

745 [10:40.3] 746 [10:41.8] 747 [10:43.7] 748 [10:44.7]

I [v] `MÖglichkeit `hAbe; dAnn (.) be`nUtz`ich DAS. und `BLEIB`ich mit dem `SPRA`che bis ich; SEHR
extern [nv] ((1 Sek.))

[129]

749 [10:45.9] 750 [10:46.3] 751 [10:47.6] 752 [10:47.9]

I [v] gut `wErde, °h und `dAnn (-) `ver`SUCH ich; zu stu`DIEn `oder `au `ein `AUSbildung zu
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[130]

753 [10:50.3] 754 [10:51.0] 755 [10:51.4] 756 [10:52.0] 757 [10:52.9] 758 [10:53.8] 759 [10:54.3] 760 [10:54.8] 761 [10:55.2] 762 [10:55.8]

I [v] mAchen? °hh geNAU. Und eh:- dAnn:; (in `shA`allah:)=<<:-> BEsser;> ((lacht)) °h
extern [nv] ((0.6 Sek.)) ((0.9 Sek.))
TL-I [v] (so Gott will)

[131]

763 [10:56.3] 764 [10:57.1] 765 [10:59.6] 766 [10:59.8] 767 [11:00.2] 768 [11:00.8]

I [v] ((murmelt)) also (in `shA`allah) werde ich `bE`sser als(.) die `AN`deren. !A:ber, °hh mAch`mal
extern [nv] ((0.2 Sek.))
TL-I [v] (so Gott will)

[132]

769 [11:02.5] 770 [11:03.1] 771 [11:03.5] 772 [11:03.7] 773 [11:04.7] 774 [11:05.3] 775 [11:05.6]
I [v] `gUck ich auch SO:-o`kE;; Also; vIE`le von `DEnen, <<p, creaky> dIE die;> ((murmelt leise))NUR
extern [nv] ((0.2 Sek.))

[133]

776 [11:06.6] 777 [11:07.5] 778 [11:09.1] 779 [11:11.1] 780 [11:11.5]
I [v] `zum `bEIspiel-`ohh zos (.) `so`zu `SAgen; Acht `MOdate oder `nEI nEUUn MO`naten; ((murmelt leise))

[134]

781 [11:12.5] 782 [11:12.9] 783 [11:13.6] 784 [11:16.3]
JG [v] DEUTSCH `gelernt `hAben, `ohh vie `IIEIcht `sogar (.) `MEHR `äh: `mEhr `oder `WEniger?
I [v] extern [nv] ((0.6 Sek.))

[135]

785 [11:16.6] 786 [11:17.0] 787 [11:17.5] 788 [11:19.4] 789 [11:20.7] 790 [11:20.9]
I [v] extern [nv] `ohh geNAU. aber `dIE: `sind `JETZT `zum beispiel; die `AR`beiten jEtzt, un (.) sind zu `FRIE`den mit
((0.2 Sek.))

[136]

791 [11:23.0] 792 [11:23.6] 793 [11:24.2] 794 [11:25.3] 795 [11:27.1]
I [v] extern [nv] der `Arbeit- die::- <<p> `hh> haben `VIE`les gemAcht- <<p> zum bEIspiel wie `FÜH`rerschEI::n;>
((0.6 Sek.))

[137]

796 [11:27.7] 797 [11:28.5] 798 [11:29.0] 799 [11:29.9] 800 [11:30.3] 801 [11:30.8] 802 [11:31.8]
I [v] extern [nv] <<p> autO::;> <<p> schöne `WOHnung-> <<p, all> und alle SO,;> Also- EIn `un (.) `MANche;
((0.6 Sek.))

[138]

803 [11:33.2] 804 [11:33.6] 805 [11:35.0] 806 [11:35.4] 807 [11:36.0] 808 [11:37.2] 809 [11:37.6] 810 [11:38.1]
I [v] <<lachend> ge `HEI`ratet und so::;> `ohh Also- <<pp> mh ah mh-> !JA:;!; <<p> Also-> <<p> d:As is

extern [nv] ((0.4 Sek.))

[139]

811 [11:39.4]

812 [11:41.0] 813 [11:41.8] 814 [11:42.0]

JG [v]

[<<f> hh°>]

I [v]

(.) GUT?> <<pp, creaky> un> (.) das 'Alles `hab ich `nIcht `geMACHT? ((lacht)) <<f, all> °h> <<:-> [Al`so]

[140]

815 [11:43.1]

816 [11:43.9] 817 [11:44.5]

JG [v]

I [v] 'dIE `haben DAS `gemAcht,> <<:-> p> und 'ICH `hab nOch,> ((murmelt leise)) <<:-> das 'NICHT `gemAcht,>

[141]

818 [11:45.1]

819 [11:46.9] 820 [11:47.6] 821 [11:48.2] 822 [11:50.1]

I [v]

und (.) ich kann `nIcht (.) `ZEIgen dass ich; °hh oKE;.; dass 'ich `das 'RICH`tige gemacht hAbe?

extern [nv]

((0.8 Sek.))

[142]

823 [11:50.9]

824 [11:53.4] 825 [11:54.6]

I [v]

weil 'ich `noch `nIcht (-) `mit meinem !BA!`chelor `fEr`tig bin. <<p> und ich sehe 'NICHT `dass Ich,> <<p>

[143]

826 [11:55.0] 827 [11:55.6] 828 [11:56.6] 829 [11:58.5]

I [v]

Also-> weißt `du wenn ich JETZT, mein 'Met !BA!`chelorar arbeit mAche;==<<p, all> oder soO,> dann-

extern [nv]

((0.5 Sek.))

[144]

831 [11:59.0] 832 [11:59.3] 833 [12:00.1] 834 [12:01.5] 835 [12:02.0] 836 [12:02.8]

I [v]

°h sEh ich `oKE, dass 'Ich (-) `am 'EN`de bin. <<p, creaky> a`bER;.; <<p> ich `bin NOCH,> °hh gAnz

[145]

838 [12:04.6] 839 [12:05.4] 840 [12:06.0] 841 [12:06.6] 842 [12:07.2] 843 [12:08.1] 844 [12:08.5] 845 [12:09.2] 846 [12:09.5]
JG [v] [<<f> `hm=hm,>] eh: `oKE: ((schmatzt)) U:n:d JA: `aber:-
I [v] `am ANfang? [((lacht))] °hh geNAU:; ((0.6 Sek.))
extern [nv] ((0.4 Sek.)) ((0.6

[146]

848 [12:10.7] 849 [12:11.3] 850 [12:12.7] 851 [12:13.3]
JG [v] ((murmelt)) <<p> al`so du hast auf `jEden fall `ja SCHON,> <<pp > °h> eh: einen `grOßen schritt
extern [nv] Sek.)

[147]

852 [12:15.0] 853 [12:15.3] 854 [12:16.7] 855 [12:17.7] 856 [12:18.3]
JG [v] `er`REICHT; <<p> das `hAst du `ja sElbst ge`SAGT.>
I [v] <<f> eh (.) `JA:;> für `mich SELber; Aber;;
extern [nv] ((0.3 Sek.)) ((0.9 Sek.))

[148]

858 [12:19.5] 859 [12:20.2] 860 [12:20.8] 861 [12:22.3] 862 [12:23.4] 863 [12:23.6] 864 [12:23.9]
I [v] eh:;; viele `ver`STEHN `das nIcht. <<p> zum `BEIspiel-> <<p> °h> ich `hAb `noch: (.)
extern [nv] ((0.7 Sek.)) ((0.3 Sek.)) [((Klopfen))]

[149]

865 [12:25.2] 866 [12:25.7] 867 [12:26.8] 868 [12:27.2] 869 [12:29.1] 870 [12:29.6]
JG [v] [`KEIN:;] <<p, creaky> eh:-> <<pp, creaky> eh-> <<p> ce `EINS (.) `zertifIKAT,>
I [v] <<p, creaky> eh:-> <<p, creaky> eh-> <<p> ce `EINS (.) `zertifIKAT,>
extern [nv] ((1.2 Sek.)) ((0.4 Sek.))`hm=hm,

[150]

871 [12:30.0] 872 [12:30.8] 873 [12:31.8] 874 [12:33.8] 875 [12:34.3]
I [v] <<p> also ich hab `NOCH:;> <<p, creaky> kEI `ah ah:;> un: (.) d das `hAb `ich (.) noch nIcht;> jEItz- <<p>

[151]

I [v] °hh> äh:- geNAU; un;; zum bEIpiel WENN ich jetzt; mit mein 'STUdium `nicht eh (.)
extern [nv] ((0.4 Sek.))

[152]

I [v] er'FOLGreich bin- dann- hAb ich (.) 'GAR nichts- <<lachend> er'REICHT;> ((lacht kurz)) °hh
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[153]

I [v] geNAU. Also;; WENN `ich jEtzt; <<creaky> Also;> Ir`gendwann 'AUFHÖ`re dAnn;
extern [nv] ((0.5 Sek.)) ((2.5 Sek.)) ((0.4 Sek.))

[154]

JG [v] [°hm=hm?]
I [v] also intere`ssiert KEIner; wenn ich 'Ein semester `oder 'zwEI semester `an der uni stu'DIERT `habe.
extern [nv] ((2.6 Sek.))

[155]

I [v] <<all> Is `halt so;> = =AI`so ich hab (.) AUch, frÜh`er in: 'Llbanon? ein 'zwEI semester
extern [nv] ((1.7 Sek.)) ((0.6 Sek.)) ((0.4 Sek.))

[156]

JG [v] <<all> [hm=`hm was hast du
I [v] (.) `studIER? = =Aber- naJA- <<lachend> Also;> ((lacht kurz)) [(x X)]
extern [nv] ((0.4 Sek.)) ((0.4 Sek.))

[157]

914 [13:08.8] 915 [13:09.3] 916 [13:10.0] 917 [13:10.5] 918 [13:10.7] 919 [13:11.2] 920 [13:12.1] 921 [13:12.6]
 ..
 JG [v] stu]DIERT?>
 I [v] [<<all> ahA;>]
 extern [nv] !AUCH! `be we EL; [°h] Aber::; intere `ssIErt `KEIner. al`soO;; ((0.5 Sek.)) ((0.2 Sek.)) ((Klopfen, 0.6))

[158]

922 [13:13.2] 923 [13:13.6] 924 [13:14.8] 925 [13:14.9] 926 [13:15.7] 931 [13:21.3] 932 [13:21.8] 933 [13:22.4]
 ..
 I [v] !ECHT!-al`so wenn ICH `je (.) nOch, <<pp> eh-> <<p> °hh> hätt `ich nOch eh: (.) `VIER `semEs↑ter? ((0.4))
 extern [nv] Sek.))

[159]

928 [13:17.8] 929 [13:18.7] 930 [13:19.3] 931 [13:21.3] 932 [13:21.8] 933 [13:22.4]
 ..
 I [v] <<hh, p> stu`DIEn-> dann: `eh: hätt ich `bAtt`ler `IBA!che`lor, <<p> geHABT,>
 extern [nv] Sek.)) ((0.6 Sek.)) ((0.5 Sek.))

[160]

934 [13:23.4] 935 [13:24.0] 936 [13:24.9] 937 [13:25.4] 938 [13:26.0] 939 [13:27.7] 940 [13:28.1]
 ..
 JG [v] <<creaky> un::;> dAs_s WAS- Aber::; jEtzt `zwei se `mEs`ter `mA`chen NICHTS; <<p> Also;>
 I [v] <<creaky> un::;> dAs_s WAS- Aber::; jEtzt `zwei se `mEs`ter `mA`chen NICHTS; <<p> Also;>
 extern [nv] Sek.)) ((0.6 Sek.)) `hm=hm;

[161]

941 [13:28.6] 942 [13:29.5] 943 [13:30.0] 944 [13:30.5] 945 [13:31.7] 946 [13:33.5]
 ..
 JG [v] °h em;; <<f> aber mich `WÜRde `auch intere `ssIErn-> wIE (.) `dein stÜdium JETZT ist. also
 extern [nv] ((1 Sek.))

[162]

947 [13:35.5] 948 [13:36.2] 949 [13:37.3] 950 [13:37.9] 951 [13:39.3]
 ..
 JG [v] `wAs ge!FÄLLT! `dir und `wAs gefällt dir NICHT, <<p> `hm=hm;> em;; <<p> geNAU;>
 I [v] <<p> `hm=hm;> em;; <<p> geNAU;>
 extern [nv] Sek.)) ((1.1 Sek.)) ((1.4 Sek.))

[163]

952 [13:39:7] 953 [13:41.3] 954 [13:42.1] 955 [13:43.7]

I [v] wAs ge`FÄLLT `mir: an:; °hh also_s ge`fÄllt `mir dass ICH; <<lachend, :-> jetzt (.) stu`DIeren `DARF?>

[164]

956 [13:45.5] 957 [13:46.4] 958 [13:47.2] 959 [13:48.4] 960 [13:48.9] 961 [13:50.9]

I [v] also::; °hh <<dim> dass `Ich (.) eh:;> ((murmelt leise)) <<p> mit den stu`dEn `ten `SEIN (.) dArf;> <<pp>

[165]

962 [13:51.6] 963 [13:52.7] 964 [13:53.6] 965 [13:54.5] 966 [13:55.5] 967 [13:56.5] 968 [13:57.0] 969 [13:57.6]

I [v] Und eh:;> <<pp> mI (.) t> ((murmelt leise)) zum `bEI`spiel; <<p> °hh> eh:;; eGA; Al`so zum
extern [nv] ((0.6 Sek.))

[166]

970 [13:59.0]

971 [14:00.4] 972 [14:00.7] 973 [14:00.9]

I [v] `bEI`spiel `in `SYrien- <<creaky> wEnn `du (.) `SPÄter-> <<pp> nei-> kannst du `nIcht `ANfangen;
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[167]

975 [14:02.6] 976 [14:03.1] 977 [14:04.4] 978 [14:04.9] 979 [14:06.2] 980 [14:06.5]

I [v] zum `BEI`spiel-du `kAnnst `dein `!A!bi machen-un dAnn, fÄngst `du zfOrt an. °h aber `wEnn `du: (.)
extern [nv] (Sek.)

[168]

981 [14:07.6] 982 [14:08.9] 983 [14:09.4] 984 [14:09.7]

I [v] `SPÄter, EIN_jahr `oder `ZWEI_jahre kOmms;= und sAgst, <<p, creaky> hEy:;> <<p> ich `mÖchte (.) `wEIter

[169]

985 [14:11.3] 986 [14:12.0] 987 [14:12.8] 988 [14:13.7] 989 [14:14.1] 990 [14:14.7] 991 [14:15.1]

I [v] `stu `DIeren;> kAnnst `du nicht. °hh ge`NAU un- al`so Ich, ((murmelt)) fInd das `COOL `dass ich jEtzt;
extern [nv] ((0.4 Sek.))

[170]

992 [14:16.4] 993 [14:17.6] 994 [14:18.1] 995 [14:18.3] 996 [14:20.0] 997 [14:20.9] 998 [14:22.5]
drEI undzwanzig JAHre bin? un:- jEtzt fang ich (--) An.; zu stu DIE ren, °hhh eh:: geNAU. dAs
extern [nv] ((0.2 Sek.))

[171]

1000 [14:25.0] 1001 [14:26.2] 1002 [14:26.8] 1003 [14:27.2] 1004 [14:28.2] 1005 [14:29.7]
JG [v] find ich COOL? du hast geFRAGT, was ich COOL finde und was NICHT? [Oder:;]
I [v] eh::; ((1.2 Sek.))
extern [nv] ((0.4 Sek.))

[172]

1006 [14:30.3] 1007 [14:31.0] 1008 [14:31.5] 1009 [14:33.7]
JG [v] geNAU.] ja-
I [v] geNAU. und ich find mei be rIch ist (.) SO COOL? <<p> Al so (.) ich find das Alles->

[173]

1010 [14:35.1] 1011 [14:35.7] 1012 [14:36.4] 1013 [14:37.3] 1015 [14:37.8] 1016 [14:38.3] 1017 [14:39.1] 1018 [14:39.8]
I [v] ((schmatzt)) <<p> ECHT-> <<p> °hh ich MAG dAs? °hh geNAU. <<f> eh::-> <<f> Aber wAs;> mh::-

[174]

1019 [14:40.6] 1020 [14:41.4] 1021 [14:42.2] 1022 [14:43.1] 1023 [14:44.4] 1024 [14:44.8]
JG [v] [hm=hm,]
I [v] nich so COOL finde; <<verschiffen> dAss das-> drEI ver SUChe? ((lacht)) [<<f> °h>] <<lachend> für EI n

[175]

1025 [14:45.8] 1026 [14:46.5] 1027 [14:47.3] 1028 [14:48.4] 1029 [14:49.2] 1030 [14:49.5] 1031 [14:50.6]
I [v] FACH, > <<-> zum BEIspiel-> °hh und Eh::; eh- <<dim> ich find AUCH dAss d;> zum
extern [nv] ((0.8 Sek.))

[176]

1032 [14:51.5] 1033 [14:51.9] 1034 [14:53.5] 1035 [14:54.2] 1036 [14:54.9] 1037 [14:55.2]
bEispiel BEIM:;> <<len> klau 'SUR `und 'SO:;> <<p> zum bEispiel,> Ich
extern [nv] ((0.4 Sek.)) äh- ((0.7 Sek.)) ((0.4 Sek.))

[177]

1039 [14:56.1] 1040 [14:56.5] 1041 [14:58.3] 1042 [15:00.3] 1043 [15:00.9]
hab; äh- nIcht `so (-) `gUt er`FAHrung; ü`ber das (.) sys`TEM `in `DEUTSCHland-<<p> em->
extern [nv] ((1.3 Sek.))

[178]

1044 [15:02.2] 1045 [15:03.1] 1046 [15:03.6] 1047 [15:04.1] 1048 [15:05.5] 1049 [15:06.0] 1050 [15:06.4]
was [`MEINS] du? zum bEispiel WIE `die d:; FOLie; <<creaky> eh:;> wIE `den
I [v] !A!`les zum beispiel; [(x)] °h

[179]

1051 [15:07.8] 1052 [15:10.7] 1053 [15:11.2]
I [v] (.) `PRÜfung; oder der klau `sUr `wie (.) `DURCHgeführt wird `und so- °hh das `weiß ich `nIch `ganz

[180]

1054 [15:12.6] 1055 [15:14.3] 1056 [15:15.3] 1057 [15:16.1] 1058 [15:16.5] 1059 [15:17.1]
[`hm=hm,] geNAU; wAs ich (-) `mA`chen KANN, <<p> [und `SOLL] `und so,> °hh ge`NAU; un:d; ((räuspert sich))

[181]

1060 [15:17.4] 1061 [15:18.3] 1062 [15:18.9] 1063 [15:19.6] 1064 [15:20.2] 1065 [15:21.1] 1066 [15:21.4]
zum bEispiel `MANCHmal-(murmelt leise))kOmmen so; !FRA`gen? <<verschliften> un so,>
extern [nv] ((0.6 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[182]

1067 [15:22.1] 1068 [15:22.6] 1069 [15:22.9] 1070 [15:23.5] 1071 [15:23.9] 1072 [15:24.5] 1073 [15:24.9] 1074 [15:26.1] 1075 [15:26.4] 1076 [15:26.8]
Aber- °hh äh:- <<pp> eh eh-> Al`so das, <<pp> eh-> hA`tten ja: (.) `Alle? geHABT, w `wEIl;

(0.3 Sek.)

extern [nv]

[183]

1077 [1:5:27.3] 1078 [1:5:28.1] 1079 [1:5:30.2] 1080 [1:5:30.7] 1081 [1:5:31.4] 1082 [1:5:32.2] 1083 [1:5:32.4]

I [v] <<pp> d eh-> also das be KANNT für (.) alle DEUTsche; °hh aber fÜR; <<creaky> eh-> ein

extern [nv] ((0.9 Sek.))

[184]

1084 [1:5:33.4] 1085 [1:5:34.2] 1086 [1:5:34.8] 1087 [1:5:35.9] 1088 [1:5:36.2] 1089 [1:5:36.5]

JG [v] °hm=hm;

I [v] °AUSländer:- ist Eh;; was °FREMdes ist. <<p, all> weiß dU?> <<p, verschliffen> also-> <<p>

extern [nv] ((0.6 Sek.))

[185]

1091 [1:5:37.9] 1092 [1:5:38.9] 1093 [1:5:39.5] 1094 [1:5:40.1] 1095 [1:5:40.6] 1096 [1:5:41.3]

I [v] der sagt EINFach;> <<f> be °ge BE;> <<p, :-> zum °bEispiel;> ((lacht leise)) °hh un-

extern [nv] ((Klopfen, 1 Sek.))

[186]

1097 [1:5:41.8] 1098 [1:5:43.1] 1099 [1:5:43.6] 1100 [1:5:45.6] 1101 [1:5:46.1]

I [v] ich °WUSS`te nicht dass (.) das; ((lacht kurz)) bÜrgers `ge °SETZbuch (.) heißt. <<creaky> also;:> ((murmelt

[187]

1102 [1:5:46.7] 1103 [1:5:47.5] 1104 [1:5:47.8] 1105 [1:5:49.1] 1106 [1:5:49.4]

JG [v]

I [v] leise)) zum beispiel °vIEle; <<pp, creaky> eh-> SA `chen drin die eh °dIE man- <<p> nIcht kennt.> [Und]

extern [nv] ((0.2 Sek.))

[188]

1108 [1:5:52.3] 1109 [1:5:52.7] 1110 [1:5:53.2] 1111 [1:5:53.8]

JG [v] °hm=hm-] [hm=hm-]

I [v] `ich mein das ge`nAU `wie bei (.) klauSUR; [<<pp, creaky> und so-> <<p> Also;> °hh <<p> nIcht `nur sO;>

[189]

1112 [15:54.9] 1113 [15:55.4] 1114 [15:56.4] 1115 [15:57.1] 1116 [15:57.5] 1117 [15:57.8] 1119 [16:01.5] 1120 [16:02.8] 1121 [16:03.3] 1129 [16:09.9]
JG [v] `hm=hm, °h <<f> und `du sprIchst es grad `AN;>
I [v] <<p, creaky, dim> EIn `wOrt oder;>
extern [nv] ((0.6 Sek.)) ((0.6 Sek.))

[190]

1118 [15:59.0] 1119 [16:01.5] 1120 [16:02.8] 1121 [16:03.3] 1127 [16:08.8] 1128 [16:09.0] 1129 [16:09.9]
JG [v] wie `Ist `denn die deutsche `SPRA`che in deim `stUdium; Also;; is es `SCHWER `is es LEICHT;
extern [nv] ((1.3 Sek.))

[191]

1122 [16:04.9] 1123 [16:06.1] 1124 [16:06.7] 1125 [16:07.3] 1126 [16:07.7] 1127 [16:08.8] 1128 [16:09.0] 1129 [16:09.9]
I [v] mh::- Al`so Ich-((murmelt))KLAR `darf ich nicht, eh- <<:-> IEIcht `SAgen?> ((lacht kurz))
extern [nv] ((1.2 Sek.))

[192]

1130 [16:10.3] 1131 [16:10.7] 1132 [16:11.2] 1133 [16:11.6] 1134 [16:11.8] 1135 [16:13.3] 1136 [16:14.9] 1137 [16:15.2] 1141 [16:18.7] 1142 [16:19.2] 1143 [16:19.4]
I [v] °h wEil- ((lacht kurz)) °h al`so bei `BE we `el; das `Ist (.) `eh `T`mmer so;; äh:- zum
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[193]

1139 [16:16.1] 1140 [16:17.5] 1141 [16:18.7] 1142 [16:19.2] 1143 [16:19.4]
I [v] `bEIspiel; vie`le FREUNde von mI? <<p> die kommili`TOnen also,> <<p> die dIE,> <<p> mit `MIR
extern [nv] ((0.2 Sek.)) ((0.2 Sek.))

[194]

1144 [16:20.2] 1145 [16:20.8] 1146 [16:21.7] 1147 [16:22.4] 1148 [16:23.2] 1149 [16:23.5] 1150 [16:23.9]
I [v] `stu`dIEren?> °hh <<f> DIE:: eh;> finden AUCh, eh;; <<creaky> we-> <<f> pAAr `WÖRter->=

extern [nv]

(0.5 Sek.)

[195]

1151 [16:24.4]

1152 [16:25.6] 1153 [16:26.4] 1154 [16:26.7] 1155 [16:28.1] 1156 [16:29.0]
I [v] =AI`so wir `haben VIE`le `wÖrter==die `DIE wir-`h jE`den `tAg (.) defI`NIEren. <<p> `hh> also wAs,

[196]

1157 [16:29.7]

1158 [16:30.7] 1159 [16:31.7] 1160 [16:32.7] 1161 [16:33.0] 1162 [16:33.5]
I [v] be`dEU`tet !DAS!; und `wAs `bedeutet DAS; und `wAs `bedeutet DAS; un- ((murmelt leise)) Also- es gibt

[197]

1164 [16:34.6]

1165 [16:35.8] 1166 [16:36.6] 1167 [16:37.4] 1168 [16:37.7] 1169 [16:38.0]
I [v] `VIEle; <<dim> auch `FREMde wÖrter?> al`so be`GRIfFe? sozu `SAGen- (für-) AUch `die `DEUTsche.
extern [nv] (0.3 Sek.)

[198]

1170 [16:38.7] 1171 [16:39.3] 1172 [16:39.7] 1173 [16:40.1] 1174 [16:40.6]

1175 [16:42.1] 1176 [16:42.7] 1177 [16:43.3] 1178 [16:43.7]
JG [v] °hh AI`so;; °hh kIAr `das ist `nIcht <<lachend> EINFach;> ((lacht)) °hh ja;; [aber
extern [nv] (0.4 Sek.)

[199]

1179 [16:45.1] 1180 [16:45.9] 1181 [16:46.8] 1182 [16:47.2]

1183 [16:49.1]

JG [v] `hm=hm,]
I [v] `AUCH] `nicht sO;; also ICH, eh:- wenn `ich In (-) `vOr`lesung `Slitze? und konzen `TRIEre dAnn;
extern [nv] (0.8 Sek.)

[200]

1184 [16:50.2] 1185 [16:51.0]

1189 [16:54.8]

1186 [16:52.2] 1187 [16:52.6] 1188 [16:54.1] 1189 [16:54.8]
I [v] <<p> °hh verstEh`e ich `MEIStens. Also; ich `sage nIcht, <<-:> dass `ich `Alles `ver`STEHe?> ((lacht
extern [nv] (1.5 Sek.)

[201]

..	1191 [16:56.3]	1192 [16:57.3]	1193 [16:57.8]	1194 [16:58.1]	1195 [16:59.0]	1196 [17:00.1]	1197 [17:00.4]
JG [v]					[[((lacht))]]		
I [v]					((lacht kurz)) <<:-> da ´mit ich n!cht so:;>		
extern [nv]					(0.5 Sek.)		

[202]

..	1198 [17:00.7]	1199 [17:00.8]	1200 [17:01.1]	1201 [17:01.7]	1202 [17:02.7]	1203 [17:03.0]	1204 [17:03.3]
JG [v]							
I [v]							
extern [nv]							

[203]

..	1205 [17:03.7]	1206 [17:03.8]	1207 [17:04.1]	1208 [17:04.7]	1209 [17:06.7]	1210 [17:07.2]	1211 [17:07.6]	1212 [17:08.1]	1213 [17:09.3]
JG [v]									
I [v]									
extern [nv]									

[204]

..	1214 [17:09.9]	1215 [17:10.5]	1216 [17:11.3]	1217 [17:11.5]	1218 [17:12.8]	1219 [17:13.4]	1220 [17:14.3]	1221 [17:14.8]
I [v]								
extern [nv]								

[205]

..	1223 [17:16.4]	1224 [17:17.6]	1225 [17:18.1]	1226 [17:18.5]	1227 [17:19.2]
I [v]					
extern [nv]					

[206]

..	1228 [17:21.2]	1229 [17:21.7]	1230 [17:22.3]	1231 [17:22.8]	1232 [17:25.5]
I [v]					

extern [nv] ((0.6 Sek.))

[207]

1233 [17:26.0] 1234 [17:26.3] 1235 [17:28.2] 1236 [17:28.4] 1237 [17:30.0]
JG [v] [hm=hm,]
I [v] konzen ʔriEr ʔich ʔNICHT ʔauf_s (.) die;; <<dim> was ʔEr ʔer ʔZÄHLT ʔund [sOwas.]> weil-
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[208]

1238 [17:30.4] 1239 [17:30.7] 1240 [17:31.5] 1241 [17:33.8] 1242 [17:34.3]
I [v] ʔhh weil ʔFRÜH ʔer.; als wir (.) ʔDEutsche ʔkurse ge ʔhAbt haben ʔund sO, ʔhh dAnn: (.) ʔwAr das (.)

[209]

1243 [17:36.0] 1244 [17:36.6] 1245 [17:37.0] 1246 [17:38.1] 1247 [17:38.5] 1248 [17:40.0]
I [v] ʔEInfach; Eh eh; für ʔUns (.) der; <<creaky> eh:-> haben (.) ʔviel thEmas (.) ʔgeHABT, <<p> h> aber
extern [nv] ((0.7 Sek.))

[210]

1250 [17:41.2] 1251 [17:42.8] 1252 [17:44.1] 1253 [17:44.6] 1254 [17:45.8] 1255 [17:46.4]
I [v] ʔwlr;; ((murmelt))hA ʔben uns nur UM;; ((murmelt leise)) die ʔSPRA ʔche ge kÜmmert. also NICHT, ((murmelt

[211]

1256 [17:46.8] 1257 [17:48.6] 1258 [17:49.9] 1259 [17:50.5]
JG [v] [hm=hm,]
I [v] leise)) <<dim> um ʔwAs ʔdie (.) ʔIN ʔhaltlich;> <<dim> [wAs pa ʔSSIERT] und ʔsOwas;> ʔhh geNAU. aber

[212]

1261 [17:51.7] 1262 [17:52.3] 1263 [17:52.8] 1264 [17:53.3] 1265 [17:54.1] 1266 [17:54.9] 1267 [17:55.4]
JG [v] ʔJETZT, UM ʔgekehrt; also wlr; <<p> SPRA ʔche ist,> ʔhm=hm, und be ʔsUchst du ʔauch einen
I [v] JETZT, UM ʔgekehrt; also wlr; <<p> SPRA ʔche ist,> ʔhm=hm, und be ʔsUchst du ʔauch einen
extern [nv] ((0.5 Sek.)) ((0.8 Sek.))

[213]

..	1268 [17:57.2] 1269 [17:57.5] 1270 [17:58.0] 1271 [17:58.7] 1272 [17:59.1] 1273 [18:00.2] 1274 [18:01.6]
JG [v]	DEUTSCHkUrs?
I [v]	hh°
extern [nv]	<<p, all> oKE;> das hEißt du IErnst ´IN den; VOR`lesungen n:e, ((0.3 Sek.)) ((1 Sek.))

[214]

..	1275 [18:02.9] 1276 [18:03.3] 1277 [18:03.6] 1278 [18:04.3] 1279 [18:04.9] 1280 [18:05.1] 1281 [18:05.5] 1282 [18:05.8]
JG [v]	Und-
I [v]	<<p> im `STUdium.> <<p> okAy;> <<p> ich `verstEhe.> °hh em;:
extern [nv]	nja:; ((0.3 Sek.)) ((0.2 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[215]

..	1284 [18:06.8] 1285 [18:07.0] 1286 [18:07.4] 1287 [18:09.1] 1288 [18:09.7] 1289 [18:10.1] 1290 [18:10.3] 1291 [18:10.6]
JG [v]	un:- du has grad `Eben `schon einmal ´AN`gesprochen;=dass dU, °h eh- im `de es ´HA
extern [nv]	((0.3 Sek.))

[216]

..	1291 [18:12.5] 1292 [18:13.0] 1293 [18:14.3] 1294 [18:14.6] 1295 [18:16.2]
JG [v]	`vOr`bereitungskurs `wArst?
I [v]	Un:d (.) em;: du ´hAst dich `ja (.) qualifizIERT,
extern [nv]	<<p> `hm=hm,> ((0.4 Sek.)) ((0.4 Sek.))

[217]

..	1296 [18:16.5] 1297 [18:17.0] 1298 [18:17.8] 1299 [18:18.3] 1300 [18:19.5] 1301 [18:19.9] 1302 [18:21.5]
JG [v]	((räuspert sich)) eh;: zum (.) ´STUdium? °h un: (.) `dEswegen (.) `würde mich intreSSIERN,=
extern [nv]	((0.9 Sek.))

[218]

..	1303 [18:23.6] 1304 [18:25.0] 1305 [18:25.6] 1306 [18:26.3] 1307 [18:26.7]
JG [v]	=wEiche `sprAchprüfungen du (.) ge´mAcht hast- [also dIE,] <<p> `hm=hm,>

1371 [19:22.7] 1372 [19:23.4] 1373 [19:24.2] 1374 [19:25.5] 1375 [19:26.2] 1376 [19:26.7]
JG [v] ((murmelt leise)) zum `bEispiel; für die `PRÜ`fung lEr`nen? <<p> `hm=hm,> aber ich
I [v] <<p> `hm=hm,>
extern [nv] ((0.8 Sek.))

[231]

1377 [19:28.1] 1378 [19:28.9] 1379 [19:29.3] 1380 [19:29.7] 1381 [19:30.6] 1382 [19:30.9] 1383 [19:31.7]
JG [v] `hm=hm, °h Und eh;; Aso:- ((murmelt)) dAs
I [v] `SCHREI`be `ein prÜ`fung; [<<p> im `deZEMber.>]
extern [nv] ((Klopfen))

[232]

1384 [19:32.4] 1385 [19:32.7] 1386 [19:33.8] 1387 [19:34.3] 1388 [19:34.6] 1389 [19:35.1] 1390 [19:35.6]
JG [v] beDEUtet-em- nochma `gAnz kurz `zuRÜCK,Also- °h Em:- wie `wAm: (.) die
extern [nv] ((0.5 Sek.))

[233]

1391 [19:38.4] 1392 [19:38.8] 1393 [19:40.6] 1394 [19:41.1] 1395 [19:41.4] 1396 [19:42.5]
JG [v] er`GEB`nisse von deinen sprAch`prü`fungen. <<p> h°> bei (.) `de es `HA;,
I [v] <<p> h°> <<f> eh:-> ((1.8 Sek.)) ((0.3 Sek.)) ((1.3 Sek.))
extern [nv] ((1.3 Sek.))

[234]

1397 [19:43.7] 1398 [19:44.1] 1399 [19:45.4] 1400 [19:46.7] 1401 [19:47.2] 1402 [19:47.5] 1403 [19:48.1] 1404 [19:49.1] 1405 [19:49.5]
JG [v] `hm=hm, ge`NAU, eh:- a`ber ich werde
I [v] mh:- hab ich noch `nIcht `ge`SEH`en, ((1.3 Sek.)) ((0.3 Sek.)) ((1 Sek.))
extern [nv] ((1.3 Sek.))

[235]

1406 [19:50.7] 1407 [19:51.0] 1408 [19:51.9] 1409 [19:52.3] 1410 [19:52.7] 1411 [19:54.4] 1412 [19:54.7] 1413 [19:55.0]
JG [v] `hm=hm, [aber] `kEnnst du das er`GEBnis schon?
I [v] DIE;; bald `SEHen? [<<p> (x X;>)] ne-

extern [nv] ((0.3 Sek.))

((0.3 Sek.))

((0.3 Sek.))

[236]

1414 [19:55.4] 1415 [19:55.7] 1416 [19:56.1]

1417 [19:56.7] 1418 [19:57.4] 1419 [19:57.8]

1420 [19:58.9] 1421 [19:59.1]

JG [v] <<p> okE;>

<<dim> kEnn `ich nicht;> aber bEI;

ce `EIns telc `HOCHschule, `h

<<all>

extern [nv] ((0.5 Sek.))

((0.4 Sek.))

[237]

1422 [20:01.0]

1423 [20:01.4] 1424 [20:01.6] 1425 [20:02.1]

JG [v] aber du weiß `nicht `ob du be `STANDen `hast oder NICHT?>

[<<p> achsO->]

I [v]

<<f> NE:-> eh:-

ich (.) `wEIB `dass

extern [nv]

((0.2 Sek.))

[238]

1426 [20:04.1] 1427 [20:04.6]

1428 [20:05.3] 1429 [20:05.4] 1430 [20:05.7] 1431 [20:06.2] 1432 [20:06.4]

JG [v]

[mh ja-]

ich `NICHT `be `stAn[`den ha]be.

dAs meins DU? oder [MEINS,] [ach]SO,;

<<lachend> okE->

extern [nv]

((0.5 Sek.))

[239]

1433 [20:06.9] 1434 [20:07.6]

1435 [20:08.6] 1436 [20:09.1]

1437 [20:10.0] 1438 [20:10.4]

I [v] `hh sOrry ich `DACHte;;

du wollts `Wissen; ((murmelt leise)) wIE `viel pro `ZENT beim;

extern [nv] ((Klopfen 0.4 Sek.))

[240]

1440 [20:13.4]

1441 [20:14.7]

JG [v]

dAs `natürlich AUCh in `tressAnt; aber [es `hÄtte `mich jetzt] Erstmal

I [v] LE`sen (.) beim `SCHREI`ben und so;

[<<p, creaky> eh `Aber->]

[241]

1442 [20:16.5] 1443 [20:16.9] 1444 [20:17.7] 1445 [20:18.1]
JG [v] intrESSIERT, [<<p> eh-] [I [v] [em:::] <<:->, verschliffen> das 'wEiB 'ich nicht,> aber:- ich 'wEiB `dass ich 'nIcht

[242]

1446 [20:19.8] 1447 [20:21.0]
JG [v] [hm=hm,]
I [v] be[STANden habe.] <<dim> also ich hab ein 'Email `be KOMmen-> <<p> dass ich 'nIcht [beSTAN`den hab.]>

[243]

1448 [20:22.3] 1449 [20:22.8] 1450 [20:23.3] 1451 [20:23.6] 1452 [20:26.2]
JG [v] geNAU; <<dim> und 'bEI (.) `ce 'EIns telc hOch`schule 'AUCH `nicht bestAnden.> <<p>
I [v] °hh
extern [nv] ((0.5 Sek.))

[244]

1453 [20:26.6] 1454 [20:26.9] 1455 [20:27.5] 1456 [20:28.6] 1457 [20:29.0] 1458 [20:29.5] 1459 [20:29.9]
JG [v] hm=hm;> <<p> hm=hm;> <<p> achsO;> °hh <<creaky> Und `eh::;> al`so
I [v] <<p> ge`nAU;> ((1.1 Sek.))
extern [nv] ((0.4 Sek.))

[245]

1461 [20:34.4] 1462 [20:34.8] 1466 [20:38.9]
JG [v] aus 'dIE`sem grund be`rEI`test du dich `NOCH`mal auf die (-) sprAchprüfung `VOR; <<f> geNAU;>
I [v] ((0.3 Sek.))
extern [nv]

[246]

1463 [20:35.1] 1464 [20:36.2] 1465 [20:36.9] 1466 [20:38.9]
JG [v] [<<all> und auf `WELche?>]
I [v] [<<p> aber 'ich (.) ich->] eh::; ich 'wErde `ce 'EINS telc `hOchschule (-) SCHREIben. [<<p> °h>]

[247]

JG [v]	1468 [20:40.4] 1469 [20:41.0]	1470 [20:42.3] 1471 [20:42.8]	1472 [20:43.2]	1473 [20:44.0] 1474 [20:44.3]
I [v]	ich 'hAb (.) eh;;	den 'mÜndlich `be´↑STANDen?	<<pp> °h> bEIm eh;;	[<<p> Acht`und´vIErzig
extern [nv]	((0.6 Sek.))	((0.5 Sek.))	((0.2 Sek.))	((0.2 Sek.))

[248]

JG [v]	1475 [20:46.1] 1476 [20:46.4]	1477 [20:46.9] 1478 [20:47.4]	1479 [20:48.5] 1480 [20:49.0] 1481 [20:49.5] 1482 [20:50.2]		
I [v]	`hm=hm,>]	((lacht leise)) °hh	Und eh;;	den;;	schrift`lichen ´tEII
extern [nv]			((0.4 Sek.))	((0.6 Sek.))	

[249]

JG [v]	1483 [20:52.1] 1484 [20:52.7] 1485 [20:53.0]	1486 [20:53.8] 1487 [20:55.3]	1488 [20:56.0] 1489 [20:56.3]
I [v]	´mh;;	[<<pp> okE;>]	<<p> A`lles klAr-> <<p> °h> das ´hEIBt `du muss
extern [nv]	nicht be`STANDen.	[mh´genAU.]	((1.6 Sek.))

[250]

JG [v]	1490 [20:57.3] 1491 [20:57.7] 1492 [20:58.0]	1493 [20:59.6] 1494 [21:00.0]	1495 [21:00.3]
I [v]	nur noch EI, den-	[eh´SCHRIFT]`lichen tEII nochmal´mAchen,	<<p> okE;> [<<pp, all> ich
extern [nv]		[<<p, creaky> eh eh,>]	geNAU. [weil] (.) bei

[251]

JG [v]	1496 [21:01.7] 1497 [21:02.0]	1498 [21:02.4]	1499 [21:04.1]
I [v]	ver´STEHe->]	<<p> `hm=hm,> [<<p> °h>]	[Und-]
extern [nv]	´tEIIc IS `das so;	<<p> [du´mUsst] `nur ´EInen (-) ´tEII `machen.> [<<pp> Also->]	

[252]

((0.2 Sek.))

1500 [21:04.8] 1501 [21:05.2] 1502 [21:06.0] 1503 [21:06.2] 1504 [21:08.8]

JG [v] <<p> eh `bItte?>
I [v] ((schmatzt)) ah also wenn du `EInen teil `n:icht best (.) mh (.) be**STEHST**, dann:-
extern [nv] ((0.5 Sek.))

[253]

1505 [21:09.2] 1506 [21:09.6] 1507 [21:11.6] 1508 [21:12.4] 1509 [21:12.8] 1510 [21:13.3] 1511 [21:13.7]

I [v] ((murmelt leise)) dArfst `du das (.) `nOch`mal (.) wieder`HOlen.nur `EIN teil; also; <<dim,
extern [nv] ((0.4 Sek.))

[254]

1512 [21:15.6] 1513 [21:16.0] 1514 [21:16.6] 1515 [21:17.1]

JG [v] <<p> `hm=hm,>
I [v] h> du `kAnnst (.) `BEI`de (.) `gLAUb `ich (.) auch; wieder`HOlen- Aber:; <<dim> du `kAnnst

[255]

1516 [21:18.4] 1517 [21:18.8] 1518 [21:19.3] 1519 [21:19.9] 1520 [21:20.2] 1521 [21:20.8] 1522 [21:21.1] 1523 [21:22.5]

JG [v] hm=hm; &oh Em:; und `hAst du irgendwann dIE:; eh-
I [v] auch nur `EIN teil.> geNAU.
extern [nv] ((0.6 Sek.))

[256]

1524 [21:22.8] 1525 [21:24.2] 1526 [21:24.8] 1527 [21:25.1] 1528 [21:25.4] 1529 [21:25.8] 1530 [21:26.3] 1531 [21:26.9] 1532 [21:27.2]

JG [v] be `EINS prüfung `Ab `gelegt? <<p>
I [v] ja- oKE;
extern [nv] ((0.6 Sek.)) ((0.3 Sek.)) ((0.5 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[257]

1533 [21:27.7] 1534 [21:28.7] 1535 [21:29.5] 1536 [21:29.8]

JG [v] a `lles kIAr;> <<p> und `dIE `hast du be `STANden;> oKE; und orien `TIERungskurs AUch;
I [v] <<p> ja (.) `kIAr:>

[258]

	1537 [21:31.1] 1538 [21:32.8] 1539 [21:33.2] 1540 [21:33.9]	1541 [21:34.9]	1542 [21:35.7]	1543 [21:36.1]	1544 [21:36.6]
JG [v]					
I [v]	mh:-	WIE `meins du dAs- <<p, verschliffen> (die [PRÜ`fung von-])>			
extern [nv]	((1.6 Sek.))				
TL-JG [v]					
TL-I [v]					

[259]

	1545 [21:36.7] 1546 [21:37.3] 1547 [21:37.6]	1548 [21:38.4]	1549 [21:38.9]		
JG [v]	`DEUTSCHland test-	[okAY;]			
I [v]	[ach`SO:;]	<<p> ja `das hab ich AUch;> [<<p> `h>] <<dim> ZWEI`un `drEIßig `von			

[260]

	1550 [21:40.6]	1551 [21:41.2] 1552 [21:41.9]	1553 [21:42.3]	1554 [21:43.3]	
JG [v]	[<<pp> okE,>]		[hErz`lichen `GLÜCKwunsch;] [<<f> `h>]		
I [v]	drEI`un `drEIßig;> [<<p> das WAR,>]	<<p> knApp-> [((lacht leise))]			
extern [nv]	((0.7 Sek.))				

[261]

	1555 [21:43.7] 1556 [21:44.2] 1557 [21:44.8]	1558 [21:45.4] 1559 [21:45.6]	1560 [21:46.3]		
JG [v]	[((lacht))] <<f> `hh> <<f> eh:->	<<f> alles klAr geNAU,> =dAs `is (.) `nämlich (.) eh ganz			
I [v]	dAnke,>] [((lacht))]				
extern [nv]	((0.3 Sek.))				

[262]

	1561 [21:48.0] 1562 [21:48.6] 1563 [21:49.1] 1564 [21:50.2]				
JG [v]	intere`SSANT weil; `hh	em:-	<<dim> ge`nAU `diese prÜ`fung hast du ja `AUch `noch		
extern [nv]		((1 Sek.))			

[263]

1565 [2:1:52.7] 1566 [2:1:53.3] 1567 [2:1:53.9] 1568 [2:1:54.2] 1569 [2:1:55.0] 1570 [2:1:55.3]
JG [v] ge'SCHRIE`ben dann.> <<p> eh:.-> und `wahrschEInlich !VOR!;=ne? VOR `de es HA
extern [nv] ((0.6 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[264]

1571 [2:1:56.4] 1572 [2:1:57.0] 1573 [2:1:58.0] 1574 [2:1:58.4] 1575 [2:1:59.2] 1576 [22:00.4] 1577 [22:00.7] 1578 [22:01.4] 1579 [22:02.7]
JG [v] und, und `tElc `oder?
I [v] mh=mh, ((räuspert sich)) mh:.- ((murmelt leise)) mh:.;;
extern [nv] ((0.7 Sek.)) ((0.4 Sek.)) ((Klopfen, 1.3 Sek.))

[265]

1580 [22:03.8] 1581 [22:05.4] 1582 [22:05.9] 1583 [22:07.1]
JG [v] <<belegt> `hm=hm,>
I [v] also `lEben `in `DEUTSCHland `hab ich n:.;°h nicht `lAnge hEr ge`SCHRIEben.

[266]

1584 [22:07.7] 1585 [22:07.9] 1586 [22:08.2] 1587 [22:09.0] 1588 [22:10.3] 1589 [22:11.0] 1590 [22:11.6]
I [v] geNAU;=weil ich `KEIN;; integra`tION (.) k kurs, <<p> eh:.;> be`sUcht `habe? also ich `hAb `das in (.)
extern [nv] ((0.2 Sek.))

[267]

1591 [22:13.2] 1592 [22:13.7] 1593 [22:15.1] 1594 [22:15.8] 1595 [22:16.8] 1596 [22:17.3] 1597 [22:17.9]
I [v] in der `Uni? <<p> °h> der hEIßt (.) integra`TIONkurs- <<p> aber der Ist,> also dEr, be`rEltet (.)
extern [nv] ((1 Sek.)) ((0.5 Sek.))

[268]

1598 [22:19.9] 1599 [22:20.9] 1600 [22:21.6] 1601 [22:23.0]
JG [v] <<p> `hm=hm,>
I [v] dich `für:r (.) sOlche `SAchen- aber du `SCHREIBST kEIn; °hh An`erkannte PRÜfungen.

[269]

1604 [22:25.6]

1603 [22:24.2]

1602 [22:23.3]

I [v] <<p> zum bEispiel wie DAS-> dAs was 'ich (.)`ge`SCHRIE`ben habe, beim 'IEben `in 'DEUTSCHland dAs;

[270]

1605 [22:26.9] 1606 [22:27.3] 1607 [22:27.6] 1608 [22:28.4] 1609 [22:28.9] 1610 [22:29.6] 1611 [22:30.2] 1612 [22:30.9]

JG [v] [hm=hm,]

I [v] °hh eh:- dann 'hAb ich dEn; eh:- eh:- zertifi`kAt `von 'BUN`desamt

extern [nv] ((0.7 Sek.)) ((0.8 Sek.))

[271]

1613 [22:32.7] 1614 [22:33.3] 1615 [22:33.6] 1616 [22:35.4] 1617 [22:35.9] 1618 [22:36.5] 1619 [22:37.1] 1620 [22:38.1]

<<p> okE.> <<pp> °h> U:nd eh; wenn ich dich jetzt 'FRAge;= =was `ist

I [v] be[kOmmen.] geNAU.

extern [nv] ((0.5 Sek.)) ((1.8 Sek.))

[272]

1621 [22:40.4] 1622 [22:42.1] 1623 [22:43.3] 1624 [22:44.9] 1625 [22:45.4]

JG [v] deine 'MEI`nung über 'SPRACHPrü`fungen.

I [v] ja: ge`FÄLLT `mir nicht. [((lacht laut))] <<f> °h>

extern [nv] ((1.7 Sek.)) ((0.8 Sek.))

[273]

1626 [22:46.2] 1627 [22:46.8] 1628 [22:47.5] 1629 [22:47.9] 1630 [22:49.8] 1631 [22:50.6] 1632 [22:51.2] 1633 [22:51.9]

I [v] eh::- ge!'NAU!;= =also zum 'bEI`spiel bei (.) `dE `es `HA, °hh

extern [nv] ((0.7 Sek.)) ((0.5 Sek.)) eh;; du

[274]

1635 [22:55.1] 1636 [22:55.9] 1637 [22:56.4] 1638 [22:57.7] 1639 [22:59.8]

I [v] musst 'T`mmer (.) 'UM`formen; <<len> un `sOwas-> ((schnalzt)) un: du 'WEIßT die; ((murmelt leise)) zum

[275]

1640 [23:00.8] 1641 [23:01.4] 1642 [23:02.4] 1643 [23:04.2]
I [v] extern [nv] 'bElspiel DU;; du kennst die `ANTwort-aber du `dArfst (.) `das `nIcht `AB`schreiben? <<p> zum
(0.5 Sek.)

[276]

1644 [23:04.9] 1645 [23:05.1] 1646 [23:06.1] 1647 [23:06.6] 1648 [23:07.3] 1649 [23:07.6] 1650 [23:08.2] 1651 [23:09.0]
I [v] extern [nv] 'bElspiel,> du `sOllst `das `Immer; UM`formen. <<p> und sO,> <<pp> `hh> <<dim>
(0.2 Sek.) (0.6 Sek.) (0.3 Sek.)

[277]

1652 [23:10.6] 1653 [23:12.0] 1654 [23:12.4] 1655 [23:13.0] 1656 [23:13.6] 1657 [23:14.0]
I [v] extern [nv] und `dAs `find ich nicht so COOL?> genAU; und bEl; ((räuspert sich)) ce `Elns `telc
(1.5 Sek.) ((0.5 Sek.))

[278]

1658 [23:15.6] 1659 [23:17.0] 1660 [23:18.6] 1661 [23:19.1] 1662 [23:19.5] 1663 [23:20.6]
I [v] extern [nv] 'HOCH`schule das Ist; genAU `wie (.) `ein SPIEL; AI`so n:- mein MEI`nung nach; also-
(1.5 Sek.) ((0.5 Sek.))

[279]

1664 [23:21.0] 1665 [23:23.0] 1666 [23:23.8] 1667 [23:26.8]
I [v] es (-) `kommt `NICHT (-) um;; dein SPRAche;=ob dein `S:pra`che (.) `GUT `oder nicht so `GUT Is;

[280]

1668 [23:27.9] 1669 [23:28.4] 1670 [23:28.8] 1671 [23:30.6]
I [v] <<verschiffen> also is !KLAR!,> Aber;; `oh nOch `AUch das `Immer so;; du `wElßt `nicht was die (.)

[281]

1672 [23:32.5] 1673 [23:33.3] 1674 [23:33.8] 1675 [23:36.6]
I [v] 'RICH`tige Antwort; zum `bElspiel wEnn; `hh wEnn `ich (.) beim (-) `Erste `teil beim `LE`sen? da gIbts (.)

[282]

.. 1676 [23:38.3] 1677 [23:38.8] 1678 [23:39.2] 1679 [23:39.8] 1680 [23:40.8] 1681 [23:41.0]

JG [v]

`hm=hm,

I [v] ´sEchs LÜ`cken glaub ich-

und dAnn; ((murmelt)) eh-

IEs ich `den `ERS`te Antwort,=

((0.5 Sek.))

[283]

1682 [23:42.7]

I [v]

dann ´sAg ich o`kE das passt zu `ERStE;;

1683 [23:44.6] 1684 [23:45.1]

und dann IEs ich `den !`ZWEI`ten tEIl; ((lacht)) <:-> dOch

1685 [23:47.0] 1686 [23:47.7]

extern [nv]

((0.5 Sek.))

[284]

1687 [23:49.2]

1690 [23:50.6]

1691 [23:52.7]

JG [v]

[`hm=hm,]

I [v] (.) `das ´pAsst (.) `BEsser; [<<p> als->] °h

<<p> und dAnn,> dann ´pA`ssen die: (.) ´sEchs DA.EInfach-

[285]

1692 [23:53.2] 1693 [23:53.6]

1694 [23:54.9] 1695 [23:55.4]

1696 [23:55.7] 1697 [23:56.9] 1698 [23:57.3]

1699 [23:58.2]

I [v]

°h gibt ´nIcht `so (.) wAs,

((schnalzt))

<<f> ja;;> <<p> al`so es gibt nIcht,> so `was was

((0.4 Sek.))

((1.2 Sek.))

[286]

1700 [23:59.6]

1701 [24:00.2]

1702 [24:01.8]

I [v]

´KLA`ter ist; <<p> zum `bEIspiel;> <<dim> oder was ´SPRACH`lich ist sO,> <<dim> also ´gAnz `SPRACHlich

[287]

1703 [24:03.8] 1704 [24:04.4] 1705 [24:04.8]

1706 [24:05.3] 1707 [24:05.5]

1708 [24:07.5] 1709 [24:08.9]

JG [v]

`hm=hm,

I [v] ´meine ich->

<<p> genAU;>

<<p> ich ´fln`de das `EIn`fach (-) so,>

<<p> ich

((0.5 Sek.))

((0.2 Sek.))

((1.4 Sek.))

[288]

1710 [24:09.8] 1711 [24:10.3] 1712 [24:11.9] 1713 [24:13.9] 1714 [24:14.5] 1715 [24:15.0]
JG [v] ich WEIß nicht;> <<p> Also;> A `be cE A be cE und sO;,> <<p> hm=hm,> <<p> genAU;>
I [v] extern [nv] (1.6 Sek.) (2.3 Sek.)

[289]

1716 [24:17.3] 1717 [24:18.8] 1718 [24:19.8] 1719 [24:20.6] 1720 [24:21.2] 1721 [24:21.9]
I [v] <<f> zum `bEI`spiel beim `HÖ!`ren?>beim `drI`tten teil, bei TELC, °hh <<creaky> da:;> DAS `find ich (.)

[290]

1722 [24:23.6] 1723 [24:24.0] 1724 [24:24.3] 1725 [24:25.5] 1726 [24:26.6] 1727 [24:27.0] 1728 [24:27.2]
I [v] extern [nv] sO cOOl, weil- ((murmelt leise)) DA (.) `schreibst DU, zum `bEI`spiel es GIBT so; °h eh:;;
 ((0.4 Sek.))

[291]

1729 [24:28.0] 1730 [24:28.9] 1731 [24:30.0] 1732 [24:31.1] 1733 [24:31.6] 1734 [24:32.8] 1735 [24:33.8] 1736 [24:34.7] 1737 [24:35.5]
I [v] extern [nv] wie:;; ((murmelt leise)) mh: so; Oberteil `oder `SOwas, also so `EIn; STRICHwort? °hh
 ((0.5 Sek.)) ((0.9 Sek.))

[292]

1738 [24:36.3] 1739 [24:37.0] 1740 [24:39.0] 1741 [24:39.5] 1742 [24:40.0] 1743 [24:41.3] 1744 [24:42.1]
JG [v] und dAnn, du `sollst `AUch `dazU was SCHREIben. also `wIE LÜ`cken aber:;
I [v] extern [nv] hm=hm, ((0.5 Sek.)) ((0.8 Sek.))

[293]

1745 [24:43.7] 1746 [24:44.1] 1747 [24:45.4]
I [v] ver`schIE`dene THE`men und so- °hh un: (.) `IDAS! `find ich `cOOl; weil (.) `da `darfst du `SCHREIben?

[294]

1748 [24:47.2] 1749 [24:47.9] 1750 [24:48.4] 1751 [24:50.0] 1752 [24:51.0] 1753 [24:51.7] 1754 [24:52.6]

I [v] <<p> °hh> un:- das is (-) chrono`LOGisch? also das kOmmt, ((murmelt))so (.) ´hin`terein`ANder?
extern [nv] ((0.7 Sek.))

[295]

1755 [24:53.9] 1756 [24:54.3] 1757 [24:56.0] 1758 [24:57.2]
JG [v] `hm=hm,
I [v] und dann kAnnst`du einfach konzen`TRIEren- [un] (.) EIn`fach`SCHREIben- <<dim> un dann (.)

[296]

.. 1759 [24:58.7] 1760 [24:59.2] 1761 [25:00.6] 1762 [25:00.8] 1763 [25:01.3]
I [v] ´HAST`du das´Alles-> °hh aber (.) zum bEIspiel bElm; zwElten teil-beim ´HÖren`und sO, dann
extern [nv] ((0.2 Sek.))

[297]

.. 1765 [25:03.6] 1766 [25:04.0] 1767 [25:05.4] 1768 [25:05.8] 1769 [25:06.1] 1770 [25:07.2] 1771 [25:07.7]
I [v] ´Ist`das´Immer; ver´SCHIEdene`sAchen Un; <<p> eh-> a be´CE und; <<p> °h> die
extern [nv] ((0.4 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[298]

.. 1773 [25:09.5] 1774 [25:11.6] 1775 [25:13.1]
I [v] passen´Alles`und sO; und der´sAgt`das alles´SUper`schnElL, und (.)´Alles`durchchein´ANder-dEshalb;
extern [nv] ((0.9))

[299]

.. 1777 [25:14.6] 1778 [25:15.9] 1779 [25:16.5] 1780 [25:16.6] 1781 [25:17.2] 1782 [25:18.7]
JG [v] [´hm=hm,]
I [v] also dAs (.)´sUper`SCHWER; [find Ich;] und bElm, zum´bEl`spiel beim (.)´dE`es´HA, <<pp>
extern [nv] (Sek.) ((0.2 Sek.))

[300]

.. 1783 [25:19.2] 1784 [25:20.0] 1785 [25:21.3] 1786 [25:21.9] 1787 [25:22.3] 1788 [25:23.1]

I [v] °h> war `den `HÖ`ren AUch, sO; das `wAr (-) `kom PLETT `durchein `ANder?
extern [nv] ((0.8 Sek.)) ((0.6 Sek.)) ((0.7 Sek.))

[301]

JG [v] 1789 [25:25.1] 1790 [25:25.6] 1791 [25:26.0] 1792 [25:26.7] 1793 [25:28.4]
[<<p> `hm=hm,>]
I [v] sO;; fÄngt `beim (.) frAge `SIEben-<<dim> und `Endet `bei `frA`ge (.) [`FÜNF `oder] sO,
extern [nv] ((0.5 Sek.)) ((0.7 Sek.))

[302]

1794 [25:30.8] 1795 [25:31.4] 1796 [25:31.8] 1797 [25:32.5] 1798 [25:33.0] 1799 [25:33.3] 1800 [25:33.7] 1801 [25:35.0]
I [v] °hh zum bEIspe:l, <<p> Und-> <<verschliften> also `SU`per em;;>
extern [nv] ((0.4 Sek.)) ((0.3 Sek.)) ((1.2 Sek.)) ((1.6))

[303]

.. 1803 [25:37.8] 1804 [25:38.5] 1805 [25:39.7]
I [v] <<p> kEI`ne `AHnung;> und ich `wEIB` nicht AUch; <<dim> wa `RUM `ich den de es `HA (.) prÜ`fung
extern [nv] (Sek.)

[304]

.. 1806 [25:42.2] 1807 [25:42.9] 1808 [25:43.6] 1809 [25:44.6] 1810 [25:46.4] 1811 [25:46.8]
JG [v] `nIcht bestAn`den hab.> <<p> °hh> ((lacht kurz)) <<p> ich weiß `ECHT nicht,>
I [v] <<pp> °h> <<pp> em;;>
extern [nv] ((1.8 Sek.))

[305]

1812 [25:47.4] 1813 [25:48.1] 1814 [25:48.5] 1815 [25:49.9] 1816 [25:50.2] 1817 [25:51.3] 1818 [25:51.7]
JG [v] geNAU; aber vie lleicht KOMMT `da ja noch dIE; <<p> °h> <<f> die `EINSicht.> <<p> °h> Un:d em;
extern [nv] ((0.7 Sek.))

[306]

1819 [25:52.6] 1820 [25:53.3] 1821 [25:53.6] 1822 [25:54.7] 1823 [25:56.1]
JG [v] eh:- ich wÜrd dich gem 'NOCH was `frAgen;= und zwAr würdest du `Sagen dAss; <<p> °h>
extern [nv] ((0.6 Sek.))

[307]
1824 [25:56.4] 1825 [25:56.7] 1826 [25:56.9] 1827 [25:59.4] 1828 [25:59.7]
JG [v] eh- sprAch`prüfungen `WICH`tig sind für ein stUdium. <<dim> also: (.) `VOR `dem
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[308]
1829 [26:01.2] 1830 [26:03.5] 1831 [26:04.1] 1832 [26:06.2] 1833 [26:06.5] 1834 [26:06.7] 1835 [26:07.1] 1836 [26:07.6]
JG [v] stUdium,>
I [v] em::- ja:?
extern [nv] ((2.2 Sek.)) ((2 Sek.)) ((0.2 Sek.)) klar? <<p> Also;> <<len, verschliffen>

[309]
1837 [26:09.9] 1838 [26:10.6] 1839 [26:11.3] 1840 [26:11.8] 1841 [26:12.8] 1842 [26:13.3]
I [v] sprAchprÜ`fungen (.) `n `WICHtig,> <<p> °hh> <<f> Aber:-> nicht `SO wIE; also `SO `ein (.)
extern [nv] ((0.5 Sek.)) ((0.5 Sek.))

[310]
1843 [26:15.0] 1844 [26:15.7] 1845 [26:16.1] 1846 [26:17.0]
JG [v] [<<p> `hm=hm,>]
I [v] sprAch`prüfung; [<<pp, creaky> alsO,>] ((murmelt leise)) <<p, verschliffen> so 1r`gendwie;> <<p> zum-> °h

[311]
1848 [26:17.5] 1849 [26:19.2] 1850 [26:20.2] 1851 [26:21.0] 1852 [26:21.4]
I [v] <<f> zum `bEI`spiel wie (.) `dE `es `HA;,> find ich COOL, <<p> °hh> !A!ber, <<dim> wenn `das `NICHT `so

[312]
1853 [26:23.1] 1854 [26:23.8] 1855 [26:25.1] 1856 [26:25.6] 1857 [26:26.0] 1858 [26:26.3] 1859 [26:27.1]

I [v] mItr;> <<len> UM`formen;> <<p> und (.) `SOL`che sAchen;> Also; ((schналzt))eh:: ((0.5 Sek.))
extern [nv] ((0.5 Sek.))

[313]

1860 [26:27.6] 1861 [26:28.4] 1862 [26:28.8] 1863 [26:29.1] 1864 [26:30.2] 1865 [26:30.7] 1866 [26:31.1] 1867 [26:31.8] 1868 [26:32.5]
I [v] KLAR `dass mAn; eh:- Alles ver`STEH`en soll? Aber; Auch nicht; hUn`dert
extern [nv] ((0.5 Sek.)) ((0.4 Sek.)) ((0.7 Sek.))

[314]

.. 1869 [26:33.5] 1870 [26:34.0] 1871 [26:34.4] 1872 [26:35.4] 1873 [26:35.9] 1874 [26:37.3] 1875 [26:37.8] 1876 [26:38.8]
JG [v] `hm=hm,
I [v] pro`ZENT. Und- zum `BEIspiel `wEnn du; bElm `DE `es `hA, d eh::; dAs mAchst,
extern [nv] ((0.5 Sek.)) ((0.6 Sek.))

[315]

1877 [26:39.4] 1878 [26:40.0] 1879 [26:40.5] 1880 [26:41.1] 1881 [26:42.6] 1882 [26:43.0]
I [v] zum bElspiel, ((murmelt leise)) du `SCHREIBST das, a `ber dU (.) be `STEHST `das nIcht. obwOhl,
extern [nv] ((0.5 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[316]

.. 1884 [26:43.9] 1885 [26:45.4] 1886 [26:45.9] 1887 [26:46.2] 1888 [26:46.9]
JG [v] <<all> `hm=hm,>
I [v] das `war `knApp (.) `oder sOwas- <<f> und `dAnn mUsst du;> ((räuspert sich))
extern [nv] [Sek.] ((0.3 Sek.))

[317]

1889 [26:47.5] 1890 [26:48.0] 1891 [26:48.4] 1892 [26:49.0] 1893 [26:50.5] 1894 [26:51.2]
JG [v] [<<all> `hm=hm,>]
I [v] nOch- kElne AHNung; ==sEchs `mOna`ten `WAR`ten oder sOwas==[bis dU,] <<p> °hh>
extern [nv] ((0.4 Sek.))

[318]

1895 [26:51.8] 1896 [26:53.7] 1897 [26:54.6] 1898 [26:55.1] 1899 [26:55.8] 1900 [26:56.8]
I [v] nOch`mal (-) e ein `AN`dere schrEIbst. <<dim> AN`dere prüfung.> <<p> °h> und DAS, ((murmelt)) zum

[319]

1901 [26:57.5] 1902 [26:57.8] 1903 [26:58.5] 1904 [26:59.4] 1905 [27:01.2] 1906 [27:01.8]
I [v] `bEispiel dAs; ((murmelt leise)) mAcht dein; ((murmelt leise)) redu `zIErt `dein (.) motivaTION?
extern [nv] zu
((0.5 Sek.))

[320]

1907 [27:02.7] 1908 [27:03.1] 1909 [27:04.2] 1910 [27:04.6] 1911 [27:06.3]
I [v] stu `DIE`ren, °hh un: (.) dAnn, ((murmelt leise)) geht `EIn `se `mEs`ter `WEG `oder zwEI, = <<p> also `wEnn

[321]

1912 [27:08.4] 1913 [27:10.0] 1914 [27:10.6]
I [v] `du im `WIntersemes`ter stu `dIEren wIllst-> = <<p> und (.) `FACH`bereich.> <<p> also dEn,> <<pp>

[322]

1915 [27:10.9] 1916 [27:13.0] 1917 [27:13.1] 1918 [27:14.0]
JG [v] [<<p> hm=hm;>]
I [v] °h> <<p> fAch`studium `ist nUr `im `WIntersemes[`ter (ist),]> <<p> STU `diengang?> <<p> °h> dann
extern [nv] ((0.2 Sek.))

[323]

1920 [27:15.1] 1921 [27:15.8] 1922 [27:17.6] 1923 [27:18.4] 1924 [27:19.9]
I [v] `kAnnst dU; ((murmelt leise)) nOch (-) `nach `EInem `jAhr stu `dieren. <<p> al`so dAnn-> ja;; dann
extern [nv] ((1.5 Sek.))

[324]

1926 [27:21.7] 1927 [27:22.6] 1928 [27:23.2] 1929 [27:24.0] 1930 [27:25.2]
I [v] geht `EIn `jAhr WEG; also `dAs fln`de ich; nicht so COOL, = aber `wIE `das `JETZT bei; in `LEM!`go,
extern [nv] ((0.6 Sek.))

[325]

1931 [27:25.9] 1932 [27:26.0] 1933 [27:26.8] 1934 [27:27.5] 1935 [27:28.2] 1936 [27:28.7] 1937 [27:29.5] 1938 [27:30.3] 1939 [27:30.7] 1940 [27:31.2] 1941 [27:31.8]
I [v] wo ich stu`dIE`re, °hh wIrd man; ZU`ge`lassen? !A!ber, mAn::; mAn::;
extern [nv] ((0.2 Sek.)) ((0.8 Sek.)) ((0.6 Sek.)) ((0.5 Sek.))

[326]

1942 [27:32.3] 1943 [27:32.9] 1944 [27:34.4] 1945 [27:36.1] 1946 [27:36.8]
I [v] eh:- man `hat `be`stlmmten `ZEIT, also `EIn `se`mEs`ter bis EIn jAhr, <<p> °hh> und `dAnn kAnn man;

[327]

1947 [27:37.6] 1948 [27:38.7] 1949 [27:41.3] 1950 [27:41.9] 1951 [27:42.2] 1952 [27:42.5]
JG [v] °mh::; °h <<f> geNAU;> <<f> dAs `war nÄmlich
I [v] den (.) `sprAch`zertifikat (-) `NACH`reichen.
extern [nv] ((1.1 Sek.))

[328]

1953 [27:43.7] 1954 [27:45.2] 1955 [27:45.7] 1956 [27:45.9]
JG [v] meine `FRAge-> weil du `hAst `ja ge`sAgt `du `hAst die; em:- °h prÜfung nicht be`STANden-==aber

[329]

1958 [27:48.1] 1959 [27:48.4] 1960 [27:48.6] 1961 [27:49.0] 1962 [27:50.3] 1963 [27:51.1] 1964 [27:51.5]
JG [v] `du stu!`DIERST! ja. okE.= =also `wIE ist das `MÖGlich.
I [v] genAU. eh:- <<dim> ich `hAb
extern [nv] ((0.2 Sek.)) ((0.8 Sek.))

[330]

1965 [27:53.6] 1966 [27:54.1] 1967 [27:55.3] 1968 [27:56.2]
I [v] `ein (.) motiva`TION`ge`sprÄch `ge`mAcht,> <<dim> bei `zwEI `profe`SSOren,> <<p> °hh> Un:d ehr::;
extern [nv] ((0.5 Sek.))

[331]

1969 [27:57.3] 1970 [27:57.8] 1971 [27:58.4] 1972 [27:59.9] 1973 [28:00.3] 1974 [28:00.6] 1975 [28:01.8] 1976 [28:02.3]
I [v] ((murmelt leise)) die `hAben; ((murmelt leise)) mlch- ((murmelt leise)) paar FRA `ge gefirAgt, <<p> un-> d das

[332]

.. 1977 [28:04.6] 1978 [28:04.9] 1979 [28:05.8] 1980 [28:06.9]
JG [v] `hm=hm, = <<dim> wie `LANGe `ungefÄhr,>
I [v] hAt (.) e `RICHTig `lang ge `dAUert, ((murmelt)) <<p> von: `hAlb

[333]

.. 1981 [28:08.5] 1982 [28:09.1] 1983 [28:10.2] 1984 [28:11.2]
JG [v] [<<p> `hm=hm, >]
I [v] `bis `EIne `STUNde? > [<<p> Also; >] <<pp> `hh> <<p> knApp `eine STUNde, > [<<pp> ja->]

[334]

1985 [28:12.4] 1986 [28:13.1] 1987 [28:13.5] 1988 [28:14.1] 1989 [28:15.0] 1990 [28:15.3] 1991 [28:15.7] 1992 [28:16.7] 1993 [28:17.1]
I [v] eh:- <<p> `h> <<ff> Über:-> zu- ((murmelt leise)) zu `ERST `war das ÜBer; ((murmelt)) <<dim>
extern [nv] ((0.9 Sek.))

[335]

.. 1994 [28:18.5] 1995 [28:19.8] 1996 [28:20.6] 1997 [28:21.1] 1998 [28:21.6] 1999 [28:22.1] 2000 [28:23.5]
JG [v] `hm=hm,
I [v] mei `ne per `SÖN`lichen::;> ((murmelt leise)) SAchen `Also; Alles? un: danAch, `hh ü `ber
extern [nv] ((0.5 Sek.))

[336]

.. 2002 [28:25.4] 2003 [28:26.5] 2004 [28:27.6] 2005 [28:28.2]
I [v] den: `PRÜfungen; <<pp> und (.) dEn-> ((murmelt leise)) <<p> sO `also;> SPRACH`prüfungen und `SPRA `che

[337]

.. 2006 [28:30.2] 2007 [28:30.8] 2008 [28:31.2] 2009 [28:32.6] 2010 [28:33.4] 2011 [28:34.8] 2012 [28:35.3]
JG [v] hm=hm;

I [v] und so, und danAch, °h wAr `das über ^dEn.; FACH`bereich. Al`so (.) `über be we EL. FRAgen.

[338]

2013 [28:35.8] 2014 [28:36.3] 2015 [28:37.0] 2016 [28:38.5] 2017 [28:39.0] 2018 [28:39.7] 2019 [28:40.5] 2020 [28:41.7]
I [v] <<p> °h> wa|RUm!; <<dim> und `wAs `ent`HÄLret;> <<p> un-> SOL`che sAchen. <<dim>
extern [nv] ((0.7 Sek.)) ((1.2 Sek.))

[339]

2021 [28:43.6] 2022 [28:44.1] 2023 [28:44.8] 2024 [28:45.3] 2025 [28:46.4] 2026 [28:47.4]
I [v] al`so `WAS `die die ^In;:> zum `bE|Spiel- E|n FRA`ge war; wAs `bedeutet `UMsatz.
extern [nv] ((0.5 Sek.)) ((1 Sek.))

[340]

2027 [28:48.8] 2028 [28:49.7] 2029 [28:50.4] 2030 [28:50.7] 2031 [28:51.1] 2032 [28:51.9] 2033 [28:53.1] 2034 [28:53.8]
JG [v] [a=ha:] [okE.]
I [v] [((lacht leise))] [geNAU.] und- g `genAU; und (.) (°SOLche); al`so `SO.; FRA`gen (.) `WIE man; <<p>
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[341]

2036 [28:56.1] 2037 [28:57.7] 2038 [28:58.2] 2039 [28:58.9] 2040 [28:59.8] 2041 [29:00.1] 2042 [29:00.4]
JG [v] und `dAs [konntest] du `be`ANT`worten,
I [v] °hh> [<<f> (ba)->] jA:; un:-; geNAU. DAS `konnt ich
extern [nv] ((0.8 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[342]

2043 [29:01.6] 2044 [29:02.2] 2045 [29:02.7] 2046 [29:03.6] 2047 [29:03.9] 2048 [29:04.4] 2049 [29:04.6] 2050 [29:05.8] 2051 [29:06.4]
I [v] be`Antworten, dEshalb; °hh hAb `ich eh; nAch- E|n zwEI TA`ge, <<p> E|n;> <<pp> °h>
extern [nv] ((0.4 Sek.)) ((0.2 Sek.))

[343]

2052 [29:06.8] 2053 [29:09.0] 2054 [29:09.4] 2055 [29:09.6] 2056 [29:10.1]

I [v] E'mail `be'kommen `dass ich (.) 'GUT `ge'macht `habe, <<p> un.:> <<p, creaky> sie:-> da'nAch `haben
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[344]

JG [v] 2057 [29:11.6] 2058 [29:11.9] 2059 [29:12.4] 2060 [29:12.7] 2061 [29:14.0] 2062 [29:14.5] 2063 [29:15.9]
I [v] 'die mIr;> <<p> mh.:> <<p, dim> ZU`lassung `geschIckt.> hm=hm; [Ich `verstEhe;]
extern [nv] ((0.3 Sek.)) <<pp> (ja.):> [<<pp> (ja.):>] ((1.5 Sek.))

[345]

JG [v] 2064 [29:16.5] 2065 [29:18.0] 2066 [29:18.5] 2067 [29:18.9] 2068 [29:19.4] 2069 [29:20.2] 2070 [29:21.0]
I [v] und `jEtzt kAnnst `du stu↑DIERN? !A'ber? <<creaky> Also:-> du
extern [nv] <<pp> hm=hm?> ((0.4 Sek.)) ((0.9 Sek.)) ((0.4 Sek.))

[346]

JG [v] 2072 [29:23.4] 2073 [29:24.0] 2074 [29:24.5] 2075 [29:24.8] 2076 [29:25.3]
I [v] `musst `trOtzdem `noch die `sprAch`prüfung `MAchen. okAy.
extern [nv] <<h> geNAU;> ((0.7 Sek.)) ((0.4 Sek.)) ((0.3 Sek.)) bis

[347]

JG [v] 2078 [29:26.6] 2079 [29:27.6] 2080 [29:28.7] 2081 [29:29.6] 2082 [29:29.9] 2083 [29:30.5] 2084 [29:30.9]
I [v] !EIN! jahr.al'so ich HAB noch; EIn `jahre ZEIT. ((lacht kurz)) okE. <<dim> o`kE `alles
extern [nv] ((1.1 Sek.)) ((0.4 Sek.))

[348]

JG [v] 2085 [29:31.7] 2086 [29:32.5] 2087 [29:32.8] 2088 [29:33.2] 2089 [29:34.1] 2090 [29:34.4] 2091 [29:34.8] 2092 [29:35.0]
I [v] kIAr.> und `dAnn mUsst `du das;> eh:- °h NACH`reichen- Und em:-
extern [nv] <<p> geNAU.> ((0.4 Sek.)) ((0.2 Sek.))

[349]

	2093 [29:35.8] 2094 [29:36.1] 2095 [29:36.8] 2096 [29:37.5] 2097 [29:38.0] 2098 [29:38.3] 2099 [29:39.9]
JG [v]	o`kE`Und, ((murmelt leise))`h
extern [nv] ((0.2 Sek.))	<<f> inwie fErn`hat sich`DA`durch;> also`dUrch`diese ((0.4 Sek.))

[350]

	2100 [29:41.6] 2101 [29:42.2] 2102 [29:43.9] 2103 [29:44.6]
JG [v]	˘MÖG`lichkeit, dei`ne situa`tIon`ver`ÄNdert;
extern [nv] ((0.6 Sek.))	<<dim> dA`durch dass du jetzt stu`DIERN ((0.8 Sek.))

[351]

	2104 [29:46.5] 2105 [29:47.7] 2106 [29:48.1] 2107 [29:48.4] 2108 [29:49.4]
JG [v]	˘kAnnst,> [Also;]
I [v]	[(zU-)]
extern [nv] ((1.2 Sek.))	wAs hat` sich ver`ÄNdert; <<dim> weil`du jetzt stu`DIE`ren`kAnnst,> ((0.3 Sek.))

[352]

	2109 [29:50.8] 2110 [29:52.7] 2111 [29:53.4] 2112 [29:54.4] 2113 [29:55.4] 2114 [29:56.1] 2115 [29:56.6] 2116 [29:57.0]
JG [v]	eh::-
I [v]	m`mEInst du; mich per`SÖNlich?=<<verschliffen, p> oder wAs,>
extern [nv] ((2 Sek.))	ja- ((0.7 Sek.))

[353]

	2117 [29:57.6] 2118 [29:58.3] 2119 [29:58.8] 2120 [29:59.2] 2121 [30:00.4]
JG [v]	<<verschliffen> also In:-> <<verschliffen> mEIn:;> ((murmelt leise)) (y3`ni 3m`t7ki`3ni`Ana?)
I [v]	((0.7 Sek.))
extern [nv]	(Aywa;)
TL-JG [v]	(genau)
TL-I [v]	(also sprichst du jetzt über mich)

[354]

	.. 2123 [30:01.6] 2124 [30:02.1] 2125 [30:02.5]	2126 [30:03.0]	2127 [30:04.5]	2128 [30:05.0]	2129 [30:05.5] 2130 [30:05.7]
JG [v]			[<<h>(e:-)>]=	<<p> (akId,)>	<<pp> (hek-
I [v]	(Y3ni-)	<<p> sch eh;> (shlon `9ar sh!`3U!ri?)	[<<pp> mh:->]		
extern [nv]	((0.5 Sek.))			((0.3 Sek.))	
TL-JG [v]			(ja)	(genau)	(so)
TL-I [v]	(also)	(wie sich mein Gefühl entwickelt hat)			

[355]

	.. 2131 [30:06.0] 2132 [30:06.3]	2133 [30:06.9] 2134 [30:07.5]	2135 [30:07.7]	2136 [30:08.7]	2137 [30:09.1] 2138 [30:10.8]
JG [v])>				
I [v]	<<p> eh;:>	<<all> (y3ni-)>==meine motivaTION?	<<pp> ist->	<<dim> für ein	
extern [nv]	((0.3 Sek.))	((0.6 Sek.))		((1.7Sek.))	
TL-JG [v]					
TL-I [v]	(also)				

[356]

	.. 2139 [30:12.1]	2140 [30:12.8] 2141 [30:13.1] 2142 [30:13.7]	2143 [30:14.0]	2144 [30:14.7] 2145 [30:15.0] 2146 [30:15.3]
JG [v]				
I [v]	'STUdium ist;:> <<p> bEsser,>	((lacht)) <<f> °h> <<f> ich `frA`ge DICH,>==also, °h		hAt `sich
extern [nv]	((0.3 Sek.))			

[357]

	.. 2147 [30:16.1] 2148 [30:16.4] 2149 [30:16.9] 2150 [30:17.2]	2151 [30:18.3] 2152 [30:18.5]	2153 [30:19.2] 2154 [30:19.8]
JG [v]	`Etwas; Oder-	m `wie soll ich das `AUSdrücken;==Also; ich `dEn`ke mir;°hh	em-
extern [nv]	((0.4 Sek.))	((0.3 Sek.))	

[358]

	.. 2155 [30:20.3] 2156 [30:20.8]	2157 [30:21.6] 2158 [30:22.9]
JG [v]	<<p> °h> <<f> EIgentlich->	<<dim> kAnnst `du nicht stu`dIern `wenn du keinen `SPRACH`nachweis
extern [nv]	((1.3 Sek.))	

[359]

.. 2159 [30:25.4] 2160 [30:25.8] 2161 [30:26.8] 2162 [30:28.0] 2163 [30:28.3] 2164 [30:28.8]
JG [v] hAst.> aber 'LEMgo? ne? <<creaky> AI`so eh;> die `h'Och`schule 'LEMgo?
I [v] <<p> `hm=hm,>
extern [nv] ((1.3 Sek.))

[360]

2165 [30:30.4] 2166 [30:30.7] 2167 [30:32.8] 2168 [30:33.3] 2169 [30:33.8]
JG [v] °h hat `dir diese 'mÖglich`keit ge`geben `zu stuDIEn. <<p> okE;> und (.) was
I [v] <<p> `hm=hm,>

[361]

.. 2170 [30:34.9] 2171 [30:36.3] 2172 [30:36.7] 2173 [30:37.2] 2174 [30:38.0]
JG [v] be 'DEU`tet das; was (.) was ver`AN`dert sich jEtzt.
I [v] klA:r; <<p> dAs eh;> <<p> also 'Ich bin;>
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[362]

.. 2176 [30:39.0] 2177 [30:40.1] 2178 [30:41.0] 2179 [30:42.5] 2180 [30:42.7] 2181 [30:43.1] 2182 [30:43.4] 2183 [30:44.2] 2184 [30:44.8]
I [v] dAnk`bar, dAss eh.; dass ich (.) da stu'DIE`ren, kAnn-> oder dArf, °h obwohl ich
extern [nv] ((1.2 Sek.)) ((0.2 Sek.))

[363]

.. 2185 [30:47.0] 2186 [30:47.8] 2187 [30:48.6] 2188 [30:49.3] 2189 [30:49.6] 2190 [30:50.0]
I [v] `kEIn: (.) `sprAch`nachweis 'HA`be, und Eh.; dAs `find ich; ((murmelt leise)) Also; dAs `find ich wAs;
extern [nv] ((0.8 Sek.))

[364]

2191 [30:51.2] 2192 [30:51.4] 2193 [30:52.5] 2194 [30:53.0] 2195 [30:53.8] 2196 [30:54.7] 2197 [30:55.6] 2198 [30:55.9] 2199 [30:57.0]
I [v] cOO`les an::; an der EF ha; o we EL? Und eh::- ich `gIAU`be es 'GIBT auch;
extern [nv] ((0.2 Sek.)) ((0.6 Sek.)) ((0.9 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[365]

2200 [30:58.2] 2201 [30:58.5] 2202 [30:59.0] 2203 [30:59.2] 2204 [31:00.1] 2205 [31:00.8] 2206 [31:01.2]
I [v] <<dim> mAnche?> also ´viellEcht; <<p> ich ´wEIS `es nicht;> °h aber vie ´IEIch
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[366]

2207 [31:02.2] 2208 [31:02.7] 2209 [31:03.3] 2210 [31:04.1] 2211 [31:04.4] 2212 [31:05.2] 2213 [31:05.6] 2214 [31:05.9]
I [v] GIBTS; ein ´PAAR, <<dim> die ge´NAU;> ((murmelt leise)) so wie ICH, <<pp> die-> °h
extern [nv] ((0.5 Sek.))

[367]

2215 [31:06.3] 2216 [31:06.6] 2217 [31:07.5] 2218 [31:08.0] 2219 [31:08.3] 2220 [31:08.9] 2221 [31:09.3]
I [v] jEtzt `stu ´DIEren? aber;; noch kEIn, <<dim> SprACH`nAchweis (.) ´hAben?> <<p>
extern [nv] ((0.3 Sek.)) ((0.4 Sek.))

[368]

2223 [31:11.5] 2224 [31:12.3] 2225 [31:12.8] 2226 [31:13.7] 2227 [31:14.8] 2228 [31:15.7] 2229 [31:16.0] 2230 [31:16.4] 2231 [31:16.9]
I [v] °hh> Und eh;;; <<creaky> ja;;> also ´Ich bin jEtzt; al`so ich (fInd), also Ich, ((murmelt)) kAnn
extern [nv] ((1.2 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[369]

2233 [31:17.5] 2233 [31:18.1] 2234 [31:18.9] 2235 [31:19.4] 2236 [31:20.2] 2237 [31:21.2] 2238 [31:21.6] 2239 [31:22.1] 2240 [31:22.4]
I [v] jEtzt; stu ´DIEren? und- SPÄ`ter in ´mEIn;; eh:- <<dim, creaky>
extern [nv] ((0.6 Sek.)) ((0.8 Sek.)) ((0.4 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[370]

2241 [31:23.3] 2242 [31:23.6] 2243 [31:24.1] 2244 [31:25.2] 2245 [31:25.5] 2246 [31:26.0] 2247 [31:26.5]
I [v] SPRACH`prüfung.> <<verschliften> Also-> ((murmelt)) !ZEUG!nis; <<pp> °hh> nAch`reichen.
extern [nv] ((0.3 Sek.)) ((0.2 Sek.))

[371]

2248 [31:27.4] 2249 [31:27.8] 2250 [31:28.4] 2251 [31:29.0] 2252 [31:29.2] 2253 [31:29.6] 2254 [31:29.8] 2255 [31:30.2]
I [v] ((schmatzt)) also dAs;; find ich- ((murmelt leise)) also- ((murmelt leise)) <<p> °h> dann ´hab `ich ´NICHTS!

[372]

..	2256 [31:31.3]	2257 [31:32.2]	2258 [31:32.6]	2259 [31:33.0]	2260 [31:33.4]	2261 [31:33.8]	2262 [31:34.3]
JG [v]	`hm=hm,						
I [v]	`ver`Oren. also `kEIne `JAHre. <<p> Al`so,>						
extern [nv]	((0.4 Sek.)) <<p> genAU;> al`so `ich wer`de `nIcht ((0.3 Sek.))						

[373]

..	2263 [31:35.6]	2264 [31:36.0]	2265 [31:36.6]	2266 [31:38.5]	2267 [31:39.0]
JG [v]	[`hm=hm,]				
I [v]	jEtzt; ((lacht leise)) °hh vIEr`un `zwAnzig `und `Immer `noch nIcht-((lacht leise)) mit `dem `stU`dium				

[374]

..	2268 [31:40.6]	2269 [31:41.0]	2270 [31:41.8]	2271 [31:42.7]	2272 [31:43.0]	2273 [31:43.3]	2274 [31:43.9]	2275 [31:44.5]
JG [v]	`AN` gefang[en.] genAU.							
I [v]	al`so `dAs flind ich; <<pp> so-> <<p> SO gUt;> <<p> Echt->							
extern [nv]	((0.8 Sek.)) ((0.3 Sek.)) ((0.3 Sek.))							

[375]

2276 [31:44.7]	2277 [31:45.1]	2278 [31:45.7]	2279 [31:46.7]	2280 [31:46.9]	2281 [31:47.7]
JG [v]	`hm=hm, °hh U:nd `em; ((murmelt)) <<all> kEnnst `du noch `ANdere?>==die `die gIEI`che: eh				

[376]

..	2282 [31:49.8]	2283 [31:50.3]	2284 [31:50.7]	2285 [31:51.3]	2286 [31:51.7]	2287 [31:52.3]	2288 [31:52.6]
JG [v]	`MÖG`lichkeit hAben?						
I [v]	mh:- nE:?: ((murmelt)) eh-						
extern [nv]	((0.4 Sek.)) ((0.6 Sek.)) <<dim> aber ich `gIAU`be es						

[377]

..	2289 [31:54.4]	2290 [31:55.0]	2291 [31:56.2]	2292 [31:56.8]	2293 [31:57.9]	2294 [31:58.8]	2295 [31:59.3]
I [v]	`GIBT (.) `mAnche. eh ich `mEIn; ich `kEnn `KEI`ner `dEr;; nOch (.) KEIN;; <<p> °hh> eh;;						
extern [nv]	((0.6 Sek.)) ((0.4 Sek.))						

[378]

2296 [31:59.7] 2297 [32:00.1] 2298 [32:00.3] 2299 [32:01.4] 2300 [32:01.7] 2301 [32:02.1] 2302 [32:02.4]

I [v] <<creaky> sche-> <<dim> SPRACH`zeugnis hAt?> °h <<creaky> AI`so zum
extern [nv] ((0.2 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[379]

.. 2303 [32:03.4] 2304 [32:04.0] 2305 [32:05.2] 2306 [32:06.8] 2307 [32:07.0]

I [v] °bEIspl;:> ((murmelt leise)) ce `EIns `telc `HOCHschule? <<dim> und `jEizt `stu `DIER (-) t?> eh:-
extern [nv] ((0.2 Sek.))

[380]

2308 [32:07.4] 2309 [32:08.0] 2310 [32:09.4] 2311 [32:09.7] 2312 [32:10.4] 2313 [32:10.9] 2314 [32:11.3] 2315 [32:11.7]

I [v] °h A`ber (.) `i ich glaube `SCHON; [<<pp> weil->] bei dEm; eh;;
extern [nv] ((Klopfen)) ((0.5 Sek.)) ((Nebengeräusche, 0.4 Sek.))

[381]

.. 2316 [32:13.7] 2317 [32:14.4] 2318 [32:15.1]

I [v] vor`!AUS!setz`ung (.) für ein `stU`dium steht; <<p> dass das `mAn;> nach `ein
extern [nv] ((0.6 Sek.))

[382]

.. 2319 [32:16.6] 2320 [32:17.4] 2321 [32:17.6] 2322 [32:18.4] 2323 [32:19.4] 2324 [32:20.1]

I [v] `motiva `TION`gesprÄch, <<p> also `wEnn man;> <<p> KEIN sprAch;> zEUgnis hAt, nach `EIn
extern [nv] ((0.3 Sek.)) ((1 Sek.))

[383]

.. 2325 [32:21.7] 2326 [32:22.1] 2327 [32:23.8]

I [v] `motiva `TION`gesprÄch, °h kann `man `ZU`ge`lass`en `wer`den wEnn; <<dim> wEnn `das o `KE ist.>

[384]

2328 [32:24.7] 2329 [32:25.3] 2330 [32:25.8] 2331 [32:27.1] 2332 [32:27.6] 2333 [32:28.7]

JG [v] [^hhm=hm,] al`so `wenn `man `kEIn sprAch (-)
 I [v] <<pp>> den-> <<p>> °h> <<p>> mo`tiva tIOn`gesprÄch,> [Also;] ((1.1 Sek.))
 extern [nv]

[385]

JG [v] [^hhm=hm,] 2334 [32:30.6] 2335 [32:31.0] 2336 [32:31.6] 2337 [32:32.2] 2338 [32:33.3] 2339 [32:33.7] 2340 [32:34.2]
 I [v] `ZEUGnis hat, [<<p>> dann->] <<p>> kann mAn,> °hh <<pp>> AN`fangen da,> wenn `man
 extern [nv] ((0.5 Sek.))

[386]

JG [v] [okE,] 2341 [32:35.8] 2342 [32:36.4] 2343 [32:37.3] 2344 [32:37.7] 2345 [32:38.1] 2346 [32:38.3] 2347 [32:38.8] 2348 [32:39.5]
 I [v] `gUt (.) `DEUTSCH sprIcht. [<<p>> also->] Und- sIEHst du- al`so `wAs
 extern [nv] ((0.9 Sek.)) ((0.2 Sek.)) ((0.7 Sek.))

[387]

JG [v] 2349 [32:40.4] 2350 [32:40.6] 2351 [32:43.5] 2352 [32:45.7]
 extern [nv] `sind `dEnn die; VOR `und `NACH`teile von diesem motivatOInsgesprÄch. kAnnst `du dir
 ((0.2 Sek.)) ((2.2 Sek.))

[388]

JG [v] 2353 [32:46.7] 2354 [32:48.2] 2355 [32:48.8] 2356 [32:49.8]
 extern [nv] `Also; <<dim>> dEnkst `du es gibt `VOR `und `NACHteile,> <<p>> dafÜr,> <<p>> oder da`gEgen;>
 ((0.9 Sek.)) ((1.7 Sek.))

[389]

I [v] 2358 [32:52.2] 2359 [32:53.0] 2360 [32:53.4] 2361 [32:53.9] 2362 [32:55.2] 2363 [32:55.5]
 extern [nv] <<f>> jA `also;> mh:- <<p>> VOR`teile `dass dAs;> <<dim>> gUt `dass die (.)
 ((0.5 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[390]

2364 [32:57.1] 2365 [32:58.0] 2366 [32:58.9] 2367 [33:00.3] 2368 [33:00.9]
I [v] profē 'SSO`ren 'sEhen;> <<p> dass 'dAs man-> A`Iso die (.) kÖnnen (.) DAS, glAUb ich GUT,
extern [nv] ((0.9 Sek.)) ((0.6 Sek.))

[391]

2369 [33:01.6] 2370 [33:02.5] 2371 [33:03.0] 2372 [33:03.7] 2373 [33:04.3] 2374 [33:06.1]
I [v] <<creaky> eh;> <<p> SCHÄtzen.> <<p> Ob man (.) stu 'DIE`ren 'kann `oder nIcht,> <<p> un-
extern [nv] ((0.9 Sek.)) ((0.6 Sek.))

[392]

2375 [33:06.4] 2376 [33:06.9] 2377 [33:07.3] 2378 [33:08.4] 2379 [33:09.0] 2380 [33:09.7] 2381 [33:10.1]
I [v] > wEll; also die profē 'SSOren- w`a ren 'vOn; be `we EL. <<dim> dIE `die mit 'mlr `das
extern [nv] ((0.4 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[393]

2382 [33:11.7] 2383 [33:12.2] 2384 [33:14.2] 2385 [33:14.6]
I [v] ge 'MACHT `haben.> °h al`so 'die: (.) w`l'ssen 'ganz `ge 'NAU was; Ich `stu 'dIE`ren 'WERde.
extern [nv] ((0.6 Sek.))
TL-I [v] [] (/ç) besitzt eine hohe Amplitude.

[394]

2386 [33:15.8] 2387 [33:16.3] 2388 [33:16.6] 2389 [33:18.3] 2390 [33:18.9] 2391 [33:19.6]
I [v] <<p> Also-> <<p, dim> wAs `kommt den 'IN`halt und so;> °hh Und eh; dIE 'können das
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[395]

2392 [33:20.7] 2393 [33:21.5] 2394 [33:22.1] 2395 [33:23.1] 2396 [33:24.1]
I [v] `be 'WERten. <<p> also 'wEnn man;> GAR 'nicht gUt ist? <<p> beim 'SPRAche `und sO,> dann
extern [nv] ((0.6 Sek.))

[396]

2397 [33:24.7] 2398 [33:25.1] 2399 [33:25.5] 2400 [33:26.6] 2401 [33:27.0] 2402 [33:27.6] 2403 [33:28.0]

I [v] 'SEH`en dAs; o`kAy; <<p> °h> dann vie 'IEIcht `ist 'BEsser? also `Un; vie 'IEIcht `ist das
extern [nv] ((0.4 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[397]

.. 2404 [33:29.3] 2405 [33:29.8] 2406 [33:30.5] 2407 [33:31.1] 2408 [33:32.0] 2409 [33:32.6] 2410 [33:33.4] 2411 [33:34.0]
I [v] 'ECHT `bEsSer; wEnn man; <<p> °hh> eh;; EIn jAh`re noch; was MACHT? <<p, all> zum
extern [nv] ((0.6 Sek.)) ((0.6 Sek.))

[398]

.. 2412 [33:34.5] 2413 [33:35.1] 2414 [33:35.6] 2415 [33:36.1] 2416 [33:36.4] 2417 [33:37.0] 2418 [33:38.0]
I [v] 'bEIsPiel-> nOch- <<p> °h> eh;; SPRA`che `stuDIERT? also 'DEUTSCH `stuDIERT?
extern [nv] ((0.6 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[399]

2419 [33:39.2] 2420 [33:39.8] 2421 [33:40.7] 2422 [33:41.3] 2423 [33:41.9] 2424 [33:42.7] 2425 [33:43.1] 2426 [33:43.5] 2427 [33:44.7] 2428 [33:45.3] 2429 [33:45.8]
I [v] und dAnn; spÄter;; ((murmelt)) AN`fangen; zu;; stu 'DIeren;= wEnn man-
extern [nv] ((0.9 Sek.)) ((0.4 Sek.)) ((1.2 Sek.)) ((0.6 Sek.))

[400]

2430 [33:46.4] 2431 [33:47.0] 2432 [33:48.7] 2433 [33:49.9] 2434 [33:50.7] 2435 [33:51.2]
I [v] AI`so mIt, <<len> be 'EINS `nivEAU zum 'bEIsPiel-> also `wenn `man 'GAR nicht- <<p> eh;;> <<dim>
extern [nv] ((0.9 Sek.)) ((0.5 Sek.)) ((0.9 Sek.))

[401]

.. 2436 [33:52.6] 2437 [33:53.2] 2438 [33:53.7] 2439 [33:54.3] 2440 [33:54.8] 2441 [33:55.8] 2442 [33:56.2] 2443 [33:56.5]
JG [v] [`hm=hm,]
I [v] in `dEUtsch 'GUT (.) ist.> <<p> °h> genAU; aber;; <<creaky> najA:;> genAU;
extern [nv] ((0.5 Sek.)) ((1 Sek.)) ((0.2 Sek.))

[402]

2444 [33:56.8] 2445 [33:58.3] 2446 [33:59.8] 2447 [34:00.3]

I [v] <<dim> A`ber ich `fIn`de `AUch `dAss das,> <<f> dAss man,> <<f, dim> wEnn `man (.) in einem (.)
extern [nv] ((1.5 Sek.))
TL-I [v] /o:/ von <hohen> wird als [ø:] und deutlich realisiert.

[403]

.. 2448 [34:02.2] 2449 [34:03.3] 2450 [34:03.5] 2451 [34:04.1] 2452 [34:04.9]
I [v] `hohen `niVEAU?> <<all> zum `bEI`spiel> `bE `ZWEI? <<p> zum `bEI`spiel,> °hhh und stu`DIERT
extern [nv] ((0.2 Sek.))
TL-I [v]

[404]

.. 2453 [34:06.0] 2454 [34:07.5] 2455 [34:09.2] 2456 [34:09.4] 2457 [34:10.9]
I [v] `mAn, dann `kAnn `man (.) VIEL.; Echt vIEL `daZUlernen. Echt (.) `VIEL (.) `daZUlernen. und-
extern [nv] ((0.2 Sek.)) ((0.2))

[405]

.. 2459 [34:11.5] 2460 [34:12.5] 2461 [34:13.0] 2462 [34:13.8] 2463 [34:14.4]
I [v] <<all, f> al`so `MEI`ne mEI`nung nach,> °h <<f> wEnn (.) `wEnn ich,> zum `bEI`spiel; <<f>
extern [nv] (Sek.) ((0.4 Sek.))

[406]

.. 2465 [34:15.3] 2466 [34:16.0] 2467 [34:16.5] 2468 [34:17.3] 2469 [34:18.0] 2470 [34:18.4] 2471 [34:19.6] 2472 [34:20.3]
I [v] EIn `JAHR,> °hh in;; eh;; zum `bEI`spiel an der `U`ni? ((murmelt leise))
extern [nv] ((0.8 Sek.)) ((0.5 Sek.))

[407]

.. 2473 [34:20.9] 2474 [34:21.7] 2475 [34:22.2] 2476 [34:22.3]
JG [v] [hm=hm,]
I [v] <<verschliffen> mIt dem;> ((murmelt leise)) Also; ((murmelt leise)) <<dim> ei`ne `vOr`lesung `SI`tze und

[408]

.. 2477 [34:24.1] 2478 [34:24.4] 2479 [34:25.5] 2480 [34:26.3] 2481 [34:27.5]

JG [v] [sO.]> <<creaky> eh:-> also nor'MAL`stu'DIEre? °hh ist (.) 'VIEL`viel 'BEsser;= <<dim> als `ich 'EIn

[409]

JG [v] 2482 [34:30.0] 2483 [34:30.4] 2484 [34:30.6] 2485 [34:31.7] 2486 [34:32.5]
<<p> `hm=°hm;>
I [v] jAh`re (.) 'DEUTSCH`kurse `ma`che und so.> auf (-) 'Alles; zum 'bEIspiel- °h
extern [nv] ((0.2 Sek.))

[410]

I [v] 2487 [34:32.8] 2488 [34:33.2] 2489 [34:33.5] 2490 [34:34.2] 2491 [34:35.0] 2492 [34:35.6] 2493 [34:36.1]
wEnn i- <<creaky> eh-> also jEtzt, dann 'hAb ich; <<p, dim, creaky> eh;:> ein 'BLICK `ü`ber (.) `das
extern [nv] ((0.5 Sek.))

[411]

I [v] 2494 [34:38.1] 2495 [34:38.7] 2496 [34:39.5] 2497 [34:39.8] 2498 [34:40.8] 2499 [34:41.2] 2500 [34:42.1]
jEtzt 'WEIß ich; ((murmelt leise)) viele 'SA`chen die Ich, °hh fr'Üher NICHT, äh;:

[412]

I [v] 2501 [34:42.8] 2502 [34:43.4] 2503 [34:44.3] 2504 [34:44.9] 2505 [34:45.7] 2506 [34:46.8] 2507 [34:48.0] 2508 [34:48.4]
<<dim> WUSSte.> u:nd; °h äh;: beim 'SPRA`che `AUch.das 'hIlft `SEHR? weil; <<p> °hh>

[413]

I [v] 2509 [34:49.1] 2510 [34:49.7] 2511 [34:50.4] 2512 [34:50.8] 2513 [34:51.3] 2514 [34:51.8]
genAU; <<all> also wEIl,> ((murmelt)) man- al`so es 'fEhlt `noch `nUr `die: (.) be'GRIf`fe und sO,
extern [nv] ((0.5 Sek.))

[414]

I [v] 2515 [34:54.5] 2516 [34:56.5] 2517 [34:57.1] 2518 [34:57.6] 2519 [34:58.3] 2520 [34:58.6] 2521 [34:59.0] 2522 [34:59.4] 2523 [35:00.1]
und das (.) 'IErnt `man im 'STU`dium. °hh geNAU:: Also; un- sind 'Immer;
extern [nv] ((0.4 Sek.)) ((0.4 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[415]

2524 [35:00.4] 2525 [35:01.8] 2526 [35:02.4] 2527 [35:02.5] 2528 [35:04.5] 2529 [35:05.1] 2530 [35:05.4]
I [v] kompli`zIEr`te `TEXte;; und- wAs `der profe`SSOR `er`zÄhlt `und so-<<p> `h> genAU.
extern [nv] ((0.2 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[416]

2531 [35:05.8] 2532 [35:06.0] 2533 [35:06.5] 2534 [35:07.3] 2535 [35:07.9] 2536 [35:08.1] 2537 [35:09.1] 2538 [35:10.5]
JG [v] also dAs, das `hIlft; <<p> hIlft `SEHR.> <<p> jA `das (.) eh- <<p>
I [v] ((0.2 Sek.)) ((0.8 Sek.)) ((1.5 Sek.))
extern [nv] ((0.2 Sek.)) ((Nebengeräusch, 0.3 Sek.))

[417]

2540 [35:12.0] 2541 [35:13.5] 2542 [35:13.9] 2543 [35:14.3] 2544 [35:14.8] 2545 [35:16.3] 2546 [35:16.8]
JG [v] `h> sEhr `sehr sehr intrE`SSANT; ((lacht leise)) `hh <<p, len> U:nd em:;> ((schnalzt))
extern [nv] ((0.3 Sek.)) ((0.5 Sek.))

[418]

2547 [35:17.0] 2548 [35:17.4] 2549 [35:17.7] 2550 [35:18.1] 2551 [35:19.7] 2552 [35:20.3] 2553 [35:21.6]
JG [v] o`kE; `h also; fA`llen dir noch `wE`tere VOR und `NACHteile ein?==Oder; mh:-
I [v] ((1.3 Sek.))
extern [nv]

[419]

2554 [35:22.0] 2555 [35:22.2] 2556 [35:23.2] 2557 [35:23.7] 2558 [35:24.0] 2559 [35:24.9] 2560 [35:25.2]
JG [v] <<p> o`kE;`h <<p> U:nd-> jA `damit sind wir
I [v] <<p> NE `ich glaube das WARS.> ((0.4 Sek.))
extern [nv] ((0.2 Sek.))

[420]

2561 [35:26.9] 2562 [35:27.3] 2563 [35:28.0] 2564 [35:28.4] 2565 [35:28.8]
JG [v] `Eigentlich auch schOn-<<p> `h> <<p> em:-> <<p> bei:-> <<p, len> al`so am `En`de des (.)

extern [nv]
((0.4 Sek.))

[421]

2566 [35:31.2] 2567 [35:32.4]
JG [v] 'In`terviews 'ANgelangt?> <<all> ich wür`de DICH `jetzt noch einmal frAgen;>= ob `dU `frAgen (.) an

[422]

2568 [35:34.2] 2569 [35:35.7] 2570 [35:36.3] 2571 [35:37.6] 2572 [35:38.2] 2573 [35:39.0] 2574 [35:39.5] 2575 [35:40.0]
JG [v] 'MICH hast.
I [v] mh::: <<p> jA?> <<p> °hh> eh::; <<p, :-> klAr `hab ich eine
extern [nv] ((1.5 Sek.)) ((1.3 Sek.)) ((0.4 Sek.))

[423]

2576 [35:41.2] 2577 [35:41.7] 2578 [35:41.9] 2579 [35:42.3] 2580 [35:43.6] 2581 [35:44.0]
I [v] 'FRAGE-> ((lacht leise)) °h äh- wA `rum `inter e`ssIErt sich; ((murmelt)) <<dim> inter e`ssIErt dich `das

[424]

2582 [35:45.5] 2583 [35:46.0] 2584 [35:46.3] 2585 [35:48.7]
I [v] das;> also- <<p> die (.) 'frA`gen die du `mlch (.) `ge`FRAGT hast.> <<p, creaky> Und `also;> das (.)
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[425]

2587 [35:51.1] 2588 [35:51.5] 2589 [35:52.2] 2590 [35:53.5] 2591 [35:53.9]
JG [v] [`hm=hm,]
I [v] 'THEma `überthAUpt, [<<p> also;>] <<p> °hh> warum 'FIN`dest du dAs; <<p, dim> inter e`ssAnt `zu
extern [nv] ((0.4 Sek.))

[426]

2592 [35:55.6] 2593 [35:56.0] 2594 [35:57.5] 2595 [35:58.8] 2596 [35:59.6] 2597 [36:01.1]
JG [v] ja `Al`so (.) em;; grund`sÄtzlich `dEnk ich (.) dAss; VIEle;;
I [v] inter`VIEwen;> ((murmelt))

extern [nv] ((1.6 Sek.))

((0.8 Sek.))

((0.7 Sek.))

[427]

.. 2599 [36:02.6] 2600 [36:03.2] 2601 [36:03.8] 2602 [36:04.3]

MENSchen-

sU`per gerne stu↑DIERN? <<pp>> °h> und ´ich glaube AUch dAss;

2603 [36:05.6] 2604 [36:06.2]

2605 [36:07.4]

extern [nv] ((0.6 Sek.))

((0.5 Sek.))

[428]

.. 2606 [36:08.9]

JG [v] sprAch`prüfungen ´GUT sind-da´mit`man WEIß`ob man studiern KANN? °h

2607 [36:10.8] 2608 [36:11.3] 2609 [36:11.7]

<<f> Aber,> <<creaky> es

[429]

.. 2610 [36:12.3]

2611 [36:13.4] 2612 [36:14.1] 2613 [36:14.5]

2614 [36:15.7]

JG [v] ´gLAUbe-> ich glaube ´AUch`es GIBT;

mh:- mAnche ´GRÜNde? bei ´EIn`zelnem per´SONen,

((0.7 Sek.))

((0.8 Sek.))

[430]

.. 2616 [36:18.1]

2617 [36:20.2]

2618 [36:21.9] 2619 [36:22.4]

JG [v] wa´RUM`sie diese ´sprAch`prüfung nicht beSTEHN. und ´rOtz`dem stu´dIEm`KÖnnen. <<p>> °h> und

extern [nv]

[431]

.. 2620 [36:23.6]

2621 [36:25.5] 2622 [36:25.8]

2623 [36:26.5]

JG [v] ´DESwegen`hAt mich;dEIne`situa´tIOn`sehr intreSSIERT, und zu ´Wissen-ob du (.) DENKST, dass

((0.3 Sek.))

extern [nv]

[432]

.. 2625 [36:28.8]

2626 [36:31.3] 2627 [36:31.8]

JG [v] dieses ´IN`ter↑view.; <<p> das`du ge´fÜhrt hast (.)`mit diesen profe´SSOren,> °h eine ´MÖGlich`keit ist,=

[433]

2628 [36:32.9]

2629 [36:34.2]

2630 [36:35.2]

JG [v] =damit man genau dIEsen MENschen==die stu dIERN MÖCHTen-<creaky> aber (.) die (.) sprAchprüfung

[434]

..

2631 [36:37.3]

2633 [36:39.6]

JG [v] nicht beSTEHN,> °h ob dAs eine möglic`heit für SIE ist-dAss sie schon (.) studIERen KÖnnen,

[435]

2634 [36:41.4]

2638 [36:44.7]

2637 [36:42.3]

2639 [36:45.1]

JG [v] °h und- dann spÄ`ter den nAch (-) sprAchnach`weis BRINGen `können. Also;
extern [nv] ((0.3 Sek.)) ((1 Sek.))

[436]

2640 [36:46.1]

2641 [36:47.9]

2642 [36:49.8]

2643 [36:50.3]

JG [v] Ob das (.) eine (.) GUTE möglic`heit is==<<dim> oder Ob es (.) viele proBLEme gibt.>

I [v]

<<p>

extern [nv]

((0.5 Sek.))

[437]

..

2644 [36:50.8]

2645 [36:52.0]

2646 [36:52.4]

2647 [36:52.9]

2648 [36:53.9]

2649 [36:54.5]

2650 [36:55.0]

2651 [36:55.5]

JG [v] <<p, creaky> ja;>

<<f> genAU.> <<f> und (.) als

I [v]

em:-
<<p> cOOl:> ((lacht leise))

extern [nv]

((0.6 Sek.))

[438]

..

2652 [36:58.0]

2653 [36:58.3]

JG [v] 1Etz`tes würd ich dich dAnn vielleicht BI`tren,> <<p> °h> <<f> Ob `du (.) dann EInmal deine MEInung:>

[439]

2654 [37:00.0]

2655 [37:00.5]

2656 [37:03.7]

2658 [37:04.3]

2659 [37:05.2]

2660 [37:05.7]

2661 [37:05.7]

2662 [37:06.1]

JG [v] <<dim> zu SAMM`fassen kannst.>

I [v] mh::-<<p>h°> !JA!; kIAR das;
extern [nv] ((0.5 Sek.)) ((0.7 Sek.)) ((0.5 Sek.))

[440]

.. 2664 [37:07.3] 2665 [37:08.1] 2666 [37:08.5] 2667 [37:08.8] 2668 [37:09.4] 2669 [37:09.7]
I [v] ((lacht leise)) <<:-> kann ich MAchen;> °hh <<f> eh:-> ((schmatzt)) Also meine ↑MEInung? eh::;
extern [nv] ((0.3 Sek.))

[441]

.. 2671 [37:1.3] 2672 [37:12.3] 2673 [37:12.9] 2674 [37:13.5] 2675 [37:13.9] 2676 [37:14.9] 2677 [37:15.8] 2678 [37:16.2] 2679 [37:16.8]
I [v] Über:: <<h> Alles?>=wAs `das `eh::; zum `bEispiel::; mh:- KLAR `dass `ich
extern [nv] ((1 Sek.)) ((0.6 Sek.)) ((0.4 Sek.))

[442]

.. 2680 [37:1.7.9] 2681 [37:18.5] 2682 [37:19.9] 2683 [37:21.5]
I [v] jEtzt; also ich `wEIB `nicht ob du: SIEHST, = <<:->> dass ich `GUT sprEche `oder nIcht?> <<:->>
extern [nv] ((0.6 Sek.))

[443]

.. 2684 [37:21.9] 2685 [37:22.3] 2686 [37:22.7] 2687 [37:23.7] 2688 [37:24.2] 2689 [37:25.2] 2690 [37:25.7]
I [v] aber: ?> [((lacht))] <<f> °hh> also `wEnn ich jEtzt; <<dim> SO `sprEche,> ((räuspert sich)) dAnn (.
extern [nv] [(((lautes Klöpfen)))] ((0.5 Sek.))

[444]

.. 2691 [37:26.8] 2692 [37:27.2] 2693 [37:28.0] 2694 [37:28.4] 2695 [37:30.4] 2696 [37:30.7] 2697 [37:31.5]
I [v] `Ist das; <<p> °h> vOn den::; LEH`ren und (.) lehreRINN, den- ((lacht)) dIE mir: (.) `das
extern [nv] ((0.4 Sek.))

[445]

.. 2698 [37:33.6] 2699 [37:34.1] 2700 [37:34.8] 2701 [37:35.2] 2702 [37:35.7] 2703 [37:36.5] 2704 [37:37.6]
I [v] `BEI`gebracht haben. Also- <<p> °h> äh::; un::; weil `ich jEtzt, dEUtsch `sprEche dann; hEißt `das (.)

[446]

.. 2705 [37:58.7] 2706 [37:39.1] 2707 [37:39.6] 2708 [37:39.9] 2709 [37:40.4] 2710 [37:42.0] 2711 [37:42.6]
I [v] dOch; dAss- <<p> dAss-> <<pp> eh-> <<p> die (.) 'DEUTSCH'kurse `vIEI.;> <<pp> °hh> <<creaky>
extern [nv] ((0.5 Sek.))

[447]

.. 2712 [37:43.0] 2713 [37:44.7] 2714 [37:45.4] 2715 [37:45.9] 2716 [37:46.5] 2717 [37:47.4] 2718 [37:47.7]
I [v] eh-> mir `bEI`ge `bracht (-) `HAben. <<p> °h> <<f> Aber,> AUCh `wEnn man; <<dim> nUr `an
extern [nv] ((0.5 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[448]

.. 2719 [37:49.4] 2720 [37:50.3] 2721 [37:52.0]
I [v] (.) 'DEUTSCHkursen?> ((murmelt leise)) <<p> wEnn `man sich `nur `an 'DEUTSCHkurse-> ((murmelt leise))

[449]

2722 [37:52.9] 2723 [37:54.7] 2724 [37:55.5] 2725 [37:56.1] 2726 [37:57.0]
I [v] <<p> konzen 'TRIERT `und intereSSIERT,> <<p> °hh> dAnn:- ((murmelt leise))al`so vie `IEI`cht mAnch`mal

[450]

.. 2727 [37:59.5] 2728 [38:00.2] 2729 [38:00.7] 2730 [38:01.1] 2731 [38:02.4] 2732 [38:02.9]
I [v] `hIlft `das nicht `WEIter? IR`gendwann; <<p> °h> gUckt `man `SO `und sAgt; oKE, <<dim> ich
extern [nv] ((0.4 Sek.))

[451]

.. 2733 [38:04.0] 2734 [38:04.9] 2735 [38:05.8] 2736 [38:07.0]
I [v] `mach `NICHTS `mEhr,> <<p> ich bin `immer noch;> bE `EINS zum `bEIspiel; o`der bE ZWEI;
extern [nv] ((0.9 Sek.)) ((0.8 Sek.))

[452]

.. 2738 [38:08.6] 2739 [38:09.7] 2740 [38:10.3] 2741 [38:12.6]
I [v] und `wEnn man; so: `lInks `und `rEchts SCHAUT, und `schAUt `die `FREUN`de und die `AN`deren;

extern [nv] (0.7 Sek.)

[453]

2742 [38:14.5] 2743 [38:15.6] 2744 [38:16.8] 2745 [38:17.6]

I [v] was 'die 'ge'SCHAFFT 'haben; <<p> 'hh> <<creaky> un:;> dass 'Er 'immer noch mit dem 'SPRA'che n

[454]

2746 [38:20.1] 2747 [38:20.6] 2748 [38:20.8]

2751 [38:23.3] 2752 [38:23.8] 2753 [38:24.2]

I [v] pro 'BLEM 'hat, dAnn- h'ort 'man AUF. Also; w'enn 'man (-)
extern [nv] ((0.3 Sek.)) ((1.2 Sek.)) ((0.4 Sek.))

[455]

2754 [38:25.4] 2755 [38:26.2]

2756 [38:27.7] 2757 [38:28.3]

2758 [38:29.3] 2759 [38:29.7]

I [v] 'KEIN; <<dim> M'OG'lichkeiten mehr hAt. <<p> un: (.) 'genAU.> 'h und 'das f'ind ich;
extern [nv] ((0.8 Sek.)) ((0.7 Sek.))

[456]

2760 [38:30.5] 2761 [38:31.2]

2762 [38:32.3] 2763 [38:33.7]

2764 [38:34.2]

2765 [38:36.3]

2766 [38:36.9]

JG [v] so 'GUT wenn;; w'enn so; AUS'nehme eh (.) 'AU s n NAH'men glbt. <<pp, creaky> so:-> <<p>
I [v] extern [nv] ((0.7 Sek.)) ((1.4 Sek.))

TL-JG [v]

TL-I [v]

[457]

2768 [38:38.7] 2769 [38:39.3]

2770 [38:40.0]

2771 [38:42.0] 2772 [38:42.9]

I [v] m'OG'lich 'KEI'ten 'f'ur;> <<dim> jA 'also;> Ab 'und zU 'kriegt 'man pro 'BLEme; es 'glbt (.)
extern [nv] ((0.6 Sek.)) ((0.9 Sek.))

[458]

2773 [38:44.5]

2774 [38:45.8]

2775 [38:47.1]

2776 [38:48.0] 2777 [38:48.9]

I [v] 'VIE'le die;; <<creaky> ich kenn 'AU'ch 'E'ne?> ((murmelt leise)) <<dim> frEU'n din die;> <<dim>

((0.9 Sek.))

extern [nv]

[459]

.. 2778 [38:50.9] 2779 [38:51.4] 2780 [38:52.0] 2781 [38:52.3] 2782 [38:53.0]
!SU!`per super `gUt in `DEUTSCH ist.> Aber;; ((räuspert sich)) die schAfft AUch, ((murmelt leise))

extern [nv] ((0.3 Sek.))

[460]

2783 [38:53.6] 2784 [38:54.5] 2785 [38:54.9] 2786 [38:55.3] 2787 [38:56.1] 2788 [38:56.9] 2789 [38:57.3] 2790 [38:58.0]
den `DE `es hA; zwEI; <<p> nicht `Immer,> <<p> ich-> also `Ich hab; ((murmelt leise))

extern [nv] ((0.4 Sek.)) ((0.8 Sek.))

[461]

.. 2792 [39:00.0] 2793 [39:00.4] 2794 [39:00.8] 2795 [39:01.3]
<<dim> sie `Ange nicht `ge`SEHen `aber;> <<p> °h> <<p> genAU;> <<p> ich `wEIß `nicht ob sie (.)

extern [nv] ((0.4 Sek.))

[462]

.. 2796 [39:03.3] 2797 [39:03.7]
!V] `jEizt `ge `SCHAFFT hat-> <<p, dim> oder nIcht,> <<p, cresc> a `ber sie `wOIll`te m (.) medi`ZIN `stu `dIEren?>

[463]

2798 [39:05.8] 2799 [39:06.6] 2800 [39:07.3] 2801 [39:09.0] 2802 [39:10.2] 2803 [39:10.7]
<<p> °hh> Und eh;; sie `hAt `das (.) `IEtz `tens `nIcht `geSCHAFFT, und (.) `ich `war Echt, <<pp> ah;;> sehr

[464]

.. 2804 [39:11.5] 2805 [39:12.0] 2806 [39:12.9] 2807 [39:14.5] 2808 [39:15.0] 2809 [39:15.3]
`TRAUrig; weil; °hh sie war `Echt (.) sO: SCHLAU; <<p> also-> <<dim, creaky> sie `wAr `die:

extern [nv] ((0.3 Sek.))

[465]

.. 2810 [39:17.1] 2811 [39:18.6] 2812 [39:19.4] 2813 [39:20.9] 2814 [39:22.4] 2815 [39:22.6]

I [v] (.) 'SCHLAUste.> <<p> eh.m;> <<:-> ko 'LLE`gin die ich (.) ge 'hAbt `have.> <<p>
extern [nv] ((1.6 Sek.)) ((1.5 Sek.)) ((0.3 Sek.))

[466]

.. 2816 [39:23.0] 2817 [39:24.2] 2818 [39:24.5] 2819 [39:26.0] 2820 [39:26.9] 2821 [39:28.6]

JG [v] [((lacht leise))] [<<f> o`kE alles klAr,>] =
I [v] genAU;> ja- <<p> das `WAR_S eigentlich.> [((lacht leise))] [((lacht leise))]
extern [nv] ((1.2 Sek.)) ((1.4 Sek.))

[467]

2822 [39:29.5] 2823 [39:31.2] 2824 [39:31.7] 2825 [39:32.8]

JG [v] =dann w'Ünsch ich dir 'wElterhin `viel erFOLG? °hh [Und em.:] <<f> vieln 'DANK `für das
I [v] [<<p, :-> dan 'ke`schÖn;>]

[468]

.. 2826 [39:34.3] 2827 [39:34.8] 2828 [39:35.6] 2829 [39:44.4]

JG [v] 'IN`terview.>
I [v] gEr`ne aber.
extern [nv] ((0.6 Sek.)) ((Nebengeräusche, 9 Sek.))

TL-JG [v]
TL-I [v]

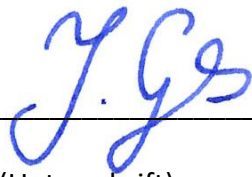
10 Eigenständigkeitserklärung

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Bachelorarbeit selbständig verfasst und gelieferte Datensätze, Zeichnungen, Skizzen und graphische Darstellungen selbständig erstellt habe. Ich habe keine anderen Quellen als die angegebenen benutzt und habe die Stellen der Arbeit, die anderen Werken entnommen sind - einschl. verwendeter Tabellen und Abbildungen - in jedem einzelnen Fall unter Angabe der Quelle als Entlehnung kenntlich gemacht.

Bielefeld, den

25.03.2019

(Datum)

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'J. G.' with a flourish.

(Unterschrift)